

Le rôle de la culture et de l'histoire dans la formation citoyenne des élèves de cycle secondaire du Québec

Héloïse Côté, CRÉUM¹, Université de Montréal, Catherine Duquette, CRIFPE²,
Université Laval³

Mots clés : conceptions de la culture, conceptions de l'histoire, approche culturelle de l'enseignement, analyse documentaire, formation citoyenne

S'il est un enjeu qui figure au cœur des débats sur l'éducation au 21^e siècle, c'est bien celui de culture : que signifie-t-elle, dans un contexte où les membres d'une société donnée sont de plus en plus mobiles, où la culture « se déterritorialise » (Szeman, 2005) et où elle devient la source d'intenses controverses politiques (Benhabib, 2002)? Dans ce contexte, comment penser l'enseignement de l'histoire et l'éducation citoyenne? Si plusieurs gouvernements à travers le monde considèrent cet enjeu culturel comme prioritaire et cherchent à accroître la présence, dans leurs programmes d'études, de l'éducation culturelle (Sharp et Le Metais, 2000), encore reste-t-il à saisir le sens à accorder à celle-ci et aux conceptions de la culture et de l'histoire qui lui sont sous-jacentes.

Le gouvernement du Québec s'inscrit dans ce mouvement en faveur de l'éducation culturelle et entreprend, en 1997, une réforme des programmes d'études des niveaux primaire et secondaire afin d'en rehausser le niveau culturel. Pour ce faire, il prescrit qu'une place plus grande soit accordée aux matières plus « naturellement » porteuses de culture, dont l'histoire, et qu'une approche culturelle préside à l'enseignement de toutes les matières (gouvernement du Québec, 1997). En outre, il fait de l'éducation à la citoyenneté une partie intégrante du cours d'histoire. Comment comprendre l'articulation entre culture, histoire et éducation à la citoyenneté, par l'entremise d'une approche culturelle de l'enseignement? Et, plus fondamentalement, comment définir la culture, l'histoire, l'éducation à la citoyenneté et leur enseignement dans ce contexte? L'approche

¹ Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal.

² Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

³ Les deux auteures sont boursières du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

culturelle permet-elle de penser, par l'entremise du travail de l'histoire, une culture publique partagée, apanage des citoyens d'une société démocratique? Si oui, en quels termes cette culture, cette histoire et cette citoyenneté sont-elles conçues? Car s'il est un point sur lequel les auteurs s'étant penchés sur la question de la place de la culture sur la scène politique au 21^e siècle (tels qu'Appadurai, 2004; Benhabib, 2002; Sezman, 2005) s'accordent, c'est bien celui de la nécessité de la redéfinir. Ce sont à ces interrogations et à ces préoccupations auxquelles nous chercherons à répondre dans le but de cerner, à partir de la triade approche culturelle, enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté, le rôle de la culture et de l'histoire dans la formation citoyenne des élèves de cycle secondaire du Québec.

Considérations méthodologiques

Afin de circonscrire le rôle de la culture et de l'histoire dans la formation citoyenne des élèves de cycle secondaire du Québec, nous avons adopté une méthode basée sur la philosophie herméneutique (Gadamer, 1996), qui suppose que l'interprète, de manière à saisir le sens d'un texte, l'interroge sous l'éclairage de ses présupposés et établit un dialogue avec lui, dialogue qui prend la forme originare de la question et de la réponse. Dans le cadre de notre recherche, ce dialogue s'est d'abord incarné dans des échanges entre deux chercheuses, l'une en fondements de l'éducation et l'autre en didactique de l'histoire, de manière à comprendre les liens entre la culture, l'histoire et l'enseignement. Ensuite, il a eu cours entre les textes soumis à l'analyse et nous, en vue de saisir la signification qu'ils accordent à l'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Ces textes sont de deux ordres : premièrement, les textes officiels québécois portant sur l'approche culturelle de l'enseignement, de manière à cerner de quelles conceptions de l'histoire et de la culture cette approche découle et le sens accordé à celle-ci. En effet, examiner les textes officiels québécois s'avère pertinent pour éclairer le rôle de la culture et de l'histoire dans la formation citoyenne des élèves, car l'orientation culturelle donnée aux programmes d'études par le gouvernement du Québec est représentative de la tendance adoptée par plusieurs systèmes éducatifs à travers le monde visant à accroître la présence de la culture dans les programmes d'études. Deuxièmement, nous avons examiné les écrits d'auteurs s'étant penchés sur les

relations entre histoire, culture et enseignement, que nous avons étudiés dans le but de préciser les conceptions de l'histoire et de la culture présentées par les textes officiels. Cette analyse documentaire nous a conduites à identifier six conceptions de la culture et de l'histoire et autant de conceptions de l'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Nous allons les présenter brièvement, avant de proposer des pistes pour penser le rôle de la culture et de l'histoire dans la formation citoyenne des élèves.

Conceptions de la culture et de l'histoire dans les textes officiels

Les auteurs de certains textes officiels (gouvernement du Québec, 1997; Inchauspé, 1997) voient la culture comme un patrimoine à transmettre : il s'agit d'initier les jeunes aux productions significatives de leur communauté (Inchauspé, 1997), surtout celles qui sont associées aux disciplines plus naturellement porteuses de culture, dont l'histoire. Cette dernière est définie comme un legs de connaissances, de personnages, de créations, de mouvements d'idées et d'événements qu'une société donnée estime important de transmettre aux jeunes générations. En ce sens, ces conceptions de la culture et de l'histoire peuvent être dites « patrimoniales », le patrimoine étant un ensemble « de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (Forquin, 1989, p. 10).

Pour les auteurs des programmes d'études (MÉLS⁴, 2001a, 2004), la culture est constituée de repères culturels qui alimentent les compétences de l'élève. L'histoire, elle, est étroitement associée à l'éducation à la citoyenneté, puisqu'elle nourrit, à travers sa contribution au développement, chez les jeunes, de la pensée historique et des compétences de l'historien, la formation des citoyens capables de participer de manière ouverte et éclairée à la démocratie. Par le fait même, tant la culture que l'histoire sont pensées comme des instruments, puisqu'elles soutiennent le savoir-agir de l'élève et, dans le cas de l'histoire, son savoir-agir citoyen.

⁴ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Dans le document *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, la culture peut être « première » quand elle correspond aux modes de vie, aux comportements, aux attitudes et aux croyances d'une société et « seconde » quand elle renvoie à l'ensemble des œuvres et des systèmes symboliques créés par l'humain pour se comprendre dans le monde (MÉLS, 2001b)⁵. Loin d'être antagonistes, culture première et culture seconde s'entrelacent dans le processus dynamique de la compréhension : c'est en interrogeant les objets de la culture seconde sous l'éclairage de la culture première qu'il devient possible de les comprendre et, réciproquement, c'est le détour par la culture seconde qui amène l'individu à jeter un regard plus critique et plus réfléchi sur la culture première. Dans ce dialogue entre culture première et culture seconde, la culture comme relation que la personne entretient avec le monde, elle-même et autrui voit le jour (MÉLS, 2001b). L'histoire, elle, est objet de culture, à la fois mémoire collective, apprise par imprégnation, et discipline historique, qui fait l'objet d'un enseignement systématique à l'école. Elle constitue également un moyen de se comprendre, de comprendre le monde et autrui (MÉLS, 2001b) en se situant dans la temporalité par la mise en relation de la mémoire collective et de la discipline historique. Ainsi, la culture et l'histoire sont présentées sous la forme d'objet et de rapport.

Un dernier groupe d'auteurs suggèrent que la culture fait référence à la fois à l'univers familial de l'élève et à l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs (MCCCF⁶ et MÉLS, 2004). La culture renvoie donc à l'ensemble des modes de vie, de penser et d'agir d'une collectivité donnée. Quant à l'histoire, elle est comprise comme un répertoire de repères culturels — « personnages, éléments d'architecture, textes fondateurs et littéraires, références territoriales, œuvres musicales, documents iconographiques et matériels, courants de pensée, etc. » (MCCCF et MÉLS, 2004, p. 34) — qui illustrent différents aspects d'une culture donnée. La culture et l'histoire sont donc associées à une conception dite « anthropologique », puisqu'il est autant de répertoires d'artefacts que de groupes humains.

⁵ Ce faisant, les auteurs du document reprennent la conception présentée par Dumont (2005).

⁶ Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine du Québec.

Les textes officiels proposent donc quatre conceptions de la culture et de l'histoire. Comment comprendre cette pluralité? S'agit-il, pour les enseignants, de privilégier une conception au détriment des autres? Comment penser la formation du citoyen dans ce cadre? Consulter les écrits d'auteurs s'étant penchés sur les relations entre culture et histoire dans l'enseignement s'avère nécessaire afin de répondre à ces interrogations et de clarifier le sens à accorder à la culture et à l'histoire et à l'approche culturelle.

Conceptions de la culture et de l'histoire dans les écrits d'auteurs

Les conceptions patrimoniale, instrumentaliste, anthropologique et comme objet et comme rapport se retrouvent dans le corpus des écrits des auteurs examinés. Cependant, la conception patrimoniale devient humaniste et la conception esthétique s'ajoute à celles présentes dans les textes officiels.

Selon les tenants d'une conception humaniste de la culture et de l'histoire, tels que Lorvellec (2002) et Nora (1984), la culture est composée des grandes œuvres dont le contenu forme le jugement de l'humain. L'histoire, elle, est essentiellement définie en termes de « lieux de mémoire » (Nora, 1984) qui traversent le temps et qui constituent l'héritage que l'humain lègue à ses enfants pour que ceux-ci se détachent de la mémoire propre à leur société et accèdent à l'histoire universelle.

Les tenants d'une conception instrumentaliste comme Martineau (1999) et Monfrier (1999) conçoivent la culture comme une boîte à outils dans laquelle l'individu puise afin d'agir de manière efficace. La culture instrumente donc la compétence et permet à la personne de maximiser son potentiel d'action. L'histoire, en tant que réservoir d'outils alimentant la pensée historique des élèves et leurs compétences citoyennes, amène les jeunes à établir des liens entre le passé et le présent et à devenir les citoyens d'un monde démocratique et pluraliste.

Les auteurs tels que Rösen (2004) et Simard (2004) définissent la culture et l'histoire selon la philosophie herméneutique et, par le fait même, conçoivent la culture et l'histoire comme objet et comme rapport. La culture constitue ainsi un lieu partagé entre la culture première, de sens commun, et la culture seconde, composée des œuvres et des symboles

résultant d'une reprise consciente, par l'individu, de son milieu d'appartenance. Pour donner sens au monde, à soi et à autrui, il faut interpréter les symboles de la culture seconde à l'aide de la culture première et réinvestir la compréhension qui en découle dans son existence quotidienne. L'histoire, dans cette conception, est à la fois tradition, qui influence de manière plus ou moins consciente notre manière de voir le monde, et savoirs savants qui nous amènent à nous mettre à distance de la mémoire collective en vue de l'interroger et de l'interpréter. Dans ce dialogue entre tradition et savoirs historiques, la conscience historique naît, conscience définie comme une compréhension du temps et de la durée qui permet à l'individu d'historiciser ses valeurs et son identité.

Les auteurs tels que Giroux (2000) et Jenkins (1991) s'appuient, à l'instar de certains textes officiels, sur une conception anthropologique de la culture et de l'histoire. S'ils considèrent qu'il y a autant de cultures que de communautés, ils ajoutent à cette idée que la cohabitation de différentes cultures peut engendrer des tensions, voire de l'oppression. À ce titre, l'histoire qui néglige les vaincus, les minorités culturelles ou les femmes au profit des vainqueurs, de la majorité et des hommes doit être critiquée : comme il est autant de récits qu'il y a de groupes humains, aucun ne peut prétendre détenir la vérité ou la supériorité sur les autres. En effet, comme cette conception considère que toute histoire s'inscrit dans un contexte sociohistorique donné, celle-ci doit être analysée sous l'angle des enjeux qui la sous-tendent et des tensions et des conflits qu'elle peut générer.

Les tenants d'une conception esthétique de la culture et de l'histoire comme Kerlan (2004) et Seixas (2000) suggèrent que la culture est dominée par les arts et l'esthétique, qui est vue comme « l'univers de la sensibilité et des émotions, de la singularité et de l'intuition, de la manifestation phénoménale et de l'apparence » (Kerlan, 2004, p. 60). L'histoire est alors pensée comme le fruit de la subjectivité de l'historien et est empreinte de ses émotions, de ses sentiments à l'égard du passé. En tant que narration ou qu'artefact, elle rejoint aussi les sentiments, les émotions, la subjectivité de celui qui l'explore, éveille son imagination et peut faire l'objet d'une appréciation esthétique.

Les écrits des auteurs consultés suggèrent ainsi cinq conceptions de la culture et de l'histoire. Comment alors comprendre l'approche culturelle et la formation du citoyen qui

peut découler de sa mise en œuvre dans la classe dans la classe d'histoire? De fait, un examen de chacune de ces conceptions s'avère nécessaire, afin de saisir le sens qu'elle confère à l'approche culturelle.

Conceptions de l'approche culturelle dans les textes officiels

Selon la conception patrimoniale, l'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire suppose de faire découvrir aux élèves, outre les événements politiques, « les productions, les modes de vie, les institutions qui caractérisent une époque » (Inchauspé, 1997, p. 26) et de s'intéresser aux humains en société. Par le fait même, elle conduit à la transmission de l'héritage historique d'une collectivité et de celle d'autrui ainsi que d'un récit composé des caractéristiques d'une époque précise et met l'accent sur la dimension patrimoniale de l'enseignement de l'histoire.

Lorsque l'approche culturelle est fondée sur la conception instrumentaliste de la culture et de l'histoire, elle suppose l'exploitation, en classe, d'un certain nombre de ressources qui instrumentent le savoir-agir des jeunes (MÉLS, 2004). L'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire met ainsi l'accent sur une dimension historique, au sens de l'ensemble des savoirs et des compétences propres à l'historien qui outillent la pensée historique, ainsi que sur une dimension sociologique, qui suppose de comprendre les réalités sociales actuelles à la lumière du passé, de développer sa conscience citoyenne et sa participation à une société démocratique. En ce sens, il ne s'agit plus d'apprendre un récit unique, mais de construire une interprétation personnelle et critique du passé à partir des instruments de l'historien.

L'approche culturelle telle qu'elle est décrite dans le document sur la formation à l'enseignement requiert que l'enseignant situe les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves; qu'il prenne une distance critique à l'égard de la discipline enseignée; qu'il établisse des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et la culture de ses élèves; qu'il transforme la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des

perspectives dans un espace de vie commun; qu'il porte un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social (MÉLS, 2001b). En d'autres termes, cela signifie que l'enseignant d'histoire au secondaire, quand il met en œuvre une approche culturelle de l'enseignement, tisse des liens entre la mémoire collective qui constitue entre autres les connaissances antérieures de ses élèves et celle qu'il revient à l'école de transmettre; qu'il situe les savoirs qui composent la discipline historique dans le contexte qui les a vus naître; qu'il se montre critique par rapport tant à cette histoire et aux récits qui la composent qu'à l'histoire qu'il a appris au fil de son cheminement scolaire et à l'extérieur de celui-ci; qu'il présente les savoirs constitutifs de la discipline historique à ses élèves, de manière à transformer leur rapport à eux-mêmes, au monde et à l'autre. Par le fait même, l'approche culturelle, lorsqu'elle s'appuie sur l'histoire et la culture comme objet et comme rapport, suppose d'intégrer une dimension historiographique et une dimension herméneutique dans la classe d'histoire, c'est-à-dire de prendre en compte la tradition de la discipline, celle de l'historien, des élèves et de l'enseignant qui informent leur interprétation du passé et confèrent à l'histoire un caractère subjectif.

Enfin, l'approche culturelle fondée sur une conception anthropologique de la culture et de l'histoire suppose d'intégrer les repères culturels à l'intérieur de stratégies d'apprentissage et d'enseignement et d'amener l'élève à s'interroger dans une perspective historique sur les réalités sociales à l'étude (MCCCF et MÉLS, 2004). L'enseignement de l'histoire repose donc sur la transmission de repères qui permettent à l'élève de construire sa vision du monde et de s'approprier des savoirs culturels produits par les générations précédentes (MCCCF et MÉLS, 2004). Par conséquent, l'approche culturelle prend en compte une dimension patrimoniale, au sens d'introduire l'élève aux éléments caractéristiques d'une culture et d'une histoire données, et une dimension sociologique, puisque la connaissance de ces éléments alimente le développement de la conscience citoyenne de l'élève.

Dimensions patrimoniale, historique, sociologique, historiographique et herméneutique...
Chaque conception de la culture et de l'histoire propose une approche culturelle qui accentue une dimension particulière de l'enseignement de l'histoire et de la culture, ce

qui ne contribue guère à en clarifier le sens. Devant le flou conceptuel entourant l'approche telle qu'elle est présentée dans les textes officiels, consulter les écrits d'auteurs ayant pensé les relations entre culture, histoire et enseignement s'avère nécessaire.

Conceptions de l'approche culturelle dans les écrits d'auteurs

La conception humaniste suggère que l'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire mette l'accent sur la dimension patrimoniale, c'est-à-dire qu'elle consiste en la transmission des connaissances historiques, d'un récit unique, universel et événementiel et d'un héritage pensé en termes de lieux de mémoire. De la sorte, l'approche amène l'élève à se distancier de ses pratiques quotidiennes, de son milieu, au contact du récit de la constitution de l'humanité et des productions les plus significatives qu'elle a léguées à ses descendants.

Selon la conception instrumentaliste, les élèves doivent concevoir l'histoire comme un répertoire d'outils pertinents pour faire d'eux les citoyens engagés d'une société démocratique et pour résoudre des problèmes du quotidien à l'aide des compétences qu'ils développent dans la classe d'histoire. L'approche culturelle comprend donc une dimension historique, soit l'ensemble des savoirs et des savoir-faire historiques nécessaires pour développer la pensée, la perspective et la méthode propres à l'historien. Elle comporte également une dimension sociologique, au sens d'introduire les élèves aux réseaux de pratiques et d'échanges des objets et des récits historiques ainsi qu'aux acteurs qui façonnent la discipline de l'histoire et contribuent à penser sa place et son rôle dans la société. On s'éloigne donc d'un enseignement de l'histoire basé sur la transmission d'un récit pour se rapprocher d'un enseignement basé sur la construction d'outils permettant de penser l'histoire.

La conception herméneutique propose que l'approche culturelle permette la connaissance de la discipline historique et de son histoire. En outre, elle suppose d'accueillir la mémoire collective dont les élèves et l'enseignant sont les héritiers, de manière à ce qu'ils puissent donner sens aux savoirs de la discipline historique et qu'ils prennent

conscience de l'influence qu'elle exerce sur leur interprétation du passé. L'approche culturelle comprend donc une dimension historiographique et une dimension herméneutique, puisque pour comprendre les objets de culture seconde, l'élève a besoin de l'interroger à l'aide de la culture première et d'en saisir le contexte d'émergence.

La conception anthropologique de la culture et de l'histoire suggère qu'une approche culturelle ne peut être pensée sans une dimension critique, selon laquelle les savoirs historiques sont conçus comme la résultante d'une construction historiquement et socialement située. Cette dimension suppose également que l'identité culturelle de chacun doit être examinée, discutée et définie sous l'éclairage de différents discours et non strictement le discours des groupes humains détenteurs de pouvoirs économiques ou politiques, et ce, en vue de l'émanciper des déterminismes sociaux. À cet effet, la dimension critique suppose l'emploi des outils de la pensée et de la conscience historiques pour parvenir à la compréhension du caractère relatif de la discipline historique.

Dans une approche culturelle fondée sur une conception esthétique de la culture et de l'histoire, l'élève exprime les émotions et les sentiments qu'il éprouve au contact des récits et des artefacts qui constituent l'histoire et donne libre cours à son imagination et à sa créativité pour inventer sa propre vision de l'histoire. L'approche culturelle comporte ainsi une dimension esthétique, qui reconnaît que la subjectivité de l'individu a sa place dans l'enseignement de l'histoire au secondaire.

Dimensions patrimoniale, historique, historiographique, critique, sociologique, esthétique et herméneutique... Tout dépendant de la conception de la culture et de l'histoire qui fonde l'approche culturelle, celle-ci met tantôt l'accent sur l'une ou sur l'autre dimension de l'enseignement de l'histoire. Quelle conclusion en tirer au regard de son sens? Et comment définir, dans le contexte de sa mise en œuvre, le rôle de la culture et de l'histoire au regard de la formation citoyenne des élèves? Telles sont les interrogations qui guideront les deux dernières parties de notre démarche.

L'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire

Comme notre analyse suggère que l'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire recouvre plusieurs acceptions, l'enseignement de la culture, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté semble inviter l'élève à se familiariser avec la polysémie de la culture et de l'histoire contemporaines. Or, pour penser l'articulation entre culture et histoire, il semble nécessaire de s'appuyer sur une conception de la culture et de l'histoire qui rende compte de leur caractère pluriel et hybride. En ce sens, nous proposons de définir la culture à l'instar de Geertz (1973), soit comme l'ensemble des systèmes de significations incarnées dans des symboles, transmis à travers l'histoire et au moyen desquels les humains communiquent, perpétuent et développent leurs savoirs sur la vie et leurs attitudes à son égard. L'histoire, elle, renvoie à la compréhension du présent grâce à l'interprétation critique du passé permettant le développement d'une identité dans le temps et dans l'espace. Le passé est ainsi vu comme pluriel, ce qui donne lieu à de multiples interprétations qui permettent à leur tour une compréhension globale et critique des événements du présent. Histoire et culture s'avèrent par le fait même indissociables et intrinsèquement polysémiques, puisqu'en tant que systèmes symboliques, elles peuvent faire l'objet de nombreuses interprétations et reposent sur des conceptions diverses maintenues ensemble mais non réductibles l'une à l'autre sous l'égide du sens. L'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire qui se fonde sur de telles conceptions de la culture et de l'histoire s'articule donc autour de cette pluralité et met en dialogue, dans la classe, sept dimensions constitutives :

- une dimension **patrimoniale**, qui insiste sur l'initiation des élèves aux lieux de mémoire, aux œuvres historiques, aux événements et aux personnages qui ont marqué l'histoire de leur société et celle de l'humanité et qui constituent leur héritage historique;
- une dimension **historique**, qui suppose d'amener les élèves à maîtriser les savoirs et savoir-faire propres à cette discipline, afin de développer leur pensée historique, de les amener à adopter une perspective historique à travers l'emploi de la méthode historique et d'en faire des producteurs de savoirs de nature historique;

- une dimension **historiographique**, qui familiarise les jeunes avec l'histoire de l'histoire et les diverses façons de faire l'histoire au fil des siècles et qui leur fait connaître les différents paradigmes et auteurs qui ont façonné la tradition de laquelle l'histoire contemporaine participe;
- une dimension **herméneutique**, qui prend en compte les présupposés des jeunes, la mémoire collective, le récit qu'ils se font de l'histoire du monde lorsqu'ils entrent dans la classe d'histoire, afin de les amener à s'en distancier par l'entremise des savoirs présentés par l'enseignant et à réfléchir sur eux et, en bout de ligne, à développer leur conscience historique;
- une dimension **sociologique**, qui reconnaît que l'histoire est présente dans la société contemporaine, qu'elle est façonnée et diffusée par des acteurs et des institutions et qu'elle forme les élèves à la citoyenneté;
- une dimension **critique**, qui suppose de présenter les histoires plurielles des groupes humains et les contextes de leur élaboration, ainsi que de faire prendre conscience aux jeunes qu'aucun récit ne peut prétendre à la vérité et que l'histoire est source de tensions et de conflits lorsqu'elle est rédigée par les vainqueurs au détriment des vaincus ou par la majorité au détriment des minorités;
- une dimension **esthétique**, enfin, qui reconnaît la subjectivité de l'historien, les sentiments et les émotions des élèves et de la société au regard de l'histoire, et qui invite les jeunes à voir la beauté dans un artefact ou dans un récit donné et à créer leur propre interprétation de l'histoire.

Il s'avère essentiel d'intégrer ces sept dimensions dans la classe d'histoire au secondaire afin d'offrir aux élèves une initiation culturelle complète, qui rend compte de la complexité et de la multidimensionnalité de l'histoire et de la culture. De la sorte, les élèves peuvent explorer les réseaux sémantiques qui constituent ces dernières et découvrir aussi bien qu'enrichir les interprétations multiples qui en sont faites.

Le rôle de la culture et de l'histoire dans la formation citoyenne des élèves

Pour conclure, quelle est la nature de la formation citoyenne qu'autorise l'approche culturelle? Elle paraît constituer une voie féconde pour penser cette formation en termes d'ouverture, d'accueil et de dialogue, que ce soit entre le patrimoine culturel d'une collectivité donnée et de celle d'autrui, entre la discipline historique et la mémoire collective, ou encore entre les institutions qui façonnent l'histoire et l'individu singulier qui l'interprète, sous l'éclairage de ses connaissances et de ses sentiments. De fait, dans le contexte du 21^e siècle qui place au cœur des préoccupations citoyennes la reconnaissance des identités culturelles et la définition d'un « nous » commun (Benhabib, 2002), reconnaître la polysémie de la culture et de l'histoire et s'en nourrir pour saisir le caractère historiquement et socialement situé et construit de la discipline historique et, au-delà, de toute conception de la culture, semble une voie féconde pour penser la citoyenneté. En ce sens, le rôle de la culture et de l'histoire au regard de la formation citoyenne des élèves paraît résider dans l'initiation de ceux-ci à des héritages multiples, ce qui alimente le développement d'une pensée critique vis-à-vis des discours qui prétendent fournir une interprétation unique de l'histoire et le souci d'engager le dialogue avec les individus singuliers aussi bien que les collectivités.

Confrontée à l'enjeu que constitue la culture au 21^e siècle, la formation du citoyen de demain semble devoir passer par une reconnaissance du caractère pluriel, historiquement et socialement situé de la culture et des implications d'un tel caractère pour l'édification d'une culture publique partagée. C'est précisément en explorant les divers visages de la culture et de l'histoire, à travers l'approche culturelle, que les élèves pourront en arriver à définir une culture citoyenne qui rende compte à la fois du caractère local et global, hybride et essentialiste de la culture et de l'histoire. Là se trouve le défi d'une formation citoyenne pensée en termes d'initiation à la complexité culturelle et historique. L'approche culturelle comprise comme l'articulation de dimensions plurielles fournit à cet effet des pistes aux citoyens de demain, par l'entremise d'un enseignement de l'histoire qui permet d'apprendre du passé et d'aspirer à un monde démocratique où chaque histoire, chaque culture pourra se faire entendre et engager le dialogue.

Bibliographie

- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire : culture and the terms of recognition. Dans V. Rao et M. Walton, *Culture and Public Action* (p. 59-84). Stanford, California : Stanford University Press.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Dumont, F. (2005). *Le lieu de l'homme*. Québec : Bibliothèque québécoise.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture*: Paris : De Boeck.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode* (trad. de P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlio). Paris : Seuil.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York : Basic Books Publishers.
- Giroux, H. A. (2000). *Stealing Innocence*. New York : St. Martin's Press.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history*. Londres : Routledge.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lorvellec, Y. (2002). *Culture et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal : L'Harmattan.
- MCCCF et MÉLS (2004). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monfrier, C. (1999). *La culture au secours de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire (tome 1 : La République)*. Paris : Gallimard.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness : narrative structure, moral function, and ontogenetic development. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing historical consciousness* (p. 63-85). Toronto : University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! or Does postmodern history have a place in the schools ? Dans P. N. Stern, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history* (p. 19-37). New York : New York University Press.
- Sharp, C. et Le Metais, J. (2000). *The arts, creativity and cultural education*. Londres : Qualifications and Curriculum Authority.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Szeman, I. (2005). Culture and/in globalization. Dans A. Muller (dir.), *Concepts of culture. Art, politics, society* (p. 155-180). Calgary : University of Calgary Press.