

Université de Montréal

**La science historique et le rapport aux savoirs des manuels
québécois du cours collégial « Histoire de la civilisation
occidentale » : analyse épistémologique et critique**

par
Jeff Chartrand

Département d'histoire
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de maître ès art en histoire
option histoire au collégial

Janvier 2015

© Jean-François Chartrand, 2015

Résumé

Alors que l'enseignement de l'histoire au Québec visait jadis à promouvoir l'acquisition par les élèves de contenus spécifiques, nationalistes et religieux, depuis plusieurs décennies des volontés scientifiques et politiques cherchent à réorienter la discipline. L'histoire enseignée doit dorénavant orienter son approche sur celle de la science histoire. D'une focalisation sur la transmission de contenus, on vise maintenant l'apprentissage d'un mode spécifique d'appréhension du réel : la pensée historique.

Cette étude soulève la question de la correspondance entre l'histoire enseignée et l'historiographie savante actuelle dans un contexte de changement de paradigme épistémologique et des rapports au savoir que cela implique. L'hypothèse posée est que l'histoire enseignée – telle qu'elle apparaît dans les manuels d'histoire occidentale à l'usage des cégépiens et cégépiennes – n'a pas suivi l'évolution historiographique des dernières années, précisément quant à leur posture épistémologique.

Mots-clés : Histoire ; Épistémologie ; Rapport au savoir ; Manuel d'histoire de cégep ; Constructivisme

Abstract

While the teaching of history in Quebec once aimed to promote students acquire specific content, nationalist and religious, decades of scientific and political will seek to reorient the discipline. The history taught must now shift its approach to the history of science. In focusing on the transmission of content, learning is now targeting a specific mode of apprehending reality: historical thinking.

This study raises the question of correspondence between school history and the current scholarly historiography in the context of epistemological paradigm shift and reports to know that this implies. The assumption is that the history taught – as it appears in Western history textbooks for use by college students – did not follow the historiographical developments in recent years, specifically with regard to their epistemological posture.

Keywords: History; Epistemology ; Relation to knowledge ; History college textbook; Constructivism

Table des matières

RÉSUMÉ	II
ABSTRACT	III
TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES TABLEAUX	VI
DÉDICACE	VII
REMERCIEMENTS	VIII
AVANT-PROPOS	IX
INTRODUCTION	1
UNE ÉVOLUTION DE L'HISTOIRE ENSEIGNÉE	1
DE L'HISTOIRE SAVANTE À L'HISTOIRE ENSEIGNÉE	2
CHAPITRE 1 : DISCUSSIONS PRÉALABLES	4
PROBLÉMATIQUE	4
LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET LE CURRICULUM CACHÉ	5
LA RÉFORME PÉDAGOGIQUE	6
LA SITUATION DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL	9
LA SITUATION PARTICULIÈRE DES MANUELS	10
QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	14
CADRE CONCEPTUEL	14
LES POSTURES ÉPISTÉMOLOGIQUES	15
L'HISTOIRE ET L'ÉPISTÉMOLOGIE	18
L'ANALYSE DES RAPPORTS AUX SAVOIRS	26
MÉTHODOLOGIE	28
LE CHOIX DES SOURCES	28
LA GRILLE D'ANALYSE ÉPISTÉMOLOGIQUE	29
ÉCHANTILLON À L'ÉTUDE	30
MISES EN GARDE	31
BILAN DU CHAPITRE 1	32
CHAPITRE 2 : ANALYSE DES SOURCES	34

PRÉSENTATION DES SOURCES	34
ORGANISATION GÉNÉRALE	36
CONTENUS SPÉCIFIQUES	37
RÉCITS HISTORIQUES	39
PERSPECTIVES ÉDUCATIVES	42
DÉFINITION DES OBJETS	44
SYNTHÈSE DE LA PRÉSENTATION	48
DISCOURS SUR L'HISTOIRE	50
DÉFINITION	50
NATURE ET MÉTHODE SCIENTIFIQUE	51
PHILOSOPHIE DE L'HISTOIRE	53
OBJET	55
FONCTIONS	56
SOURCES	57
SYNTHÈSE DES DISCOURS SUR L'HISTOIRE	60
PRATIQUES DE L'HISTOIRE	61
PROBLÉMATISATION	62
MISE EN RÉCIT	64
MÉTHODE EXPLICITE	71
UTILISATION DES SOURCES	77
SYNTHÈSE DES PRATIQUES DE L'HISTOIRE	79
BILAN DU CHAPITRE 2	80
CHAPITRE 3 : DISCUSSION	83
<hr/>	
RAPPEL DE LA DÉMARCHE	83
ANALYSE ÉPISTÉMOLOGIQUE	84
UNE DOMINANTE RÉALISTE	85
APPARENCE DE CONTRADICTIONS	95
BILAN DU CHAPITRE 3	98
CONCLUSION	101
<hr/>	
SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE	101
RETOUR SUR LES CONCLUSIONS DE L'ANALYSE	102
L'HISTOIRE REPRÉSENTÉE DANS LES MANUELS	102
LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE DES MANUELS	103
IMPLICATIONS D'ORDRE DIDACTIQUE	104
PISTES D'EXPLICATIONS	106
MOT DE LA FIN	108
BIBLIOGRAPHIE	I
<hr/>	

Liste des tableaux

Tableau 1: Grille d'analyse épistémologique _____ 30

Tableau 2: Sommaire de la présentation des sources _____ 35

Dédicace

***Marie-Christine, Rachel et Éline,
mes amours...***

Remerciements

Au moment de déposer ce mémoire, je souhaite remercier les éditions Modulo et Vincent Duhaime pour le manuel de courtoisie qu'ils m'ont fait parvenir et l'accès au matériel web qu'ils m'ont permis. De même pour l'aimable autorisation de Georges Langlois quant à l'utilisation du matériel web de son ouvrage. Aussi, je me dois de reconnaître le travail de celles et ceux qui ont œuvré à la production du matériel didactique sur lequel je me suis appuyé pour cette étude.

Je voudrais dire un grand merci à celles et ceux qui ont contribué à mon développement personnel autant qu'académique. Notamment à Denyse Baillargeon et Marc-André Éthier, vous qui avez assuré ma direction, merci pour votre disponibilité et pour la confiance que vous m'avez accordée ce m'a permis de traverser ce long, mais très fécond processus intellectuel. Aussi, parmi les personnalités ayant marqué mon parcours, je dois souligner l'importance particulière de Louise Gavard. Une personne vive, forte et de peu de concessions ; tu seras toujours pour moi une personne phare, en tant qu'enseignante, intellectuelle et militante.

Plus près de moi, je ne saurais passer sous silence le soutien, l'aide et l'affection de ma famille mais surtout de vous, Marie-Christine et François. Vous méritez très certainement le titre de coauteur-e-s de ce travail. Jamais vous n'avez semblé douter de ma démarche et jamais vous ne m'avez laissé tomber. Toujours vous avez su me pousser à produire le meilleur de moi afin que je sois à la hauteur de mes ambitions. L'étape que je franchis maintenant est importante, mais elle n'est que peu de choses devant les défis qu'ensemble nous nous proposons de relever. Une chose est certaine, j'ai trouvé en vous les partenaires avec lesquels tout devient possible.

Avant-propos

À l'occasion de mon parcours académique, j'ai eu la chance d'être de la première cohorte de la concentration histoire collégiale de l'Université de Montréal, un programme de maîtrise d'histoire dont la particularité est d'offrir un espace de réflexion sur l'« histoire », telle qu'elle se vit dans le réseau collégial où nombre des maîtres *ès arts* aspirent à enseigner. C'était là l'occasion de réconcilier mes passions pour la science historique et la pratique enseignante. L'ouverture de cette option m'a donc semblé être une belle opportunité de travailler à une plus grande association de ces deux domaines dans le contexte du milieu collégial où je compte bien faire ma place. Par contre, à la liste des embûches « naturelles » qui se posent aux personnes travaillant à une œuvre tel un mémoire, un obstacle particulier s'est présenté à moi et a pris la forme d'un défi supplémentaire à relever avant l'atteinte de mes objectifs professionnels...

Lors de ma recherche d'un stage en milieu collégial, à la suite d'un envoi massif de demandes, un professeur m'a fait cette remarque troublante :

Je ne suis malheureusement pas disponible pour recevoir un stagiaire [...] je suis à préparer une publication [...] Je vous encourage tout de même à poursuivre vos recherches [...]. J'en profite pour porter à votre attention le fait suivant : les comités de sélection exigent une maîtrise disciplinaire pour enseigner au collégial. L'ouverture récente du programme de l'UdM laisse d'ailleurs la communauté quelque peu perplexe en ce moment, car elle ne permet pas de remplir cette exigence de base. Mon objectif, par cette mise en garde, n'est pas de vous décourager dans vos démarches, très loin de là. Je souhaite simplement vous prévenir qu'à ma connaissance, vous aurez de la difficulté à être embauché dans un collège sans une maîtrise de recherche en histoire (Anon, communication personnelle, 10 juin 2010).

Alors me voilà, à la croisée des chemins. Avec le dépôt de ce mémoire « de recherche » – faut-il le souligner –, je fais maintenant face au défi proposé par ce futur confrère. À ce propos, je me dois de le remercier, car, il faut le dire, le souvenir de sa remarque aura été pour moi un important fouet pour me motiver à démontrer tout le potentiel d'une réflexion élargie au sujet de la pratique historienne autant que de l'enseignement de l'histoire.

Maintenant, pour moi, le temps est venu de la confrontation et du « *reality check* » !

Introduction

Au Québec, durant la décennie 2000, de vives controverses se sont ouvertes à propos de « la réforme » en éducation et de ses conséquences sur l'enseignement de l'histoire. De même, plus récemment, la possibilité d'instaurer un nouveau cours obligatoire à l'ordre collégial portant sur l'histoire nationale du Québec a été remise à l'ordre du jour. Parmi bien des exemples, ces deux situations rappellent que cette discipline scolaire – sans doute plus encore que les autres – est périodiquement l'enjeu de débats passionnés. Souhaitant proposer une réponse historique à ces tensions politiques, je me suis questionné au sujet de l'évolution de cet enseignement ces dernières années. Comme pour bien des objets de réflexions sociales, celui-ci m'a mené à cette période mythique de l'histoire québécoise qu'est la Révolution tranquille.

Une évolution de l'histoire enseignée

À l'occasion de réflexions sur l'éducation québécoise, la référence au rapport Parent est souvent justifiée. Cette série de textes – qui, depuis, est devenu un symbole de la modernisation du système éducatif québécois – a été rédigée au cours des années 1960. C'est dans le contexte de ce rapport que se sont faites la critique, puis la remise en cause de l'enseignement de l'histoire telle qu'elle était pratiquée alors. Le rapport Parent s'opposait à la tradition d'enseignement d'une histoire politique, événementielle et descriptive et aux « programmes d'études [préconisant] un enseignement de l'histoire du Canada orienté vers une apologétique nationale et religieuse » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [1964], 2004, p. 182). À la place, les auteurs du rapport souhaitaient une réorientation de l'enseignement de l'histoire vers la formation de l'esprit scientifique des élèves par la réflexion sur le temps. Dorénavant, « l'histoire ne doit [plus] être un instrument de prédication ou de propagande, elle doit développer l'esprit critique [et] nourrir la réflexion sur le présent » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, p. 179). Corolairement à ce changement de perspective sur l'enseignement, s'ajoute aussi une modification dans la manière dont sont considérés les élèves :

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 (Dagenais et Laville, 2007, p. 21).

Il faut signaler que la formulation de cette critique n'implique pas un remplacement des contenus historiques des programmes d'histoire, mais une modification de l'approche de leur enseignement. Si les contenus à valeur culturelle (noms, dates, événements, etc.) ont toujours leur place dans cet enseignement, il doit maintenant prioriser le développement de la pensée « historique » ou « historienne » (Éthier, 2010 ; Martineau, 1999 ; Seixas, 2006 ; Wineburg, 2001). Par cela, le rapport Parent prend position pour une perspective qui cherche à rapprocher l'histoire enseignée de l'histoire scientifique. Cette conception a été réaffirmée notamment 30 ans plus tard à l'occasion du rapport Lacoursière :

L'enseignement de l'histoire vise en effet à faire acquérir ce qui est coutume de nommer la « pensée historique » : cette façon particulière d'aborder un problème, d'en cerner les coordonnées et de les mettre en perspective, de recueillir les données appropriées et de les analyser, de les évaluer, d'en tirer la substance, d'interpréter et de tirer des conclusions. En plus d'apprendre à juger des savoirs construits, l'histoire enseigne donc à construire, avec méthode, des savoirs nouveaux (Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, 1996, p. 2).

Ainsi, dans les différents programmes scolaires d'histoire au Québec, du primaire au collégial, ces exigences – modulées selon les contextes – ont été mises en place dans les curriculums (Dagenais et Laville, 2007 ; Martineau, 2010)

De l'histoire savante à l'histoire enseignée

Cette mise en contexte, donc, souligne la tangente officielle de l'enseignement de l'histoire depuis les années 1960. Alors que je termine des études de deuxième cycle en histoire avec le projet d'enseigner, la prise de conscience de cette situation est devenue le point de départ d'un questionnement. Des multiples acceptions d'« histoire », il en ressort deux qui sont en relation : l'une est enseignée, l'autre est scientifique ; la première doit s'aligner sur la suivante. Une question s'est posée naturellement : l'histoire enseignée suit-elle l'orientation que prend l'histoire savante ? Conséquemment à cette question, il m'a semblé

légitime de chercher à vérifier l'application effective de ce cadre normatif dans l'enseignement de l'histoire au Québec.

Évidemment, il serait illusoire de penser répondre à cette question de manière globale, dans le cadre de ce seul travail de recherche. La science historique en elle-même est un objet complexe et les réalités que l'on peut regrouper sous le vocable d'« enseignement » sont multiples. Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, le choix a été de circonscrire la notion de science historique à ses principaux fondements épistémologiques et de chercher à les reconnaître dans les outils d'enseignement que sont les manuels d'histoire. Ensuite, le moyen choisi afin de comparer la science historique – son épistémologie – et les manuels d'histoire, a été d'analyser les « rapports aux savoirs » exprimés dans ces derniers. Évidemment, l'explication de ces notions et la justification de ma démarche feront l'objet de plus amples discussions. Pour le moment, on peut retenir cette idée directrice que la mise en lumière des postures épistémologiques de ces importants outils pédagogiques que sont les manuels permettra de préciser l'état de la situation dans l'enseignement de l'histoire au Québec.

Ce travail que je soumetts se divise en trois parties. Le prochain chapitre doit expliciter les paramètres de la problématique, ainsi que la méthodologie mise en œuvre afin d'atteindre mon objectif de recherche. Les chapitres suivants seront consacrés à l'analyse des manuels, puis à la discussion autour des résultats obtenus. Je propose ainsi une démarche qui, à terme, permettra d'établir la posture épistémologique des manuels québécois d'histoire de la civilisation occidentale utilisés au niveau collégial afin de juger de leur correspondance avec celle de la science savante de référence.

Chapitre 1 : Discussions préalables

Comme il a été présenté en introduction, il existe une volonté, de la part des instances en éducation, de faire correspondre l'enseignement de l'histoire à son domaine de référence : la science historique. Cette constatation de départ pose le problème général de cette recherche formulé plus tôt, c'est-à-dire : l'histoire enseignée suit-elle l'orientation que prend l'histoire savante ? Avant même de chercher à répondre à cette question, certains points demandent à être précisés. D'abord, tenter une approche globale de cette question étant hors de portée de ce seul mémoire, la première étape sera donc de cerner un problème spécifique auquel ma démonstration devra répondre. La seconde section du présent chapitre établira le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit cette réflexion et la dernière décrira la méthodologie mise en œuvre afin de vérifier l'hypothèse de ce travail.

Avant d'aller plus loin – et bien que la notion d'histoire soit appelée à être précisée tout au long de ce travail –, je crois utile de reprendre cet avertissement qui reflète mon orientation :

À quelques exceptions près, et dans un contexte qui n'est pas d'ailleurs équivoque, le terme « histoire », tout au long de cet article, se référera à l'enquête historique, autrement dit à l'histoire construite par ceux et celles qui l'écrivent. Le terme « histoire » renvoie donc le plus souvent à « historiographie » plutôt qu'à ce qu'on désigne communément comme « le cours de l'histoire » (Fahmy-Eid, 1991, p. 10).

Problématique

Si je remets en question, dans ce mémoire, la manière dont est transposée l'histoire savante dans l'enseignement historique, c'est qu'un certain nombre d'études sur le sujet reconnaît que ce parcours effectué par « le savoir » est parsemé d'embûches. Prost le mentionne : « la production d'un savoir n'en garantit pas la communication, pas plus en histoire qu'ailleurs » (cité par Éthier, 2000, p. 75). Ainsi, malgré les intentions affichées des autorités ministérielles dans la mise en place des approches éducatives, plusieurs obstacles s'élèvent et compliquent le passage entre les savoirs scientifiques et les contenus à enseigner. Ce segment du travail soulève certaines de ces difficultés que je regroupe en quatre catégories d'analyse. La première – d'ordre général – présente les étapes qui vont de la création de

savoirs nouveaux par les scientifiques à la codification des savoirs, jusqu'à la construction de connaissances par les étudiants. La seconde soulève des difficultés encourues lors des changements dans le système scolaire québécois. La troisième décrit la situation particulière du réseau collégial, alors que la dernière traite de la question spécifique des manuels scolaires, notamment, bien sûr, de ceux associés à l'étude de l'histoire. Aux termes de cette étape, considérant les différentes problématiques et les études ayant déjà traité de ces sujets, je serai en mesure de formuler une question de recherche plus spécifique de même qu'une hypothèse de travail à vérifier.

La transposition didactique et le curriculum caché

Au regard de l'ensemble du processus qui va de la création du contenu scientifique par les chercheurs jusqu'à leur apprentissage par des élèves, il existe un grand nombre d'étapes et d'obstacles à la fluidité de ce « transfert », une problématique que Verret appelle la « transposition didactique » (cité dans M. Lebrun, 2007, p. 6).

Le premier des filtres à la transposition didactique découle des choix effectués parmi l'ensemble des savoirs produits ou à venir (Éthier, 2000, p. 74). En effet, avant même la production des savoirs, une discrimination se fait – à titre d'exemple – par les éditeurs et différents organismes subventionnaires qui choisissent parmi les multitudes de propositions de publications et de projets de recherches qui leur sont soumis. Ces choix sont effectués en fonction de certains critères tels que les conceptions scientifiques, les valeurs défendues ou sous-jacentes ou les possibilités de rentabilisation.

Un second filtre s'applique ensuite au moment de la programmation scolaire. Parmi tous les savoirs disponibles, des choix sont réalisés par le ministère de l'Éducation. Ces savoirs sont ensuite formatés afin qu'ils deviennent « enseignables » dans des contextes scolaires déterminés ; ils formeront alors le contenu des curriculums formels.

Par contre, dès que ce « curriculum formel » est mis en place, apparaît ce que l'on nomme le « curriculum caché », un concept qui permet de mettre au jour un ensemble de filtres qui agissent à partir des intentions officielles formalisées pour éventuellement former le « curriculum réel », c'est-à-dire, l'enseignement auquel les élèves seront effectivement soumis. (Perrenoud, 1993). Pour définir le « curriculum caché », Perrenoud parle de « notions

construites par la sociologie pour rendre compte des effets involontaires des actions et des institutions humaines ». Ainsi, « le curriculum caché fait partie des concepts qui prétendent dévoiler l'envers du décor : l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce. On se trouve dès lors sur un terrain brûlant : que cache le caché ? » (Perrenoud, 1993, p. 61). Le curriculum caché devient alors une sorte de sous-texte qui oriente et définit l'enseignement offert par ses acteurs et actrices et ce, de manière plus ou moins consciente.

Finalement, mais de manière concurrente aux précédents filtres identifiés, se présente concrètement la « situation didactique », c'est-à-dire l'espace où s'établit une relation entre les professeur-e-s et les élèves. C'est la relation enseignement/apprentissage où s'inscrivent des individus portant chacun leur propre subjectivité. Se confrontent alors des conceptions personnelles quant aux rôles de chacun (professeur-e-s – élèves – institutions, etc.) aux valeurs respectives de chacun ainsi qu'aux stratégies (individuelles et collectives) devant être mises en place pour évoluer dans ce contexte. Une situation potentiellement difficile, surtout qu'à la base de l'apprentissage réside ce que l'on nomme le « conflit sociocognitif ». En effet :

Dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, l'individu est amené, en situation d'apprentissage, à revoir ses conceptions erronées afin de parvenir à structurer ses connaissances, attitudes, habiletés, conceptions... Pour provoquer un changement conceptuel, il est en effet nécessaire de susciter un état conflictuel chez la personne accompagnée, lequel peut prendre la forme de conflits cognitifs (Bednarz cité par Lafortune et Daudelin, 2001, p. 24).

Une situation qui n'est pas anodine puisque la déstabilisation cognitive – que l'apprentissage doit rétablir – implique une certaine fragilisation affective, ce qui fait entrer en ligne de compte toute une dimension émotionnelle, un état de fait qui, semble-t-il, serait négligé dans les analyses des problématiques entourant la relation didactique (Favre, 2007).

La réforme pédagogique

La mise en contexte présentée en introduction a suscité la modification qui devait prendre effet dans l'approche de l'enseignement de l'histoire. À cette réorientation qui survient dans les années 1960, s'ajoute, en 1982, le nouveau programme d'histoire « par objectifs comportementaux » (Martineau, 2010, p. 19). Pour ce qui est de ce que l'on nomme maintenant communément « la réforme », « c'est l'année 1992 [qui] a donné le coup d'envoi à

un renouveau pédagogique de l'éducation au Québec » (Laverdière, 2008, p. 1). C'est dans le cadre de cette dernière que sont apparues des notions comme « approche par compétences », « constructivisme » et « socioconstructivisme ». Puisque cela constitue un profond bouleversement, il est aisé d'imaginer les défis que représente un changement de programme scolaire pour les gens qui y sont soumis. À cela, il faut aussi considérer ce qu'un changement de paradigme comme l'implantation du constructivisme dans l'éducation québécoise a pu représenter». Il s'agit de transformations qui affectent directement la manière de travailler du personnel enseignant, mais qui implique aussi une modification radicale dans la façon même dont les professeur-e-s se représentent leur propre rapport au savoir ou, en d'autres termes, une transformation de leurs fonctions et de leurs actions d'enseignement. Ce sont donc des modifications qui ne se font pas simplement. Dans toutes pratiques – à l'exemple de l'enseignement – les conceptions individuelles sous-jacentes à la pratique servent de fondement et de justification à l'action et sont profondément ancrées dans la personne (Demers, 2011). Par conséquent, il n'est pas facile de les remplacer.

Toute réforme pédagogique comme celle qui s'amorce présentement dans les écoles secondaires du Québec engendre à la fois beaucoup d'insécurité et d'attentes chez les enseignants qui se demandent qui va les soutenir dans cette démarche de mise à jour, surtout lorsqu'il n'est pas certain que toutes les conditions nécessaires à l'implantation et à l'actualisation de cette réforme seront réunies (Martineau, 2006, p. 270).

Une quantité impressionnante d'écrits polémiques rendent d'ailleurs compte des débats soulevés par la mise en place du « nouveau programme » – le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) – alors que nombre de ces critiques ont visé des notions transdisciplinaires telles les « approche par compétence » ou « approche épistémologique constructiviste » (N. Baillargeon, 2006 ; Simard, 2006). À cela, il faut ajouter la levée de boucliers consécutive au changement de programme d'histoire au secondaire. On peut prendre à titre d'exemple le dossier thématique du *Bulletin d'histoire politique*, « Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au Québec » (*Bulletin d'histoire politique*, 2007). Par ailleurs, comme en témoigne Henley (1994), même chez les gens en faveur du changement d'approche, une réforme mal implantée – notamment parce qu'imposée d'autorité et sans la participation des personnes qui en sont les plus affectées – risque fort de connaître des ratés :

Mon propre enseignement, surtout dans le cadre du cours d'Histoire de la civilisation occidentale, me convainc que même si le gouvernement du Québec ne connaît manifestement rien en ce qui concerne les relations de travail, il a néanmoins choisi la bonne méthode d'apprentissage. Notre défi actuel n'est donc pas de [nous] mobiliser pour refuser la réforme, mais plutôt de sauver cette réforme malgré la manière hautement maladroite que le gouvernement a choisi pour l'introduire (Henley, 1994, p. 7).

Ce dernier point rappelle qu'il ne faudrait pas ignorer, en plus de ceux à caractère pédagogique, d'autres enjeux (politiques, économiques, institutionnels, etc.) qui prennent aussi place dans les débats concernant l'éducation ou l'enseignement de l'histoire. Ce qui participe à expliquer leurs réapparitions périodiques dans l'arène publique, par exemple à propos de l'espace institutionnel qu'occupent certains types d'histoire (D. Baillargeon, 2011 ; Bastien, 2011 ; Bédard, 2011 ; Comeau, 2011 ; Fyson, 2011). À ce sujet, il est intéressant de voir l'action de certains organismes qui travaillent à promouvoir leurs orientations politiques, à l'exemple des biens connues Fondation Lionel-Groulx ; (Bédard, 2011 ; Laporte et D'Arcy, 2010) ou Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal (La Coalition pour l'histoire, 2010).

À la lumière de ces éléments, il n'est pas étonnant que des chercheurs tirent des bilans plutôt négatifs. Par exemple, Pallascio (2004), souligne qu'à l'époque même de la publication du rapport Parent, « lequel proposait un certain modèle d'école active », Piaget – père du constructivisme moderne – déclarait :

On est saisi d'un véritable effroi devant la disproportion qui subsiste aujourd'hui entre l'immensité des efforts accomplis [pour mieux comprendre comment un individu apprend] et l'absence d'un renouvellement fondamental des méthodes, des programmes, de la position des problèmes et, pour tout dire, de la pédagogie dans son ensemble (Piaget, cité par Pallascio, 2004, p. 181).

Pallascio rappelle aussi que près de 25 ans plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation (1988) faisait globalement un constat d'échec quant à l'implantation de l'école active. En ce sens, il fait reconnaître que les démarches de réforme des années 2000 avancées par le ministère de l'Éducation n'avaient rien de révolutionnaire, si l'on tient compte de l'état des connaissances au sujet de l'apprentissage, mais étaient plutôt des actes de rattrapage :

Le paradigme épistémologique dont nous parlons aujourd'hui n'a de nouveau que son appropriation affichée par les décideurs du système de l'éducation. Il est en construction, c'est le cas de le dire, depuis des centaines d'années, entre

autres dans les débats entourant le statut de la science, en opposition au scientisme (Pallascio, 2004, p. 181).

La situation dans le réseau collégial

S'il est légitime de croire que le « virage constructiviste » n'est pas acquis en ce qui concerne les secteurs où s'applique le *PFÉQ*, tout porte à penser qu'il ne va pas non plus de soi dans les cégeps. Effectivement, en plus des différents facteurs déjà exposés – difficultés inhérentes à la transposition didactique, puis problèmes d'implantation d'un nouveau programme – le contexte particulier de l'enseignement au niveau collégial complique encore davantage la situation. Premièrement, il faut prendre en compte la différence de profil de formation des enseignantes et enseignants de ces différents niveaux. D'un côté, les professeur-e-s du primaire et du secondaire sont formé-e-s pour devenir des « spécialistes » en pédagogie et didactique de leur matière. En revanche, la formation des professeur-e-s du réseau collégial repose complètement sur leur expertise disciplinaire et ne demande pas, à priori, de réflexion ou de pratique de l'enseignement. Une situation qui repose, semble-t-il, sur l'idée que ces dernières compétences découlent naturellement de la spécialisation. Partant de cette conception, soulignons finalement que le ministère de l'Éducation du Québec octroie une grande liberté académique à l'enseignement collégial – à titre d'enseignement supérieur – en comparaison avec les autres niveaux scolaires. Effectivement, les niveaux primaire et secondaire sont fortement encadrés, notamment, par le programme de formation des maîtres, la définition des cursus scolaires, *l'imprimatur* des ensembles didactiques (dont les manuels), et ce, jusqu'à l'établissement des évaluations standardisées. De leur côté, les professeur-e-s des collèges n'ont essentiellement comme contraintes ministérielles que les énoncés de compétences mises en forme localement dans les différents départements.

Outre cette situation spécifique du réseau collégial qui soulève le doute sur la mise en application des « injonctions ministérielles » (Demers, 2011), il faut aussi discuter de l'état de la recherche au sujet de la didactique pour cet ordre d'enseignement. En effet, il appert que ce dernier ne se taille pas la part du lion en ce qui a trait à la quantité des travaux publiés, alors que les ordres préscolaire, primaire et secondaire font l'objet d'une très grande attention de la recherche portant sur l'enseignement et l'apprentissage. Très peu, en comparaison, s'intéressent aux cégeps. On peut émettre l'hypothèse que ce décalage s'explique au moins en

partie par le profil de formation des chercheur-e-s à la source de ces travaux. Une part importante des travaux en science de l'éducation est le fait de personnes ayant justement emprunté cette filière universitaire. Une personne dont le champ d'intérêt primordial est « l'enseignement de » l'histoire (par exemple) se sera certainement orientée au premier cycle universitaire en science de l'éducation, en « enseignement de l'univers social » au primaire ou au secondaire, et cela la mènera naturellement à traiter des questions associées aux niveaux scolaires soumis au *PFÉQ*. À la différence, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, la recherche y est assumée par des gens qui, à priori, portent leurs intérêts vers leurs champs de spécialisation (histoire, physique, science infirmière, etc.) qui sont certainement les lieux privilégiés de leurs travaux, plutôt que celui de la pratique enseignante. Ainsi, la recherche en enseignement de l'histoire collégiale, risque d'y être le fait de chercheur-e-s qui, soit ont une formation en science de l'éducation et qui « étendent » leur champ de recherche au cégep ou qui ont une formation en histoire, de manière secondaire, s'intéressent à la pratique enseignante.

Cette constatation générale se vérifie en ce qui concerne la recherche en histoire. Beaucoup de publications universitaires portent sur l'histoire enseignée au secondaire, particulièrement depuis la polémique sur le nouveau programme, et bon nombre sont affectés à l'enseignement primaire. Il semble par contre que peu s'intéressent à l'enseignement de l'histoire au collégial, si ce n'est pour remettre en question l'espace qu'il lui est fait dans les programmes (Laporte et D'Arcy, 2010). En fait, peu de chercheur-e-s semblent s'intéresser à la forme que revêt l'enseignement-apprentissage de l'histoire au cégep. Soulignons tout de même quelques travaux dont l'un porte sur *Les représentations de l'enseignement de l'histoire au cégep* (Bélanger, 2005) et l'autre, sur les structures du cours *Histoire de la civilisation occidentale* (Régimbald, 1999). Au-delà de mes propres préférences, il semble donc utile de travailler à développer ce champ du savoir et c'est pourquoi je propose une réflexion d'ordre épistémologique sur l'histoire enseignée dans les collèges du Québec.

La situation particulière des manuels

Toujours dans le but de cerner un problème de recherche qui soit traitable dans le cadre de ce mémoire, le dernier point à aborder dans cette section concerne les manuels scolaires.

Même s'ils constituent souvent une « fausse évidence » (Choppin, 2008), les manuels scolaires sont des objets complexes sur lesquels certains travaux attirent une attention bien légitime. En fait, les manuels sont des symboles marquant dans l'expérience scolaire des individus. Mais leur importance est-elle estimée à sa juste valeur ?

Quel que soit le niveau de classe ou la discipline concernée, les manuels scolaires ne sont pas uniquement destinés à un public d'enfants ou d'adolescents, comme leur dénomination de manuels d'élèves semblerait l'indiquer. Leur fonction est beaucoup plus globale. Ils occupent une position d'interface au sein du système éducatif, notion qui implique à la fois un contact et des échanges croisés avec leur environnement (J. Lebrun et Niclot, 2009, p. 7).

Ainsi, Lebrun et Niclot ont identifié quatre points de jonction entre le manuel et le système scolaire (J. Lebrun et Niclot, 2009, p. 7). Le premier situe les manuels « au carrefour de la demande sociale, de l'éducation et de l'édition ». Le second le place à l'intersection du curriculum formel et du curriculum réel, alors que le troisième point de jonction concerne la place centrale qu'occupent ces outils dans la relation enseignement-apprentissage. Enfin, et c'est principalement à ce titre qu'il est un objet intérêt, « le manuel assure une quatrième fonction spécifique en assurant la jonction entre le savoir savant et le savoir scolaire » (J. Lebrun et Niclot, p. 9).

À propos des manuels, il semble que ce soit en histoire qu'ils soient les plus utilisés dans les écoles secondaires étasuniennes (Boutonnet, 2009, p. 11). Par ailleurs, d'autres études sur les États-Unis considèrent que 60 à 95 % du temps en classe est alloué à leur utilisation (J. Lebrun *et al.*, 2002, p. 69). On doit aussi souligner l'importance des manuels qui sont d'importants instruments de socialisation (Laville, 1984, p. 78). Quant aux manuels d'histoire, dans bien des cas, ils constituent le seul contact qu'ont les élèves avec du matériel historique (Paxton, 1999, p. 318).

Si la situation des manuels justifie l'intérêt que la recherche leur porte, peu pourtant s'y intéressent dans le contexte précis de l'enseignant collégial. En effet, alors qu'aux ordres primaire et secondaire ils sont l'objet de nombre d'études, rares sont ceux qui abordent le manuel collégial et moins encore celui d'histoire. Par contre, tous niveaux confondus, la recension des écrits à ce sujet révèle quelques-unes de leurs failles.

D'abord, relativement aux programmes qui les encadrent, on note qu'une réforme des cursus n'assure en rien la transformation conséquente du matériel didactique :

Au total, ce bilan sommaire aura permis de rappeler qu'une réforme des programmes d'histoire n'induit pas ipso facto une réforme de son enseignement et de faire ressortir qu'à l'instar du programme dont la valeur réside dans l'enseignement qui le porte, le manuel d'histoire vaut ce que les enseignants et les élèves en font — ou ce qu'ils peuvent en faire — compte tenu du contexte (Martineau, 2006, p. 295).

D'autres travaux soulignent la contradiction entre certains manuels et le modèle éducatif qu'ils prétendent appliquer (Éthier, 2006) et confirment que, trop souvent, ce genre d'ouvrage présente une vision politiquement orientée de l'histoire de manière à favoriser « la version de l'équipe gagnante » (Laville, 1984). Il semble que, malgré l'inflexion que tentait de donner le rapport Parent, la tradition ait été maintenue plusieurs années plus tard :

On peut formuler l'hypothèse que les auteurs des manuels d'histoire nationale sont invités, non à transmettre à l'enfant une connaissance savante du passé, mais à lui communiquer ce que les adultes tiennent pour l'image socialement convenable du passé collectif. Dans cette image socialement satisfaisante seront tracées les attitudes à travers lesquelles une société se rapporte sentimentalement à son passé, images par lesquelles les individus sont constitués en héritiers et porteurs d'une mémoire collective. Les auteurs d'un manuel seraient confusément appelés à communiquer les modalités des attachements, des admirations et des réticences, les sentiments et les répugnances qui caractérisent, dans une sensibilité collective, le rapport au passé national (Ansart, 1984, p. 57).

Paxton (1999), quant à lui, souligne la différence formelle entre l'histoire présentée dans les manuels et la manière scientifique de produire des savoirs historiques, une problématique qu'il illustre par l'« invisibilité » des auteur-e-s (Paxton, 2002). De manière générale, l'histoire scientifique est communiquée de façon à contextualiser les recherches et à souligner la situation et l'orientation de ses auteur-e-s. Cette attitude fondamentale en science doit assurer la transparence du processus de recherche afin de permettre la contestation et le débat. À l'opposé de cette méthode, l'absence formelle des auteurs, dans la narration des manuels scolaires d'histoire, contribue à forger chez les élèves l'impression que le savoir présenté est un donné définitif, une problématique qui rappelle « l'illusion référentielle » de

Barthe, un procédé qui nuit grandement au développement de la conscience historique (Wineburg, 2001, p. 12).

Plus près de mon questionnement, des travaux soulignent justement la distance entre les savoirs savants et les manuels d'histoire collégiale. L'un d'eux remet en question la mise à niveau des informations qui forment les contenus historiques des manuels (Beauchamp-Léveillé, 2012). Il note le décalage entre les propos des manuels étudiés et l'historiographie des relations internationales soviétiques ; un décalage qui peut aller jusqu'à contredire les thèses généralement admises. Le second de ces travaux remet en question l'espace des manuels accordé à certains types d'histoire (Brodeur, 2011). S'appuyant sur l'évolution de l'historiographie des dernières décennies au sujet de l'étude des relations de genre — une dimension incontournable dans l'analyse historique — cette auteure démontre que les manuels ne sont pas plus à jour en ce qui concerne les orientations prises par l'histoire savante à ce sujet.

Bien que certains concluent en l'inutilité des manuels dans le cadre des nouvelles approches pédagogiques (Henley, 1994), d'autres études suggèrent de mitiger leur utilisation, notamment en leur appliquant la méthode critique de l'histoire (Alridge, 2006 ; Wineburg, 2001). Pour sa part, Jadouille appuie sa propre démarche de rédaction d'un manuel par une triple critique de ces outils. Premièrement, il note l'absence dans les manuels de référence au « présent », que l'histoire savante admet depuis longtemps comme le point de départ de toute réflexion historique. Sa seconde critique « concerne l'inadéquation entre le mode de mise à disposition du savoir et les théories contemporaines qui font autorité en psychologie de l'apprentissage » (Jadouille, 2007, p. 4). Finalement, il rejoint les critiques déjà soulevées qui dénoncent :

[...] le pâle reflet que les manuels offrent des processus de connaissance de l'historien. Pourtant, depuis le début des années 1970, les programmes d'histoire réitèrent l'importance d'apprendre aux élèves, par-delà ou en deçà des savoirs déclaratifs (les « connaissances ») sur le passé, les éléments essentiels de la méthode de l'historien [...] Or cette « pensée *historienne* » transparaît très peu dans les manuels d'histoire. La forme qu'y prend le récit masque en effet les processus de la connaissance *historienne* dont il est le résultat (Jadouille, 2007, p. 4).

En réalité, les manuels scolaires relèvent de systèmes sociaux complexes qui, outre un processus de création en plusieurs étapes, font l'objet de diverses influences notamment celle du marché (Rocher, 2007, p. 12). Du coup, il n'est pas déraisonnable de croire que leur confection ainsi que leur achat — par des actrices et des acteurs sociaux — soient influencés par des facteurs autres que celui de leurs seules qualités didactiques.

Question de recherche et hypothèses

À la lumière de cette revue des difficultés liées à la transposition didactique des savoirs savants, de la difficile mise en place de nouveaux programmes, de la situation de l'enseignement collégial, de même que des critiques émanant de recherches portant sur les manuels, il semble que le questionnement exprimé plus tôt s'en trouve validé. Ainsi, de la question déjà posée – *l'histoire enseignée suit-elle l'orientation que prend sa référence savante ?* – les éléments soulevés plus haut permettent de circonscrire la démarche afin d'y trouver réponse dans les manuels du collégial. À la suite de la recension des travaux autour de ce sujet, il m'est possible de formuler une hypothèse, à savoir que l'analyse de ces manuels devrait confirmer un décalage entre l'histoire qui y est présentée et la science historique qui doit lui servir de référence. En ce sens, les contenus présentés aux élèves par ces outils de l'enseignement – évalués indistinctement de l'utilisation que l'on peut en faire – exposent ces derniers à une représentation erronée de la science historique.

Par contre, avant d'en arriver à vérifier cette hypothèse, certaines étapes préalables doivent encore être franchies, notamment de préciser le cadre conceptuel afin de fonder solidement ma démarche qui fait l'objet de la prochaine section.

Cadre conceptuel

Jusqu'ici, le parcours effectué a permis de situer ce travail dans ses contextes sociaux et scientifiques, et ce, afin de souligner sa pertinence. Il a été dit que la science historique devrait servir de pratique de référence pour l'enseignement. Par contre, aux fins de cette étude – puisqu'elle est un objet multifacette – il est nécessaire de cerner l'une de ses dimensions qui servira à la comparaison. Mon choix s'est porté sur la dimension « épistémologique » de l'histoire savante. Cette notion – épistémologie – sera donc l'objet des premières précisions.

Ensuite, puisqu'il n'est pas question d'épistémologie en général, mais bien de celle de la science historique, la discussion verra à éclaircir ce que j'entends par « science historique ». Celle-ci sera traitée dans une perspective historique et dans sa dimension épistémologique. Finalement, puisque la posture épistémologique se reflète dans les « rapports aux savoirs », des précisions seront apportées à cette notion qui servira d'indicateur.

Les postures épistémologiques

Étymologiquement parlant, l'« épistémologie » est la théorie de la science ou de manière générale — selon la mode anglo-saxonne — on peut dire qu'elle est l'étude de la connaissance (Granger, s.d.). Selon Le Moigne (2012), trois questions fondent l'épistémologie. Ce sont : (1) *qu'est-ce que la connaissance ?* (2) *comment est-elle constituée ou engendrée* et (3) *comment apprécier sa valeur ou sa validité ?* Bien sûr, au cours de l'histoire de la pensée, plusieurs courants différents ont proposé leurs réponses à ces questions. Deux de ces courants méritent ici une attention particulière. Déjà dans ce texte, différentes utilisations ont été faites de certains termes que l'on associe au « constructivisme ». Il faut souligner qu'il existe différents contextes justifiant leur utilisation. Certains de ces termes utilisés – tirées notamment du PFÉQ – sont identifiables au rapport enseignement-apprentissage. Il est question alors de relation didactique ou de psychologie de l'apprentissage. D'autres sont liés à une définition de l'histoire savante et soutiennent plus précisément une réflexion « épistémologique ». Bien que les acceptions de cette notion démontrent une communauté d'esprit des différentes approches, c'est au constructivisme en tant que concept d'épistémologie que ce travail se rapportera principalement. Dans une perspective historique, afin de mieux saisir le sens à accorder à ce terme, il est d'abord utile de distinguer cette approche des approches épistémologiques de la famille dite « positiviste/réaliste » (Le Moigne, 2012).

La famille positiviste/réaliste

Selon l'épistémologue étasunienne Hilary Putnam, « Il est impossible de trouver, des présocratiques à Kant, un philosophe qui n'ait été un réaliste métaphysique, au moins quant à

ce qu'il considérait comme propositions fondamentales et irréductibles » (cité par Glasersfeld, 1988, p. 22). À cela, on peut préciser que :

[...] les philosophes avaient certainement des conceptions différentes de ce qui existe réellement, mais leur conception de la vérité, par contre, a toujours été la même, au sens où elle était toujours liée à la notion de validité objective. Ainsi, un réaliste métaphysique est un philosophe qui s'attache à l'affirmation qu'on peut considérer quelque chose comme « vrai » seulement si cela correspond à une réalité indépendante et « objective » (Glasersfeld, 1988, p. 22).

Ainsi, de la connaissance révélée et mystique, qu'il ne faudrait peut-être pas écarter complètement, on passe à la connaissance rationnelle, scientifiquement démontrée ; la pensée « réaliste » laisse entendre qu'un rapport direct au réel est dorénavant possible. Par contre, il semble que la tendance en épistémologie progresse désormais vers une posture dite « constructiviste ». Sur ce point, Le Moigne va jusqu'à parler de quasi-institutionnalisation de cette posture épistémologique, sous l'effet du développement de la recherche dans le secteur de l'enseignement (Le Moigne, 2012, p. 40). À la différence du réalisme, cette dernière affirme plutôt un rapport de construction entre le sujet connaissant et le réel.

Les constructivistes

Du réalisme au constructivisme, la modification de paradigme épistémologique implique notamment que l'on passe d'une vision du monde centrée sur les « objets » – posture réaliste –, vers une conception orientée sur les « sujets ». En ce sens, certaines approches vont jusqu'à mettre en cause l'habituel rapport à la réalité, de même que la définition admise de « vérité ». C'est le cas notamment de chercheur-e-s qui défendent les thèses du tournant linguistique (*Linguistic turn*), mais aussi des épistémologies constructivistes, deux approches qui ont en commun de postuler l'inséparabilité entre « le système observant [le sujet] et le système observé [le monde] » (von Foerster, cité par Avenier, 2011, p. 376). Il faut préciser que dans la lignée de la contestation antipositiviste, on associe souvent les appellations « poststructuralisme », « *linguistic turn* » et « *French theory* ». Tirant leurs origines de la tradition héritée de Ferdinand de Saussure, ainsi que du structuralisme linguistique, ces approches se fondent sur l'idée que le langage ne peut pas être le reflet du réel, mais qu'au contraire, la réalité serait construite par lui (Passmore, 2003, p. 120). Dans leurs formulations les plus radicales, il n'existerait pas de réalité extérieure au langage (Delacroix, 2010b). Ainsi,

si les épistémologies constructivistes et les courants associés au tournant linguistique ont bien des points en commun, il serait erroné de les assimiler l'un à l'autre. Par contre, c'est en raison de ce trait commun – mais aussi à cause d'une association erronée à d'autres types de pensées assimilées au constructivisme – que les épistémologies constructivistes sont parfois dénoncées en tant que « relativisme ».

Par ailleurs, selon Avenier, seulement deux approches peuvent se revendiquer d'être véritablement des paradigmes épistémologiques constructivistes. La première, l'approche de Guba et Lincoln, assume effectivement son relativisme alors qu'elle se fonde justement sur une « hypothèse de relativisme ontologique », ce qui justifie de l'inscrire dans le courant postmoderniste. Pour ces auteurs, il n'existe pas de réalité objective extérieure aux sujets. Ils définissent cette dernière comme « la représentation la plus informée et sophistiquée faisant consensus parmi les individus les plus compétents pour forger cette représentation » (Avenier, 2011, p. 376). Par contre, il serait erroné – comme le font certains – d'associer *de facto* toutes les formes de critiques des postures « positivistes/réalistes » à du relativisme.

La seconde épistémologie constructiviste est nommée « épistémologie constructivisme pragmatique » (ÉCP) par Avenier (2011). Sous cette appellation, l'auteure associe les pensées de chercheur-e-s tels qu'Ernst von Glasersfeld et Jean-Louis Le Moigne, qui se revendiquent tous deux de Jean Piaget. Parmi l'ensemble des courants qui s'annoncent comme constructiviste, l'ÉCP un intérêt particulier alors qu'il est identifié par certains comme fondateur des transformations à l'œuvre dans le système d'éducation québécois (N. Baillargeon, 2006, p. 22). Il faut savoir que pour l'ÉPC, il n'est pas question de nier l'existence d'une réalité objective indépendante d'un sujet pensant. Ce second type de constructivisme – après le paradigme de Guba et Lincoln – a donc l'intérêt d'être compatible avec les approches dites positivistes/réalistes qu'il critique, mais ne rejette pas. Par contre, l'ÉCP cherche à dépasser « l'irréalisme des théories positivistes [qui prétendent] à une objectivité absolue de la connaissance » (Fahmy-Eid, 1991, p. 16). Pour ce faire, par exemple, il propose de substituer la notion de « vérité objective », qui se veut le reflet du réel, par celle de « vérité fonctionnelle », un concept qui réfère à la construction progressive et évolutive d'hypothèses permettant des modèles de plus en plus raffinés pour représenter le monde extérieur. Pour Glasersfeld (1988), il faut changer la relation d'« identité » que l'on imagine

entre la connaissance et le réel, pour celle de « convenance ». Afin de soutenir cette idée, il réfère à l'utilisation des expressions anglophones : *to match* et *to fit*. La première exprime l'idée d'identité – en l'occurrence – entre la connaissance et le réel. La seconde exprime plutôt l'idée que la connaissance développée à propos d'un objet « convient » à le représenter, sans que l'un puisse pour autant savoir s'ils sont identiques (Glaserfeld, 1988, p. 23). Aussi, selon Glaserfeld (2004), il faut établir une distinction :

[...] entre le constructivisme radical qui – s'inscrit dans l'ÉCP – et le constructivisme dit trivial. Ceux qu'ils qualifient de constructivistes triviaux conviennent généralement de l'importance de l'activité du sujet dans la construction des connaissances, sans toutefois questionner l'existence d'une réalité extérieure. C'est d'ailleurs sur ce dernier point que le constructivisme radical se démarque du constructivisme trivial (Therriault, 2008, p. 118).

Finalement, une autre particularité de l'ÉPC est d'insister sur le caractère téléologique et contingent des projets humains de connaissance (Le Moigne, 2001). Ainsi, l'élaboration des savoirs ne doit pas être perçue comme une accumulation ou comme un cheminement par étapes dont l'enchaînement suivrait une logique inéluctable à l'image de la progression linéaire dans une échelle. Pour sa part, Glaserfeld se représente la science en construction par l'analogie du serrurier qui fabriquerait des clés qui – par essais et erreurs – permettent d'ouvrir des portes. La clé est-elle faite à l'identique de la serrure ? Impossible de la savoir, puisque nous n'avons pas accès au mécanisme. Nous pouvons seulement savoir que la clé permet ou pas de déverrouiller la porte. Éventuellement, une clé mieux conçue déverrouillera la serrure plus aisément, voir déverrouillera plus de portes et des portes qui mènent à plus de pièces (Glaserfeld, 1988).

L'histoire et l'épistémologie

Si, dans ce mémoire, je m'intéresse à l'épistémologie, c'est dans le contexte particulier de la discipline historique. Ainsi, afin de comprendre l'évolution épistémologique de cette dernière, il est nécessaire d'effectuer un survol des métamorphoses de l'historiographie, c'est-à-dire de la manière dont s'écrit l'histoire. Ensuite, je traiterai particulièrement du constructivisme de la science historique actuelle, avant de formuler une définition actualisée de cette notion.

Survol de l'historiographie

Il serait simpliste de voir dans les descriptions qui suivent des périodes homogènes et des manières univoques d'appréhender l'objet « science historique ». Au travers des grandes tendances, diverses approches et de multiples courants ont coexisté ; il faut donc en retenir les points saillants qui servent ici de repères.

L'histoire scientifique

Avant la fin du XVIII^e siècle, l'histoire n'avait pas la prétention qu'elle a développée ensuite quant à sa capacité à expliquer ou à interpréter le devenir de l'humanité. Ce rôle était alors attribué à la religion, à la philosophie ou même aux différentes formes littéraires (Vann, s.d.). C'est avec le XIX^e siècle que l'on commence à parler de science historique avec l'apparition de l'historisme allemand dont von Ranke est une figure de proue (Warren, 2003). Il s'agit d'une école qui cherche à se distancier de la philosophie spéculative et de l'histoire moralisatrice pour élever la discipline historique au statut de science, et ce, en la faisant reposer sur une démarche empirique et érudite (Müller, s.d.). Cette volonté est d'ailleurs également partagée par les philosophes empiristes du Royaume-Uni, ainsi que par l'école méthodique française (Carr, 1988, p. 54). S'il est question alors de paramétrer une science « positive » – en ce sens qu'elle s'ancre dans la réalité historique méthodiquement extraite des sources –, ces courants refusent par contre la philosophie de l'histoire du « positivisme » au sens de la pensée de Comte. Dans ce contexte, le travail historien est de rendre compte de l'unicité et de l'exceptionnalité des faits, évènements ou personnages qui méritent de ce fait même « de passer à l'histoire ». Cette approche, injustement qualifiée de « positiviste », nie la possibilité de faire des généralisations à partir de faits qui sont dits uniques par nature, parfaitement et en tous points originaux, ce qui, par conséquent, interdit toute recherche de signification ou de sens à l'histoire (Ouellet, 1982, p. 217). La valeur explicative de l'histoire résiderait alors dans l'exposé chronologique des enchaînements évènementiels, relevés par une méthode précise qui n'admet aucune trace de subjectivité historique. Cette écriture de l'histoire cherche à restituer de manière photographique le réel historique (Delacroix, 2010a, p. 731). C'est à ces conditions que l'« Histoire devient science pure » (Fustel de Coulanges [1875], dans Hartog, 1988, p. 341).

La rupture des Annales

Dominante jusqu'aux années 1930, la vision historique décrite ci-dessus est vivement critiquée dès la fin du siècle précédent, notamment par l'école historique française qui dominera l'historiographie occidentale jusque dans les années 1970. La critique formulée par l'École des Annales dénonce, notamment, les « idoles de l'histoire » que sont l'individu, le politique et la chronologie (Simiand [1903], 1960, 117). Cette approche réfute aussi la notion de « réceptivité passive » des chercheur-e-s devant les faits extraits des sources, de même que l'idée de l'objectivité de l'historien ; elle souligne plutôt le caractère actif de la recherche (Febvre [1952], 2008). Cette « histoire nouvelle » se définit en opposition à l'« histoire traditionnelle » et réoriente son attention du particulier à la totalité, et ce, en tant que science sociale (Le Goff, 2006, p. 35). Cela dit, il est important de saisir correctement la portée de ce démariage :

[...] la rupture des *Annales* – rupture moindre, d'ailleurs, que les fondateurs ne l'affirment – ne s'effectue pas à partir d'une épistémologie différente. La guerre contre l'histoire événementielle est menée au nom d'un élargissement des curiosités, d'un renouvellement des problématiques, pas de méthodes nouvelles. Febvre, Bloch, Lefebvre, Labrousse et, plus tard, Braudel appliquent à de nouveaux champs une démarche qui ne diffère guère de celle qu'ils ont apprise de cette Sorbonne tant décriée. La contestation porte sur la problématique et les objets de l'histoire, pas sur ses méthodes (Prost, 1996 b, p. 128).

Cela dit, dorénavant, toute documentation peut devenir une source, et non plus seulement les archives officielles, et l'histoire s'ouvre à des domaines autres que l'État et le politique : statistique, démographie, linguistique, psychologie, etc. (Dosse, 2005, p. 48). C'est alors que l'influence du courant structuraliste se fait fortement sentir, de même que celle de l'histoire économique inspirée d'Ernest Labrousse ou de celle qui se revendique plus directement du marxisme. L'histoire des Annales, initiée par Febvre et Bloch, atteint des sommets institutionnels sous la direction de Braudel pour triompher dans les années 1970 avec l'histoire des mentalités, élaborée par sa troisième génération (Dosse, 2010, p. 220).

Avant de clore cette seconde période de l'historiographie moderne, il faut encore souligner une caractéristique qui remonte à l'époque même de l'historisme allemand. Il s'agit de la méfiance notoire – voire du rejet – par les gens d'histoire des réflexions à valeur

épistémologiques, trop associées à de la philosophie spéculative. En fait foi cette citation de Chaunu, historien quantitativiste et ponte de la seconde génération de l'École des Annales :

L'épistémologie est une tentation qu'il faut résolument savoir écarter [...] Tout au plus est-il opportun que quelques chefs de file s'y consacrent – ce qu'en aucun cas nous ne sommes ni ne prétendons être – afin de mieux préserver les robustes artisans d'une connaissance en construction – le seul titre auquel nous prétendions – des tentations dangereuses de cette morbide Capoue (Chaunu cité par Garcia, 2009, p. 76).

L'histoire en crise

Alors que les deux périodes historiques précédentes peuvent se résumer à la domination d'une approche particulière de l'histoire, la suivante est plus trouble :

Les choses se gâtent vers le milieu ou la fin des années 1970. Une longue période d'appauvrissement, et d'isolement, commence pour la pensée. De plus, dès la fin des années 1960, les tendances qualitatives de l'époque, les directions dominantes changent. Le goût de la scientificité et de la théorie est à la baisse (Bonnaud, 2001, p. 119).

Il est question, pour la période historiographique qui s'ouvre à la fin des années 1970, de bouleversements qui frappent la France et le Royaume-Uni autant que les États-Unis (Boutier et Julia, 1995, p. 26) et même le Québec. Il est alors largement rapporté que l'histoire est en crise. Prost parle de « période d'indécision et d'éclatement » (1996a, p. 53), Dosse (2005), de « L'histoire en miette », tandis que Noiriel (2005) tente d'y voir clair au travers d'un ouvrage dédié à cette « crise de l'histoire ». Par contre, bon nombre d'auteur-e-s, sans nier les incertitudes et les doutes associés à cette période, n'hésitent pas à mettre de l'avant la grande richesse et le foisonnement du nouveau panorama historiographique qu'elle propose (Boutier et Julia, 1995). Il n'est pas utile de décrire ici en détail ces « bouleversements », seulement peut-être de préciser que les limites théoriques des approches dominantes n'ont pas su être surmontées et que les propositions de rechange des divers courants de pensée ont mis à mal la quasi-hégémonie de l'École des Annales qui n'a pas pu maintenir sa situation. Pour certains, la déclaration de l'état de crise est l'expression, de la part du groupe dominant, de la perte de son hégémonie (Scott, 1989). Dès lors, de nouvelles manières de se représenter la science historique sont apparues, proposant des approches théoriques innovantes et des objets inédits. Cette période, trouble pour certains, « correspond aussi à une inflexion majeure de la

discipline historique dans les trente dernières années qui a pu être qualifiée de “tournant réflexif” (François Dosse) » (Garcia, 2009, p. 75) :

[...] d’une ampleur paradigmatique [...] le tournant fait passer comme il le disait au début des années 80, du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif. Ce passage est un tournant, un tournant épistémologique long et laborieux à négocier, avec des grandes joies, mais aussi des tourments. Il entraîne un changement d’objet, de sujets et de posture réflexive quasi révolutionnaire : ce n’est plus la science avec ses théories, lois et modèles qui est à réfléchir pour l’appliquer, mais l’inverse, la pratique non scientifique, avec ses contraintes, ses aléas, ses limites, son subjectivisme. Révolution copernicienne pour les écoles modernes de réflexion scientifique classique. Ce tournant fait passer d’un paradigme positiviste, scientiste ou idéaliste opposant pratique et théorie, action et réflexion encore très prégnant, à un paradigme en construction travaillant leur articulation. Il faut prendre le temps de réfléchir historiquement cette révolution paradigmatique du tournant réflexif pour apprendre à le négocier avec audace mais aussi patience et prudence (Pineau, 2013, p. 9).

Faut-il insister, ce tournant marque l’apparition dans l’historiographie d’un intérêt nouveau pour les questions à caractères épistémologiques (Prost, 1996 b, p. 127).

Le constructivisme de la science historique

Le tableau dressé de trois époques historiographiques met en lumière deux choses. D’abord, au-delà des manières différentes d’appréhender les objets historiques, une même posture épistémologique était globalement assumée : une conception réaliste. Ensuite, si des éléments, aujourd’hui associés au constructivisme, apparaissent tôt dans ce portrait historiographique, ce n’est que durant la plus récente de ces périodes que l’expression surgit formellement. De nos jours, « construction » est devenu une expression incontournable dans les domaines qui touchent à l’épistémologie. Elle n’est pas neuve pour autant ni facile à cerner, alors que différents regroupements s’en réclament ou lui sont associés. Selon Lynch (2001), « [i]l est virtuellement impossible de rester indifférent au constructivisme alors [que tous sont mis] au défi de prendre position dans les débats qui le concernent ». Ainsi, mais sans entrer dans les détails, il est pertinent de souligner certains des moments qui ont fait passer la science historique d’« expression de la réalité passée » à l’histoire comme « un mode de construction de savoirs sur le social » (Dagenais et Laville, 2007, p. 536).

L'idée de construction de la connaissance historique n'est pas récente. Elle est due à l'influence des sciences sociales qui s'est faite sentir dès le début du XX^e siècle, alors que certains affirmaient le côté actif du travail historien. Il n'est plus seulement question d'établir des faits « déjà là »; il est nécessaire de les regrouper, de les agencer, en somme, de les construire (Simiand [1903], 1960). Mais, encore là, l'idée n'était pas nouvelle quoique certaines critiques aient pu laisser croire. Les chefs de file de l'École méthodique affirmaient déjà qu'« en histoire, on ne voit rien de réel, que du papier » (C. V. Langlois et Seignobos [1898], 2005, p. 122). À ce titre, il est intéressant de souligner le procès un peu rapide qu'a pu leur intenter Febvre au sujet de ce qui est devenu coutume de nommer « le culte des faits » (Galvez-Behar, 2009, p. 110). C'est ainsi, mais en s'appuyant sur Simiand, que les Annales ont aussi mis de l'avant cette idée que l'élaboration d'un fait historique est une construction (Febvre [1952], 2008, p. 57). Toutefois, si l'on admet qu'une révolution constructiviste survient dans les années 1990, c'est dès les années 1970 et 1980 que se banalise la perception de l'histoire comme construction (Mariot et Olivera, 2010, p 706).

De l'idée de construction du fait historique, passons à celle de la construction sociale du réel telle que défendue – notamment – par les chercheur-e-s des *culturals* et des *gender studies* (Scott, 1988), mais aussi chez les historiens et historiennes « culturalistes » (Prost, 1997). L'apport majeur de cette approche de « construction sociale » est la dénaturalisation des phénomènes à l'étude, en mettant en lumière leur historicité afin d'en faire ressortir les contingences (Galvez-Behar, 2009)¹. Dans sa métarecherche portant sur l'utilisation de cette expression, Hacking propose une typologie de ce qu'il nomme les « constructionismes ». Au stade « 0 » de sa typologie, on considère que les « choses » vont de soi, qu'elles sont inévitables ou même naturelles. Le premier niveau de critique de la construction sociale du réel révèle que les objets ne sont pas inévitables ; le suivant, qu'ils sont néfastes, et le troisième que le monde serait mieux sans la présence de ces objets. Ainsi, les analyses en termes de construction sociale impliquent un engagement politique. Il considère par contre que

¹ Je me permets de souligner que c'est en m'inspirant des réflexions développées par ces courants que j'ai choisi d'inclure nommément dans ce texte les individus des deux genres – ex. : historiennes et historiens, professeur-e-s –, et ce même si cela pouvait « alourdir le texte » : « Le silence des femmes dans la conversation ainsi que leur exclusion de la communication conduisent à leur invisibilité dans le monde. Si la parole est déterminante dans la construction de la réalité, ceux qui contrôlent la parole contrôlent aussi la réalité » (Monnet, 1998, p. 33).

« le degré de constructionisme le moins exigeant [...] est historique » (Hacking, 2001, p. 37). Il s'agit simplement de considérer l'historicité de toutes choses, ce qui constitue le fondement même de l'approche historique. On serait effectivement tenté de « croire la discipline historique constructiviste par essence » (Mariot et Olivera, 2010, p. 706).

Une autre dimension importante à cette question est celle de l'objectivité. D'emblée, il faut distinguer entre « l'objectivité » qui désigne la neutralité du sujet de « l'objectivité » qui se réfère à la « vérité » de la connaissance produite « deux réalités distinctes sur le plan logique » (Fahmy-Eid, 1991, p. 13). Pour ce qui est du premier concept – évoqué plus tôt – bien qu'il soit nécessaire de le mentionner, il semble admis que le débat qui l'entoure soit clos. Il est loin le temps où l'objectivité scientifique passait par l'effacement complet de l'auteur (Fustel de Coulange [1888] dans Carbonell et Walch, 1994, p. 163). Avec Bloch et bien d'autres depuis, il a été admis et reconnu que, loin d'être passif, « le savant enregistre, bien mieux, il provoque l'expérience qui, peut-être, renversera ses plus chères théories » ([1949], 2005, p. 81). On rappelle ainsi que l'histoire est faite par des gens « enracinés dans un temps social, intellectuel et personnel particulier » (Petitjean, 2004, p. 2). Désormais, semble-t-il :

[...] chacun admet [...] que sa reconstruction du passé est, plus ou moins consciemment, fonction d'autres enjeux que la recherche méthodique de la vérité : mémoire, sensibilité, goûts, choix idéologiques, engagements, perméabilité aux sollicitations et aux modes, stratégies de carrière et éditoriales (Leduc, 2009, p. 17).

Par contre, outre le débat sur l'« objectivité » en tant que rapport de l'individu à son travail, il reste à traiter de sa référence à la « vérité ». Or, pour qu'il y ait discussion sur ce point, il faut déjà admettre la prétention de l'histoire à produire un discours que l'on peut associer à la vérité ; la science historique ne produit pas de fiction. Ensuite, il faut s'entendre sur ce qu'est la vérité. Ainsi, c'est pour renforcer les prétentions de l'histoire à dire du vrai que la méthode historique, dont les bases remontent à Ranke, s'appuie sur un certain nombre de techniques afin de défendre ses thèses. En outre, les notions de « vérité » et de « fait » ont bien évolué. La vérité historique a naguère été comparée à la vérité des sciences dures, puis assouplie pour lui attribuer un régime particulier de vérité : « l'histoire est beaucoup plus une construction de ceux qui l'écrivent que la physique n'est une construction du physicien » (Vilar, s.d., p. 3). Par contre, rappelons que les « sciences dures » elles-mêmes ont revu à la

baisse leurs prétentions à formuler des vérités absolues et définitives (Prost, 1996 b, p. 134). De ce fait, on peut affirmer que l'histoire, comme les autres sciences, travaille à construire des vérités « probables », qui sont des réponses possibles et temporaires à des questionnements, sur la base de l'accumulation et de l'analyse d'indices présentés en preuve (Berkhofer cité par Passmore, 2003, p. 137).

Il faut encore ajouter que, s'il est toujours possible de voir l'histoire se développer par des études inédites ou par la découverte de nouvelles archives, ce qui, du reste, est de plus en plus rare, la connaissance historique progresse essentiellement par le renouvellement de l'historiographie. Loin de fonctionner par accumulation, l'histoire se construit par ses marges, alors qu'elle reformule constamment ses questionnements (Petitjean, 2004, p. 2). Cela souligne l'importance de considérer l'évolution même des questionnements historiques, car, « si vérité historique il y a, elle est toujours datée : il y a une historicité de l'histoire » (Leduc, 2009, p. 15).

La science historique, référence savante de l'enseignement de l'histoire

À la lumière des perspectives proposées quant à l'évolution des tendances épistémologiques – de même qu'historiographiques –, je peux mieux définir maintenant ce qu'il faut entendre par histoire savante. Pour constituer une telle définition, Demers (2011) se réfère aux travaux de Dagenais et Laville (2007) qui soulignent la multiplication des objets d'études de cette discipline, de même que la diversification de ses questionnements et perspectives. Faisant appel à de Certeau, Demers rappelle que l'histoire « [d]epuis quelques décennies déjà, [...] est comprise comme reconstruction dont le sens est toujours ouvert. Enfin, avec Dosse (2003), elle affirme qu'il s'agit d'une « pratique (...) médiatisée par la technique » et que celle-ci oscille « entre le « donné » de la documentation et le créé de l'interprétation de l'historien », dont

[s]euls la méthode rigoureuse et le déploiement d'outils et de concepts épistémiques face aux sources assurent la validité de l'interprétation construite. Qui plus est, l'histoire est socialement construite par la confrontation des interprétations plausibles appuyées par la documentation accessible (selon le contexte temporel et matériel) et à laquelle on attribue de la pertinence. (Demers, 2011, p. 20).

À cette définition de la science historique, Demers ajoute un élément qui devient central dans ma réflexion, à savoir la convergence des principes « constructivistes » de la science historique, avec les principes de la socioconstruction des connaissances et, plus encore, l’alignement sur ceux-ci du nouveau programme d’histoire au secondaire par l’entremise de la réforme dite du « Renouveau pédagogique » :

Ainsi, l’histoire savante converge vers les principes de socioconstruction de la connaissance et de l’actualisation de compétences épistémiques et méthodologiques propres à l’histoire. En ce sens, le programme d’Histoire et éducation à la citoyenneté est de nouveau en phase avec les savoirs savants de la discipline (Demers, 2011, p. 20).

Selon cette auteure, cette définition rend compte de la perspective actuellement dominante dans la manière de concevoir l’histoire scientifique. Ainsi, sous l’intitulé « Changement paradigmatique dans l’histoire savante », elle présente la science historique en l’associant à des expressions comme : « reconstruction », « pratique médiatisée », « interprétation », « méthode » ou « validité de l’interprétation construite ». Ces concepts caractérisent l’épistémologie de l’histoire, c’est-à-dire la manière dont s’articule le rapport des scientifiques avec le savoir qu’ils et elles produisent. Ce n’est évidemment pas un hasard si l’on retrouve aussi cette terminologie dans le programme de formation de l’école québécoise (PFÉQ) notamment les notions de « construction » et de « socioconstruction » (ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, 2013, p. 17). Il s’agit d’une autre indication qui laisse voir les affinités que l’on trouve entre les orientations que prennent les instances d’éducation québécoise et les conceptions épistémologiques de l’histoire savante actuelle.

L’analyse des rapports aux savoirs

Jusqu’à présent, le cadre conceptuel a établi la notion d’épistémologie et les courants majeurs que sont le réalisme et le constructivisme. L’étude de l’historiographie a ensuite permis d’identifier une tendance dans l’évolution épistémologique de la science historique qui l’a fait progressivement passer du réalisme au constructivisme. À partir de là, on peut désormais postuler que, pour correspondre au développement de l’historiographie, l’histoire enseignée doit adopter – à un degré minimal – une posture épistémologique de type

constructiviste. Le moyen mis en œuvre afin de révéler les postures épistémologiques des manuels d'histoire passera par l'analyse de leurs rapports aux savoirs.

D'entrée de jeu, il est primordial de définir le « savoir » en le distinguant dans mes propos d'autres notions que l'usage commun peut confondre, à commencer par « information » qui consiste en une donnée extérieure au sujet et que l'on peut emmagasiner dans des banques et donc objective. À l'opposé, la « connaissance » relève strictement d'un sujet et est, par conséquent, intransmissible. Elle est une construction mentale personnelle résultant de l'expérience subjective au monde. Entre ces deux concepts, le « savoir » est une somme de connaissances qui passe de la subjectivité à l'objectivité par l'effet de la codification et de la reconnaissance sociale (Charlot, 2002, p. 70). Selon Charlot, tout savoir implique un rapport du sujet au savoir, celui-ci étant considéré comme processus autant que comme un résultat. De plus, selon cette idée, le savoir ne peut avoir de sens que s'il est envisagé au travers des rapports dont il est issu et de ceux qu'il produit avec le monde, avec soi et avec les autres. Exprimé au singulier « [l]e rapport au savoir est un [ensemble de relations] de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, 2002, p. 93). Tel que défini par Charlot (2002), le rapport au savoir d'un sujet épistémique – entendre par là le rapport du sujet à l'« apprendre » – est constitué de trois dimensions : (1) le rapport au monde (dimension épistémique), (2) le rapport à soi (dimension identitaire) et (3) le rapport aux autres (dimension sociale).

De la notion englobante de « rapport au savoir » (rapport à l'« apprendre »), on peut passer à l'une de ses parties que sont les « rapports aux savoirs ». Ainsi entendus, les savoirs désignent des savoirs-objets : « Cette notion [rapports aux savoirs] exprimée au pluriel réfère aux rapports (ou encore aux relations) [du sujet] aux savoirs proprement dits : un contenu disciplinaire socialement reconnu et codifié dans des documents officiels, tels que les manuels » (Jonnaert cité par Therriault, Harvey et Jonnaert, 2007, p. 4). Pour les besoins de cette étude, l'analyse des rapports des sujets (les auteur-e-s) aux savoirs – tels qu'ils sont présentés dans leurs manuels – devrait permettre d'établir la posture épistémologique exposée dans ces ouvrages. Si elle n'est pas originale, cette approche a l'avantage d'être reconnue par un certain nombre de chercheur-e-s :

À la suite de Fourez (2003), Lenoir (1993) et Pallascio (2002), nous considérons que cette analyse des rapports aux savoirs permet de rendre compte de postures épistémologiques sous-jacentes. Lebrun et Lenoir (2001) établissent très clairement des relations entre ces deux concepts. Ils soutiennent que la notion de rapports aux savoirs pose différentes questions liées à l'épistémologie : Qu'est-ce que le savoir ? Est-ce un donné préexistant (posture réaliste) ou une construction humaine (constructivisme) ? Comment peut-on accéder au savoir ? S'il est préexistant, l'est-il par révélation ? Par dévoilement ? S'il est construit, résulte-t-il d'un processus énoncé ou d'autoconstruction individuelle (constructivisme) ? Ou plutôt d'une activité au sein d'un processus social (socioconstructivisme) ? Ces questions font donc apparaître diverses postures épistémologiques (Therriault *et al.*, 2007, p. 4).

C'est donc en s'appuyant sur ces notions que s'effectuera dans les manuels « l'analyse des rapports aux savoirs [...] dans le but d'accéder aux postures épistémologiques qui les structurent. » (Therriault, 2008, p. 28).

Méthodologie

La première partie du chapitre a permis de cerner une question de recherche et de formuler l'hypothèse qu'une analyse des manuels d'histoire destinés aux cégépiennes et cégépiens mettrait en lumière un décalage entre ces manuels et leur science de référence. Le cadre conceptuel a précisé la dimension que l'analyse doit évaluer, soit la posture épistémologique endossée par les manuels, une dimension qui peut être évaluée par la mise en lumière des rapports aux savoirs de ces derniers. Cette dernière partie de chapitre doit maintenant préciser la méthode qui sera mise en œuvre pour effectuer cette analyse. Il faut encore préciser le choix des sources, la grille d'analyse épistémologique qui sera utilisée et la manière dont elle sera appliquée.

Le choix des sources

La vérification de l'hypothèse de recherche repose sur l'analyse de manuels d'histoire de niveau collégial. Afin de former le corpus documentaire de cette étude, une sélection a été effectuée parmi l'ensemble de l'offre de manuels d'histoire de niveau collégial. Le premier élément pris en compte afin de sélectionner des sources est leur inscription dans le contexte de la problématique. La question générale de recherche pourrait être considérée au-delà des limites du Québec, mais la problématique ayant mis en lumière la situation politique et

institutionnelle propre à la province de Québec en ciblant particulièrement l'enseignement collégial, le corpus est composé de manuels qui ont été édités au Québec, qui courent donc moins de chance de s'écarter de la problématique mise de l'avant. Au moment d'effectuer la recherche des sources à analyser, appuyé sur la recherche de Brodeur (2011), tous les ouvrages répondant à ces critères sont des manuels francophones.

Aussi, afin de faciliter leur comparaison, j'ai ciblé des manuels portant sur le même objet. Pour ce faire, j'ai considéré l'offre de cours. Dans les cégeps, outre celui portant sur la civilisation occidentale, d'autres cours d'histoire sont aussi offerts. Par contre, ce dernier est de loin le plus répandu et le plus enseigné, si bien qu'il représentait — en 2008 — plus de 67 % de l'offre de cours d'histoire dans les cégeps publics (Laporte et D'Arcy, 2010, p. 20). Il est, en conséquence, l'occasion d'une production significative de manuels. À l'heure actuelle, quatre manuels édités au Québec s'adressent au cours *Histoire de la civilisation occidentale*. Il s'agit de : (1) Duhaime, Piché et Simony (2012), *Histoire de l'Occident* ; (2) Lafrenière et Huston (2010), *Rencontres avec la civilisation*; (3) Langlois et Villemure (2012), *Histoire de la civilisation occidentale* et (4) Simard et Laville (2010), *Histoire de la civilisation occidentale : une perspective mondiale*.

La grille d'analyse épistémologique

Afin de structurer l'analyse des manuels, je compte emprunter la grille conçue par Therriault et al. (2007, p. 6). Dans son ensemble, cette grille d'analyse épistémologique permet l'étude des trois dimensions du rapport au savoir (épistémique, identitaire et social). Aux fins de ce travail, seule sera retenue la première partie de cette grille, celle qui concerne spécifiquement la dimension épistémique du rapport au savoir. Tel que le montre le tableau 1, cette grille est également subdivisée de manière à répondre aux trois questions de l'épistémologie formulées par Le Moigne (2012, p. 4). Il s'agira donc pour l'analyse à venir de faire une lecture des manuels afin de voir quelles réponses chacun d'eux offre aux questionnements suivants : (1) *qu'est-ce que le savoir (ou la connaissance)* ; (2) *comment le savoir (ou la connaissance) est-il constitué ?* ; et (3) *comment apprécier la valeur ou la validité du savoir (ou de la connaissance) produit ?* Au bout du compte, l'application de cette grille permettra de relever les indices traduisant les rapports aux savoirs des manuels à l'étude,

des résultats qui permettront de déterminer leurs postures épistémologiques aux fins de comparaison avec la science historique d'aujourd'hui.

Tableau 1: Grille d'analyse épistémologique

Rapport au monde (dimension épistémique)
<p>Gnoséologie (le statut du savoir codifié) : <u>Qu'est-ce que le savoir (ou la connaissance)?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> + Le savoir est-il indépendant du sujet, décontextualisé? + Est-il préexistant à l'humain? Est-il dépendant du sujet, contextualisé? + Le savoir est-il conçu comme le reflet exact de la réalité, du monde? Existe-t-il des savoirs absolus? Statiques? Certains? Incertains? + Prend-il en compte les dimensions sociale et éthique? Suscite-t-il une dialectique? Rend-il compte de ralliements et de controverses? Est-il ouvert à la révision, corrigible? Dynamique, changeant? Témoigne-t-il d'une représentation du monde? <p>Méthodologie : <u>Comment le savoir (ou la connaissance) est-il constitué?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> + Le savoir est-il issu d'une expérience directe ou indirecte avec le réel? + Peut-on y accéder par le raisonnement? Par le biais de procédés inductifs? Déductifs? + La connaissance (plutôt que le savoir) est-elle le résultat d'une construction personnelle du sujet, d'une expérience subjective? + S'agit-il d'une construction sociale? Historiquement datée? <p>Éthique : <u>Comment apprécier la valeur ou la validité du savoir (ou de la connaissance) produit?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> + De quels critères faut-il se doter pour des savoirs objectifs? Ou subjectifs? Des critères liés à l'expérience? À la falsification? Des critères rationnels? Ceux de l'utilité? De l'acceptation culturelle et sociale? + Le savoir est-il temporairement viable? Relatif? Inscrit dans un débat politique?

Échantillon à l'étude

Il faut enfin préciser qu'il n'est pas nécessaire de passer l'ensemble des textes à l'analyse, car la sélection de certains passages devrait suffire à déterminer la posture épistémologique des manuels. Sans trop devancer la présentation des sources qui viendra au chapitre suivant, il faut avoir à l'idée que les manuels présentent – *grosso modo* – deux types de contenus.

Le premier type – central dans leur démarche et qui occupe l’essentiel de l’espace – est constitué du contenu proprement historique, c’est à dire, du récit du « passé » de l’Occident. D’une certaine manière, ces sections des manuels ont une relation pratique à l’histoire. Par exemple, ils mettent de l’avant leurs propres compréhensions de « ce qui s’est passé », du « pourquoi » de ces situations, mais aussi des choix faits parmi l’ensemble des moments de ce passé, moments choisis qui constituent, aux yeux de leurs auteur-e-s, des éléments incontournables de l’« histoire à raconter ». Considérant la structure comparable des manuels, j’ai sélectionné leurs deux premiers chapitres contenant du récit historique, en tenant pour acquis qu’ils seront représentatifs de l’ensemble. Ainsi, l’analyse des contenus historiques portera sur la période allant des « premières civilisations » jusqu’au V^e siècle. Notons cependant que l’un des manuel – le M2 de Lafrenière et Huston – prolonge la narration dans son deuxième chapitre jusqu’au XIV^e siècle. Nous reviendrons sur cette différence plus loin, lors de l’analyse.

Outre les récits historique, les manuels présentent un second type de contenu que je qualifie de métadiscours, c’est-à-dire, un discours « sur » l’histoire. Il s’agit de considérations d’ordre théorique sur les différentes dimensions de la pratique historique. Les conceptions – et les rapports aux savoirs qu’elles induisent – y sont exprimées dans diverses sections des manuels : avant-propos, quatrièmes de couverture, introductions générales ou certains chapitres précisément consacrés à ces notions, certaines rubriques, les exercices et questions de révisions aux élèves, etc. Quant à ce type de contenu, l’ensemble des manuels a été scruté afin de déceler le maximum d’éléments utiles à l’analyse.

Mises en garde

Finalement, certaines mises en garde doivent être faites. Comme il a déjà été mentionné, le manuel scolaire est un objet social complexe et il ne faudrait pas le considérer comme d’autres de ces fausses évidences historiques (Choppin, 2008). Ainsi, bien que cette démarche n’en tienne pas spécifiquement compte, il faut garder en tête qu’en situation réelle, ces ouvrages sont créés pour servir dans le cadre des relations d’enseignement-apprentissages, donc comme des outils soumis à l’utilisation qui en est faite. Évidemment, ici, cette dimension de la conception des manuels ne sera pas prise en compte ; ils seront étudiés en tant qu’entités

autonomes dans leurs effets didactiques, peu importe les situations concrètes pour lesquelles ils ont été conçus, ou celles où ils seront réellement utilisés.

De même, bien conscient que des personnes sont derrière ces œuvres – avec leurs propres rapports aux savoirs –, il n’est pas question dans cette étude de juger de leurs postures épistémologiques. En effet, cette analyse ne s’intéresse, qu’aux postures épistémologiques exposées dans les manuels, indépendamment de considérations extérieures aux résultats qu’ils présentent (ex. l’histoire, les intentions ou les conceptions individuelles des auteur-e-s ou des maisons d’édition, etc.).

Bilan du chapitre 1

Au départ de cette démarche, il y a la prise en considération des orientations prises par les politiques québécoises en éducation depuis le rapport Parent. Parmi ces orientations, se trouve l’idée que l’enseignement de l’histoire au Québec doit s’arrimer à la science historique en tant que démarche intellectuelle, aux dépens d’une approche traditionnelle axée sur le contenu à valeur culturelle. Dès lors, l’enseignement historique n’est plus considéré comme une transmission d’un réservoir de connaissances – tirées d’une historiographie donnée – au bénéfice d’une vision particulière du passé, mais en tant que manière spécifique d’appréhender le monde.

La revue d’un certain nombre de travaux a par contre démontré les limites de l’implantation de ces prescriptions alors que plusieurs obstacles sont susceptibles d’interférer dans la transposition didactique des savoirs savants. Cet état de fait souligne la pertinence des démarches visant à évaluer l’application concrète, dans l’enseignement, des principes directeurs énoncés.

Poursuivant en ce sens, j’ai choisi de centrer cette étude autour de l’épistémologie de l’histoire, c’est-à-dire du socle philosophique sur lequel reposent les différentes considérations entourant le savoir historien. L’étape suivante était de cerner cette « science historique » qui doit servir de référent. En établissant un bilan de l’évolution de l’historiographie, on a pu constaté que l’évolution des conceptions de la science historique montrait un mouvement du réalisme vers le constructivisme. Aussi, afin de déceler les postures épistémologiques des sources, j’ai décidé d’employer la notion de « rapports aux savoirs ». Plus précisément, la

dimension épistémique de ces rapports aux savoirs doit mettre en lumière le type de relation qu'entretiennent les sources avec le monde, ce qui permettra d'établir la posture épistémologique qu'ils adoptent.

Finalement, puisque le cadre de la mise en œuvre de cette enquête doit être circonscrit – étant donné les limites formelles imposées à ce travail – j'ai choisi de travailler à partir de quatre manuels québécois du cours collégial d'histoire de la civilisation occidentale et – afin de structurer l'étude de ces sources – d'utiliser la grille d'analyse épistémologique développée par Therriault et coll. (2007).

Les choix effectués permettront d'explorer un type de sources qui fait rarement l'objet de recherche, et ce, dans une optique particulière, propre à soulever des questionnements différents sur l'histoire et son enseignement. Au-delà des plus habituels débats de contenus, ce qui est interrogé ici est la manière dont les manuels d'histoire au collégial représentent le savoir historien. Maintenant, passons à l'étape de l'analyse des sources.

Chapitre 2 : Analyse des sources

Avant de compléter la grille d'analyse épistémologique et afin d'y parvenir, il faut pouvoir mieux situer et comprendre les sources de ce travail : des manuels de cégep portant sur l'histoire occidentale. Ainsi, en première partie de ce chapitre, je présenterai les manuels, montrerai comment ils sont conçus et ce que leurs auteur-e-s y mettent de l'avant. L'étape suivante consistera en une analyse critique des manuels en vue d'y distinguer les conceptions théoriques de l'histoire qui y sont défendues et, par la suite, de constater comment concrètement celle-ci y est présentée. Ce faisant, il faudra garder à l'esprit les éléments de définition de la science historique présentée au chapitre précédent de même que l'objectif terminal de ce travail, c'est-à-dire évaluer la correspondance de cette dernière avec l'histoire des manuels, particulièrement en ce qui concerne les tendances épistémologiques de l'historiographie. Au long de ce processus, les manuels seront étudiés individuellement, mais ils seront aussi comparés entre eux, puisqu'ils forment un corpus ayant à priori les mêmes raisons d'être et objectifs. Il n'est pas question de porter de jugements sur la valeur des manuels ou de produire un classement de ces derniers, mais plutôt de regarder les tendances qui peuvent se dégager de cette analyse.

Présentation des sources

La première étape dans l'étude des manuels d'histoire vise à les présenter en allant de la forme au fond. Cette partie du travail est l'occasion de questionner l'organisation des contenus, de comparer les perspectives adoptées par leurs auteur-e-s et, finalement, de relever les définitions que proposent les textes à propos de leur objet d'étude. L'objectif est de mieux comprendre le fonctionnement des différents manuels, mais aussi d'établir une première appréciation du niveau d'unité du corpus. Le tableau 2 propose une synthèse de différents éléments descriptifs des sources.

Tableau 2: Sommaire de la présentation des sources

Code	Auteur-e-s	Titre	Années	Édition	Éditeur	Pages
M1	Vincent Duhaime Sébastien Piché Emmanuelle Simony Collaboration : Chantale Paquette	<i>Histoire de l'Occident</i>	2011	1 ^{re} éd.	Groupe Modulo	404 pages
M2	Louis Lafrenière Lorne Huston	<i>Rencontre avec la civilisation</i>	2009	1 ^{re} éd.	Les éditions CEC	256 pages
M3	George Langlois Gilles Villemure collaboration : Karine Laplante	<i>Histoire de la civilisation occidentale</i>	(1992) 2012	5 ^e éd.	Bauchemin Chenelière Éducation	372 pages
M4	Marc Simard Christian Laville	<i>Histoire de la civilisation Occidentale : Une perspective mondiale</i>	(2000) 2010	3 ^e éd.	ERPI, Éditions du Renouveau pédagogique	435 pages

Le premier des manuels à l'étude – désigné M1 – est le plus jeune du lot, il s'agit de : *Histoire de l'Occident* (Duhaime et al., 2012). Le deuxième ouvrage – M2 – intitulé *Rencontres avec la civilisation* (Lafrenière et Huston, 2010). Le suivant – M3 – est titré : *Histoire de la civilisation occidentale* (G. Langlois et Villemure, 2012). À sa 5^e édition, il est le plus ancien des manuels, sa première version remontant à 1992. Finalement, *Histoire de la civilisation occidentale : une perspective mondiale* (Simard et Laville, 2010) – M4 – se distingue par la situation professionnelle de ses auteurs. Alors que les autres auteures enseignent ou ont enseigné l'histoire au cégep, Christian Laville se présente plutôt comme un didacticien. De plus, il semble qu'à l'occasion des débats autour de « la réforme » (cf. problématique), Christian Laville ait pris position publiquement en sa faveur (Dagenais et Laville, 2007), alors que Marc Simard (2006) s'est plutôt positionné contre. Bien sûr, cela ne présuppose d'aucun résultat en particulier. Par ailleurs – autre fait intéressant à noter –, trois des quatre manuels sont écrits par des duos masculins, alors que le M1 est composé d'un trio

d'écriture incluant une femme : Emmanuelle Simony. À cela s'ajoutent les collaborations de Chantal Paquette (M1) et de Karine Plante (M3).

Organisation générale

En ce qui concerne la présentation matérielle, dans l'ensemble, les sources se ressemblent toutes. Sans vouloir minimiser la complexité que peut présenter le manuel scolaire, je me permets d'affirmer que ces sources correspondent *grosso modo* à l'idée spontanée que l'on se fait d'un tel manuel (format, papier, disposition des divers éléments, etc.). On y retrouve des sections d'avant-propos, présentations générales, tables des matières, chapitres de contenus historiques et enfin : références, glossaires et index. Ils sont de tailles semblables, avec une moyenne de pages qui varie autour de 390 par manuel. Le M2 est le plus petit avec ses 356 pages, alors que le M4 dans son édition augmentée fait 435 pages.

En ce qui a trait à la division des manuels, le M1 « comprend 12 chapitres, ce qui correspond au nombre de semaines [à] consacrer [aux] lectures personnelles, si [...] ce manuel [est utilisé] dans le cadre d'un cours de niveau collégial » (Duhaimé *et al.*, 2012, p. iv). À cela, un treizième chapitre est ajouté afin de préparer les élèves au cours « Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines » (Duhaimé *et al.*, p. 380). Le M3, pour sa part, présente les modifications apportées sur ce point depuis sa dernière édition. Il note que « le nombre de chapitres a été réduit afin de tenir compte du nombre effectif de semaines de cours dans une session » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. iv). Quant aux autres manuels, ils ont respectivement 8 chapitres pour le M2 et 11 pour le M4.

Tous les manuels divisent leurs chapitres en trois parties : présentation, corps principal et section de fin. Pour ce qui est de la disposition des chapitres et des éléments qui les composent, il n'y a pas de grandes différences entre les manuels qui comprennent tous des pages de présentation, texte introductif, ligne du temps et documents iconographiques. La situation est semblable à propos des corps de chapitres, présentés avec un texte central entouré de rubriques et d'outils didactiques : documents historiques, cartes, définitions, questions de réflexions ou de synthèses et différents encadrés qui précisent des concepts ou ajoutent aux contenus principaux. Dans tous les manuels, les pages de fin de chapitres sont destinées aux exercices complémentaires. Dans le M1, elles sont l'occasion d'explications de notions et

d'exercices à caractère méthodologique. Pour les M2 et M3, ces exercices sont essentiellement des analyses dirigées portant sur des documents historiques. Encore une particularité du M3 qui en plus des questions de synthèse, de réflexions et d'analyses, ajoute à cette partie une rubrique contenant des mots-clés synthétisant l'héritage de la période : un type de contenu plutôt placé en section centrale dans les autres manuels. Enfin, la moitié des manuels – M2 et M3 – ont aussi ajouté des médiagraphies à cet endroit, alors que les M1, M3 et M4 les ont placées en fin de volume.

Contenus spécifiques

La structure générale des manuels ayant été présentée, on peut maintenant s'arrêter à certains contenus. Outre le récit historique, ces ouvrages didactiques incluent aussi d'autres éléments de contenus.

Discussions préalables au récit

En guise de discussion préalable aux récits, trois des quatre ouvrages exposent des notions théoriques associées à la science historique. Ainsi, deux des quatre manuels – M1 et M4 – amorcent leur œuvres par un chapitre entier présentant la discipline, ainsi que la notion de *civilisation occidentale* — dans le cas du M4 — et d'*Occident* — dans celui du M1. Le M3 propose aussi une courte réflexion sur ces mêmes thèmes dans la première partie de son introduction. C'est sans discussion préalable, outre quelques lignes pour définir la notion de civilisation, que le M2 entre dans le vif du récit historique. On peut toutefois noter que le chapitre 1 de ce manuel se présente comme une introduction alors qu'il propose un survol des antécédents historiques de la civilisation occidentale. C'est au chapitre suivant que la structure du récit s'uniformise et entre pleinement dans son sujet. Cette question sera revisitée plus loin.

Exercices pratiques

On peut noter que tous les ouvrages – à différents endroits – incluent des exercices pratiques. Il est par contre intéressant de souligner une différence dans les approches des manuels. Par exemple, le M1 propose des discussions autour de notions de méthodologie et d'épistémologie de la science historique. Comme l'indique le titre de ces rubriques,

« L'historien à l'œuvre », les éléments présentés visent prioritairement à expliquer et illustrer les différentes tâches et problématiques auxquelles la recherche historique est confrontée. À ce sujet, ce manuel – de même que le M4 – présente une vision complexe du travail historien, alors que les M2 et M3 limitent presque exclusivement ce dernier aux notions de critiques des sources.

Tout en se référant aussi au travail historien, le M3 oriente plutôt ses « capsules méthodologiques » de manière à faciliter la lecture et la compréhension du manuel lui-même. Quatre sections du manuel visent ainsi à développer les capacités des élèves à « Lire et interpréter » un manuel, des documents écrits, des images, puis des tableaux et des graphiques.

Si, comme le M3, le M2 reprend la terminologie de la méthode critique (critiques internes, critiques externes et synthèses) afin de structurer ses exercices, il ne présente pas explicitement de réflexion ou d'explications à vocation méthodologique ; la pratique tient lieu d'explication. Dans ce manuel, les exercices semblent viser l'acquisition de nouveaux contenus historiques, mais à l'occasion de lectures dirigées.

Les exercices pratiques du M4 semblent conformes à la présentation des perspectives de formation proposées par le manuel qui seront traités un peu plus loin. Pour le moment, notons la formulation d'énoncés visant le développement de savoir-faire spécifiques comme : *analyser, schématiser, classer*, etc., des opérations intellectuelles associées à la pensée historique (Simard et Laville, 2010, p. 7). De plus, l'approche de ce manuel – qui vise à « connaître et comprendre la réalité sociale » – suggère une orientation semblable à celle qu'adoptent ceux du secondaire. Sans doute peut-on soupçonner qu'il s'agit là de la marque du didacticien qu'est Christian Laville, lui-même auteur de tels manuels.

Technologie de l'information et des communications (TIC)

Ces dernières années les *TIC* (technologies de l'information et des communications) ont fait leur entrée dans le matériel didactique. C'est donc sans surprise que tous les manuels ont fait un tel ajout à leurs contenus. À la différence des autres qui ont choisi une solution web, l'équipe du M2 a plutôt opté pour un support matériel « disque » vendu avec le manuel. Les auteurs y proposent le didacticiel *Chronos* qui vise à « comprendre l'histoire de manière active et dynamique » (Lafrenière et Huston, 2009). En plus d'offrir un outil de recherche

historique, *Chronos* permet de visualiser de l'information sur des lignes du temps et des frises, et de produire des diaporamas. Dans le manuel, sous la rubrique « Recherche », les auteurs invitent les élèves à aller y trouver des compléments d'information.

C'est sur le site internet de Chenelière Éducation que le M3 offre son matériel complémentaire. Celui-ci est composé de plusieurs portraits de personnages historiques, de médiagraphies étendues, de réseaux conceptuels et thématiques à compléter et d'activités interactives sous forme de questions de révision. Du côté du site des éditions ERPI (M4), c'est le *Compagnon web* qui offre une interface TIC. S'il n'ajoute pas de contenu comme le font les M2 et M3, le *Compagnon web* propose divers types d'activités complémentaires et de questionnaires interactifs qui incluent les corrigés des questions du manuel. La situation des TIC liées au M1 est pour sa part particulière. En effet, le matériel se trouvant sur le site « *Modulo en ligne* », dont les références sont pourtant récurrentes dans le manuel, est d'accès réservé aux professeur-e-s.

Récits historiques

Sans entrer directement dans l'analyse des contenus, certains traits généraux de l'organisation des récits historiques peuvent être soulignés à ce stade de l'étude. Faut-il le rappeler, ce type de contenu occupe l'essentiel de l'espace des manuels.

Approches chronologiques et thématiques

En ce qui a trait à l'organisation des récits historiques, les manuels étudiés adoptent principalement la même approche. Comme l'indique le M2 : « la chronologie historique est remise à l'honneur » (Lafrenière et Huston, 2010, cf. quatrième de couverture). Les manuels racontent donc classiquement leur récit « du début à la fin » et mettent ainsi de l'avant une conception linéaire du temps historique. Par contre, au-delà de cette orientation générale, on observe quelques différences entre les textes. Par exemple, même s'il accole un thème à ses chapitres, le M2 conserve une approche purement chronologique. Le chapitre 1 traite des origines des civilisations jusqu'au IX^e siècle, le second va du IX^e au XIV^e siècle, et les suivants traitent respectivement des siècles XV à XX de l'histoire de la civilisation

occidentale. Pas de chevauchement, pas de retour en arrière. Dans ce contexte, bien sûr, il s'agit d'une utilisation souple du concept de siècle.

Pour leur part, les M3 et M4 utilisent une division plutôt thématique qui ne se limite pas à l'enchaînement chronologique. Les périodes couvertes par les chapitres se chevauchent et même se superposent au gré des besoins des thèmes qui leur sont assignés. Ainsi certains thèmes dans les chapitres 8 et 9 du M4 sont respectivement intitulés «Naissance du citoyen, émergence de la Nation» et «L'avènement de l'ère industrielle», et dans les chapitres 6 (« Le mouvement de la science, de la pensée et de l'art aux XVII^e et XVIII^e siècles ») et 7 (« La grande révolution atlantique ») du M3. Par ailleurs, comme on peut le constater sur les différentes lignes du temps des manuels, le M3 encadre sa division à l'aide de bornes temporelles précises, alors que le M4 ne propose pas de dates limites formelles à ses chapitres. À cheval sur ces deux approches, le M1 consacre les premiers chapitres à la Grèce et à la Rome antique, pour ensuite passer à une division chronologique par siècle ou groupe de siècles.

Bornes des récits

Au sujet des bornes temporelles des récits historiques des manuels, il est intéressant de constater que ceux-ci n'établissent pas les mêmes moments pour marquer leurs départs, de même, qu'il n'y a pas de consensus quant à la manière de les clore.

Dans le M1, le récit historique débute au chapitre 2 : « Aux sources de l'Occident : Le monde grec ». Il y est question de l'établissement des Mycéniens – au sud de la région balkanique – avant de faire un détour par l'Égypte ancienne, les civilisations de la Mésopotamie, puis le couloir syro-palestinien. Le M2, lui, adopte une approche légèrement différente. Si son récit historique débute aussi avec l'histoire de la Grèce, les allusions qu'il fait à d'autres civilisations antérieures ou synchroniques prennent une forme plus abstraite. Elles visent à soutenir une réflexion introductive sur le passage des sociétés nomades aux premières civilisations. Le M3 remonte plus loin dans le temps et amorce plutôt son récit avec « L'héritage de la préhistoire » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 8), « Les civilisations fluviales : Égypte et Mésopotamie » (G. Langlois et Villemure, p. 9), puis « Les civilisations maritimes : Crétois et Phéniciens » (G. Langlois et Villemure, p. 11). Finalement, pour sa

troisième édition, le M4 a choisi de laisser tomber la période préhistorique et enchaîne avec « Les civilisations des vallées fertiles », puis « Le bassin méditerranéen et les civilisations préhelléniques » (Simard et Laville, 2010, p. v).

À propos des bornes de fin qui sont proposées pour conclure leur narration, l'ensemble des ouvrages se termine avec les années 1990 et l'après-guerre froide, et ce, sans vraiment se justifier quant au silence qu'il laisse au sujet de la période qui s'ouvre alors, jusqu'au moment de leur publication. Le M2 conclut son récit sur le portrait d'ensemble du second XX^e siècle et le M4, pour sa part, propose une ouverture, à partir des années 1990, avec une présentation de la société occidentale qui se dessine avec la mondialisation. Le M1, lui, conclut par une réflexion optimiste autour de la citation de Fukuyama quant à la « fin de l'histoire » – résultat de la chute du bloc de l'est – et de l'accession de l'Occident à l'unité tant espérée (Duhaime *et al.*, 2012, p. 376). À l'opposé, le M3 se montre plus pessimiste dans son analyse de cette même conjoncture historique, achevant son récit sur l'idée d'une crise généralisée de l'Occident (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 312). Selon ce dernier, avec la fin de l'URSS, le monde assiste à la montée inéluctable des États-Unis comme la seule « hyperpuissance mondiale » engendrant un déséquilibre planétaire et un risque pour la paix (G. Langlois et Villemure, p. 336).

Trames principales

En terme d'organisation des récits, les manuels proposent des approches semblables dans trois des quatre cas. Dans leur ensemble, les M1, M3 et M4 ne présentent pas une structure formelle ; chaque chapitre est organisé d'une manière indépendante qui évolue en fonction des thèmes abordés. À l'inverse de ces derniers, le M2 met en place une structure formelle et stable de son récit dès le chapitre 2. Cette dernière se décline en sept thèmes développés dans chacun des chapitres suivants, c'est-à-dire : « Le pouvoir et l'État », « Les rivalités politiques », « L'Occident et le monde », « l'économie et la société », « Les courants de pensée », « les sciences et les techniques » et « Les résonances dans le monde des arts ».

Perspectives éducatives

L'étape suivante de l'étude des sources passe en revue les perspectives annoncées par les manuels et les objectifs à l'origine de leur rédaction. Si la notion de manuel scolaire semble d'ores et déjà révéler les fonctions de ces ouvrages, cela ne veut pas dire, en effet, que les intentions affichées par les textes soient absolument convergentes.

C'est en avant-propos que le M4 annonce sa vision. La perspective proposée – en tant que manuel collégial – va de paire avec la conception de l'histoire qu'il soutient :

L'histoire est la discipline qui étudie le passé pour comprendre le présent ; par son apprentissage, l'être humain peut s'outiller pour mieux maîtriser le présent et préparer l'avenir. Telle est la perspective qui a guidé la préparation de ce manuel (Simard et Laville, 2010, p. v).

De plus, ses auteurs annoncent une volonté de présenter un équilibre entre les deux volets qui définissent les fonctions de leur ouvrage. Le volet « information » « privilégie les éléments nécessaires à l'alphabétisation historique », dont l'acquisition de connaissances ayant pour fins la compréhension de notre société. Quant au volet « formation », il doit être rempli par « l'acquisition des savoir-faire intellectuels et méthodologiques dont on se sert pour connaître et comprendre la réalité sociale et pour y participer » (Simard et Laville, 2010, p. v). Remarquons ici, un langage qui n'est pas sans rappeler les termes du programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ).

L'ainée de ces sources, le M3, met plutôt de l'avant la « folle aventure » historique dans laquelle les auteurs entraînent leur lectorat « pour découvrir les richesses des sociétés [...] à l'origine de notre société d'aujourd'hui » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. iv). « Ainsi, tout au long de l'histoire des hommes et des femmes d'hier, cet ouvrage éclaire, au bénéfice des hommes et des femmes d'aujourd'hui, le sens de la continuité humaine à travers l'enchaînement des siècles » (G. Langlois et Villemure, cf. quatrième de couverture). En d'autres termes, cette présentation met de l'avant « la préoccupation fondamentale des auteurs d'offrir un manuel adapté à l'étudiant de niveau collégial » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. iv). Plus loin, les auteurs présentent le manuel comme l'ouvrage de base auquel se référer « pour suivre le déroulement du cours et [pour] assurer [à l'élève] d'acquérir les connaissances et les habiletés essentielles à sa réussite » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 16). Bien qu'il

ne soit pas directement nommé, il fait peu de doute qu'il s'agit du cours collégial d'histoire de la civilisation occidentale. À ce sujet, il est intéressant de souligner que par cette formulation le M3 s'inscrit explicitement dans le cadre d'une relation enseignement/apprentissage où généralement le manuel est un tiers parti entre les professeur-e-s et les élèves. Au contraire, les autres manuels se présentent *de facto* comme des outils didactiques relativement autonomes, s'adressant directement aux élèves.

Pour sa part, le M1 tisse un double lien avec Hérodote. D'un côté, il couvre à peu près les 2500 ans d'histoire de l'Occident qui le séparent du premier historien. De l'autre, il se réfère à la démarche du personnage pour annoncer sa volonté d'expliquer « comment les historiens font l'histoire de l'Occident » (Duhaime *et al.*, 2012, p. iii). Aussi, il explique que ce texte est l'occasion de retracer, par un récit captivant, « la formation et l'évolution de l'Occident, au gré des multiples rencontres entre les peuples, des échanges et des emprunts, des débats et des conflits » (Duhaime *et al.*, cf. quatrième de couverture). Quant à savoir pourquoi il est utile d'étudier cette histoire ; « la réponse est simple : parce que nous vivons en Occident » (Duhaime *et al.*, p. 4). Le manuel met ainsi en évidence la fonction que ses auteur-e-s attribuent à la formation historique des élèves à qui il s'adresse, c'est-à-dire : « assurer la transmission de l'histoire et de la mémoire de l'Occident » (Duhaime *et al.*, p. 9).

Apparemment, les auteurs du M2 ont une vision différente : « Nous avons cherché à faire de ce manuel un ouvrage qui favorise une véritable pratique de l'histoire en nous éloignant d'un simple survol du passé occidental » (Lafrenière et Huston, 2010, p. iii). Ainsi, et bien qu'il discute d'une « remise à l'honneur de la chronologie historique », le M2 précise aussi que son objectif « n'est pas de mémoriser une série de dates, mais plutôt de reconnaître que les réalités humaines prennent leur pleine signification historique lorsqu'elles sont liées à celles qui les précèdent, à celles qui ont lieu simultanément et à celle qui les suivent » (Lafrenière et Huston, cf. quatrième de couverture). C'est ainsi que doit être présentée l'histoire de notre civilisation, en mettant en lumière ses racines, les mécanismes de son évolution, ses assises historiques, tout en développant chez les élèves un « réflexe historique » (Lafrenière et Huston, 2010, p. iii).

Définition des objets

Le dernier point à aborder dans cette section porte sur la définition que les manuels donnent à leur objet « histoire occidentale ». Si cette question peut sembler aller de soi — les manuels devant a priori servir lors du même cours d'histoire collégial —, les définitions qu'ils en proposent méritent d'être étudiées. Il y a premièrement la définition de « civilisation », puis son application à la réalité « occidentale ».

La civilisation occidentale du M3

La première proposition est celle du M3. Il définit le concept de civilisation comme un « ensemble de caractéristiques que présente la vie collective d'un groupe ou d'une époque » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 4). Comme en fait foi la référence qui y est faite à l'ancien directeur des Annales, il s'agit d'une vision braudélienne ; une définition qui met de l'avant le conditionnement spatial, l'implication d'une organisation sociale particulière, d'une culture et d'une mentalité. Bien sûr, cette « civilisation » est forgée par l'histoire : « Il n'y a pas de civilisation actuelle qui soit vraiment compréhensible sans une connaissance d'itinéraires déjà parcourus, de valeurs anciennes, d'expériences vécues. Une civilisation a toujours un passé, un certain passé vivant » (Braudel cité par G. Langlois et Villemure, 2012, p. 5). Quant à la civilisation occidentale, plus que les autres manuels, celui-ci insiste sur son déploiement géographique : originaire des abords de la Méditerranée, elle s'est étendue à l'Europe, puis à l'Amérique et au reste du monde. La civilisation dont traite ce manuel est dite « à la fois localisée et universelle » (G. Langlois et Villemure, p. 5).

Cela dit, une fois cette définition posée – elle qui devrait permettre d'établir un contour relativement clair de son objet –, son opérationnalisation apparaît difficile. En effet, lorsque l'on compare différents passages du texte, il semble que l'objet « civilisation occidentale » reste problématique. Par exemple, une première représentation que propose le M3 de ce concept laisse entendre que les différentes civilisations sont des objets distincts, avec des existences et des identités propres. Dans ce passage, la civilisation occidentale est vue comme une entité qui peut tenir cette autre entité, la civilisation grecque, comme son ancêtre :

La civilisation occidentale, pas plus qu'aucune autre, n'a été le fruit d'une génération spontanée. Avant même la naissance de la civilisation grecque

antique, son ancêtre le plus direct, d'autres civilisations avaient fleuri [...] (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 8).

Dans le même sens, lorsqu'il est question de la Rome antique, il est affirmé que les « civilisations se chevauchent comme les maillons d'une chaîne » (G. Langlois et Villemure, p. 47). On peut en comprendre que les différentes civilisations, bien qu'elles fassent des emprunts les unes aux autres, sont des entités historiques distinctes, qui peuvent coexister dans le temps, se succéder ou même « s'emboîter » les unes dans les autres. Ces passages laissent donc entendre que les civilisations antiques grecque et romaine doivent être considérées comme des ancêtres de la civilisation occidentale, mais qu'elles lui sont extérieures. À ce stade, il n'y a pas de difficultés particulières, les civilisations sont représentées comme des entités distinctes. Pour reprendre l'analogie généalogique ; « je ne suis pas mon grand-père de qui j'ai hérité, ni même ma sœur qui vit à la même époque que moi ». En soi, cette représentation ne pose pas de problèmes. Par contre, les choses se corsent à la lecture d'autres passages qui, eux, suggèrent une compréhension différente de cet objet.

Cette autre manière de concevoir les civilisations apparaît dès l'avant-propos du manuel. Il y est affirmé que : « le chapitre 1 marque vraiment le début de l'histoire occidentale avec la Grèce antique » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. iv), ce qui est réitéré plus loin : « la Grèce a vu naître la civilisation de l'Homme et la Cité à laquelle nous appartenons » (G. Langlois et Villemure, p. 18). À la différence de la précédente conception qui proposait une relation d'antécédence de la Grèce antique par rapport à la « civilisation occidentale », ces passages suggèrent un rapport d'inclusion de l'une dans l'autre. Toujours en ce sens, ailleurs dans le texte, il est question de « civilisation médiévale » (G. Langlois et Villemure p. 74) et de « civilisation européenne » (G. Langlois et Villemure, p. 19). Considérant ces derniers passages, les auteurs du texte semblent considérer la civilisation occidentale comme un ensemble dont des parties constituantes sont aussi nommées civilisation (« civilisation grecque » et « civilisation médiévale »), comme, par analogie, l'enfance et l'âge adulte sont des époques de la vie humaine.

Donc, il y a dans le M3 deux propositions définissant le concept de « civilisation » ; soit, des entités mutuellement exclusives, ou bien, des « parties » qui – potentiellement – peuvent être constitutive d'un « tout ». À choisir, je dirais que la première proposition me

semble plus soutenable et que la seconde est plus faible en terme conceptuel puisqu'elle ne permet pas de discriminer deux concepts historiques distincts. Par contre, pour en revenir à l'analyse du M3, ce qui au bout du compte me semble poser un problème d'opérationnalisation c'est l'exposition de deux conceptions logiquement incompatibles.

Il y a une autre confusion dans le M3 à propos de la naissance de la civilisation occidentale. Des passages déjà cités affirment que la civilisation occidentale naît avec la période de la Grèce antique (G. Langlois et Villemure, 2012, pp. iv, 18); dans un même élan, le texte décrit plus loin le Moyen Âge comme « une étape majeure dans la constitution de la civilisation occidentale telle que nous la connaissons » (G. Langlois et Villemure, p. 73). Pourtant, il est aussi dit : « On peut affirmer que, telle que nous la connaissons aujourd'hui, la civilisation occidentale est née autour de l'an 1000, au moment où sont enfin fusionnés les principaux héritages que les millénaires précédents lui ont transmis [...] » (G. Langlois et Villemure, p. 343). Encore ici, ce sont deux interprétations historiques défendables, mais formellement irréconciliables; on ne naît qu'une seule fois.

L'Occident du M1

Même si, à priori, les manuels sont conçus pour les besoins du même cours collégial, il ne faudrait pas conclure trop rapidement que leurs objets historiques sont des évidences ; l'approche du M1 en est la démonstration. Tout d'abord, il faut remarquer que le M1 est le seul des manuels du corpus qui ne traite pas de la « civilisation occidentale », mais de « l'Occident ». Ce premier point est intéressant, car le manuel est formellement conçu « pour le premier cours d'histoire au niveau collégial » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 380). Si le cours en question n'est pas nommé, cette référence évoque celui dont l'intitulé comprend généralement « civilisation occidentale ». Aussi, la différence de dénomination de l'objet du M1 n'est pas anodine, puisque l'expression « Occident », lorsqu'elle est utilisée dans les autres manuels, est synonyme de « civilisation occidentale ». Dans le présent cas, il semble plutôt qu'un effort a été fait afin d'éviter cette dernière notion. Notons tout de même l'utilisation du terme « civilisation », mais sans qu'il soit défini dans le manuel ; les civilisations sont « grecque », « romaine », « de la méditerranée » ou européenne.

Par ailleurs, et de manière originale, le M1 centre sa définition du concept « Occident » autour de son évolution sémantique. À l'origine, la notion renvoyait à l'ouest d'un point géographique pour ensuite progressivement désigner une aire géopolitique : l'Empire Romain d'occident, l'Ouest européen, puis l'Occident actuel. Pour ce manuel, la dernière étape historique d'évolution de cette notion serait la guerre froide, moment de sa cristallisation autour d'un :

[...] vif sentiment d'appartenance entre les pays du « bloc de l'Ouest », à tel point qu'aujourd'hui encore, même si ce conflit est terminé, on continue de les désigner au moyen du terme « Occident ». Ces pays considèrent en effet qu'ils se ressemblent, qu'ils partagent les mêmes valeurs et institutions [...] (Duhaime *et al.*, 2012, p. 4).

Conséquemment, si la notion a un fondement géographique, elle se rapporte désormais à la désignation que se donne un ensemble d'États-nations se revendiquant d'une histoire commune. Il s'agit d'une définition plus politique, alors que les autres manuels prennent le parti d'une acception plus culturelle voir même essentialiste (histoire, valeurs, langue, etc.).

Afin de contextualiser dans le temps cet Occident dont discute le M1, celui-ci renvoie aux quatre périodes canoniques de l'historiographie occidentale, justifiant ce choix par l'habitude historique. Ces périodes sont ainsi déclinées : « Antiquité », du IV^e avant l'ère chrétienne jusqu'à 476 ; le « Moyen Âge », de 476 à 1492 ; l'« époque moderne », de 1492 à 1789 et l'« époque contemporaine », de 1789 à nos jours » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 5). Il est ainsi question d'une histoire remontant au IV^e siècle avant l'ère chrétienne, avec la sédentarisation de peuplades autour de la méditerranée et la formation de civilisations, notamment les sumérienne, égyptienne, puis crétoise et mycénienne.

La civilisation occidentale des M2 et M4

À son tour, le M2 propose une définition de son objet : « Il est généralement admis qu'une civilisation est reconnaissable à un ensemble de caractères durables tant matériels qu'intellectuels ou spirituels qui façonnent le mode de vie d'un vaste collectif humain » (Lafrenière et Huston, 2010, p. 4). Puis, il définit certaines conditions historiques nécessaires à leur développement, notamment l'accumulation et le surplus de richesses. En ce qui concerne la naissance de la « civilisation occidentale », ce manuel annonce que : « L'apparition de la

civilisation occidentale s'inscrit tardivement dans le long processus d'évolution de l'humanité, bien après les premières civilisations [soit] durant la période du IV^e siècle au IX^e siècle... » (Lafrenière et Huston, p. 3). La position historiographique défendue ici est celle de la naissance d'une nouvelle entité civilisationnelle au moment de la jonction historique des héritages des sociétés gréco-romaines, de la culture judéo-chrétienne et du monde germanique.

En ce qui concerne le dernier manuel du corpus, le M4 prend pour point de départ la définition d'un dictionnaire courant. Une civilisation y est vue comme l'« ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétique, scientifiques, techniques) communs à une société ou un groupe de sociétés » (Le Petit Robert cité par Simard et Laville, 2010, p. 10). À cela, il ajoute l'importance d'un traitement historique de cette notion : « Les civilisations sont vivantes, elles se construisent et se transforment, car elles sont le produit de l'histoire ». Si cette définition s'approche de celles d'autres manuels, le M4 a comme valeur ajoutée de lui donner un sens concret, alors qu'il discute de la mondialisation de la culture occidentale (*fast food*, musiques internationales, l'anglais comme langue commune, etc.), un ajout qui facilite la représentation de la notion de civilisation appliquée à l'Occident. Sur le plan de la naissance de cet ensemble historique, pour le M4, la civilisation occidentale est née en Europe autour de l'an mil avec le redéploiement des échanges avec l'Asie et l'Afrique (Simard et Laville, 2010, p. 12). Dorénavant, cette dernière serait en voie de s'étendre à l'ensemble du globe (Simard et Laville, p. 11).

Synthèse de la présentation

L'objectif de cette première section était de mieux cerner les manuels qui sont les sources de cette étude, mais aussi de mettre en lumière certaines similitudes et différences.

En premier lieu, nous avons vu que ce sont des manuels conçus par des spécialistes de l'histoire qui, à l'exception d'un des auteurs, enseignent au cégep – certainement, le cours portant sur la civilisation occidentale auquel ces ouvrages sont destinés. En ce qui a trait à leur présentation matérielle, sans étonnement, ils présentent les caractéristiques habituelles des manuels scolaires. La surprise peut être justement leur grande similitude. Sans être familier avec l'édition scolaire, cela donne à penser qu'ils correspondent formellement au type de ces ouvrages.

Les différences se creusent à mesure que l'on analyse plus précisément les contenus. Un premier constat est la différence marquée de l'importance accordée aux réflexions concernant l'objet des manuels, l'épistémologie et la méthodologie de la science historique. Au-delà du fait que ces notions occupent un espace marginal dans les manuels — comparativement à la place qui est faite au récit —, on voit dans chacun des textes des niveaux différents d'intérêt pour ces questions. En fait d'approche des contenus historiques, l'ensemble des manuels propose une exposition chronologique des récits. Pourtant, en ce qui concerne la division des récits, les manuels varient : organisation chronologique, thématique ou mixte. Pour ce qui est du moment propice pour faire débiter le récit des manuels, il n'y a pas de consensus. Certains considèrent utile de remonter aux temps préhistoriques ; tous mentionnent les civilisations ayant précédé leur objet, mais les traitements qui en sont faits diffèrent grandement d'un texte à l'autre. Par ailleurs, tous les manuels poursuivent leur récit jusqu'aux années 1990.

Du côté des considérations éducatives défendues par les manuels, des différences apparaissent aussi quant aux manières de formuler leurs objectifs. En reprenant les deux volets proposés dans le M4, je dirais d'abord qu'en termes d'information deux des sources – M1 et M3 – priorisent la dimension culturelle de l'enseignant de l'histoire, les autres insistant davantage sur sa dimension de formation intellectuelle. Pour les premiers, l'accent est mis sur la connaissance à des fins identitaires : le M2 à des fins de compréhensions des réalités historiques alors que le M4 veut outiller les élèves en vue de « mieux maîtriser le présent pour préparer l'avenir » (Simard et Laville, 2010, p. v). En ce qui concerne le volet formation, le M3 se présente comme l'ouvrage de référence du cours offert par les cégeps et vise l'acquisition des connaissances et des habiletés essentielles à sa réussite. Le M1 annonce pour sa part son intention de fournir des connaissances quant au fonctionnement de la discipline historique, alors que les autres formulent une volonté de développer, chez les élèves, des savoir-faire (M4) et des savoir-être (M2).

Finalement, concernant la définition que les manuels proposent de leur objet, malgré les différences notées – acceptions plutôt culturelles ou politiques –, et quelques inconsistances relevées dans le M3, il semble que l'on puisse reconnaître globalement le même objet pour les quatre textes. Qu'elle soit approchée d'une perspective ou d'une autre, les

manuels proposent tous une « histoire de l'Occident ». Il y est question d'une culture qui prend progressivement son sens dans le temps long et qui se situe dans l'espace ; de la création et de l'évolution d'une identité définie par le développement des sociétés qui la fondent, héritières d'une tradition, mais aussi de son rapport à l'« autre ». Par contre, au-delà d'une définition assez abstraite de cet objet, il appert qu'il n'est pas facile de lui donner un sens concret, mais surtout, de s'entendre pour lui définir des contours précis.

En conclusion de cette partie, on peut dire que les manuels formant ce corpus sont très semblables en ce qui a trait à leurs formes, mais diffèrent dès que l'on aborde plus précisément les questions de fond. Jusqu'ici, un regard superficiel a été posé sur ces textes. Une analyse plus poussée permettra maintenant de mieux cerner le rapport des manuels à la discipline historique à laquelle ils sont censés se référer.

Discours sur l'histoire

Comme l'affirme le M1, avant de discuter du récit historique à proprement parler, il est important de réfléchir sur l'histoire en tant que discipline (Duhaime *et al.*, 2012, p. 7). La présente section vise donc à cerner la manière dont les manuels formulent certaines notions que l'on peut associer à la théorie de la discipline historique. Le choix fait par trois des quatre manuels de discuter de certaines notions théoriques me permettra, premièrement, de mettre en lumière les rapports explicites qu'ils entretiennent avec la discipline qui leur sert de référence, ensuite, d'évaluer leur cohérence interne et, finalement, d'établir le niveau d'unité du corpus. Éventuellement, cette analyse permettra aussi de comparer les conceptions de l'histoire exprimées et leurs pratiques concrètes, considérations dont il sera question dans la section suivante. D'entrée de jeu, soulignons que le M1 est de loin celui des manuels qui s'engage le plus dans ce genre de réflexions. À l'opposé, le M2 n'y consacre aucun espace déterminé.

Définition

Afin d'amorcer la discussion théorique, le M3 et le M4 soulèvent d'entrée de jeu l'ambiguïté du terme « histoire ». Par contre, leurs approches du concept — du moins la formulation qu'ils en font — sont à distinguer. Le M4 met de l'avant la polysémie du mot histoire qui « est à la fois le long cheminement parcouru par les communautés humaines pour

arriver au présent, et l'étude de ce cheminement... » (Simard et Laville, 2010, p. 3). Pour sa part, le M3 distingue les concepts d'« histoire-vécue » et « histoire-écrite » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 1). Bien qu'il n'en soit pas fait mention, cette approche rappelle celle d'Heidegger qui, à son époque, faisait la promotion d'une distinction entre les termes allemands *geschichte* pour désigner le « passé » et *histories* pour nommer son étude (Jaran, 2010). La distinction entre ces deux approches apparaît fort intéressante, autant en ce qui concerne la question de la sémantique que celle de l'épistémologie et voici pourquoi. En termes stricts de vocabulaire, l'approche du M4 est la mieux justifiée en ce sens que l'étymologie du mot « histoire » renvoie à ses origines d'« enquête » ; c'est avec le temps que le terme devient polysémique et finit par recouvrir aussi son objet, le « passé ». Par contre, la démarche qui à vise distinguer conceptuellement les deux termes « histoire » semble plus féconde épistémologiquement parlant, ainsi que sur le plan de la didactique. Il s'agit en fait de traiter les deux expressions comme des homonymes, c'est-à-dire des mots de même forme graphique et orale, mais d'origines étymologiques et donc de sens différents : le passé (*geschichte*) et la science historique (*histories*).

Bien que cette réflexion sur les sens d'« histoire » soit utile, voire nécessaire, elle apparaît pourtant incomplète. S'il est vrai que, dans le langage courant, « histoire » est en quelque sorte un synonyme de « passé », dans le contexte d'une discussion épistémologique, on devrait plutôt s'assurer de distinguer ces notions. C'est en ce sens que Martineau oriente sa pensée, en s'appuyant sur les propos de Henri-Irénée Marrou :

Aussi précisait-il que « ce passé réellement vécu » n'est pas l'histoire, l'historien faisant subir à ce qui en reste les manipulations de sa raison pour construire une connaissance, un produit d'élaboration. Car l'histoire n'est pas le passé. C'est une représentation du passé construite par un historien à partir des traces dont il dispose. Par ailleurs, ajoutait-il, la démarche qui mène à la construction de cette représentation n'est pas n'importe quelle sorte de démarche ni son produit, n'importe quelle forme de représentation (Martineau, 2010, p. 28).

Nature et méthode scientifique

À propos de la scientificité de l'histoire, c'est sans embarras que le M4 affirme que, telle qu'elle se pratique depuis plus d'un siècle, cette discipline est bien « de nature scientifique au sens que nous donnons aujourd'hui à ce mot » (Simard et Laville, 2010, p. 4).

Les auteurs ajoutent à cela l'importance que revêt pour la science historique de s'armer d'un outillage mental et conceptuel propre à ses usages. Ils donnent alors en exemple le triptyque braudélien : évènement/conjoncture/structure (Simard et Laville, p. 8). Par contre, de l'avis du M1, les concepts utilisés par la discipline historique ne lui sont pas propres, mais ne sont que des emprunts aux autres sciences (Duhaime *et al.*, 2012, p. 382). Par ailleurs, pour M3 l'histoire est bien une science, mais avec ses caractéristiques particulières (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 1). À son avis, il ne faut pas entendre « science » au sens strict de « connaissance exacte, universelle et vérifiable par des lois » (Le Petit Robert cité par G. Langlois et Villemure, 2012, p. 2). Les auteurs se réfèrent plutôt à l'histoire comme « la plus humaine des sciences humaines », mettant de l'avant sa nature approximative. De son côté, le M1 évite la question. Il considère l'histoire comme une discipline intellectuelle, sans jamais la qualifier de scientifique. Par contre, cela n'empêche pas celle-ci d'occuper une place importante parmi les sciences humaines – desquelles elle est la plus ancienne – ni d'appliquer une méthode qualifiée de scientifique. Dès lors, par contre, le M1 distancie l'histoire des autres sciences humaines, lesquelles empruntent le langage des sciences de la nature en formulant des lois, ce qui n'est pas possible, dit-il, en histoire. Pour ce manuel, la possibilité de formuler des lois historiques impliquerait que l'on puisse « prévoir l'avenir sur la base de la connaissance du passé » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 381). Cette manière de formuler les choses rappelle une problématique souvent évoquée par l'historiographie quant au refus des spécialistes de l'histoire de traiter des questions plus philosophiques liées à l'histoire (Bonnaud, 2001 ; Dosse, 2005 ; Fahmy-Eid, 1991 ; Prost, 1996a). À cet égard, certaines critiques sont formulées :

La science historique contemporaine est marquée par un refus de la réflexion théorique, un empirisme dans la bonne conscience. La toute première manifestation n'en est-elle pas un malaise vis-à-vis du mot **science** que beaucoup sont prêts à refuser, ou tout le moins (*sic*) à contourner, pour qualifier leur discipline ? Pour prendre la mesure de ce refus, il n'est que de comparer la place de la démarche théorique en histoire, à celle qu'elle occupe dans d'autres sciences [caractère gras de l'auteur] (Grataloup, 1985, p. 49).

Afin de démêler le rapport ambigu de ces deux manuels avec la scientificité de l'histoire, il faut voir que pour eux : « L'histoire n'est scientifique que par sa méthode » (Halkin cité par G. Langlois et Villemure, 2012, p. 2), une conception qui distingue la nature

de la méthode, de celle de ses résultats. Il serait alors possible d'appliquer une méthode reconnue comme scientifique, mais dont les conclusions, elles, ne sauraient être qualifiées de même. Cette approche ne reconnaît la scientificité que des résultats lorsque les connaissances qui en sont extraites sont jugées « exactes ». Elle laisse donc entendre que la méthode utilisée et les résultats qui en découlent peuvent être de natures différentes, ce qui me semble difficilement soutenable. Pour sa part, le M4 considère différemment l'aspect scientifique de l'histoire. Il voit en elle une démarche, une méthode d'acquisition et de développement des connaissances. De considérer ainsi la science – comme une démarche plutôt qu'un résultat – lève l'incohérence ; l'application d'une méthode scientifique fournit des résultats à valeur scientifique, ce qui de fait fonde l'unité de la science. « La science, souligne Cyrille Barrette [...] ce n'est qu'une méthode. Elle est une façon d'agir, mais avant tout une façon de penser. L'objectif de cette méthode est de connaître et de comprendre le monde » (Martineau, 2010, p. 30). Présentée de cette manière, la science propose un rapport au savoir fondé sur une problématisation que la méthode peut résoudre – au moins provisoirement et partiellement – en émettant des réponses qui peuvent être testées et contestées et par des moyens qui peuvent être répétés par d'autres.

Philosophie de l'histoire

La précédente discussion soulève le rapport des manuels à la philosophie de l'histoire. Sur ce point, les M1 et M3 s'accordent encore :

De fait, le passé est rigoureusement non reproductible ; l'historien ne peut pas travailler en laboratoire. Chaque événement du passé est un fait unique, irréductible à tout autre ; l'historien ne cherche pas, et ne saurait énoncer, des « lois » scientifiques comme celle de l'attraction universelle (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 2).

Nonobstant sa tonalité péremptoire, cette proposition n'est pas sans poser problème. Affirmer que chaque événement est irréductible à tout autre, n'est-ce pas annoncer l'absurdité des parcours historiques, mais, plus encore, celle de la science qui travaille à leur donner un sens ? Pour connaître une « chose », il faut pouvoir l'identifier, la comparer, la discriminer d'autres « choses » qu'elle n'est pas et l'associer à certaines, qui lui ressemblent, pour former des catégories. Autant d'activités intellectuelles – classer, hiérarchiser, abstraire, modéliser, etc. —

qui sont la base du savoir et de la science en général, des choses qui seraient impossibles si « chaque évènement du passé [était] un fait unique, irréductible à tout autre ». Prise à la lettre, une telle affirmation contredit l'objectif que propose le M3 de « développer le sens de la continuité historique ». En fait, si le discours historique n'est que l'accumulation infinie d'anecdotes, toute filiation dans le temps devient une décision arbitraire ce qui par le fait même rend aussi absurde toute définition identitaire et culturelle.

Cela dit, la posture que défendent ainsi les M3 et M1 a elle-même une vieille histoire et elle doit être observée dans le contexte traditionnel de refus des « théories de l'histoire » ou de la « philosophie de l'histoire » qui, en ce sens, sont pratiquement des synonymes :

Une petite phrase signifie souvent ce refus historien de la théorie : « c'est plus compliqué » opposée aux schémas explicatifs proposés. Cette arme est à double tranchant. Incontestablement, dans cette attitude, il y a d'abord un très louable souci de refuser les généralisations hâtives, de la prudence face au risque de « philosopher » sur l'histoire. Mais de cette honorable prudence, on glisse trop fréquemment à un refus de toute démarche théorique. Il y a même parfois dans cette répartie un soupçon de délectation de l'homme du fait, du solide, face à l'homme de l'idée, autrement dit du vent (Grataloup, 1985, p. 51).

Il est important de faire la distinction entre le refus des « théories de l'histoire », au sens de « philosophies de l'histoire » et le fait d'avoir une réflexion théorique liée à une pratique. Ce que nombre de chercheur-e-s en histoire rejettent, c'est l'idée d'un modèle général de compréhension des parcours historiques. Sur ce point, le M1 complète la question en affirmant qu'« il n'existe pas de théorie en tant que telle en histoire, malgré plusieurs tentatives de théoriser l'histoire » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 381). Ici encore, la logique est bancal puisque à la suite de cet énoncé, le texte présente justement des « tentatives de théoriser l'histoire » ; celle de Spengler, la théorie marxiste et les théories féministes de l'histoire. Il est différent d'affirmer qu'il n'existe pas de théorie de l'histoire et de dire qu'« aucune de ces théories de l'histoire n'a convaincu les historiens de les appliquer de façon systématique ». Qui plus est – pour reprendre cette vieille boutade –, la posture de négation de toute théorie de l'histoire, n'est-elle pas elle-même l'expression de l'une de ces « théorie » ?

Objet

Une autre dimension de la réflexion sur l'histoire qu'exposent les manuels est celle de son objet. À ce sujet, tous les manuels semblent s'accorder sur l'idée que l'histoire « étudie le passé ». Mais, encore une fois, cette évidence peut cacher des difficultés. Une première difficulté découle de cette conception énoncée dans le M3 qui dit que « l'histoire porte sur un objet [le passé] qui, par définition, n'existe pas, ou n'existe plus » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 1). Effectivement, comment est-il possible d'étudier quelque chose qui n'existe pas ? La réponse réside dans le fait que la formule courante « l'histoire étudie le passé » n'est qu'une vue de l'esprit :

Avant d'être un discours sur le passé — par définition insaisissable —, l'histoire est un discours sur des traces qui ne sont intelligibles qu'en présupposant une réalité passée. [...] il convient de ne pas oublier que l'histoire ne se limite pas à une écriture : elle est aussi une pratique et, plus particulièrement, une pratique des sources (Galvez-Behar, 2009, p. 109).

Cette nuance est cruciale puisque cette différence marque profondément la représentation que l'on se fait de l'histoire et de son objet. Comme j'en discuterai plus loin, certaines formulations des auteur-e-s laissent entendre que l'étude des sources permet « de reconstituer le passé », alors qu'une autre approche affirme plutôt que l'histoire étudie les traces du passé, afin de construire des représentations possibles de ce qui a été (Marrou cité par Martineau, 2010, p. 28).

Le M3, pour sa part, propose que l'objet de l'histoire soit défini comme « le passé humain dans son enchainement ». Il précise qu'il est question du « passé » de « l'Homme en société [qui] est bien différent du passé cosmique qu'étudie l'astronome, du passé biologique de l'Homme en tant qu'espèce en évolution » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 1). Le M1 – tout comme le M4 – semble adhérer à cette idée : l'histoire porte sur « tout ce que les humains ont fait et vécu », tous ces « faits humains » (événements, découvertes scientifiques, pratiques, comportements, attitudes, etc.) (Duhaime *et al.*, 2012, p. 9). Toutefois, le M1 élargit cette idée pour englober les notions d'histoires du climat et des catastrophes environnementales, des éléments qui détonnent étant donné sa conception de départ. Par ailleurs, il précise la définition de son objet en posant un cadre temporel à l'étude du « passé » dont traite la

discipline historique. Il postule en effet l'impossibilité pour l'histoire de prendre connaissance des faits humains pour la période qui précède l'invention de l'écriture :

Quand on dit que l'écriture marque le début de l'histoire, on entend par là que c'est avec l'écriture que commence la période pour laquelle les faits humains peuvent être connus et racontés, au moins partiellement (Duhaime *et al.*, 2012, p. 11).

Enfin, il est intéressant de voir la manière dont les auteurs formulent la relation qu'entretient l'histoire avec non seulement le passé, puisqu'il est défini comme son objet, mais aussi avec le présent. Cette question récurrente en épistémologie de l'histoire renvoi souvent à la réflexion formulée par Bloch qui cherchait à renverser l'idée spontanée qui fait dépendre le présent du passé alors qu'en fait « c'est le passé qui dépend du présent, et non l'inverse » (Chesneaux, 1976, p. 46). Bien avant Bloch, Marx avait expliqué ainsi ce mécanisme :

Marx a clairement indiqué la démarche de la pensée historique. L'historien part du présent et ne peut pas en partir... Sa démarche est d'abord récurrence. Il va du présent au passé. Après quoi il revient vers l'actuel, dès lors analysé et connu, au lieu d'offrir à l'analyse une totalité confuse (Lefebvre cité par Chesneaux, 1976, p. 46).

Sur cette question, les trois manuels qui ont énoncé des notions théoriques – M1, M3 et M4 – formulent des approches semblables en ajoutant que la conséquence de cela est l'inévitable et infinie réécriture l'histoire, c'est-à-dire du corpus des savoirs historiques. Cela s'explique par le fait que le point de départ de la démarche de constitution des connaissances réside dans les questionnements « au présent » des historiennes et des historiens.

Fonctions

À la suite de l'analyse des différentes conceptions de la discipline historique et de son objet présentées dans les manuels, on peut ensuite comparer les diverses fonctions qui lui sont attribuées.

Assez détaillé à propos des différents rôles que joue l'histoire, le texte du M1 fait d'abord référence au besoin de répondre à la fascination qu'évoque le passé, ainsi que de lutter contre l'oubli. Cela, en préservant la mémoire des sociétés humaines et en faisant de l'histoire la pierre angulaire de la définition identitaire. « Elle [l'histoire] permet de comprendre qui l'on

est, d'où l'on vient, de donner un sens à sa vie » (Duhaimé *et al.*, 2012, p. 9). Ensuite, l'ouvrage propose des visées de compréhension de la situation humaine dans le temps et l'espace : l'histoire doit « reconstituer l'enchaînement des faits afin de comprendre l'évolution des sociétés humaines ». Cette conception de la finalité de l'histoire est semblable à celle du M3 dont les auteurs attribuent à la science historique la fonction « d'établir, dans l'esprit de l'individu qui s'y adonne, le sens de la continuité humaine à travers la suite des siècles » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 3), ajoutant que cette perspective historique permet de relativiser le présent : « Elle développe, chez l'individus qui en "fait", le sens du Temps, c'est-à-dire le sens du relatif, de l'incertitude, du provisoire » (G. Langlois et Villemure, p. 2).

Du côté du M4, il est aussi question de l'étude du passé qui éclaire le présent, mais la formulation employée laisse voir une approche différente. De même que l'a soulignée la présentation des différentes perspectives des manuels, la proposition du M4 est moins portée vers la compréhension du passé en ce qu'il définit nos identités, mais en ce qu'elle permet des meilleures actions citoyennes. Pour ce manuel, l'étude de l'histoire doit permettre d'assumer les responsabilités civiques de réflexion critique et de participation sociale qui sont dévolues aux gens par l'avènement de la démocratie. Ainsi, « l'histoire fournit à l'individu un cadre de référence pour aménager le présent et orienter l'avenir » (Simard et Laville, 2010, p. 4). C'est l'apport de cette approche critique qui expliquerait la place de choix qu'occupe l'histoire dans les cursus scolaires (Simard et Laville, p. 8). Soulignons enfin que ces formulations rappellent tout à fait l'approche et les intentions formulées par le rapport Parent – mentionné plus haut — quant à l'histoire scolaire.

Sources

Finalement, la question des sources, centrale dans l'analyse historique, en est une tout aussi incontournable pour les manuels. À leur propos, les considérations exposées dans les M3 et M4 semblent s'accorder :

L'histoire repose sur les traces laissées par les humains. Outre le document écrit, qui garde une grande importance, tout ce qui peut apporter quelque chose à la connaissance du passé humain devient également un document valable : objets (artéfacts), photos, films, enregistrements, œuvres d'art, données chiffrées et informatiques, etc. En somme, toute trace laissée par les humains devient matériau historique (Simard et Laville, 2010, p. 7).

Si le M1 conclut sa réflexion sur les sources avec une définition tout à fait semblable (Duhaime *et al.*, 2012, p. 18), il faut noter les tortueux – voire problématiques – détours qu’il emprunte pour y parvenir. Premièrement, comme nous l’avons entrevu, les auteurs de ce manuel lient organiquement la possibilité de faire de la recherche historique à un type particulier de sources, soit les « sources écrites » :

Les historiens recherchent surtout des documents écrits. Le plus loin qu’ils peuvent remonter pour en trouver est le IV^e millénaire avant Jésus-Christ. Avant cette époque, les humains ont vécu sans écriture. Or, sans documents écrits, l’historien ne peut pas reconstituer le passé lointain, il ne peut pas en faire l’histoire. C’est pourquoi on appelle la période qui précède l’invention de l’écriture la « préhistoire » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 11).

Ensuite, la manière par laquelle le M1 aborde les différents types de sources laisse croire qu’un traitement critique différencié devrait s’appliquer en fonction de leur nature. Ainsi, parmi les sources écrites qu’il décrit, il y a : les « documents publics », les « documents privés », les « récits fictifs » (*sic*) et les textes scientifiques. Ce n’est cependant qu’au moment de discuter des « récits historiques » que le manuel stipule qu’ils sont de « qualité inégale », souvent imprégnés de croyances ou peu objectifs (Duhaime *et al.*, 2012, p. 13). Ailleurs, il est précisé que « Les historiens doivent faire preuve de prudence dans l’analyse des sources orales » (Duhaime *et al.*, p. 15), une mise en garde qui laisse croire qu’elles sont moins fiables que d’autres types de sources. Il est alors question des difficultés potentielles liées à la mémoire des témoins ou de la possibilité pour ces derniers de présenter des récits déformés ou incomplets. Voilà pourquoi : « pour éviter ces obstacles, l’historien doit [...] s’assurer d’obtenir plusieurs témoignages différents sur un même évènement afin de les comparer » (Duhaime *et al.*, p. 13). Si cette dernière remarque s’avère fort pertinente, il semble malvenu de laisser entendre que cette attitude critique ne s’applique pas à toutes les sources, quels que soient leur nature ou leur support matériel.

En ce qui concerne les sources visuelles, l’équipe du M1 considère que la photographie et le cinéma représentent des technologies qui permettent « pour la première fois, de capter et de conserver des images de la réalité, et non seulement des représentations de cette réalité » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 17). Il me semble indiscutable que ces innovations technologiques ont été de véritables apports pour la discipline historique. Aussi, on pourrait soulever

d'intéressantes questions à propos de l'influence culturelle de ces inventions. Par contre, il serait nécessaire d'étayer l'affirmation selon laquelle ces innovations technologiques permettent un rapport différent avec réel. Il s'agit d'une problématique dont il sera question plus en détail dans le prochain chapitre.

Les remarques du M1 à propos des sources orales et visuelles soulignent aussi la place importante qu'il reconnaît malgré tout aux « sources non écrites ». Il justifie cette ouverture par le fait que, malgré la richesse de l'information contenue dans les sources écrites, celles-ci ne permettent pas de « reconstituer l'ensemble du passé ». Cette situation est expliquée par la perte considérable de documents et par le fait qu'à travers le temps, seule une infime partie de la population a su maîtriser l'écriture (Duhaimé *et al.*, 2012, p. 15). C'est alors qu'interviennent les autres types de sources « pour connaître le passé des gens et des peuples qui n'ont pas laissé de traces écrites, ou pour reconstituer des périodes pour lesquelles il existe peu de documents écrits » (Duhaimé *et al.*, p. 15). Si les auteurs des autres manuels admettent aussi cette idée, dans le cas du M1, celle-ci apparaît en contradiction avec la distinction qui est faite entre la période « histoire » — qui s'étudie à l'aide de sources écrites — et la « préhistoire » — qui se traite avec des types distincts de documents historiques. Cela dit, le M4 affirme aussi l'importance traditionnelle des sources écrites dans l'historiographie. Par contre, à la différence du M4, le M1 marque clairement une hiérarchie entre les différents types de sources, celles reposant sur l'écrit venant en premier, suivi des autres. Ce qui rappelle la conception des sources jadis défendue par Langlois et Seignobos :

Si le manuel de Langlois et Seignobos mentionne les blasons ou les sceaux, ceux-ci sont relégués à d'autres sciences historiques souvent réduites à un statut subalterne (histoire de l'art, archéologie). Les sources écrites jouent toujours un rôle prépondérant comme en témoigne la distinction établie entre la préhistoire et l'histoire, cette dernière étant la science qui étudie les sociétés ayant laissé des traces écrites. Par ailleurs, l'établissement d'une hiérarchie des sources, avec le rôle central de l'étude des diplômes, témoigne d'une histoire qui est, avant tout, une histoire de l'État (Lévy-Dumoulin, s.d.).

Cette dernière citation est l'occasion d'évoquer le rapport ambigu du M1 avec d'autres spécialités, notamment l'archéologie et l'anthropologie. En effet, lorsque ces dernières travaillent sur leur objet propre, la « préhistoire », avec ses sources distinctes (les sources matérielles avant l'apparition de l'écriture), ces spécialités sont considérées comme des

disciplines autonomes (Duhaime *et al.*, 2012, p. 11). Par contre, lorsqu'elles travaillent à l'analyse de sources matérielles de la période « historique » – à partir de l'Antiquité – l'archéologie semble devenir une science auxiliaire de l'histoire, placée aux côtés de la numismatique et de l'héraldique (études des monnaies et des armoiries) (Duhaime *et al.*, p. 17). Cette conception pourrait aussi faire l'objet d'une critique formulée de longue date :

Reste que la notion de préhistoire est une des plus cocasses qu'on puisse imaginer. L'homme qui étudie l'ère de diffusion de telle poterie néolithique fait de l'histoire, exactement comme l'homme qui dresse une carte de répartition des postes téléphoniques en 1948 dans l'Extrême-Orient. L'un et l'autre, dans le même esprit, pour les mêmes fins, s'attachent à étudier des manifestations du génie inventif de l'humanité, différentes en âge, en rendement, si l'on veut : assurément pas en ingéniosité. Tout cela, Marc Bloch le savait aussi bien que moi (Febvre [1952], 2008, p. 430

Synthèse des discours sur l'histoire

À la suite de cette analyse de discours sur la discipline historique, une première chose attire l'attention : la place inégale qu'accorde chacun des manuels au traitement des questions théoriques. On constate également des différences de conceptions à ce sujet, ce qui permet de souligner qu'il n'existe pas de représentation unique de la discipline et que ces dernières sont soumises à la subjectivité des individus qui les formulent. En ce sens, on ne saurait négliger le défi que représente le choix d'aborder ces questions et d'en proposer une vision d'ensemble cohérente.

L'analyse a relevé la différence d'approches du mot « histoire » qui s'avère complexe. Elle a aussi montré que le rapport des manuels à la scientificité de l'histoire est plutôt équivoque. Un des textes assume pleinement cette nature scientifique, un autre mitige sa position par le rattachement de la discipline historique aux sciences humaines jugées comme des sciences imparfaites, alors que le dernier contourne la question en ne référant à l'histoire qu'en tant que « discipline ». Dans l'ensemble, les textes font ressortir l'« histoire » comme une démarche de connaissance. Par contre, la moitié des manuels insiste sur l'impossibilité – à la suite de cette démarche – de dégager des lois et des théories. Somme toute, les textes décrivent l'objet de l'étude historique comme le passé social des humains, tout en insistant sur l'importance du « présent » à la base de la démarche euristique de la discipline.

Les manuels insistent aussi sur la variété des fonctions de la discipline historique. Ils présentent bien sûr la fonction identitaire de l'histoire, mais ils suggèrent aussi qu'elle définit le rapport au temps et qu'elle offre des réponses aux besoins de savoir, de comprendre et même aux besoins – individuels et collectifs – d'agir sur le monde. C'est non sans certaines difficultés conceptuelles que les trois textes qui abordent la question soutiennent que le travail historien porte sur ce qu'il est convenu de nommer les « sources », c'est-à-dire l'ensemble des traces laissées par les sociétés humaines à travers le temps, qui sont analysés et à partir desquelles sont constitués les savoirs historiques. Pour deux des textes, l'analyse des sources permet de déduire des éléments de connaissance alors que pour le troisième, ce sont des faits que l'on y trouve.

Dans son ensemble, cette première partie d'analyse de l'histoire présentée dans les manuels a permis de soulever le rapport difficile de certains d'entre eux avec la théorie. Elle a aussi permis de reconnaître des éléments que l'on peut associer à la définition de l'histoire savante et qui devrait servir de référence aux auteur-e-s de manuels et aux professeur-e-s de cette discipline scolaire. Par contre, plusieurs de ces manuels, semble-t-il, s'écartent de cette définition et proposent des représentations divergentes de la discipline historique. Afin d'approfondir la connaissance des manuels, sources de cette réflexion, la prochaine étape consistera à analyser l'histoire non plus en tant qu'objet de discours mais en tant que pratique.

Pratiques de l'histoire

Après avoir discuté des conceptions théoriques proposées par les différents manuels, l'étape suivante de l'analyse consiste à étudier l'histoire telle qu'elle y est mise en pratique. L'objectif est de montrer la manière dont l'histoire se présente concrètement pour, à terme, identifier les postures épistémologiques adoptées par les manuels, qui peuvent être en accord ou non avec les conceptions affichées.

Dans le texte du M1, il est rappelé – à juste titre – que « le travail des historiens ne se résume pas à raconter le passé en écrivant des livres, en prononçant des conférences ou en participant à des documentaires » (Duhaimé *et al.*, 2012, p. 10). En fait, cet énoncé ne correspond qu'à l'aboutissement, c'est-à-dire au troisième « temps de l'entreprise historique établie par Paul Ricœur, à savoir [1] la transformation des documents en témoignage [2] la

tentative d'explication et de compréhension et, enfin [3] la représentation historique par le jeu de l'écriture. » (Lévy-Dumoulin, s.d.) En admettant cette représentation des tâches historiques comme un tout, on ne saurait déconnecter les étapes de recherche et d'analyse, de celle de la présentation du savoir dans un récit historique, une remarque qui s'applique aussi, bien sûr, aux considérations d'ordre épistémologique. Par conséquent, il est justifié de considérer les manuels en fonction des mêmes critères qui seraient utilisés pour évaluer la mise en récit de l'histoire dans des ouvrages scientifiques. Voilà pourquoi il est pertinent de confronter maintenant ces outils didactiques aux conceptions de l'histoire qu'ils défendent et à celles dominant actuellement la science historique.

Afin de structurer cette analyse, voici la définition d'un type d'histoire savante qui, selon son auteur, prévaut dans l'historiographie québécoise depuis les années 1960-70 :

Contrairement à l'histoire récit, l'histoire problème est un discours historique qui se pense en termes de problèmes conceptualisés, d'objets de recherche, dépassant ainsi le stade de la description chronologique pour atteindre celui de l'explication. Par là, il faut y voir beaucoup plus qu'un genre, mais aussi une méthode de production historique, «une démarche scientifiquement conduite ». Par histoire problème, il faut également comprendre une production construite en fonction d'une démonstration, d'une thèse à prouver (une intrigue disait Antoine Prost), appuyée sur une méthode généralement explicite, vérifiable et reproductible. L'histoire problème est une méthode de travail qui passe donc obligatoirement par l'étude des textes, des sources et de la documentation sans lesquelles, explique-t-il, l'histoire n'est que récit (Gregory, 1999, p. 9).

De cette définition, quatre éléments sont à relever : (1) la démarche de problématisation (2) une certaine forme de mise en récit (3) une méthode explicite et (4) la place centrale des sources. À plusieurs égards, certains éléments des conceptions de la science historique dont il a été question dans la partie précédente de ce texte peuvent être assimilés à cette description de l'histoire-problème. Par contre, il faut encore observer si elle se retrouve aussi dans la manière dont les manuels pratiquent l'histoire.

Problématisation

Le premier point de comparaison de la définition de l'histoire-problème et des manuels à l'étude, c'est la démarche scientifique à laquelle ils se réfèrent. À la base de cette démarche,

donc, il y a l'idée de problématique : un problème conceptualisé que le travail historien doit viser à résoudre par une démonstration scientifique. C'est cette volonté de démonstration qui constitue le fil conducteur de la mise en récit de l'histoire-problème. Cette notion-guide de l'écriture historique est cependant absente des manuels, qui ont préféré adopter une approche différente. Il convient alors de voir comment ils tissent le fil de leur récit.

La question de la définition de l'objet historique des manuels (civilisation occidentale/Occident) a été soulevée plus haut. Elle a permis de relever certains problèmes, notamment la difficulté d'opérationnaliser le concept de « civilisation occidentale ». Or, en l'absence d'une problématique scientifiquement posée, le fil conducteur des manuels repose sur la délimitation de l'objet dont l'histoire est à faire. Ainsi, les difficultés à bien définir cet objet se répercutent nécessairement dans l'élaboration des récits. En effet, on peut constater, à la suite de l'analyse des textes, un certain décalage entre l'objet tel qu'il est formellement défini dans les manuels et l'espace relatif utilisé pour discuter d'éléments qui pourtant lui sont extérieurs. Par exemple, s'il l'on admet que la civilisation occidentale naît autour de l'an mil ou qu'on la fasse plutôt débuter son histoire avec la Grèce antique, pourquoi alors les manuels discutent-ils de l'Égypte pharaonique, de Sumer ou des chasseurs-cueilleurs ? Il s'agit ici d'une question légitime. Il tomberait sous le sens d'affirmer que la civilisation occidentale conserve des héritages de ces « réalités historiques » qui l'ont précédée, mais cela ne constituerait pas une justification suffisante. Je m'explique : personne sans doute ne nierait, par exemple, la filiation du droit antique romain et de celui en usage au Canada et au Québec au XXI^e siècle ; pourtant cela ne justifierait pas, dans le cadre d'un cours sur l'histoire du Québec et du Canada, de faire remonter les antécédents historiques de ce dernier jusqu'à l'Antiquité romaine. Ainsi, en l'absence de réflexions explicites sur ces choix de contenus, on ne peut que spéculer : est-ce vraiment un détour obligé pour comprendre l'histoire de la civilisation occidentale ? Il faudrait alors le démontrer. Est-ce plutôt à cause du poids de la tradition d'enseignement héritée des cours classiques ? Dans ce cas, à mon avis, il faudrait les supprimer.

Sur la question du fil conducteur de la narration historique, il faut par contre souligner la différence que présente le M2. Au contraire d'autres manuels qui concrétisent difficilement leur objet, pour ce dernier, l'acteur central de l'histoire est clairement présenté comme « la

civilisation occidentale ». Cela s'exprime par le rappel constant — non seulement dans les titres — de la relation entre les éléments historiques discutés et le devenir progressif de la civilisation occidentale. Cela prend aussi forme concrètement dans la division matérielle du manuel. Le M2 est effectivement le seul des ouvrages étudiés dont la division de ses parties est la conséquence évidente d'une réflexion sur son objet. Le premier chapitre brosse un portrait rapide d'éléments historiques antécédents à la civilisation occidentale, qui ne sont pas considérés en tant qu'objets autonomes, mais spécifiquement pour la manière dont ils ont contribué à son déploiement. Ensuite, à partir du second chapitre, on voit se développer la civilisation occidentale en se référant systématiquement aux mêmes thèmes, ce qui d'une certaine manière, apporte un élément d'analyse diachronique qui ne se trouve pas dans les autres textes.

Au contraire du M2, les autres manuels gèrent difficilement la problématique du fil conducteur. Sans affirmer que leurs approches sont identiques, on peut résumer la question par certaines difficultés à distinguer dans leurs propos une histoire occidentale à proprement parler d'une suite d'histoires particulières qui lui seraient associées et des éléments d'une histoire générale de l'humanité. À titre d'exemple, prenons la « chute de Rome ». Bien sûr, tous les textes étudiés en discutent. Pourtant le M2 est le seul à ne pas élaborer une explication de cette question. On peut reconnaître que « Rome » constitue un élément incontournable permettant de comprendre les fondements historiques de la civilisation occidentale, par contre, la compréhension détaillée de la chute de l'Empire ne relève-t-elle pas plutôt du récit d'un autre objet, par exemple, « Rome » ou l'« Antiquité » ?

En plus des lacunes en ce qui concerne les définitions de l'objet des manuels, il semble que ces flous s'expliquent aussi par l'absence de justifications des choix qui sont faits, par les auteur-e-s, des données que le lectorat doit le plus souvent accepter comme allant de soi.

Mise en récit

La mise en récit constitue le second élément d'analyse de la forme d'histoire que proposent les manuels. Comme nous l'avons déjà montré, les manuels ont globalement fait le choix d'une approche chronologique. Si, à priori, ce choix peut sembler aller de soi, il soulève tout de même des questions. Y répondant par avance, le M2 souligne la « remise à l'honneur »

de la chronologie historique dans son texte, en présentant cette approche comme la meilleure manière de donner un sens aux différentes réalités dans le temps (Lafrenière et Huston, 2010, cf. quatrième de couverture). Le M4, de son côté, justifie ce choix par la tradition, en évoquant l'existence par ailleurs d'autres options (Simard et Laville, 2010, p. 13). On peut toutefois se demander si cette approche ne contredit pas le propos des manuels lorsqu'ils insistent sur la place du présent dans l'élaboration de l'histoire. À ce sujet, le M4 est affirmatif : « Pour bien des gens, l'histoire parle du passé, et même d'un passé mort et révolu. Ils se trompent : l'histoire parle du présent » (Simard et Laville, 2010, p. 3). Ainsi, on peut se demander quelle place est faite au « présent » dans les manuels, alors qu'une des conséquences du choix d'une approche chronologique est justement de le masquer. Et en masquant l'indissociable relation au présent du questionnement historique, les manuels perpétuent le rapport spontané que développent les gens avec le discours de l'histoire qui laisse croire que celle-ci porte essentiellement sur le passé. De même, en adoptant la même structure que le temps-vécu, cette représentation participe fortement à l'impression de linéarité du temps-historien et à la confusion entre l'histoire-vécue/le « passé » et l'histoire en tant que produit du travail des historiennes et des historiens. Cette situation n'est pas sans évoquer la critique de François Simiand à propos de l'histoire traditionnelle et de sa mise en récit, alors qu'il dénonçait « l'idole chronologique » de la tribu des historiens (Simiand [1903], 1960, p. 118).

Représentations téléologiques

L'approche chronologique des manuels peut aussi mener à s'interroger quant au risque d'amener les élèves à développer des représentations téléologiques du parcours historique. Le problème serait alors de créer l'impression que les réalités historiques discutées dans les manuels avaient pour finalités plus ou moins conscientes le développement progressif de la société occidentale actuelle. C'est un risque de glissement qui semble particulièrement présent lorsque le but affirmé des auteurs est de « développer le sens de la continuité » (G. Langlois et Villemure, 2012, cf. quatrième de couverture). À ce propos, on peut noter dans le M3 l'adoption sporadique de formules aux accents de « destinée manifeste », c'est-à-dire, que le mouvement de l'histoire semble entraîné par un destin humain inexorable et fantastique. Par exemple, dans cet extrait où il est affirmé : « Sauvée par la victoire sur les Perses, la civilisation grecque peut enfin atteindre sa maturité » ou un peu plus loin : « Pourtant cette

Grèce qui nous enchante porte en elle les germes de sa chute : les luttes entre les cités, leurs stériles oppositions » (G. Langlois et Villemure, p. 23).

Histoires politiques

Une autre conséquence de l'approche chronologique du récit – qui est explicitement assumée par Simard et Laville – est la mise de l'avant du politique comme moteur sous-entendu de l'histoire et une prédominance de la place de l'État. Outre que certains des textes dépeignent les conditions géographiques en tant que mise en contexte de leur récit, les manuels passent systématiquement à la narration de la formation des systèmes politiques et légaux et de leur évolution. Cela dit, il ne faut pas voir ici l'affirmation que les manuels présentent exclusivement des histoires politiques. Une certaine place dans les textes est accordée aux relations sociales, économiques ou aux questions artistiques et culturelles. Par contre, ces thématiques sont clairement subordonnées à celle du politique. Ici encore, il est difficile de ne pas rappeler cette autre « idole de la tribu des historiens » que dénonçait Simiand : l'idole politique.

L'« Idole politique », c'est-à-dire l'étude dominante, ou au moins la préoccupation perpétuelle de l'histoire politique, des faits politiques, des guerres, etc., qui arrive à donner à ces événements une importance exagérée, et, comme la contingence a peut-être dans cette catégorie de faits la plus forte part, retarde pour autant l'acceptation de l'attitude scientifique en rendant plus difficilement admissible et praticable l'élimination méthodique des influences contingentes, moins concevables et possibles l'établissement de régularités et de lois. Il ne faut pas que les faits politiques soient ignorés, mais il faut qu'ils perdent la place éminente, tout à fait injustifiée, qu'ils conservent même dans les recherches des autres branches de l'histoire (Simiand [1903], 1960, p. 117).

Forme « expositive »

La mise en récit chronologique des manuels fait aussi ressortir l'opposition entre une organisation du discours selon « un ordre imposé par une démarche démonstrative, “expositive”, déductive » (Éthier, 2000, p. 78), et une autre qui s'organise autour de la démarche de recherche historique :

C'est sur des hypothèses, des recoupements, des vérifications, des retours en arrière, l'invention de nouvelles hypothèses, que porte le travail. Le modèle, explicatif ou euristique, est en réarrangements permanents. [...] Si complexe, si

savant qu'il soit, ou si humble et si simple, un savoir peut être d'exposition ou de recherche (Marbeau cité par Éthier, 2000, p. 78).

En ce sens, la forme « expositive » revêtue par les manuels soulève aussi la question de l'explication historique. Alors que la science historique repose sur une démarche euristique, qui vise à répondre à des questions, les manuels proposent des textes qui tracent des portraits, mais qui expliquent peu. Pourtant, si l'on se fie à Éthier :

L'histoire s'intéresse aux événements déterminés, pas à l'inexplicable. Or, les annalistes considéraient que les positivistes décrivaient trop et n'expliquaient pas assez ou le faisaient sans se l'avouer (comme si les faits parlaient d'eux-mêmes) (Éthier, 2000, p. 109).

C'est ainsi qu'en l'absence d'une démarche problématisée, les récits ne sont guidés que par une chronologie politique. Grataloup le souligne ainsi : « on ne peut en rester là, et la seule genèse ne peut tenir lieu de véritable causalité. C'est pourtant souvent ce qui se passe en histoire où la description d'un déroulement peut tenir lieu d'explication » (1985, p. 44). C'est en ce sens que l'on peut certainement qualifier d'irrégulière la valeur explicative des manuels. Souvent, la logique argumentaire idéaliste offre peu de qualités explicatives et ne repose que sur l'enchaînement chronologique des éléments. L'enchaînement causal proposé dans le M3 pour exposer la séquence historique partant de l'apparition de l'homo sapiens et allant jusqu'aux premières civilisations en constitue un bon exemple : « Apparition » de l'homme de Cro-Magnon « lorsque soudain » commence la révolution néolithique, un bouleversement expliqué par l'« idée de génie » qui vint à la tête de Cro-Magnon et qui consiste en la décision de conserver une partie de ses graines pour l'année suivante au lieu de les consommer toutes sur le moment. Toujours selon ce manuel, après avoir ainsi « inventé l'agriculture [...] ». Mieux encore, il se lance dans la domestication des plantes et des animaux [...] ». S'en suivent la naissance de nouveaux métiers et une accélération de la sédentarisation [...] (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 8). Si cette description soulève des éléments d'intérêts, il est difficile de penser qu'une telle exposition puisse permettre la construction chez les élèves d'une véritable pensée historique.

À ce propos, il faut reconnaître que l'objectif de développement de la pensée historique est formulé par les M2 et M4, mais n'est pas formellement affirmé dans le M3. Ce dernier se focalise plutôt sur les connaissances et la transmission de l'identité historique, ce qui concorde

davantage avec la préférence accordée à l'emploi de formules littéraires au détriment d'une explication rigoureuse. Par exemple, si le M3 n'explique pas clairement le processus de diffusion des homo sapiens, il présente par contre leur héritage constitué « d'admirables peintures qui suscitent encore notre fascination et nous transmettent une vive sensation de mystère, par-delà les millénaires » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 8). Il en est de même quant à la description de la société et de la démocratie athénienne : « Dans le creuset athénien, les hommes ont appris à se gouverner eux-mêmes, à penser et à raisonner librement... » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 18) ; « Éphémère apogée, mais où la civilisation occidentale a puisé un héritage irremplaçable. [...]. La démocratie athénienne, même restreinte aux citoyens mâles, a libéré l'Homme. Elle lui a donné l'exemple et le goût de la liberté. L'un des plus précieux dons de la Grèce à l'humanité, c'est la liberté, fondement de la démocratie » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 28). Dans le contexte de cette analyse, ces formules retiennent l'attention particulièrement parce le M3 n'offre véritablement aucune explication quant aux origines de la démocratie athénienne.

Conceptualisation : la périodisation

Un dernier point reste à soulever dans cette section, corolaire à l'absence de problématisation et aux rapports ambigus des manuels avec la réflexion théorique : la relation des récits avec les outils conceptuels de la science historique. La relation théorique des manuels à ces outils de la pensée historique a été soulevée plus tôt : les M1 et M4 soulignent l'importance qu'ils ont dans la démarche scientifique. Malgré cela, on ne peut que constater leur absence des manuels, une situation que l'on peut encore associer au mode de textualisation des savoirs qui y sont privilégiés. En effet, la mise en récits des savoirs historiques des manuels implique l'énonciation de nombreuses fausses évidences que le format ne permet pas de discuter. L'une de celles-ci mérite spécifiquement d'être donnée en exemple : la « périodisation ». Il s'agit d'un sujet récurrent des discussions en épistémologie historique, ainsi que l'un des concepts de base de la discipline. Pourtant, elle n'est l'objet d'aucune discussion dans les manuels, même si nécessairement présente dans les textes, quoique de manière peu rigoureuse.

La périodisation est le fait de découper le récit historique de manière à le rendre intelligible. Elle « est une nécessité pratique : on ne peut embrasser la totalité sans la diviser [or] tous les découpages ne se valent pas : il faut en trouver qui aient un sens et identifient des ensembles relativement cohérents » (Prost, 1996a, p. 114). Dans les manuels, la périodisation de l'histoire se fait, notamment par la division des chapitres. Si l'objet de ce mémoire n'est pas de critiquer les choix faits par les auteur-e-s des manuels, il me paraît utile de relever l'absence de justification de la division des textes, à l'exception de l'évocation du nombre de semaines de cours dans les cégeps. C'est en ce sens qu'il est permis de parler de « fausses évidences », surtout considérant les importantes divergences entre les textes quant à la périodisation. « Il serait trop simple de montrer que les grandes périodisations ne sont que de fausses évidences, mais surtout que la réflexion théorique sur ce problème est fort discrète » (Grataloup, 1985, p. 62). La démonstration de cette affirmation de Grataloup à partir des manuels et de leur rapport aux périodes « canoniques » de l'histoire de la civilisation occidentale est, somme toute, une aisée affaire. Tous les manuels réfèrent occasionnellement à l'« Antiquité », au « Moyen Âge » et aux périodes « moderne » et « contemporaine ». Par contre, aucun manuel n'explique le sens que l'on doit donner à cette terminologie, ni même — conséquence possible de cette absence de réflexion — n'en fait un usage systématique. Pourtant, cela permettrait au lectorat de se situer par rapport à ces périodes canoniques, mais aussi en fonction des périodisations propres à chacun des manuels.

Des précisions sont par contre à apporter autour de deux situations présentes dans certains ouvrages en rapport à la périodisation. Premièrement, les M1 et M3 — dans le cadre des discussions préalables au récit — évoquent la tradition historique occidentale et nomment les périodes ainsi que leurs limites temporelles conventionnelles. Par contre, pas plus que les deux autres manuels, ceux-ci ne matérialisent ces propositions dans leurs récits. Bien que le M1 annonce dans ses pages liminaires le respect, aux fins de l'organisation de ses chapitres, de la « division traditionnelle des quatre grandes époques » (Duhaimé *et al.*, 2012, p. iv), la réalité de cette affirmation demande pourtant à être démontrée. Le chapitre 2 fait bien quelques allusions à l'Antiquité, mais le suivant, sur Rome, n'y fait aucunement référence. Le chapitre 4 devrait être celui où commence le Moyen Âge, mais il n'en est pas fait mention, pas plus qu'à un éventuel changement de période historique. En fait, ce chapitre semble en

quelque sorte perdu dans une « Antiquité tardive », alors que ce n'est qu'au chapitre 5 que le Moyen Âge fait formellement son apparition. La situation est semblable dans le M3 qui présente les « quatre divisions principales [qui] sont imposées, du moins pour l'histoire de la civilisation occidentale » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 3). Par contre, ces dernières se perdent ensuite dans le texte. Le Moyen Âge a bien droit à un traitement particulier – nous y reviendrons —, mais le concept d'« Antiquité » n'est pas discuté ; pour ce manuel, la fin du chapitre 3 marque le passage entre l'Empire romain et le Moyen Âge (G. Langlois et Villemure, p. 74). Aussi, le chapitre 4 présente la « Renaissance » (G. Langlois et Villemure, p. 121) là où les auteurs annonçaient les « Temps modernes ». « Moderne » apparaît dès lors comme un simple qualificatif ajouté par exemple à « État » ou à « Occident » et suggère une signification immanente qui n'implique aucune explication. Il en va pareillement de l'expression « contemporaine ».

Deuxièmement, les M3 et M2 offrent un traitement particulier à l'une de ces quatre périodes, soit le Moyen Âge, en lui accordant spécifiquement une réflexion. Le M3 souligne l'évolution des perceptions à son propos et précise que « notre vision de cette période est maintenant tout, sauf méprisante » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 74). De même, le M2 discute de cette dénomination, de la notion de transition historique et poursuit : « Bien sûr, il s'agit là d'un découpage que les historiens ont établi à posteriori. Il ne peut exister de “moyen” que lorsque les points de départ et d'arrivée sont déterminés » (Lafrenière et Huston, 2010, p. 111). Si l'ajout de ces réflexions est très intéressant, il ne s'agit, par contre, que de considérations limitées quant à la démarche globale de périodisation des manuels. Par ailleurs, une autre ambiguïté apparaît dans le M2 quand il affirme que la civilisation occidentale est née au cours de la période « à cheval entre l'Antiquité et le Moyen Âge » (Lafrenière et Huston, 2010, p. 3). Dès lors – et en l'absence d'explication –, on peut se demander à quoi se réfèrent les catégories historiques « Antiquité » et « Moyen Âge ». De leur côté, les M1 le M3 considèrent que ces catégories sont des notions développées par la tradition historique occidentale, afin de périodiser sa propre histoire. Ainsi on pourrait dire qu'« Antiquité », « Moyen Âge », « époque moderne » et « époques contemporaines » désignent les quatre moments de l'existence d'un objet historique spécifique : la civilisation occidentale. Par analogie, on pourrait dire également que ce sont l'enfance, l'adolescence, l'âge adulte et le 3^e

âge propre à l'Occident, de la même façon que chaque individu a ses propres périodes historiques exclusives (l'enfance de l'un n'est pas celle d'un autre). Évidemment, la proposition du M2, exposée plus haut, est incompatible avec cette proposition des M1 et M3. Pour que la civilisation occidentale ait pu naître dans un moment chevauchant deux périodes, il faudrait que ces deux périodes appartiennent à un autre objet historique. Autrement, cela équivaudrait à dire qu'une personne est née dans la période à cheval entre sa propre enfance et sa propre adolescence, ce qui serait bien sûr absurde. Il reste donc à assumer que le M2 se réfère à autre chose. Ainsi, de deux choses l'une : soit les périodes qu'il utilise renvoient à des catégories historiques universelles et applicables indifféremment à tout objet (y compris la civilisation occidentale), soit elles représentent des catégories de l'analyse historique constituées autour d'un objet différent de celui du manuel. Dans les deux cas, pour que ces concepts historiques aient une réelle valeur explicative, il est impératif de dépasser leur seule évocation.

Pour terminer ce point, il faut certainement reconnaître le défi que représente le traitement didactique des traditionnelles périodes de l'histoire occidentale. Certains les critiquent parce qu'elles se montrent souvent inopérantes (Le Goff, 2014), par contre on ne peut pas faire l'économie d'une discussion à leur propos. En effet, ces catégories sont intégrées dans la culture occidentale, si bien qu'une littératie historique implique certainement leur apprentissage. En fait, que l'on décide, dans un manuel, de les intégrer pour structurer le récit, ou de les exclure — comme l'ont plus ou moins fait les quatre manuels —, il est impératif d'explicitement la réflexion ayant conduit à ce choix. C'est une condition *sine qua non* afin d'établir une cohérence entre la tradition historiographique et sa propre démarche, mais aussi de manière à permettre aux élèves une réelle compréhension de la notion de « périodisation » comme outil scientifique spécifiquement historien.

Méthode explicite

Un des éléments de la définition de l'histoire-problème présentée plus haut est le rapport de l'histoire à la méthode. Il s'agit-là d'un thème communément évoqué dans les manuels. Cependant, à la différence de l'orientation donnée par cette définition, aucun des manuels n'applique concrètement l'idée que l'histoire doit s'appuyer « sur une méthode

généralement explicite, vérifiable et reproductible » (Gregory, 1999, p. 9). À cet égard, les ouvrages étudiés correspondent bien à la vision que présente Paxton (1999, 2002) lorsqu'il traite du mode d'écriture des manuels scolaires :

Ce mode d'écriture a gagné sa propre étiquette honteuse : « *textbookese* ». Il s'agit d'un terme forgé pour caractériser un style rhétorique qui semble (au lecteur) être un corpus de faits objectifs composés par un « auteur anonyme et autoritaire » [...]. Cet auteur, ou auteure, omniscient utilise un style peu élaboré, donnant peu ou pas d'indices quant à son point de vue ou ses croyances personnelles à propos du contenu en cours de discussion. L'auteur-e (ou les auteur-e-s) adopte une puissante voix « à la troisième personne » qui paraît incontestable ou qui, à tout le moins, décourage les remises en question par le lectorat. Plutôt que de participer à la construction de la connaissance, le lecteur reçoit passivement le texte [...] (Paxton, 2002, p. 198)².

Par ailleurs, on peut penser que tous les manuels ont atteint l'objectif méthodologique proposé par le M3 – auquel souscrit aussi le M1 –, quand ils affirment la nécessité pour « l'historien [...] de se départir le plus possible de sa subjectivité dans sa démarche » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 2). Pourtant, il semble que présenter ainsi la relation de la recherche historique et de la subjectivité des chercheur-e-s soit une notion tombée en désuétude. Au contraire, on reconnaît désormais l'indissociable apport personnel des chercheur-e-s à la recherche :

En effet, la tradition épistémologique anglo-saxonne souligne depuis longtemps l'implication du sujet-historien dans l'histoire qu'il écrit. En 1874 déjà, Bradley montrait que toute histoire est faite à partir de présupposés. [À] la conférence annuelle de l'American Historical Association (1931) [,] Becker [...] critiquait la prétention de l'histoire à l'objectivité (Prost, 1996b).

L'invisibilité des auteur-e-s

Bien que certains des manuels – M1 et M3 – n'aient pas actualisé cette évolution dans leur présentation théorique, il faut reconnaître le changement de point de vue adopté par

² Traduction libre de : « This mode of writing has earned its own ignominious label: *textbookese*. This is a term coined to characterize a rhetorical style that appears (to the reader) to be a body of objective facts composed by an "anonymous authoritative author" [...]. This omniscient author uses an unelaborated style, giving little or no clue as to his or her point of view or personal beliefs about the content under discussion. The author (or authors) assumes a powerful third-person voice that appears beyond question or that at least discourages questioning by the reader. Rather than participating in the construction of knowledge, the reader is a passive recipient of language [...] » (Paxton, 2002, p. 198).

l'historiographie des dernières années : « De plus en plus, les historiens exposent “d’où ils partent”, donnent à voir les conditions d’élaboration de leur pensée, et, partant, posent au préalable le pacte épistémologique de leur discipline » (Marzin, 2014). Si la notion d’« objectivité » est encore utilisée, il faut noter que son sens a passablement changé : « L’objectivité demeure, puisque le chercheur rend explicites ses postulats et ses méthodes, afin qu’un autre puisse vérifier la solidité de ses conclusions. » (Éthier, 2000, p. 116). Le M4 quant à lui reconnaît cette modification des conceptions lorsqu’il affirme que : « chez l’historien, le principe d’objectivité a laissé place à celui de transparence [...] » (Simard et Laville, 2010, p. 7). Il faut cependant soulever l’apparente contradiction entre cet énoncé de principe et la manière dont est présenté le récit historique du M4 qui, pas plus que les autres, ne laisse de marques de la subjectivité de ses auteurs. Du reste, considérant le principe de transparence qui devrait être appliqué dans la démarche historique, et si l’on reconnaît que tout résultat d’un travail est imprégné de la subjectivité de ses auteur-e-s, il devient difficile d’admettre la forme narrative des manuels. Au contraire de ce que l’historiographie actuelle reconnaît comme l’un des principes la structurant, l’ensemble de ces textes laisse croire que l’histoire est écrite pour de bon, on ne sait par qui, sinon par « des historiens ». Pourtant, faut-il le rappeler, « chacun choisit son passé et ce choix n’est pas innocent ! » (Chesneaux, 1976, p. 19). Ainsi,

[...] l’objection si souvent ressassée que « l’historien n’a pas le droit de choisir les faits » est inopérante ; parce qu’en fait le savant, quel qu’il soit, choisit toujours — et que d’ailleurs, toute l’histoire est déjà choix, du seul fait du hasard, qui a détruit tel témoignage, tel vestige du passé, tel ensemble de documents — et sauvé tel autre (Febvre [1952], 2008, p. 57).

Deux choses peuvent être encore précisées sur cette question. D’une part, le plus souvent, le récit des manuels est simplement impersonnel, l’utilisation de la troisième personne assurant une relation indéfinie entre la narration et le lectorat. Par contre, dans certains cas, la situation de la narration est plus complexe, comme dans ces exemples tirés du M2 : « Malgré notre intérêt actuel pour ce type de démocratie [...] celui-ci ne se posera jamais en modèle pour l’Occident. » et « Nous considérons à juste titre les Grecs et les Romains comme les ancêtres directs de la civilisation occidentale » (Lafrenière et Huston, 2010, p. 11). Dans le premier cas, on peut se demander à qui renvoie le « notre » : les auteurs, les auteurs et

leur lectorat, la communauté scientifique, la société en général ? Aussi, le jugement que porte cette assertion demanderait à être justifié ou référencé. Le cas du second extrait pose aussi la question de la personnification du « nous », surtout que l'ajout de l'expression « à juste titre » laisse entendre que l'opinion exprimée est parfaitement fondée et largement partagée. Qui est donc ce « nous » ? Sur quelle autorité cette opinion s'appuie-t-elle ? Ces questions restent sans réponse. Par ailleurs, et de manière générale, il est intéressant de relever la différence de niveau entre la narration dans le récit courant et une plus grande personnalisation du propos dans les autres sections des manuels comme les avant-propos ou les discussions méthodologiques. Dans ces autres situations, la relation entre les auteur-e-s et le lectorat prend un ton plus personnel.

L'origine des savoirs

La question de l'invisibilité des auteur-e-s soulève ensuite celle de l'origine des savoirs exposés. Il faut bien sûr reconnaître l'utilisation, dans d'autres types d'écrits sur l'histoire (monographies, articles scientifiques ou mémoires), de formules impersonnelles – à la troisième personne. Dans ces cas de figure cependant, cela ne pose pas nécessairement de problèmes, car ce choix narratif est habituellement compensé par l'association personnelle faite entre la ou les personnes qui signent ces textes et les thèses qui y sont défendues, mais aussi par l'usage de la référence scientifique. Concernant les manuels, outre l'absence d'une thèse bien définie et de marques de la subjectivité des auteur-e-s, l'absence de références rend impossible toute vérification des affirmations des textes. À l'occasion, les manuels laissent filtrer que des gens sont à l'origine des savoirs exposés (« les historiens disent... »), mais il est impossible pour le lectorat de les attribuer directement à des individus. Aussi, s'il est possible de déduire que l'information contenue dans les manuels n'est pas le résultat des recherches personnelles de leurs auteur-e-s, on ne sait jamais sur quelles œuvres et thèses sont appuyées les contenus. Les seuls indices sont à rechercher dans les médiographies. Une surprenante exception à cela se trouve dans le M3 qui – bien qu'il soit aussi silencieux que les autres sur les sources d'information sur lesquelles il se base – réfère à deux reprises à l'historien Pierre Grimal (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 56 et 71). Cette situation générale s'explique mal, alors que la tradition historiographique insiste sur l'utilisation des références dans l'écriture historique puisque « les notes et références ont aussi et d'abord pour fonction d'ouvrir le

discours historique à la contradiction et d'en permettre la vérification ou la réfutation » (Prost, 1996 b, p. 173). Ce sont là des considérations aux fondements mêmes de la science historique depuis plus d'un siècle. L'argument à l'effet que l'absence de références est préférable dans le cas des manuels de synthèse parce que cela en facilite la lecture est d'ailleurs peu soutenable, car il est possible de trouver des exemples d'imposantes synthèses historiques qui respectent ces exigences scientifiques (p. ex. : Harman, 2012). Qui plus est, l'effort supplémentaire qu'impose le recours aux notes et aux références contrebalance largement les effets négatifs de l'invisibilité des auteur-e-s sur l'apprentissage de la pensée historique. À ce sujet, Paxton (2002), affirme que la narration objectiviste limite la possibilité pour les élèves de développer le réflexe critique qui permettrait le doute les motivant à vérifier les assertions des manuels.

Nivèlement des savoirs

Le type de narration des manuels — et le sentiment d'objectivité qui en découle — mène aussi à l'uniformisation des savoirs en ce sens qu'il donne l'impression que toutes les notions présentées sont, à peu de chose près, à un niveau équivalent. En effet, en l'absence de précisions et de références, il est impossible pour le lectorat de distinguer entre des notions qui sont largement acceptées par la communauté historique et d'autres qui font l'objet de débats ou de déterminer la part des prises de position personnelles des auteur-e-s. En ce sens, lorsque les textes sont ponctués à l'occasion de marques nuanciant les affirmations présentées (« peut-être », « probablement », « sûrement », etc.), il n'y a pas d'éléments permettant de déterminer si elles expriment, par exemple, des incertitudes dans le savoir historique de référence ou une thèse à laquelle les manuels souscrivent. Il faut reconnaître la présence d'expressions marquées par le conditionnel qui allègent un peu le ton autoritaire des textes, mais l'absence d'explications quant aux doutes des auteur-e-s ou de discussions d'ordre historiographique ne permet pas d'inverser l'impression dominante d'objectivité du discours.

Débats historiographiques

Poursuivant cette même pensée, il appert qu'aucun des manuels n'offre de place à une véritable réflexion historiographique qui, par exemple, présenterait des opinions divergentes entre spécialistes, avec leurs postures respectives et la position des auteur-e-s des manuels

dans ces débats. De temps à autre, les narrations laissent entendre qu'il n'y a pas d'unanimité chez les spécialistes, par exemple : « Selon beaucoup d'historiens, Rome doit ses victoires à la nature de son armée... » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 65). D'autres vont un peu plus loin en affirmant qu'il y a débat autour de certains thèmes, par exemple : « Les débats entre historiens sont encore vifs aujourd'hui sur la place précise que Jésus et ses partisans ont occupée dans ces débats » (Lafrenière et Huston, 2010, p. 23). Cela dit, trop peu de passages présentent clairement les termes des divergences, comme celui-ci du M4 à propos de l'explication du mouvement de colonisation grecque : « Les causes de ce phénomène, nombreuses et complexes, peuvent varier d'une cité à l'autre. Certains historiens l'attribuent à [...]. D'autres avancent que [...]. D'autres encore évoquent [...] » (Simard et Laville, 2010, p. 38). Encore là, l'exposé demeure incomplet et ne présente pas vraiment un débat historiographique, et cela à cause de l'absence de référence directe à des auteur-e-s, à des argumentations, des œuvres, ou des écoles historiques.

Comment doit-on expliquer cette situation, alors même que, selon l'affirmation du M1, le débat est central pour le développement des savoirs historiques?

L'histoire se construit à partir de diverses interprétations, elle est évolutive en ce sens que chaque hypothèse avancée par un historien suscite, chez d'autres, la volonté de vérifier les fondements de cette hypothèse, soit pour la confirmer, la contester ou la compléter (Duhaime *et al.*, 2012, p. 95).

Constitution des savoirs historiques

Le dernier point à soulever quant à la démarche « explicite, vérifiable et reproductible », porte sur la manière dont sont constitués les savoirs historiques qui servent de référence aux contenus dans les manuels. Cette question est de première importance parce qu'une approche didactique orientée vers le développement de compétences intellectuelles implique d'explicitier les processus sous-jacents à l'élaboration du savoir, en plus d'être une condition *sine qua non* de la scientificité de la démarche. Ainsi, les exposés des manuels devraient répondre à la question : « comment sommes-nous parvenus à tirer ces conclusions historiques ? » Voici un spécimen de discussion à propos de la constitution du savoir historique proposé dans le M1 :

Les historiens ne savent pas exactement ce qui s'est passé, mais les archéologues confirment que des guerres sont survenues. Ils ont retrouvé des traces de fortifications – preuves que les Grecs se sentaient menacés –, de même que les ruines de palais incendiés. (Duhaime *et al.*, 2012, p. 27).

Nonobstant la distinction faite entre la possibilité, pour les archéologues et les historiens, d'accéder au savoir, laquelle réflexion mérite une réflexion à part, ce passage illustre bien la manière par laquelle on peut induire des propositions sur la base de l'analyse d'une source. Malheureusement, ce type de procédé est relativement absent des manuels. Dans la presque totalité des cas, les notions historiques sont affirmées sans aucune explication : à croire que ce sont des évidences de tout temps ! D'ailleurs, Paxton (2002) fait remarquer que la manière dont sont composés les textes des manuels laisse une très forte impression au lectorat qu'il lui est présenté un récit « objectif » de la réalité historique, entendre, la version « vraie » de l'histoire, comme si le savoir dans ces ouvrages existait de façon autonome, indépendante de gens qui l'ont constitué. Cette situation semble présente dans le M1 lorsqu'il affirme : « L'histoire de l'Occident, que ce manuel raconte [...] » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 4). Cet exemple montre que les récits sont formulés de manière univoque et n'offrent pas d'espace laissant entendre qu'il pourrait y avoir « des » histoires occidentales dont le manuel propose une version.

Utilisation des sources

Le dernier élément de cette partie du travail porte sur l'utilisation des sources que font les manuels. À ce stade de l'analyse, l'importance de cette question n'est plus à démontrer : il n'y a qu'à se référer à la définition d'histoire-problème proposée plus tôt ou aux différents commentaires des manuels à ce sujet (cf. « Pratiques de l'histoire »). Comme pour l'ensemble des éléments déjà évoqués dans cette analyse, le type de rapport qu'entretiennent les manuels avec les sources découle du choix général de la forme du récit historique qu'ils adoptent. Une forme narrative orientée par la démarche euristique de la discipline historique – qui correspondrait ainsi à la définition de l'histoire-problème et aux discours sur les sources des manuels – aurait mis de l'avant le processus de construction du savoir. Elle aurait, par exemple, présenté les sources pour ce qu'elles sont, concrètement, des sources de savoir historique, construit par les auteur-e-s. Au contraire, la forme « expositive » des textes, bien

qu'elle fasse usage de documents historiques, ne les utilise pas dans le cadre d'une mise en valeur du processus de constitution du savoir, mais simplement comme des exemples en appui aux récits. La distinction entre ces deux approches doit être soulignée. Dans le premier cas – dans la démarche euristique –, les sources sont à la base de la réflexion. On y sélectionne des sources, on les traite suivant la démarche critique et l'on en extrait de l'information sur laquelle s'appuient les chercheur-e-s afin de formuler des propositions qui pourront contribuer au corpus des savoirs historiques. Dans le second cas, celui qui s'applique aux manuels, c'est la narration historique qui est à la base du processus ; elle préexiste à l'utilisation des documents. Les sources n'y interviennent qu'en appui au discours. Cette manière de procéder masque le processus réel de constitution des savoirs et participe à donner l'impression d'objectivité au discours historique. Dans ce contexte, l'utilisation des sources devient anecdotique, voir à justifier des arguments à posteriori. La preuve en est que – le plus souvent – elles ne sont pas intégrées au texte principal, mais ajoutées dans des encadrés, sans références narratives : elles pourraient être supprimées sans que cela n'altère les qualités des récits.

Sur ce dernier point, il faut distinguer entre le discours sur les sources contenues dans les manuels et le rapport réel de ces derniers avec les documents historiques dans leur narration. Ainsi, le M1 propose diverses réflexions sur les sources, notamment à la fin du chapitre 3 sur les divergences d'interprétations historiennes sur certains documents (Duhaimé *et al.*, 2012, p. 93). De même, plusieurs exercices sur les sources sont proposés dans les manuels. Par contre, ce sont là des éléments extérieurs, voire déconnectés de la trame historique centrale. Mentionnons une autre considération au sujet du rapport des manuels aux sources historiques : on se saurait ignorer la distinction à faire entre des études de première main qui impliquent une relation étroite avec leurs sources et un travail de synthèse historique tel que le font les manuels. Dans ce second cas, on peut difficilement reconstituer l'ensemble de la preuve (la critique des sources), en particulier si on prend les choses d'aussi haut que la civilisation occidentale. Par contre, considérant les visées didactiques devant exposer la méthode historique, les manuels d'histoire pourraient revoir leurs relations aux sources qu'ils présentent. Plutôt que de seulement illustrer leurs propos, elles pourraient être utilisées de façon à exemplifier la méthode historique de traitement des sources.

Synthèse des pratiques de l'histoire

Cette troisième et dernière partie de chapitre avait pour objectif d'analyser la pratique effective de l'histoire dans les manuels qui servent de sources à ce travail. Voici en résumé, ce que cette analyse a révélé.

Quelles que soient les conceptions théoriques exposées dans les manuels, leurs mises en pratique du discours historique révèlent l'absence de démarches problématisées. Une telle démarche aurait impliqué une définition structurante de l'objet des manuels – laquelle demeure floue dans les textes – ce qui aurait évité le décalage avec les choix de contenus des ouvrages.

Ensuite, l'étude de la « mise en récit » des contenus historiques a souligné le choix unanime des manuels d'une approche chronologique. Corolairement à ce choix, on a pu constater l'évacuation de références significatives au « présent », même si, de l'avis général, cette relation est à la base de la démarche euristique de l'histoire. En retour, l'absence de référence au présent a comme conséquence de perpétuer le rapport spontané que développent les lectorats des manuels avec l'idée que, par essence, le passé détermine le discours historique. Aussi, l'étude de certains passages des manuels a relevé la possibilité de développer par les élèves des représentations téléologiques du parcours historique. De même, l'organisation de la narration autour des facteurs politiques a été relevée. Cette structuration induit une subordination systématique des autres catégories de l'explication historique à ce facteur. Toujours relativement à la mise en récit des manuels, l'analyse a souligné l'adoption générale d'une forme narrative orientée par une démarche démonstrative. Cette forme narrative supplante nettement l'orientation explicative, appuyée sur l'euristique de l'histoire. Enfin, les outils conceptuels de l'histoire sont peu utilisés, alors que de fausses évidences sont énoncées. En effet, certains concepts ne font pas l'objet des définitions stables et opérantes qui seraient pourtant nécessaires pour soutenir la compréhension historique des lectorats.

Ensuite, l'étude s'est concentrée sur l'idée d'une méthodologie explicite. Il s'est avéré que l'adoption par les manuels d'un style narratif qui rend invisible leurs auteur-e-s va à l'encontre de l'objectif de transparence soutenu par l'historiographie de référence. Contrairement à ce qui est présenté dans les manuels, cette volonté de transparence engage les

auteur-e-s à prendre pleinement en compte leur subjectivité et à exposer l'origine des savoirs qu'ils et elles proposent, ce qui permettrait aux lectorats d'évaluer le niveau de « certitude » associé à l'information, de même que d'explicitier la situation des savoirs en rapport aux différents débats historiographiques. Évidemment, la méthode scientifique de l'histoire devrait aussi imposer à la narration de discuter de la manière dont sont constitués les savoirs de référence contenus dans les manuels, cette même démarche devant permettre leur vérification et leur validation.

Finalement, l'étude du rapport des manuels aux sources a montré une relation inversée par rapport à ce que prône l'historiographie et à ce qu'ils soutiennent dans leurs propos théoriques. Alors que la méthodologie historique indique que l'on doit partir des documents historiques afin d'en tirer de l'information pour bâtir le récit, les manuels racontent leur récit auxquels ils greffent sporadiquement des documents historiques.

L'analyse de la pratique de l'histoire par les manuels permet donc de formuler un constat d'ensemble. À la différence des conceptions présentées par les auteur-e-s, qui correspondent dans une bonne mesure à la définition donnée de l'histoire-problème, la pratique narrative des manuels, elle, n'y correspond pas. Il faut voir maintenant ce qu'implique cette situation dans la formulation d'un bilan général de l'analyse des sources.

Bilan du chapitre 2

Ce chapitre d'analyse avait pour objectif de mieux comprendre les manuels de cégep portant sur l'histoire occidentale de manière à permettre la formulation de réponses à la question la recherche. Dans cette optique, la première partie de l'analyse de ces sources a d'abord montré une homogénéité d'ensemble en ce qui concerne la situation de leurs auteur-e-s, qui ont tous et toutes une formation historique et une relation directe à l'enseignement. Ensuite, les caractéristiques générales de leurs outils didactiques se sont aussi révélées homogènes, et ce, malgré certaines différences formelles. Même si l'on reconnaît grossièrement un même objet à l'étude dans les quatre manuels – qu'il soit question d'« histoire occidentale » ou bien de l'histoire de l'« Occident » –, il apparaît difficile de le circonscrire efficacement à partir des définitions qui en sont faites. Par ailleurs, l'analyse a aussi montré des divergences dans la formulation des objectifs éducatifs des manuels : ils

présentent un éventail qui, d'un côté, met l'accent sur le développement des identités, de la mémoire et des connaissances et qui, de l'autre, fait la promotion d'habiletés intellectuelles, de la compréhension historique et va jusqu'à promouvoir l'acquisition pour les élèves d'outils leur permettant d'avoir une emprise sur le réel.

La seconde partie de l'analyse évaluait les propositions théoriques des manuels et a souligné la variabilité de leurs relations à la conceptualisation de la discipline historique : l'importance accordée aux discussions sur ce thème est inégale d'un livre à l'autre et les conceptions présentées sont aussi relativement divergentes. L'objet de ce travail n'est pas de faire la critique individuelle des manuels ; par contre, certains points méritent d'être signalés. Plusieurs énoncés des textes – dont certains sont présentés avec une relative insistance – évoquent des conceptions de la discipline historique jadis défendue, mais tombée en désuétude depuis quelques décennies.

En plus de leurs conceptions théoriques, c'est finalement du rapport des manuels à la mise en discours de l'histoire dont cette analyse a traité. Pour y arriver, les récits des manuels ont été comparés à une définition d'un type d'histoire qui – selon les prétentions de son auteur et à l'instar de ce qui est défendu dans ce travail – correspond à l'approche actuellement dominante de l'historiographie. Or, que ce soit en ce qui concerne la problématisation de la démarche historique, le type particulier de la mise en récit, l'application d'une méthode explicite ou la relation concrète avec les sources, l'analyse des manuels montre que l'ensemble du corpus étudié se trouve en contradiction avec la définition de l'histoire-problème, contrairement à ce que leurs auteur-e-s défendent et correspond plutôt à celle de l'histoire-récit, tel qu'en fait foi cette description :

Il s'agit d'un « récitatif historique » généralement chronologique, de forme descriptive, s'appuyant sur des croyances et sur un nombre très limité de sources et de concepts explicateurs. Très critique envers cette forme de discours, Lucien Febvre de l'École des Annales disait de l'histoire récit qu'elle était une histoire trop souvent événementielle, « passive devant les faits, sans problèmes et enfermée dans la rumination des textes ». L'histoire récit serait donc un discours historique qui se limite à décrire, à raconter, une histoire qui est même considérée par moment comme un art (Gregory, 1999, p. 8).

Finalement, il apparaît que certaines des conclusions formulées par Éthier, à l'occasion de sa propre analyse des manuels d'histoire du secondaire et du matériel didactique qui leur sont adjoints, permettent de résumer les propos de ce chapitre :

Une majorité de la surface admissible des passages des ensembles didactiques dogmatise l'interprétation de référence. Dans la très vaste majorité des cas, une seule explication des événements est présentée. Les problèmes ou les questions auxquelles telle explication répond, la méthode euristique utilisée pour en arriver à cette conclusion, les interprétations antérieures qui précédaient l'explication, les insuffisances qui amenèrent le remplacement d'une de ces interprétations sont rarement invoquées. Enfin, l'auteur de l'interprétation canonique est encore plus rarement nommé ou même invoqué (Éthier, 2000, p. 239).

Maintenant, à la lumière des éléments soulevés par l'analyse des manuels et les bases de réflexions qui en sont issues, il est possible de passer à l'étape suivante de cette démarche. Celle-ci doit reprendre la grille d'analyse présentée précédemment, répondre aux questions qu'elle soulève afin de déterminer les rapports aux savoirs des manuels et, conséquemment, de caractériser les postures épistémologiques qu'ils adoptent.

Chapitre 3 : Discussion

À la suite de la formulation d'une problématique de recherche, puis de l'étude méthodique des sources, il est désormais possible de formuler des réponses aux questions présentées dans la grille d'analyse épistémologique adaptée de Therriault et coll. (2007). Juste avant, je me permettrai un rappel de la démarche effectuée.

Rappel de la démarche

Notre questionnement de départ visait à savoir si l'histoire enseignée suivait, comme elle le devrait, les orientations prises par l'histoire savante. Afin de répondre à cette interrogation, j'ai choisi d'étudier les manuels collégiaux portant sur l'histoire occidentale. L'indicateur retenu pour effectuer cette comparaison est la posture épistémologique des manuels identifiés à la suite de l'analyse de leur rapport aux savoirs. Plus précisément, c'est leur dimension épistémique qui m'intéresse, c'est-à-dire le rapport au monde qu'ils présentent. Afin d'évaluer cette dimension, les manuels seront soumis à une grille d'analyse qui doit permettre de répondre aux trois questions de l'épistémologie formulées par Le Moigne (2012).

Cette analyse a nécessité certains repères conceptuels. C'est pourquoi je me réfère aux deux familles épistémologiques que l'on oppose généralement souvent lorsque l'on analyse les écoles historiques, c'est-à-dire les familles « réaliste » et « constructiviste ». À propos de l'évolution historiographique, on constate une tendance à délaisser les conceptions réalistes qui étaient dominantes jusqu'aux années 1980-90, en faveur de conceptions constructivistes. Cette dichotomie réalisme/constructivisme est aussi utilisée dans l'étude de Demers et Éthier qui ont défini deux profils traduisant une « conception du savoir » et une « relation au savoir » pouvant être de deux ordres :

Objectiviste/réaliste/de reproduction : l'histoire est un amalgame de faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien et ne requiert aucun critère spécifique pour traiter les informations. Le rapport au savoir est transmissif et mécanique, la mémorisation de faits historiques donne accès au savoir historique.

Critérialiste /constructiviste : l'histoire est une construction humaine qui requiert l'évaluation rigoureuse et méthodique de preuves, via l'heuristique des sources et du contexte de leur production (Demers et Éthier, 2013, p. 103).

C'est donc notamment sur la base de cette opposition que je serai en mesure de présenter l'analyse épistémologique des sources.

L'analyse et les réflexions présentées jusqu'ici laissent entrevoir qu'on ne doit pas s'attendre à trouver une cohérence parfaite entre les éléments du corpus ni à l'intérieur même des différentes sources. Il faut garder en tête que ces ouvrages sont des œuvres collectives. De plus, une des thèses générales défendues dans ce mémoire repose sur l'idée que nous assistons à une période de transformation des représentations épistémologiques. Dans ces conditions, une parfaite cohérence est difficile à atteindre. L'objectif principal de l'analyse était de vérifier si une tendance générale se dégage des sources et, ensuite, de voir s'il est possible de la nuancer. J'insiste sur le fait qu'il n'est pas question de porter de jugement individuel sur les œuvres étudiées. En ce sens, le choix des exemples tirés des textes doit être considéré dans le contexte de leur utilisation. Plus un manuel s'engage dans la réflexion épistémologique, plus il offre d'occasions d'être donné en exemple.

Finalement, il ne reste qu'à rappeler qu'il « ne s'agit pas de répondre à toutes les questions contenues dans cette grille, mais plutôt d'articuler une réflexion d'ensemble » (Therriault *et al.*, 2007, p. 5). Ainsi, si les lectures et analyses des manuels ont été structurées à l'aide des questions de cette grille, la synthèse sera présentée autrement afin d'éviter les redondances. Cette synthèse se présentera en deux parties décrivant, premièrement, les diverses expressions de la posture dominante dans les manuels et, deuxièmement, les éléments contre tendanciels que l'on peut aussi voir dans les textes.

Analyse épistémologique

D'entrée de jeu, je peux affirmer qu'une forte tendance s'est révélée à la suite de l'analyse des sources. En effet, l'étude du corpus démontre des rapports aux savoirs associés à une posture épistémologique de type réaliste. Voici comment les manuels répondent aux questions de l'épistémologie : *qu'est-ce que le savoir ? Comment le savoir est-il constitué et comment doit-on apprécier la valeur ou la validité du savoir produit ?*

Une dominante réaliste

Le récit historique

Les récits historiques forment le corps des manuels et l'essentiel de leur contenu. Malgré les nuances qui seront formulées à propos de l'analyse d'ensemble des textes, on peut déjà admettre une importante homogénéité des rapports aux savoirs exprimés dans les récits, ce qui permet de déterminer la posture épistémologique des manuels. Aussi, si certains éléments inclus dans les récits peuvent servir de contrexemple dignes d'intérêt, je considère qu'ils sont non déterminants dans la formulation de ce jugement.

Si l'on s'en tient aux quatre récits présentés, les réponses aux premières questions de la grille — « Le savoir est-il indépendant du sujet ? Décontextualisé ? Est-il préexistant à l'humain ? » — ne peuvent qu'être affirmatives. L'analyse de la narration des manuels a déjà souligné ces aspects des récits. Les manuels décrivent essentiellement des objets de savoirs autonomes, pratiquement extérieurs à toutes relations entre eux et les personnes qui les ont produits. Les textes ne prennent pas en compte le contexte de production des savoirs ou les débats qui ont structuré leur développement ou même ceux qui persistent à leur sujet. Enfin, ils ne laissent que peu d'indices permettant d'établir le degré de certitude que la communauté scientifique accorde à ces savoirs. De manière dominante, les sources présentent des savoirs objectifs, essentiellement statiques et décontextualisés. Lorsque les connaissances sur un sujet semblent incomplètes, les textes enjambent le problème en insérant – par exemple – un adverbe de doute : peut-être, probablement, sans doute, apparemment, vraisemblablement, voire une assertion purement spéculative.

Basé sur l'année solaire plutôt que sur les phases de la lune comme celui des Mésopotamiens, ce calendrier compte 12 mois de 30 jours chacun, plus 5 jours, probablement fériés, ajoutés au dernier mois. On peut y voir la lointaine origine de notre calendrier (Simard et Laville, 2010, p. 27).

Cet exemple montre que la syntaxe du texte relativise effectivement le degré de certitude de l'énoncé ; par contre, l'impression générale qui s'en dégage – à savoir celle d'être confronté à une vérité objective – demeure essentiellement la même.

Outre l'analyse des éléments de contenu et des procédés narratifs, l'étude d'un autre type de dispositif présent dans les manuels révèle le rapport aux savoirs de ces derniers. Il s'agit du dispositif didactique. Selon Rey (2001), « les manuels scolaires sont porteurs de l'un ou l'autre de ces dispositifs didactiques qui renvoient à un ordonnancement des objets d'études et à un processus d'acquisition spécifique » (J. Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004, p. 514). Ces dispositifs sont de trois types :

Le premier dispositif, de type « explication-application », repose sur l'énonciation du savoir, puis sur son acquisition par l'exercitation. [...] Le manuel scolaire devient un objet de travail impositif et normatif. Par son discours, il participe directement au processus de transmission d'une réalité préexistante [...].

Le second dispositif, de type « observation-compréhension-application », propose de mettre d'abord l'élève au contact du phénomène ou de la règle à apprendre pour l'amener à en découvrir le fonctionnement. Il s'ensuit une phase d'application ou d'exercitation destinée à consolider les acquis [...] Le savoir est préconstruit et sa « découverte » par l'élève est rigoureusement contrôlée

Le troisième dispositif, de type « problème-compréhension-application », est porteur d'une vision constructiviste dans ses acceptations épistémologique, psychologique et didactique. Ce type de dispositif confronte l'élève à une situation-problème qui conduit à un questionnement dont la résolution génère une construction de savoir (J. Lebrun *et al.*, 2004, p. 514).

L'intégration de ces notions à ma réflexion est d'une grande utilité. Celles-ci permettent de marquer le lien entre l'approche didactique des manuels et leur rapport au savoir. Ce sont des notions qui sont intimement liées, comme l'a montré la typologie présentée plus tôt (Demers et Éthier, 2013). Ainsi, contrairement au troisième type présenté, les deux premiers dispositifs « qui présupposent le caractère préexistant du savoir s'avèrent peu congruents avec une approche constructiviste dans son acception épistémologique » (J. Lebrun *et al.*, 2004, p. 515). Par ailleurs, la définition du troisième type de dispositif didactique des manuels remet en lumière une question déjà soulevée, soit celle de l'absence de problématisation dans leurs récits. En plus de l'idée générale déjà évoquée, à savoir que l'absence de problématisation nuit au développement d'une représentation valide de la démarche historique par les élèves, il semble aussi que cette absence de problématisation

exclut le seul type de dispositif didactique qui permettrait véritablement un rapport de construction au savoir. Voici comment se présentent les dispositifs didactiques des sources étudiées.

D'abord, on peut constater, à la lecture des manuels, mais aussi du matériel disponible *en ligne*, que plusieurs des questionnaires qui y sont proposés comme activité d'acquisition des connaissances sont simplement des questions de repérages. En d'autres mots, une information est présentée dans le texte et, ensuite, une question invite à la rechercher ; la bonne réponse correspond à la reprise quasi identique de celle-ci. Une part importante des activités d'apprentissages du corpus des manuels relève ainsi du dispositif didactique d'« explication/application ». Les exemples les plus évidents sont les rubriques « Faisons le point », les « Travaux et exercices » de fin de chapitre et les diverses questions objectives proposées sur le site internet lié au M3, de même que le matériel en ligne du M4 se déclinant dans les sections : « Questions de révision », « Vrai ou faux ? », « Questions à choix multiple », « Exercices d'association » et « Résumé » à compléter par les élèves.

À la différence des activités déjà présentées, les exercices contenus dans les capsules méthodologiques du M3, les « Apprentissages » en fin de chapitre du M4, de même que les questions d'analyse de documents des M1 et M2 font plutôt appel au dispositif de type « observation-compréhension-application ». Ces activités, par exemple, demandent aux élèves de « Distingue [r] la nature de chacun des textes et les auteurs de chacun » ou encore de « Restitue [r] dans le temps et leur contexte général chacun des documents » (Lafrenière et Huston, 2010, p. 40), alors que l'observation de documents historiques doit leur permettre de découvrir ce vers quoi on les oriente. Cela dit, dans d'autres cas, même s'il y a présence de cette médiation du document et de l'appel à l'observation, je serais tenté de ranger ces exercices dans la précédente catégorie. Je pense par exemple à l'exercice « Testez vos habiletés en codicologie ! » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 131). Dans cet exercice, malgré l'utilisation d'un document visuel, il n'y a aucun espace permettant de développer une compréhension autonome par les élèves ; les questions appellent essentiellement à repérer, dans le document, des informations précédemment énumérées.

Si la vaste majorité des activités des manuels considérées dans cette étude se révèle appartenir aux deux précédents dispositifs didactiques, un contreexemple semble poindre dans

la rubrique « Réflexion » du M2. Cette rubrique propose, à l'occasion, de dépasser le strict cadre du texte afin de formuler des réponses qui n'y sont pas textuellement décrites, mais qui peuvent être inférées à partir d'éléments fournis. En introduction du manuel, cette rubrique est présentée comme devant permettre l'ouverture de « débats pour élargir la perspective historique » (Lafrenière et Huston, 2010, p. v). Cette considération en tête, on comprend mieux certaines formulations plus polémiques, par exemple : « Pourquoi la démocratie telle qu'elle a été pratiquée par les Athéniens est-elle impensable de nos jours ? » Il me semble qu'une telle proposition de questionnements est de nature à satisfaire les préalables définissant le dispositif didactique de type « problème-compréhension-application » (Rey, 2001, p. 35). À la condition, bien sûr, que les élèves soient véritablement accompagnées dans le développement d'une réflexion critique ou, mieux encore, que cette démarche s'effectue dans le cadre d'un débat en groupe. Sinon, l'énoncé même de cette question devient l'assertion d'une autre vérité présumée, qui plus est aux prémisses – éthique et politiques – contestables. Au demeurant, pour nombre des questionnements soulevés dans cette rubrique du M2, les réponses aux interrogations sont présentes dans le récit, laissant ainsi l'expression d'une vérité historique peu discutable, ce qui limite, il me semble, l'élargissement des perspectives.

Les contenus théoriques

Une autre des catégories utilisées pour l'analyse, celle des contenus théoriques des manuels, permet également de relever les rapports aux savoirs. En effet, les diverses considérations sur l'histoire que soulèvent les auteur-e-s permettent de déceler des éléments évoquant une posture épistémologique réaliste.

Un premier exemple, tiré du M3, est l'utilisation d'une définition de la science en tant que « connaissance exacte, universelle et vérifiable par des lois » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 2). Même si cette définition est utilisée pour disqualifier l'histoire du domaine scientifique, elle marque d'autant plus clairement un rapport objectiviste au savoir. En l'utilisant, le M3 pose une distinction entre les savoirs imparfaits des sciences humaines et la « vraie » science qui fournit une connaissance exacte du réel. Un autre exemple, extrait du même texte, est l'utilisation de la métaphore du paysage qui traduit aussi une conception du savoir en tant que reflet de la réalité et que le travail historien doit révéler :

Cette méthode se fonde essentiellement sur la recherche et l'analyse des traces, le témoignage de lui-même que le passé a pu nous léguer. Témoignage de toutes sortes [...] d'une variété prodigieuse, et qui forment le paysage mystérieux, immobile et fascinant dans lequel, tel un explorateur, l'historien s'avance à la découverte de l'Homme dans le Temps (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 1).

À ce sujet, je suis tenté de renouveler ce conseil qui suggère de

[...] se méfier des oxymores métaphoriques qui invitent l'historien à « étreindre le passé » et qui viennent de ce fait brouiller l'idée que l'on peut se faire du savoir historique [...] Wittgenstein invitait déjà à ne pas céder à la fascination exercée par le substantif « le passé » et à ne pas considérer ce dernier comme un objet d'observation » (Galvez-Behar, 2009, p. 111).

Cette conception qui identifie le savoir à un reflet de la réalité historique est aussi présente dans le M1. Un passage du texte formule clairement cette idée, lorsqu'il affirme que le travail historien doit « déterminer quelle réalité de l'époque **est reflétée** à travers les sources » (les caractères gras sont de moi) (Duhaimé *et al.*, 2012, p. 232). Évidemment, l'analyse présentée ici suppose que le choix des mots, de manière générale, n'est pas accidentel. Au contraire, j'affirme qu'un tel choix est l'expression d'un mode de pensée qui justement révèle un rapport particulier au savoir. Par exemple, le dernier passage ne dit pas que la source « informe » sur une époque ou que « l'analyse des sources tire des indices participants à construire une représentation d'une époque ». L'énoncé affirme précisément que la source « reflète son époque ». Évidemment, pour sortir de l'anecdote, il faudrait comparer ce passage particulier à d'autres exemples tirés du même manuel...

De manière générale – pour le M1 –, le travail historique vise à « reconstituer le passé » ; une formule mainte fois énoncée qui rappelle le « ce qui s'est réellement passé » de von Ranke. Là encore, le choix du mot devient un indicateur : « Reconstituer : 1 — constituer, former de nouveau 2 — rétablir dans sa forme, dans son état d'origine en réalité ou par la pensée (une chose disparue) » (*Le Petit Robert de la langue française*, 2014, p. 2146). Ainsi, lorsqu'il est affirmé que le travail historien est « de reconstituer le passé le plus fidèlement possible » (Duhaimé *et al.*, 2012, p. 50) ou que les sources doivent être « représentatives de la réalité passée » (Duhaimé *et al.*, p. 95), ces énoncés impliquent la possibilité d'un élément de comparaison et l'idée qu'il existe « une réalité passée » extérieure au sujet et antérieure à la

connaissance. Pourtant, ce rapport spontané que l'on entreprendrait avec la réalité semble assez simple à réfuter, et ce, à propos de l'histoire plus encore que dans d'autres domaines. Des manuels le soulignent : « l'histoire porte sur un objet qui, par définition, n'existe pas ou n'existe plus » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 1). Il n'existe donc pas d'objet de comparaison pour vérifier la validité des productions historiennes. Tout ce qui reste des réalités passées, ce sont les sources brutes et le produit de la recherche historique contenu dans divers médias. Autrement dit, si le seul passé qui puisse servir de référence est celui contenu, par exemple, dans les livres, la comparaison devient alors autoréférentielle et logiquement invalide. Admettre une telle situation ferait de la science historique un système autopoïétique, c'est-à-dire qui se reproduit à partir de lui-même, ce qui aurait pour effet de couper définitivement le lien entre la discipline et le réel. Cela dit, si la « réalité » historique est remise en question, comment doit-on concevoir la tension entre objectivité et subjectivité ?

Un des éléments marquants qui ressort de l'analyse des sources en ce qui concerne leur rapport au savoir est la manière dont ils présentent la dichotomie classique entre « objectivité » et « subjectivité ». Celle-ci prend diverses formes, notamment la différenciation de nature effectuée entre les faits « objectifs » issus des sources et les interprétations « subjectives » émanant des chercheur-e-s. C'est dans cette démarche que semble s'inscrire le M1 lorsqu'il affirme que la subjectivité historique ne doit pas « dénaturer » le contenu des sources (Duhaimé *et al.*, 2012, p. 192), ou lorsqu'il discute des « faits historiques » qui ne donnent pas lieu à des discussions alors que les différentes interprétations, elles, sont sujettes à débats (Duhaimé *et al.*, p. 382).

Le M3 va aussi en ce sens alors qu'il discute de « faits » auxquels « l'auteur donne un certain éclairage » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 16) ou, même chose pour le M4, lorsqu'il appelle à « distinguer le fait de l'opinion » :

Le fait qu'il soit brut (un événement, une date, un article de loi) ou construit (comme une série statistique) appartient au domaine du réel : il peut être observé et sa véracité se vérifie. L'opinion quant à elle s'appuie sur des facteurs personnels, subjectifs (préférences, vision du monde, croyances, idéologies) qui orientent la compréhension qu'on donne du réel (Simard et Laville, 2010, p. 85).

Cet énoncé épistémologique soulève des questions : est-il possible d'exister à l'extérieur du réel ? Exclues du domaine du réel, les opinions relèvent-elles de la fiction et de l'imaginaire ? Ou encore, qu'ont de plus « réel » les événements et les articles de lois comparativement aux idéologies ? En tant que concepts issus de la création humaine – personne en fait n'a jamais croisé de séries statistiques ou de dates dans la rue – ces éléments ne sont-ils donc pas tous également des abstractions construites à des fins de connaissances ?

Cette distinction entre ce qui, par nature, relève de l'objectivité et ce qui dépend de la subjectivité revient sous d'autres formes dans des passages du M1 dont certains ont déjà été présentés. Il en est question, par exemple, lorsqu'il mentionne les écrits historiques à vocation religieuse, des documents qui « expriment surtout des croyances religieuses et des conceptions de l'être humain et du monde, tout en contenant des faits historiques et des réflexions historiques » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 14). Ailleurs, il discute des récits historiques anciens qui sont « de qualité inégale, souvent imprégnés de croyances religieuses ou peu objectifs » (Duhaime *et al.*, p. 13). Un autre exemple – évoqué au chapitre précédant – réside dans l'opposition que le manuel présente entre les sources visuelles, disons, traditionnelles et celles issues de la photo et du cinéma : « Ces deux technologies [photo et cinéma] permettent, pour la première fois de capturer et de conserver des images de la réalité, et non seulement des représentations de cette réalité (...) » (Duhaime *et al.*, p. 17). Déjà, sur le plan de la sémantique, cette opposition présente une fausse évidence puisqu'« image » et « représentation » ont un important rapport de synonymie (« Dictionnaire Électronique des Synonymes [DES] », s.d.). Pourtant, ce passage laisse entendre qu'il existe une différence de nature entre ces deux types de productions. Si l'on peut admettre que ces technologies offrent de nouveaux types de représentations du réel, ce sont des productions qui mettent en scène des points de vue particuliers (personnels, déterminés, contextualisés, limités, etc.), des visions subjectives en somme. En adaptant le concept de l'analyse littéraire, au mieux serait-il possible de parler dans ces cas non pas d'accès au réel, mais d'un plus grand « effet de réel » permis par les supports photo et vidéo (Barthes, 1968). Corolairement à cela, les représentations peintes ou sculptées n'en sont pas moins – ni plus – des faits historiques dans le plein sens du terme. Ces sources desquelles on tire des informations permettant de construire des représentations possibles du passé, de même que le sont les « croyances

religieuses » et les « conceptions de l'être humain et du monde ». Au demeurant, si cette manière d'appréhender la relation entre l'objectif et le subjectif peut paraître banale, elle dénote pourtant une autre de ces fausses évidences historiennes. Cette opposition souvent acceptée *de facto* n'a pourtant rien de naturelle :

Le fait historique, qui serait vrai ou faux une fois pour toutes, et qu'on doit ambitionner d'établir dans sa nudité, son objectivité absolue. Ce positivisme du 19^e siècle scientifique reste très fort chez les historiens. Il ne tient compte ni des effets de l'observation humaine sur tout phénomène réel ni des contradictions inhérentes à chacun d'eux. Dans les pays anglo-saxons, plus ouvertement encore qu'en France ce positivisme pragmatiste s'exprime par la distinction radicale [...] entre faits et values. Les uns existent par eux-mêmes, dans l'absolu, les autres sont laissés à la liberté subjective de chacun (Chesneaux, 1976, p. 59).

Considérations méthodologiques

Cette relation aux faits qui vient d'être décrite a bien sûr des conséquences méthodologiques. Il a été fait mention de la tendance de certains des manuels – particulièrement M2 et M3 – de résumer le travail historique à la critique des sources (critiques interne et externe). De résumer ainsi le travail de recherche historique est cohérent avec cette conception exprimée dans le M3 qui affirme que « [...] le chercheur est totalement dépendant d'informations préexistantes sur lesquelles il ne peut avoir aucune influence [...] » (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 2). Le M1 va aussi dans ce sens lorsqu'il affirme que « l'historien dépend entièrement des sources primaires disponibles » (Duhaim *et al.*, 2012, p. 95). On souligne dans ces énoncés une relation entre la réalité objective, préexistante, transmise par les sources et face à laquelle les chercheur-e-s – bien qu'ils et elles doivent mettre en branle une démarche herméneutique – ne peuvent être que des témoins réceptifs. Certes, on ne saurait nier l'importance des sources dans l'étude historique. Par contre, réduire ainsi le travail historique rappelle la vision technicienne jadis attribuée aux positivistes/méthodiques qui tendait à limiter la recherche historique à la seule l'analyse des sources :

Charles Seignobos présente cette démarche comme étant l'équivalent de l'expérience de laboratoire pour les sciences de la nature ; les faits ainsi dégagés doivent permettre d'écrire une histoire conforme à ce qui « s'est réellement passé » (Lévy-Dumoulin, s.d.).

Pourtant, si la dimension herméneutique de l'enquête historique est d'une grande importance, il demeure limitatif de considérer les sources comme des objets morts à disséquer afin de rendre compte de « faits historiques » bruts. Comme le suggérait Febvre :

Toute une part, et la plus passionnante sans doute de notre travail d'historien, ne consiste-t-elle pas dans un effort constant pour faire parler les choses muettes, leur faire dire ce qu'elles ne disent pas d'elles-mêmes sur les hommes, sur les sociétés qui les ont produites — et constituer finalement entre elles ce vaste réseau de solidarités et d'entraide qui supplée à l'absence du document écrit ? (Febvre [1952], 2008, p. 428).

En fait – et contrairement à ce que laissent essentiellement paraître les manuels –, les sources elles-mêmes ne sont jamais des données déjà disponibles aux fins de l'analyse. La démarche euristique de l'histoire qui certes inclut la critique de sources et implique de leur faire subir divers traitements pour les « faire parler », est plus large que cette seule technique : « Interpréter n'est pas connaître. Les euristiques nous démontrent que l'interprétation n'est qu'une phase du processus cognitif » (Leter, s.d.). Les encadrés présentés dans le M4 jettent un éclairage intéressant sur cette démarche dite euristique. Alors que le premier souligne les limites de la « critique historique » (Simard et Laville, 2010, p. 6), le second présente « une méthode historique » qui prend en compte les principales étapes logiques de la démarche scientifique dont l'identification d'un problème, la formulation d'une hypothèse, les recherches, les vérifications, la synthèse, etc. Ici encore s'opposent la logique d'exposition et celle de la découverte :

Un discours persuasif doit être préparé en une suite de traitements dont les deux premières séquences désigneront les deux moments nécessaires à toute élaboration intellectuelle : l'eurèsis (ou inventio) et la taxis (ou dispositio). Il s'agit, dans le discours argumenté, d'abord de « trouver quoi dire », puis de disposer en ordre ce qui a été trouvé. Canon méthodologique : l'ordre de la découverte opposé à l'ordre de l'exposition. Une chose est de faire surgir les idées, les arguments, une autre de les structurer de façon appropriée à leur communication (Detambel, s.d.).

La notion d'hypothèse

L'utilisation de la notion d'« hypothèse » par le M1 me conduit finalement à réfléchir sur les sens que l'on peut associer à ce concept. L'acception commune de la notion d'hypothèse est intimement liée à la démarche scientifique

(problème/hypothèse/vérification/synthèse). Dans l'un de ses passages, le M1 décrit deux situations qui peuvent rendre compte du rapport de la recherche avec des sources. La première – idéale – se présente lorsque la disponibilité des sources permet de vérifier l'hypothèse avancée et de « faire la lumière » sur les événements (Duhaime *et al.*, 2012, p. 14). La seconde situation, elle, survient quand les sources sont manquantes, par exemple lorsqu'elles sont gardées secrètes par les États. Dans ce cas, « les événements demeurent entourés de mystères et [...] les historiens ne peuvent [à leurs propos] que formuler des hypothèses » (Duhaime *et al.*, p. 14). Cette situation décrit le statut « spéculatif » de l'hypothèse qui persiste alors que faute de preuves, elle ne peut être confirmée. Entendu selon une posture réaliste voilà la différence entre : « peut-être que les choses se sont déroulées ainsi... » et « voici comment les événements se sont réellement déroulés ».

Par ailleurs, voici une utilisation d'hypothèse selon ce même manuel :

(...) l'histoire se construit à partir de diverses interprétations, elle est évolutive en ce sens que chaque hypothèse avancée par un historien suscite, chez d'autres, la volonté de vérifier les fondements de cette hypothèse, soit pour la confirmer, la contester ou la compléter. [...] De ces nouvelles analyses surgissent alors de nouvelles hypothèses, souvent complémentaires, parfois plus nuancées ou méthodologiquement mieux démontrées (Duhaime *et al.*, 2012, p. 95).

Dans cet autre extrait, « hypothèse » ne semble pas être exactement la notion restreinte décrite plus tôt ; elle semble prendre une valeur plus étendue. Dans son acception restreinte, d'ordre méthodologique, la vérification de l'hypothèse doit (in)valider une proposition historique (par l'analyse des sources, selon une méthode reconnue, etc.). Par contre, si l'on admet que le rapport au monde que développe le sujet pensant est un construit, le résultat de la vérification méthodique de cette hypothèse devient lui-même une hypothèse (ontologique) sur « ce qui s'est réellement passé ». D'une première hypothèse de travail non scientifiquement validée, on en arrive à une hypothèse sur le réel à la portée plus grande puisqu'elle est soutenue par une démarche scientifique validée. Elle sera alors désignée comme une « thèse » et fera partie du corpus des savoirs scientifiques. Plutôt que de transformer la nature d'une proposition de « spéculation » à « vérité », cette représentation permet d'affirmer quelque chose comme : « à la suite de l'étude des sources, il est vraisemblable de croire que les événements se sont déroulés ainsi... » En fait, comment serait-il possible d'être plus affirmatif que cela ? Le M1

l'affirme à juste titre : « nul ne peut retourner dans le temps pour vérifier ce qui s'est réellement produit » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 95).

Apparence de contradictions

Jusqu'à présent, cette démonstration appuie une thèse affirmant que les rapports aux savoirs des manuels indiquent une posture générale de type réaliste. Par contre, il faut reconnaître que l'analyse des sources n'a pas révélé de situation épistémologique parfaitement univoque. En effet, à l'occasion, des contradictions semblent présentes dans certains passages des manuels. Comme nous l'avons déjà vu, certains extraits des M1 et M3 affirment la dépendance de la recherche face aux sources ou insistent sur l'importance de l'objectivité des chercheur-e-s. Par contre, d'autres passages de ces mêmes manuels soulignent que le questionnement des chercheur-e-s est à la base de la démarche historique (G. Langlois et Villemure, 2012, p. 118) ou que la démarche critique n'est que l'un des éléments « de la démarche scientifique en histoire » (Duhaime *et al.*, 2012, p. 382).

Par ailleurs, d'autres passages des textes ont attiré mon attention, particulièrement lorsque mis en relation avec cette définition du constructivisme :

À titre illustratif, un paradigme constructiviste implique un rapport au savoir marqué par une conception relativiste et faillible des savoirs. Dans cette perspective, on confère également un statut particulier aux connaissances : celles-ci sont construites en contexte par le sujet, elles sont aussi temporairement viables et requièrent une activité réflexive (Therriault, 2008, p. 79).

La question de la « construction en contexte » demeure une notion virtuellement absente des manuels. Par contre, à propos de la « faillibilité des savoirs » et de leur évolution, deux manuels présentent des éléments discordants du reste du corpus.

Le Simard et Laville

Le premier des passages cités ci-après est tiré du M4 qui relativise les anciennes ambitions de la science historique qui à « ses débuts (...) prétend établir une fois pour toutes la connaissance intégrale du passé humain » (Simard et Laville, 2010, p. 4), en affirmant, par la suite, que la situation actuelle est bien différente :

L'histoire reconnaît produire des savoirs relatifs plutôt qu'absolus. L'histoire ne prétend plus écrire le récit définitif et objectif du passé. Chez l'historien, le principe d'objectivité a laissé place à celui de transparence : s'il expose ce qui lui paraît être le savoir le plus juste du moment sur une question donnée, il reconnaît qu'aujourd'hui ou plus tard, avec des perspectives ou des documents différents, lui-même ou d'autres pourraient produire des savoirs différents sur la même question. Chacun de ces savoirs n'en est pas moins valide s'il résulte d'un travail scientifique soigné et transparent (Simard et Laville, 2010, p. 7).

Contrairement à l'ensemble du manuel — et du reste du corpus — et en accord avec la définition présentée juste avant, ce passage tiré du M4 semble correspondre à une conception constructiviste des rapports aux savoirs. Plus précisément, en reconnaissant la validité de savoirs différents sur une même question, la perspective présentée peut être associée au paradigme épistémologique constructiviste de Guba et Lincoln, qui — comme nous l'avons vu — repose sur une hypothèse d'ontologie relativiste (Avenier, 2011). Ainsi, à l'instar de ce manuel, ces chercheurs définissent la vérité « comme la représentation la plus informée et sophistiquée faisant consensus parmi les individus les plus compétents pour forger cette représentation » (Avenier, 2011, p. 376). Comparé à l'approche de Guba et Lincoln, le précédent extrait du M4 est d'un intérêt majeur puisqu'il se trouve en introduction, présentant les clés de lecture du texte, ce qui a pour conséquence d'ajouter une dimension au récit historique. Lorsque évalué sans cette clé de lecture, le récit du M4 est affirmatif sur ce qu'est la vérité historique. Avec ce passage introductif en tête, il faut comprendre que les auteurs ne proposent en fait qu'une des versions possibles de la vérité. Il s'agit effectivement d'une remise en question du réalisme épistémologique qui n'admet qu'une seule vérité possible. En fin de compte, cette précision n'est pas surprenante. Il faut savoir que le M4 est corédigé par Laville, un chercheur connu notamment pour ses critiques de la manière dont sont traditionnellement rédigés les manuels scolaires d'histoire, comme celles qu'il exprimaient dans le chapitre « Le manuel d'histoire : pour en finir avec la version de l'équipe gagnante » (1984). Pour en revenir à l'extrait du M4, pour que le réalisme apparent du récit historique s'en trouve véritablement mitigé, il faudrait par contre que ces quelques lignes marquent profondément le lectorat du manuel de manière à orienter sa lecture et sa compréhension de l'histoire. Autrement — considérant l'analyse présentée jusqu'ici —, le récit historique de ce manuel — au même titre que les autres — risque de n'être pour son lectorat que l'une de ces versions censément authentiques de l'histoire écrite par « l'équipe gagnante ».

Outre le premier passage « constructiviste » relevé précédemment dans le M4, un second passage tiré du M1, déjà évoqué, détonne du reste du corpus :

[...] l'histoire se construit à partir de diverses interprétations, elle est évolutive en ce sens que chaque hypothèse avancée par un historien suscite, chez d'autres, la volonté de vérifier les fondements de cette hypothèse, soit pour la confirmer, la contester ou la compléter. Pour ce faire, certains historiens recourent à des sources que personne n'avait songé à exploiter, ou encore utilisent de façon novatrice des sources dont on croyait pourtant avoir tout tiré. De ces nouvelles analyses surgissent alors de nouvelles hypothèses, souvent complémentaires, parfois plus nuancées ou méthodologiquement mieux démontrées.

Il n'y a donc pas en soi de « vérité historique » immuable et aucune explication n'est à priori à rejeter. Sauf celles qui s'appuieraient sur des falsifications (consciente ou non) de l'histoire, une mauvaise méthodologie ou des négations de faits pourtant clairement avérés et acceptés par la communauté des historiens. Pour éviter de telles erreurs, l'historien s'assure que ses sources sont authentiques, crédibles et représentatives de la réalité qu'il souhaite étudier (Duhaime *et al.*, 2012, p. 95).

Contrairement à presque tout ce qui a été relevé jusqu'à présent dans le M1, ce passage expose une quantité d'énoncés pouvant s'inscrire dans une posture épistémologique de type constructiviste. Il faut d'abord noter le rejet de la « vérité historique ». Ensuite, ce passage inclut un mode de validation des savoirs produits qui repose sur la qualité de la méthodologie, plutôt que sur leur correspondance avec les réalités historiques. Par contre, cet extrait montre aussi que les auteur-e-s suggèrent que les sources peuvent être représentatives de la réalité. Faut-il y voir, selon la tendance générale du texte, l'expression d'une posture réaliste? Sans doute pas, il semble dans ce contexte-ci que « représentativité » introduise le critère méthodologique de la pertinence dans le choix des sources – le moyen que se donne la recherche (la méthode d'échantillonnage, d'analyse, etc.) – et la réponse à la question de recherche.

Un autre passage du M1 nuance aussi la prétention « absolutiste » de l'histoire. Par contre, ce passage qui relativise la « vérité historique » n'implique pas nécessairement un rejet de la posture épistémologique réaliste, comme le laisse entendre le précédent : « l'historien doit analyser ses sources pour reconstituer le passé. Son objectif n'est pas d'établir la "vérité

historique” ; il sait bien qu’il est impossible de l’atteindre » (Duhaimé *et al.*, 2012, p. 18). On peut voir dans cet extrait que le M1 ne propose pas de remise en question de l’existence d’une vérité ontologique de l’histoire, mais énonce plutôt une impasse d’ordre méthodologique. Autrement dit, le M1 n’affirme pas dans ce passage qu’il n’existe pas de vérité historique (absolue, définitive, etc.), mais seulement qu’elle est inatteignable. Cette idée est aussi développée ailleurs, alors que ce même manuel nuance la possibilité « de reconstituer l’ensemble du passé » (Duhaimé *et al.*, 2012, p. 15), ce qu’il explique, rappelons-le, par la destruction des documents historiques et l’incapacité d’une part importante des populations dans l’histoire de rendre compte par écrit de leur vécu. Au final, malgré les apparences, cette remise en question de la « vérité historique » peut parfaitement s’inscrire dans une posture épistémologique réaliste.

Bilan du chapitre 3

Alors que précédemment l’analyse des manuels avait permis de mettre en lumière les représentations de l’histoire qu’ils contiennent, ce chapitre-ci devait soulever leurs rapports aux savoirs. Pour y parvenir, il fallait répondre aux questions de la grille d’analyse épistémologique qui révèle la dimension épistémique des rapports aux savoirs, c’est-à-dire, le rapport au monde présenté dans les manuels. Aussi, de manière à structurer l’analyse, la lecture des manuels s’est faite en utilisant les points de repère que sont les notions épistémologiques « réalisme » et « constructivisme ».

De manière à synthétiser les résultats de l’analyse, on peut affirmer que les manuels présentent un rapport au savoir fortement imprégné par l’épistémologie réaliste. Cela s’exprime principalement dans les récits historiques qui occupent l’espace central des manuels et qui constituent l’objet premier de leur utilisation. Ainsi, les récits, qui sont relativement homogènes dans le corpus, présentent des savoirs objectifs, essentiellement statiques et décontextualisés. Si certains manuels ou passages présentent des formulations moins péremptoires, cela n’infléchit pas la tendance et l’effet général des textes.

Ensuite, la notion de dispositif didactique a été introduite. À cet égard, l’analyse a montré que l’essentiel de ces dispositifs est soit du type explication-application, soit de celui dit observation-compréhension-application, des dispositifs didactiques qui révèlent des

rapports au savoir objectiviste/réaliste/de reproduction. Ainsi, la question des dispositifs didactiques a remis en lumière l'importance de la notion de problématisation dans la construction des connaissances.

Par ailleurs, cette dominante réaliste des rapports aux savoirs est aussi visible dans les diverses réflexions théoriques des manuels. De manière globale, ces derniers présentent des savoirs qui se veulent le reflet d'une réalité préexistante au sujet connaissant. Ce constat est notamment appuyé par l'usage d'un vocabulaire spécifique, d'une définition particulière de la science ou par l'utilisation de la métaphore qui représente les chercheur-e-s en tant qu'explorateurs et exploratrices d'un territoire à découvrir. Aussi, cette idée que la connaissance doit être le reflet de la réalité est soutenue par l'usage quasi généralisé dans les manuels de l'opposition entre « objectivité » et « subjectivité », et ce, sous différentes formes.

Finalement, les remarques à caractère méthodologique contenues dans les manuels sont aussi des expressions de la posture réaliste qu'ils adoptent. Cette affirmation s'appuie sur la tendance du corpus à résumer le travail de la science historique à la critique des sources dans une apparente logique d'exposition ; en corolaire, l'ensemble des manuels sous-estime les notions d'euristique des sciences, certains d'entre eux en faisaient même simplement fief.

Par contre, si l'analyse des rapports aux savoirs des sources a permis de formuler un jugement sans équivoque sur leurs postures épistémologiques, la rigueur impose de soulever l'existence d'éléments épars qui entrent en apparente contradiction avec cette dominante. À ce propos, un passage du M4, semble vouloir mitiger la posture réaliste du manuel en insérant des considérations relativistes. Un autre passage — dans le M1 cette fois — remet en question l'existence de la vérité historique et souligne la dialectique à la base de la construction des savoirs, donc, de sa qualité évolutive et de l'inévitable mise en rapport des individus et des interprétations qui s'affrontent à cette occasion. De plus, ce qu'intègrent explicitement ces deux extraits, c'est un mode différent d'appréciation de la validité des savoirs, ce qui répond à la question 3 de la grille d'analyse épistémologique. Si la validité des savoirs était, jusque-là dans l'analyse, jugée exclusivement — de manière implicite ou explicite — en fonction de leur correspondance avec le réel, ces deux manuels incorporent ainsi l'idée que ces savoirs sont valides s'ils sont soutenus par une démarche méthodologique reconnue. Finalement, le dernier point soulevé par l'analyse épistémologique — qui portait sur la notion d'hypothèse —

a montré qu'elle pouvait aussi bien valider une posture réaliste qu'au contraire, s'inscrire dans une posture épistémologique constructiviste.

En conclusion de ce chapitre, je réitère donc que l'analyse des rapports aux savoirs des manuels québécois proposés aux fins des cours d'histoire des cégep portant sur de la civilisation occidentale démontre qu'ils adoptent pour l'essentiel une posture épistémologique réaliste, et ce, que ce soit sous l'angle des questions gnoséologique (qu'est-ce que le savoir ?), méthodologique (comment sont constitués les savoirs ?) et éthique (comment juger de la validité des savoirs ?).

Conclusion

De manière à compléter la démarche entreprise à l'occasion de ce mémoire, revoyons d'abord – dans son ensemble – le parcours qui a été accompli. Ensuite, il sera plus facile de faire le point sur les conclusions de l'analyse et de vérifier l'hypothèse de départ. Puisqu'en toile de fond de cette démarche se trouvent des préoccupations liées à l'enseignement de l'histoire, je discuterai des implications didactiques issues des conclusions du mémoire.

Synthèse de la démarche

Au tout début, ma réflexion s'est amorcée dans le contexte social des débats entourant l'enseignement de l'histoire. Au-delà des positions quelques fois passionnées quant à l'objet de cet enseignement et de la manière dont il doit être abordé, j'ai souhaité apporter une réflexion historique à cette situation. Ayant remonté jusqu'au rapport Parent, j'ai pris connaissance d'un moment de rupture dans l'approche imposée par les instances gouvernementales quant à cet enseignement spécifique. Jusque-là, celui-ci était orienté sur la composante culturelle de l'histoire qui devait être apprise par les élèves, mais plus encore, cet enseignement devait les faire adhérer à une représentation précise du passé national québécois. Dorénavant, l'histoire scolaire devait permettre de développer la pensée historique en plus des contenus et ce, en enseignant la démarche et la manière de faire de la science qui lui sert de référence. Cette prémisse a suscité la question de départ de cette recherche, c'est-à-dire : l'histoire enseignée a-t-elle modifié son approche afin de refléter les manières de faire et de penser de la science historique ?

À ce sujet, la recension de travaux a permis de valider mon questionnement, alors que nombres d'obstacles ont été mis au jour qui tous soulèvent des doutes sur la correspondance de l'enseignement de l'histoire avec l'histoire savante. Ces difficultés se déclinent autour des thèmes (1) de la transposition didactique des savoirs savants (2) de la problématique d'implantation des nouveaux programmes dans le cadre du changement de paradigme en éducation (3) de la situation spécifique de l'enseignement collégial, enfin (4) des manuels scolaires comme objets didactiques et espaces où devrait être mise en valeur la pensée historique. C'est à partir de ces constats que s'est précisé mon questionnement qui demandait désormais : *l'histoire présentée dans les manuels de cours d'histoire collégiale correspond-*

elle à l'histoire savante qui doit lui servir de référence ? À partir de cette dernière, l'hypothèse de travail voulant que l'analyse des manuels devrait démontrer un décalage entre l'histoire qu'ils présentent et l'état actuel de l'historiographie savante a été formulée. Considérant les limites imparties à ce travail, un indicateur – les postures épistémologiques – a été défini comme élément de comparaison entre l'historiographie savante et l'histoire enseignée.

L'étape suivante a consisté à définir ce qu'il fallait entendre par « posture épistémologique », en présentant les deux grandes familles épistémologiques « réaliste » et « constructiviste ». Puis, une définition de l'histoire savante a été développée au regard de l'évolution épistémologique de la discipline depuis le XIX^e siècle. Le résultat a montré une tendance plus grande vers l'intégration dans la science historique des rapports aux savoirs de type constructiviste. Quant aux « rapports aux savoirs » – justement – ils ont été présentés comme les différentes relations qu'entretient l'individu avec le monde (dimension épistémique), avec soi (dimension identitaire) et avec les autres (dimension sociale). Après avoir identifié le corpus des sources à l'étude et présenté la grille d'analyse à utiliser, la table était mise pour passer à l'analyse. Finalement, l'analyse des manuels notamment de leurs rapports théoriques et pratiques à l'histoire, puis de leurs rapports à la dimension épistémique des savoirs – a rendu possible la formulation de conclusions quant à leur posture épistémologique.

Retour sur les conclusions de l'analyse

L'analyse des sources a donc permis de tirer des conclusions de trois ordres. Le premier concerne le rapport des manuels à la science historique, le second révèle leurs postures épistémologiques et le troisième permet d'entrevoir les implications de ces résultats sur le plan de la didactique de l'histoire.

L'histoire représentée dans les manuels

L'analyse des discours des manuels à propos de l'histoire s'est avérée révélatrice de deux éléments principaux. Premièrement, le degré d'importance accordé à la théorie de la science historique en lien avec l'enseignement varie beaucoup d'un manuel à l'autre. Ensuite, les manuels exposent des conceptions relativement différentes et opposées de l'histoire. Sur ce

dernier point, si certaines conceptions présentées correspondent à celles défendues par l'historiographie actuelle, une majorité, au contraire, s'en écarte et présente les traits d'un type d'histoire que l'on peut qualifier de « traditionnelle ». En ce qui a trait à la mise en récit de l'histoire — ce qui constitue la phase finale de la pratique historienne — il s'avère que l'ensemble des textes étudiés pratique un type d'histoire particulier. Par contre, loin de s'approcher de la définition de l'histoire-problème – type dominant l'historiographie depuis plusieurs décennies – les manuels présentent plutôt des histoires-récits. Les conclusions que je tire de la mise en relation entre les conceptions et les pratiques de l'histoire représentées dans les manuels du corpus se formulent ainsi :

- Dans certains cas, les conceptions théoriques présentées semblent bien correspondre à une représentation actualisée de l'histoire savante ; en revanche les récits proposés à ces occasions n'y coïncident pas ;
- Lorsque, au contraire, il y a bien conformité entre les conceptions théoriques de la discipline historique exposées dans les manuels et la pratique concrète de l'histoire exprimée dans leurs récits, ces conceptions et pratiques relèvent apparemment de représentations désuètes de la science historique ;
- Dans l'ensemble, selon les critères relevés, la pratique historique telle qu'elle prend forme dans les récits des manuels expose leurs lectorats à un type d'histoire depuis longtemps surannée.

De manière générale, je soumetts que ces divers éléments, dont (1) l'inconséquence entre théorie et pratique (2) l'absence de réflexions explicites ou de justifications à propos des choix effectués ainsi que (3) l'énonciation de fausses évidences, sont autant d'indices qui contribuent à créer une impression d'incohérence. Cette impression se perçoit en regard des différents éléments de certains manuels, entre les manuels qui forment le corpus, enfin, lorsque le corpus est confronté à l'historiographie de référence.

La posture épistémologique des manuels

L'analyse de la dimension épistémique des rapports aux savoirs des manuels permet de soutenir que l'ensemble de ceux-ci adopte une posture épistémologique réaliste et, de ce fait, s'écarte de la tendance dominante observée dans l'historiographie savante. Il serait osé d'affirmer à propos de cette dernière qu'elle affirme une posture épistémologique constructiviste « radicale » telle que la conçoivent certains épistémologues. Par contre, la

démonstration semble avoir été faite que depuis un certain temps déjà un constructivisme minimal a cours dans les sciences historiques. Pour leur part, les manuels sont en deçà de ce constructivisme, que certains qualifient de « trivial » (Glaserfeld, 2004).

Sans reprendre l'ensemble de la démonstration du chapitre précédent, je me permets de réutiliser l'expression d'Hilary Putnam (cf. chapitre 1), alors qu'elle parle de « réalisme métaphysique » (cité par Glaserfeld, 1988, p. 22). En effet, dans leur ensemble, les manuels exposent un rapport au réel idéaliste, lequel ne tient pas compte de la nécessaire médiation de la connaissance dans cette relation. En plus des exemples déjà évoqués, l'expression par excellence de cette situation consiste en la réification des savoirs dont ces textes sont porteurs. Entre les moments du développement scientifique des savoirs, jusqu'à leur inscription dans les manuels, les savoirs semblent changer de nature. De constructions subjectives contextualisées, ils se transforment en une réalité objectivée et autonome qui va jusqu'à dominer les individus et les processus qui les ont créés. Tout au long des textes des manuels, ces vérités présumées occupent la place forte, alors que les chercheur-e-s – qui sont pourtant à l'origine des savoirs – sont relégués à la portion faillible et subjective du savoir historique. À côté des vérités abstraites et absolues, « les historiens » n'apparaissent habituellement dans la narration qu'aux moments de justifier les limites des savoirs et les incertitudes résultant des débats « non résolus ». Une situation qui est problématique puisqu'elle expose le lectorat des manuels à une représentation erronée de la science historique et – de manière plus générale – des rapports possibles au réel.

À la suite des conclusions formulées, il est possible de répondre à la question de recherche et, donc, de confirmer l'hypothèse qui prédisait un décalage entre l'histoire représentée dans les différents manuels et l'historiographie savante qui devrait lui servir de référence.

Implications d'ordre didactique

Si on accepte les résultats de ce travail, donc, l'histoire enseignée dans les manuels d'histoire occidentale ne correspond pas à l'histoire savante de référence, particulièrement en ce qui a trait à son épistémologie. À partir de cette constatation, on peut se demander quelles sont les conséquences concrètes de cette situation. D'un côté, cette conclusion permet

d'affirmer que l'enseignement proposé par le manuel ne satisfait pas aux volontés énoncées depuis le rapport Parent qui visent à développer par l'enseignement de l'histoire — en plus des contenus historiques — la manière de faire et de penser de l'histoire savante. Formulée de la sorte, cette considération demeure superficielle et placement normative. Même si elle prend position, elle ne permet pas à elle seule de dépasser l'obstacle des débats politiques : doit-on enseigner l'histoire principalement en tant que contenu culturel à transmettre ou bien en tant que formation intellectuelle à un mode de pensée particulier ? Afin d'aller plus loin, il faut prendre en considération les conséquences didactiques du fossé entre l'enseignement de l'histoire et la science historique. Si l'on poursuit la réflexion au-delà des débats sur « quels contenus faut-il enseigner » et que l'on étend les conclusions vers la question « comment doit-on enseigner des contenus ? », alors la critique des postures épistémologiques des manuels gagne en profondeur.

Je rappelle que l'adoption d'une posture épistémologique – ici par les manuels – implique certains rapports avec les savoirs et que, parmi ces rapports aux savoirs, on doit considérer la relation didactique. Ainsi, et s'il est erroné d'affirmer la parfaite similitude des quatre manuels, il appert que certaines remarques déjà formulées (Bernard, Clément et Carvalho, 2007 ; Éthier, 2000 ; Perrenoud, 1998) s'appliquent au corpus des manuels étudié ici. À propos des conséquences sur les savoirs de référence qu'implique la transposition didactique, reconsidérons ces notions :

- la « décontextualisation » des savoirs qui découle du fait de présenter les savoirs en dehors de toutes références aux situations et démarches qui les ont fait naître ;
- la « dépersonnalisation » qui est une conséquence de la présentation des contenus comme des faits existant en soi, sans impliquer les nécessaires individus qui les ont construits ;
- la « dogmatisation » qui résulte de formulations laissant croire à la vérité incontestable d'éléments de savoirs qui pourtant ne sont que des propositions, hypothèses ou interprétations de validité temporaire ;
- Finalement, la « désyncrétisation » qui désorganise les savoirs de référence, en isole des parties et les réorganise en discours autonomes.

Aussi, force est d'admettre que les œuvres présentées correspondent aux *textbookeses* critiqués par Paxton (2002). Il s'agit d'une forme particulière de récit contenu dans les manuels scolaires qui, malgré leur volonté d'être des outils didactiques, limite, voire

contrecarre, les possibilités pour les élèves de développer une réelle compréhension de la discipline historique en tant que mode spécifique d’appréhension du réel.

Pistes d’explications

Évidemment, ayant souligné plus tôt l’imbrication des manuels dans une toile de rapports sociaux, la situation qui vient d’être décrite à leur sujet ne saurait être réduite à la seule volonté de leurs équipes de production. Un indice de cela est sans doute la relative ressemblance des divers manuels du corpus, de même que le fait que les conclusions de cette analyse rejoignent en bonne partie les conclusions d’autres études – citées dans le premier chapitre — qui abordent le même sujet. Tout au long de ce texte, des pistes d’explications ont été soulevées, qui sont autant d’orientations possibles pour la recherche, mais aussi des champs de réflexions dans lesquels, je crois, devraient s’engager les spécialistes de l’histoire et de son enseignement. Elles sont de deux ordres.

Du côté de la spécialité historique, il me semble que la tradition de méfiance de la part des spécialistes de l’histoire à l’égard des considérations théoriques et des réflexions épistémologiques soit à mettre en cause. La présente étude semble corroborer cet aveu, déjà daté :

La corporation des historiens est, d’une certaine manière, encline à un positivisme un peu plat, au culte du fait brut, de la source, des archives. C’est important, mais cela ne suffit pas. Reste à organiser les données, à les interpréter, ce qui est souvent le point faible de l’historiographie actuelle (Furet cité par Grataloup, 1985, p. 52).

En ce sens, ne faudrait-il pas que l’ensemble de la « corporation historique », dès les premiers moments de sa formation, s’engage dans le tournant réflexif à propos de ses pratiques ? Il serait bien de contredire les propos affirmant que l’épistémologie n’est réservée qu’à une sorte d’élite déconnectée alors que la base praticienne en est dispensée. Me semble venu le temps d’une réappropriation massive de la discipline par les gens qui la pratiquent et d’une réunion des éléments théoriciens et praticiens de la profession autour, sans doute, d’une proposition théorique renouvelée, au-delà des certains clichés récurrents.

Depuis le temps qu’on le lui répète et qu’il s’en fait lui-même l’écho, l’historien sait bien que son savoir est construit. L’appel général au constructivisme ne

suffit cependant pas à spécifier sa démarche et il fallait rappeler cette dernière. Le constructivisme de l'historien assume l'irréductible insaisissabilité du passé et repose sur les sources, les seuls objets dont on s'empare réellement. Contraint par une méthode, il nous offre cependant une liberté empirique et un pluralisme théorique qui permettent d'apporter plusieurs réponses non contradictoires à une même question. Il ne prête pas le flanc à l'accusation de relativisme, car le fait de dire des choses différentes ne permet pas de dire n'importe quoi. Enfin, le constructivisme de l'historien le prémunit de l'accusation de solipsisme par l'expérience du document, mais suppose, en contrepartie, une conception contre-intuitive du passé. Sans doute cette ambiguïté fondamentale du passé explique-t-elle que le spectre du positivisme vienne toujours hanter l'historien. Le « rêve positiviste » a de beaux jours devant lui, et sa critique aussi (Galvez-Behar, 2009, p. 113).

La seconde avenue de réflexion qui mérite d'être explorée concerne les relations difficiles qui semblent exister – pour le dire simplement – entre des spécialistes disciplinaires de l'histoire et ces « nouveaux » spécialistes issus de l'enseignement et de la didactique. Sans avoir sérieusement fouillé cette question, les termes des débats qui ont eu cours dans les journaux, dont certains ont été soulevés dans ce travail, et nombre de discussions dont j'ai fait l'expérience me laissent peu de doute sur la réalité de ces conflits. Comprendre les tenant et aboutissant de cette relation difficile demanderait une étude approfondie. Par contre, j'émettrais l'hypothèse que la respectable « corporation » historique sentant, comme d'autres, la montée en force et la pression exercée par de jeunes disciplines, a une certaine tendance au repli défensif et, je me permets de le dire, à un certain conservatisme. Une situation qui peut s'expliquer par le fait que ces dernières ont su prendre place auprès des « décideurs » politiques et même à s'imposer dans les structures institutionnelles. Elles ont pris aux mains des anciennes disciplines une bonne part du contrôle de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire en développant ses propres structures de formation. Cela, dans un contexte social et politique où la culture et la formation générale sont mises à mal au nom d'un pragmatisme économique qui bien souvent cherche à utiliser ces mêmes approches nouvelles comme de véritables chevaux de Troie.

Je n'ai bien sûr pas la prétention de formuler de solutions simples à ces problématiques politiques, institutionnelles et scientifiques. Par contre, au vu des recherches qui ont conduit à ce travail, il m'apparaît primordial que se développe le dialogue entre les deux écoles de pensées. Si je défends l'importance d'une compréhension approfondie de l'histoire – issue

d'une spécialisation disciplinaire –, il m'apparaît insoutenable à ce jour de nier les apports que proposent les recherches en enseignement et en didactique de l'histoire. À ce propos, j'en appelle à une plus grande ouverture des gens d'histoire aux contributions que proposent ces nouvelles approches et ce, pour l'intérêt supérieur de l'histoire et de son enseignement.

Mot de la fin

Cette étude a démontré que la posture épistémologique et l'histoire représentée dans les manuels étudiés ne correspondent pas à l'historiographie récente. Évidemment, je ne saurais généraliser la situation des manuels à l'ensemble de la situation de l'enseignement de l'histoire au cégep, dont les manuels ne sont qu'un élément isolé pour le besoin du mémoire. Comme il a déjà été établi, les manuels, bien qu'étudiés ici de manière indépendante, sont produits afin de servir dans le cadre de cours, eux-mêmes construits par des professeur-e-s, encadré-e-s par des départements et soumis aux prescriptions ministérielles. Pour répondre à la question générale de ce travail de recherche quant à la correspondance de l'enseignement historique proposée aux élèves et de la science historique de référence, nombre d'éléments doivent être évalués : programmes, enseignements, évaluations, manuels, etc. Ce sont autant d'éléments individuels à prendre en compte en tant que partie intégrante d'une synergie. C'est dire que la recherche sur l'enseignement de l'histoire, notamment au niveau collégial, est un champ de recherche qui mérite d'être investi afin que l'on puisse en dresser un portrait valide. Ce besoin se fait d'autant plus urgent à cette époque de remise en question des paradigmes en éducation et de reprise des émotifs débats sur l'enseignement de l'histoire et sur l'identité nationale ; une tension qui mériterait d'être apaisée par l'apport d'une réflexion scientifique.

Cela dit, et pour recentrer le propos sur l'objet de ce travail, si l'on choisit de maintenir le postulat de la nécessité des manuels pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, il serait certainement possible d'envisager des aménagements à leur écriture, et ce, sur le strict plan historiographique. Je crois en effet, à la suite de ce travail, qu'une manière de remédier à plusieurs des problèmes évoqués ici serait de remettre la science historique « sur ses pieds » en promouvant, non pas des résultats abstraits et déconnectés de leur contexte de production, mais, au contraire, la compréhension des processus concrets par lesquels les savoirs sont produits et des rapports sociaux qui les entourent. Comme certains l'affirment

depuis longtemps déjà : « La conscience ne peut jamais être autre chose que l'être conscient et l'être des [humains] est leur processus de vie » (Marx et Engels [1845], 2002, p. 17). Mais, cette valorisation du processus scientifique par l'enseignement de l'histoire, n'était-elle pas déjà au cœur même des recommandations du rapport Parent ?

Bibliographie

- Alridge, D. (2006). The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr. *The Teachers College Record*, 108(4), 662-686.
- Ansart, P. (1984). Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé. Dans H. Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire : travaux du Colloque Manuels d'Histoire et Mémoire Collective* (pp. 57-75). Berne : Peter Lang.
- Association québécoise d'histoire politique (dir.). (2007). Dossier thématique : Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au Québec. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 7-106. Repéré à <http://www.bulletinhistoirepolitique.org/le-bulletin/numeros-precedents/volume-15-numero-2/>
- Avenier, M. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Management & Avenir*, 43(3), 372-391. doi:10.3917/mav.043.0372
- Baillargeon, D. (2011, 14 octobre). Histoire — Le soi-disant déclin de l'histoire nationale au Québec. *Le Devoir*. Repéré 22 août 2013, à <http://www.ledevoir.com/societe/education/333561/histoire-le-soi-disant-declin-de-l-histoire-nationale-au-quebec>
- Baillargeon, N. (2006). *La réforme québécoise de l'éducation : faillite philosophique*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. Repéré à http://classiques.ugac.ca/contemporains/baillargeon_normand/reforme_qc_education/reforme_qc_education.html
- Barthes, R. (1968). L'effet de réel. *Communications*, 11(1), 84-89. doi:10.3406/comm.1968.1158effet de
- Bastien, F. (2011, 20 octobre). L'histoire élitiste des historiens universitaires | *Le Devoir*. *Le Devoir*. Repéré 22 août 2013, à <http://www.ledevoir.com/societe/education/333988/l-histoire-elitiste-des-historiens-universitaires>
- Beauchamp-Léveillé, S. (2012). *Les relations internationales soviétiques à l'ère de la sécurité collective : étude comparée de l'historiographie et de manuels de Cégep* (Mémoire accepté, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8622>
- Bédard, É. (2011). *Enseignement et recherche universitaires au Québec : L'histoire nationale négligée* (p. 38). Fondation Lionel-Groulx. Repéré à <http://www.fondationlionelgroulx.org/IMG/pdf/l-histoire-nationale-neglige.pdf>
- Bélanger, S. (2005). *Les représentations de l'enseignement de l'histoire au cégep l'exemple de trois enseignants* (Mémoire accepté, Université Laval, Québec). Repéré à <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/001/mr00508.pdf>

- Bernard, S., Clément, P. et Carvalho, G. S. de. (2007). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bloch, M. L. B. (2005). *Apologie pour l'histoire, ou, Métier d'historien*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. Repéré à http://www.uqac.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/bloch_marc/apologie_histoire/apologie_histoire.html
- Bonnaud, R. (2001). *Histoire et historiens de 1900 à nos jours : l'histoire nouvelle, au-delà de l'histoire*. Paris : Éditions Kimé.
- Boutier, J. et Julia, D. (1995). À quoi pensent les historiens. Dans J. Boutier et D. Julia (dir.), *Passés recomposés : champs et chantiers de l'histoire*. Paris : Ed. Autrement.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté* (Mémoire accepté, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8007>
- Brodeur, R. (2011). « *Un homme sur deux est une femme* » : intégrer le genre dans les manuels d'histoire de la civilisation occidentale au collégial : quelques propositions (Mémoire accepté, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5904>
- Carbonell, C.-O. et Walch, J. (dir.). (1994). *Les Sciences historiques de l'Antiquité à nos jours*. Paris : Larousse.
- Carr, E. H. (1988). *Qu'est-ce que l'histoire : conférences prononcées dans le cadre des « George Macaulay Trevelyan lectures » à l'Université de Cambridge, janvier-mars 1961* (2^e éd. ; traduit par M. Sissung). Paris : La Découverte.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie* (3^e éd.). Paris : Anthropos.
- Chesneaux, J. (1976). *Du passé faisons table rase : à propos de l'histoire et des historiens*. Paris : Maspero.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 7-56.
- Comeau, R. (2011, 19 octobre). Réplique à Denyse Baillargeon — Le déni de l'histoire nationale du Québec | Le Devoir. *Le Devoir*. Repéré 22 août 2013, à <http://www.ledevoir.com/societe/education/334215/replique-a-denyse-baillargeon-le-deni-de-l-histoire-nationale-du-quebec>

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (2004). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Deuxième partie ou tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire (suite). B. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_3/RP_3.html
- Dagenais, M. et Laville, C. (2007). 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*, 60(4), 517-550.
- Delacroix, C. (2010a). Écriture de l'histoire. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies : concepts et débats* (vol. 1-2, pp. 731-743). Paris : Gallimard.
- Delacroix, C. (2010b). Linguistic turn. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies : concepts et débats* (vol. 1-2, pp. 476-490). Paris : Gallimard.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté étude multicas* (Thèse acceptée). Université du Québec à Montréal, Montréal. Repéré <http://www.archipel.uqam.ca/5079/>
- Demers, S. et Éthier, M.-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation et didactique*, 7(2), 95-113. doi:10.4000/educationdidactique.1743
- Detambel, R. (s.d.). Heuristique : Toutes les démarches favorisant la découverte & l'invention. *Régine Detambel*. Repéré à http://www.detambel.com/f/index.php?sp=liv&livre_id=3059
- Dosse, F. (2005). *L'histoire en miettes : des Annales à la « nouvelle histoire »*. Paris : La Découverte.
- Dosse, F. (2010). Histoire des mentalités. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies : concepts et débats* (vol. 1, pp. 220-231). Paris : Gallimard.
- Duhaime, V., Piché, S. et Simony, E. (2012). *Histoire de l'Occident*. Montréal : Modulo.
- Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique* (Thèse acceptée). Université de Montréal, Montréal. Repéré à <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ59917.pdf>
- Éthier, M.-A. (2006). Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 650-683.
- Éthier, M.-A. (2010). Pour un enseignement ambitieux de l'histoire. *Traces*, 48(1), 20-21.

- Fahmy-Eid, N. (1991). Histoire, objectivité et scientificité. Jalons pour une reprise du débat épistémologique. *Social History/Histoire Sociale*, 24(47), 9-34.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*. Paris : Dunod.
- Febvre, L. P. V. (2008). *Combats pour l'histoire*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/febvre_lucien/Combats_pour_lhistoire/Combats_pour_lhistoire.html
- Fyson, D. (2011, 7 octobre). Libre opinion — Une vision polémiste sur l'histoire enseignée | Le Devoir. *Le Devoir*. Repéré 22 août 2013, à <http://m.ledevoir.com/societe/education/333061/libre-opinion-une-vision-polemiste-sur-l-histoire-enseignee>
- Galvez-Behar, G. (2009). Le constructivisme de l'historien. Retour sur un texte de Brigitte Gaïti. *Le mouvement social*, 4(229), 103-113.
- Garcia, P. (2009). L'historiographie et l'épistémologie : une ressource pour enseigner l'histoire ? *Revue de l'UFR de l'école doctorale ED 400*, 73-86.
- Glaserfeld, E. von. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans *L'invention de la réalité : comment savons-nous ce que nous croyons savoir ? : contributions au constructivisme* (p. 325). Paris : Éditions du Seuil.
- Glaserfeld, E. von. (2004). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains : Hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 293-317). Québec : Les Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://site.ebrary.com/lib/umontreal/docDetail.action?docID=10226000>
- Granger, G. G. (s.d.). Épistémologie. Dans *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/epistemologie/>
- Grataloup, C. (1985). Après l'empirie le beau temps. *Espaces Temps*, 30(1), 40-66. doi:10.3406/espat.1985.3269
- Gregory, P. (1999). *De l'histoire récit à l'histoire problème la pratique historienne dans la Revue d'histoire de l'Amérique française de 1947 à 1982* (Mémoire accepté, Université de Sherbrooke, Sherbrooke). Repéré à http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape9/PQDD_0008/MQ61765.pdf
- Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. (1996). *Se souvenir et devenir : rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Rapport Lacoursière* (p. 90). Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Hacking, I. (2001). *Entre science et réalité : la construction sociale de quoi ?* (traduit par B. Jurdant). Paris : La Découverte.
- Harman, C. (2012). *Une histoire populaire de l'humanité* (traduit par J-M Guerlin). Montréal : Boréal.

- Hartog, F. (dir.). (1988). *Le XIXe siècle et l'histoire : le cas Fustel de Coulanges*. Paris : Presses universitaires de France.
- Henley, K. (1994). L'approche par compétence et l'enseignement de l'histoire. *Bulletin de l'APHCQ*, 1(1), 7-9. Repéré à [http://vega.cvm.qc.ca/APHCQ/scripts/aphcq.pl?get&Bulletin/002_Bulletin_de_l%27A_PHCQ_vol_1_no_1_nov_1994\).pdf](http://vega.cvm.qc.ca/APHCQ/scripts/aphcq.pl?get&Bulletin/002_Bulletin_de_l%27A_PHCQ_vol_1_no_1_nov_1994).pdf)
- Jadoulle, J.-L. (2007). Construire l'histoire : un manuel d'histoire pour demain Fondements didactiques et épistémologiques. Dans M. Lebrun (dir.), (p. 15). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jaran, F. (2010). De la différence entre l'histoire comme événement (Geschichte) et l'histoire comme science (Historie) chez Heidegger. *Klésis*, (15), 104-124.
- La Coalition pour l'histoire. (2010). Plateforme. Repéré à http://coalitionhistoire.org/sites/default/files/Plateforme_integrale_PDF.pdf
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *Accompagnement Socioconstructiviste : Pour S'Approprier une Réforme en Éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafrenière, L. et Huston, L. (2009). *Rencontres avec la civilisation occidentale ; Archives Huston-Lafrenière* [CD-ROMS]. Anjou : Éditions CEC.
- Lafrenière, L. et Huston, L. (2010). *Rencontres avec la civilisation occidentale*. Anjou : Éditions CEC.
- Langlois, C. V. et Seignobos, C. (2005). *Introduction aux études historiques*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/langlois_charles_victor/intro_etudes_historiques/intro_etudes_historiques.html
- Langlois, G. et Villemure, G. (2012). *Histoire de la civilisation occidentale* (5^e éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- Laporte, G. et D'Arcy, M. (2010). *Je ne me souviens plus. L'état désastreux de l'enseignement de l'histoire nationale dans le réseau collégial public du Québec* (p. 53). Fondation Lionel-Groulx. Repéré à <http://www.fondationlionelgroulx.org/Je-ne-me-souviens-plus-L-etat.html>
- Laverdière, V. (2008). *La conception et la mise en œuvre de l'approche par compétences chez les enseignantes et les enseignants en histoire dans les collèges du Québec* (Mémoire accepté). Université Laval, Québec.
- Laville, C. (1984). Le manuel d'histoire pour en finir avec la version de l'équipe gagnante. Dans *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire : travaux du Colloque Manuels d'Histoire et Mémoire Collective* (pp. 77-92). Berne : Peter Lang.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 509. doi:10.7202/012080ar

- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., Spallanzani, C. et Pearson, M. (2002). Past and current trends in the analysis of textbooks in a Quebec context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.
- Lebrun, J. et Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 7-14. doi:10.7202/038726ar
- Lebrun, M. (dir.). (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leduc, J. (2009). Les historiens français contemporains et la question de la vérité. *Réseau historiographie et épistémologie de l'histoire*. Repéré 20 juin 2013, à <http://www.ihtp.cnrs.fr/historiographie/spip.php%3Farticle86.html>
- Le Goff, J. (dir.). (2006). *La Nouvelle histoire*. Paris : Editions Complexe.
- Le Goff, J. (2014). *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?*. Paris : Édition du Seuil.
- Le Moigne, J.-L. (2001). Pourquoi je suis un constructiviste non repentant. *Revue du MAUSS*, 17(1), 197-223. doi:10.3917/rdm.017.0197
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes* (4^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Leter, M. (s.d.). Théorie de l'heuristique littéraire. *Michel Leter ; Séminaires dirigés au Collège International de Philosophie (1990-1995)*. Repéré 25 juin 2014, à <http://aboutleter.chez-alice.fr/pages/etexts ml/Ciph1.html>
- Lévy-Dumoulin, O. (s.d.). Histoire (Histoire et historiens) — Sources et méthodes de l'histoire. Dans *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/histoire-histoire-et-historiens-sources-et-methodes-de-l-histoire/>
- Lynch, M. (2001). Vers une généalogie constructiviste du constructivisme. *Revue du MAUSS*, 1(17), 224-246. doi:10.3917/rdm.017.0224
- Mariot, N. et Olivera, P. (2010). Constructivisme. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies : concepts et débats* (vol. 2, pp. 705-710). Paris : Gallimard.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école matière à penser*. Montréal : L'Harmattan.
- Martineau, R. (2006). Les manuels d'histoire québécois et la réforme pédagogique de 1982, un bilan critique. Dans M. Lebrun (dir.), *Le Manuel Scolaire : Un Outil à Multiples Facettes* (pp. 277-298). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : Traité de didactique*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Marx, K. et Engels, F. (2002). *L'idéologie allemande*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. Repéré à http://www.uqac.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/Engels_Marx/ideologie_allemande/ideologie_allemande.html

- Marzin, S. (2014, 27 janvier). Pour une historiographie visible dans l'histoire scolaire. *Aggiornamento hist-geo*. Repéré à <http://aggiornamento.hypotheses.org/1750>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (MELS). (2013). Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) – Un programme de formation pour le XXI^e siècle. Repéré à http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf
- Monnet, C. (1998). La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation. *Nouvelles questions féministes*, 9-34.
- Müller, B. (s.d.). Histoire (Histoire et historiens) — Courants et écoles historiques. Dans *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/histoire-histoire-et-historiens-courants-et-ecoles-historiques/>
- Noiriel, G. (2005). *Sur la « crise » de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Ouellet, F. (1982). La philosophie de l'histoire et la pratique historique d'hier et d'aujourd'hui. Dans D. Carr, W. H. Dray, T. F. Geraets et H. Watelet (dir.), *La Philosophie de l'histoire et la pratique historique d'aujourd'hui* (pp. 215-234). Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Pallascio, R. (2004). Constructivisme/socioconstructivisme. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains : Hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 177-186). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Passmore, K. (2003). Poststructuralism and History. Dans S. Berger, H. Feldner et K. Passmore (dir.), *Writing history : theory & practice* (pp. 118-140). Londres : Arnold.
- Paxton, R. J. (1999). A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339. doi : 10.3102/00346543069003315
- Paxton, R. J. (2002). The Influence of Author Visibility on High School Students Solving a Historical Problem. *Cognition and Instruction*, 20(2), 197-248. doi:10.2307/3233874
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487. doi:10.7202/031969ar
- Petitjean, J. (2004). Le « tournant linguistique » en histoire : panorama d'une controverse. *Section d'économie de l'ENS Lettres et Sciences Humaines — Lyon*. Repéré à http://eco.ens-lyon.fr/sociales/histoire_linguistique.pdf
- Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Éducation permanente*, (196), 9-24.
- Prost, A. (1996a). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil.

- Prost, A. (1996b). Histoire, vérités, méthodes. *Des structures argumentatives de l'histoire*, 92(5), 127-140. doi:10.3917/deba.092.0127
- Prost, A. (1997). Sociale et culturelle, indissociablement. Dans J.-P. Rioux et J.-F. Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle* (pp. 131-147). Paris : Seuil.
- Reconstituer. (2015). *Le Petit Robert de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Régimbald, P. (1999). Enquête sur le cours d'Histoire de la civilisation occidentale. Analyse préliminaire. *Bulletin de l'APHCQ*, 5(4), 7-8.
- Représentation. (s.d.). *Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES)*. Repéré à <http://www.crisco.unicaen.fr/des/>
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. Dans Y. Lenoir (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites* (pp. 25-40). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Rocher, G. (2007). Le manuel scolaire et les mutations sociales. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (pp. 12-24). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scott, J. (1988). Genre : Une catégorie utile d'analyse historique. *Les Cahiers du GRIF*, 125-153. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/grif_0770-6081_1988_num_37_1_1759
- Scott, J. (1989). History in Crisis: The Others' Side of the Story. *The American Historical Review*, 94(3), 680-692. doi : 10.2307/1873754
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. *Centre for the Study of Historical Consciousness, UBC*. Repéré à <http://historicalthinking.ca/fr/documents/les-elements-dimensions-de-la-pensee-historique-un-cadre-d%E2%80%99%C3%A9valuation-pour-le-canada>
- Simard, M. (2006, 28 octobre). Le nouveau pédagogique : un remède idéologique et inapproprié. *La Presse*. Montréal.
- Simard, M. et Laville, C. (2010). *Histoire de la civilisation occidentale* (3^e éd.). Montréal : Éditions du Nouveau pédagogique inc.
- Simiand, F. (1960). Méthode historique et Science sociale. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 15(1), 83-119. doi:10.2307/27580075
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs* (Thèse acceptée, Université du Québec à Montréal, Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1311/>

- Therriault, G., Harvey, L. et Jonnaert, P. (2007). Une analyse épistémologique des rapports aux savoirs sous-jacents à un manuel d'histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (p. 11). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vann, R. T. (s.d.). Historiography. Dans *Britannica Online Encyclopedia*. Repéré à <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/267436/historiography>
- Vilar, P. (s.d.). *Introduction aux sciences historiques*. Cours. Repéré à <http://atelierpierreவில்.net/index.php?id=151>
- Warren, J. (2003). The Rankean tradition in British historiography, 1840-1950. Dans *Writing history : theory & practice* (pp. 23-41). Londre : Arnold.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.