

Paul Zanazanian, Université McGill, Montréal

Vers un schéma narratif pour donner une place à la minorité anglophone dans l'enseignement de l'histoire au Québec

Abstract

This article explores the idea of a narrative tool designed to help make room for Québec's English-speaking minority in the teaching of school history. Based on a conceptualization of historical consciousness and its links to the notion of schematic narrative templates, the tool functions as a springboard for helping English-speaking youth develop personal narratives of belonging in well informed and well reasoned ways for the purposes of integrating and vitalizing the community. Empirical data on community leaders' historical memories help frame the contours of this schematic-like template.

Le présent article propose un argumentaire soutenant la nécessité de produire un schéma narratif comme outil pédagogique pour favoriser l'intégration sociale de la minorité anglophone du Québec, à travers l'enseignement de l'histoire officielle, au secondaire. Le récit national, offert dans le programme d'histoire tant dans la partie francophone qu'anglophone, transmet un cadre de référence identitaire largement tiré des réalités et des expériences de la majorité franco-québécoise, en excluant celles des communautés anglophones et autochtones¹. Comme dans beaucoup d'autres sociétés occidentales, qui transmettent des récits axés sur les marqueurs identitaires centraux du groupe dominant de l'État, le traitement périphérique des minorités historiques du territoire risque de marginaliser les jeunes issus de ces communautés et d'affaiblir leurs sentiments d'appartenance nationale et leur engagement civique². Lorsque

¹ MC ANDREW Marie, *Les majorités fragiles et l'éducation*, Montréal: Les Presses de l'université de Montréal, 2010.

ZANAZANIAN Paul, «Towards Developing an 'Anglo-Québécois' Information Resource Book for School History Teachers in Quebec: Thoughts from a Qualitative Study», *Journal of Eastern Townships Studies*, vol. 36, n° printemps, 2011, p. 69-95.

² SEIXAS Peter, «Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?», in STEARNS Peter N., SEIXAS Peter et WINEBURG Sam (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York: New York University Press, 2000, p. 22.

BARTON Keith C. et LEVSTIK Linda S., *Teaching History for the Common Good*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

CLARK Penney (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, Vancouver: University of British Columbia Press, 2011.

CARRETERO Mario, ASENSIO Mikel et RODRIGUEZ-MONEO Mario (eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 2012.

ZANAZANIAN Paul et MOISAN Sabrina, «Harmonizing Two of History Teaching's Main Social Functions: Franco-Québécois

les représentations des minorités historiques sont perçues comme réductrices, en contradiction avec leurs propres perceptions, et reléguant à des rôles limités et négatifs leurs membres, les sentiments d'aliénation peuvent s'amplifier³.

La vision simpliste et limitée de la communauté anglophone que transmet le programme d'histoire québécois semble avoir un tel effet. Le groupe est largement dépeint comme étant homogène et monolithique, et même parfois comme étant le principal antagoniste à la survivance de la « nation »⁴. Non seulement certains acteurs du milieu de l'éducation de langue anglaise déplorent que leur présence et leurs contributions soient largement absentes, mais encore beaucoup d'élèves ont aussi une compréhension négative des expériences historiques québécoises et semblent se distancier du récit collectif québécois, et par extension de leurs concitoyens francophones⁵.

History Teachers and Their Predispositions to Catering to Narrative Diversity», *Education Sciences*, vol. 2, n° 4, 2012, p. 255-275.

SANT Edda, GONZÁLEZ-MONFORT Neus, SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Antoni, PAGÈS BLANCH Joan et OLLER FREIXA Montserrat, «How do Catalan Students Narrate the History of Catalonia When They Finish Primary Education?», *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 50, n° 2-3, 2015, p. 341-362.

VAN NIEUWENHUYSE Karel, WILS Kaat, CLAREBOUT Geraldine et VERSCHAFFEL Lieven, «The Present in Flemish Secondary History Education Through the Lens of Written History Exams», *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 50, n° 2-3, 2015, p. 433-451.

³ AHONEN Sirkka, «Politics of Identity Through History Curriculum: Narratives of the Past for Social Exclusion - or Inclusion?», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 33, n° 2, 2001, p. 179-94.

EPSTEIN Terrie, *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*, New York: Routledge, 2009.

ZANAZANIAN Paul et MOISAN Sabrina, «Harmonizing...».

⁴ MC ANDREW Marie, *Les majorités fragiles...*

ZANAZANIAN Paul, «Towards Developing an 'Anglo-Québécois'...».

⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ), *Overview of the Teaching of Elementary Social Studies and Secondary History within the Anglophone Community of the Province of Quebec. A Report by the History Task Force*. Québec: MEQ, 1998.

LEMIRE Francine, MCANDREW Marie et SMITH William, «L'éducation et les relations entre les francophones et les anglophones au Québec: les perceptions des directeurs d'école», *Brusselse Thema: Politiek, Taal, Onderwijs en Samenleving in Beweging*, vol. 14, 2006, p. 335-359.

ZANAZANIAN Paul, «Historical Consciousness and the 'French-English' Divide Among Quebec History Teachers», *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, vol. 40, n° 3, 2008, p. 109-130.

QUEBEC COMMUNITY GROUPS NETWORK, *Creating Spaces for Young Quebecers: Strategic Orientations for English-Speaking Youth in*

Dans un contexte où les Anglo-Québécois constituent « une minorité dans une minorité », donner une place à cette communauté dans le programme d'histoire est loin d'être aisé. Une telle initiative peut facilement devenir politisée dans une situation de mémoires historiques négatives et de perceptions linguistiques et culturelles précaires⁶. Elle devient également compliquée dans les cours d'histoire: les enseignants ont une pression pour trouver une façon « juste » pour à la fois promouvoir une trame de référence identitaire – nationale ou civique, pour offrir aux jeunes les moyens de se narrer en tant que membres de leur société d'appartenance – et des compétences nécessaires pour développer une pensée disciplinaire afin de complexifier des connaissances préétablies et de faciliter la construction de perspectives sur le passé de manière autonome et bien informée⁷. Trois questions centrales se posent lorsqu'on cherche à donner une voix aux Anglo-Québécois. Comment intégrer cette communauté de manière démocratique quand sa présence (historique) est largement mise de côté dans le *Nous collectif* québécois et est considérée problématique, du moins par certains groupes d'intérêts et par les *trendsetters* nationalistes? Comment faire une place à ses réalités et à ses expériences tout en respectant, d'une part, la volonté de la communauté de se régénérer de manière autonome et distincte et, d'autre part, les sensibilités de la majorité francophone face à sa langue, à l'héritage français et aux fondements de sa mémoire collective? Comment trouver un équilibre entre le besoin d'avoir une vision de base

Quebec, Montréal: Quebec Community Groups Network's Youth Standing Committee, 2009.

COMITÉ PERMANENT DES LANGUES OFFICIELLES (CPLQ), *L'épanouissement des communautés anglophones du Québec: Du mythe à la réalité*, Ottawa: Sénat du Canada, 2011.

LÉTOURNEAU Jocelyn, *Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal: Fides, 2014.

⁶ BULLETIN D'HISTOIRE POLITIQUE (BHP), *Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au Québec*, vol. 15, n° 2, 2007.

MC ANDREW Marie, *Les majorités fragiles...*

PIOTTE Jean-Marc et COUTURE Jean-Pierre, *Les nouveaux visages du nationalisme conservateur au Québec*, Montréal: Québec Amérique, 2012.

BOURHIS Richard (ed.), *New Canadian Perspectives: Decline and Prospects of the English-Speaking Communities of Quebec*, Ottawa: Canadian Heritage and the Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities, 2012.

⁷ ZANAZANIAN Paul et MOISAN Sabrina, «Harmonizing...».

structurée comme cadre de référence identitaire pour la communauté (ou de façon plus large, la « nation ») et celui de complexifier les compréhensions simplistes et essentialisées du passé, qui peuvent contrarier le vivre-ensemble québécois ?

Nous appuyant sur nos réflexions sur les formes et les fonctions narratives de la conscience historique, avec un accent particulier sur les modèles de schémas narratifs, les *schematic narrative templates* de James Wertsch⁸, nous présentons les bases d'un outil pédagogique visant à donner une place à une minorité historique mal comprise afin d'augmenter la portée de sa voix, notamment en révélant son apport au Québec. Le but ultime est de proposer un modèle narratif qui permet de souligner la présence et les contributions des Anglo-Québécois, afin de favoriser l'engagement civique des jeunes anglophones dans la société québécoise, tout en contribuant à la revitalisation de leur communauté. Il s'agit donc de leur fournir un moyen structuré et méthodique de se connaître et d'agir en tant que *Québécois*. Pour ce faire, l'outil fonctionne comme un tremplin pour aider les jeunes à développer leurs propres récits d'appartenance basés sur la raison et les faits, tout en leur donnant les compétences nécessaires pour justifier les perspectives qui émergent. Afin de promouvoir un vivre-ensemble respectueux, les récits générés au moyen de cette méthode viendront compléter, et non pas remplacer, le récit historique du Québec. L'importance est que ce modèle offre aux anglophones les moyens de se narrer tout en prenant une distance critique des trames de référence identitaires de base.

En suivant la suggestion du comité permanent des langues officielles du sénat canadien⁹, où tout travail pour renforcer la vitalité de la minorité québécoise de langue anglaise doit se faire en tandem avec la majorité francophone, notre outil sert à rejoindre les besoins identitaires des francophones

en maintenant les grands marqueurs de leur récit collectif et en leur accordant une place privilégiée dans le programme d'histoire¹⁰. En utilisant le cas anglo-québécois comme illustration, nous croyons qu'un tel outil peut servir à d'autres minorités nationales (aborigènes, francophones ou autres), au Canada et à l'échelle internationale, qui cherchent une voix pour se régénérer en tant que communautés historiques.

Dans ce qui suit, nous problématisons les limites de l'enseignement de l'histoire dans l'intégration des anglophones, avant de décrire les bases théoriques de notre outil, pour ensuite l'illustrer avec un exemple de modèle narratif de type schématique tiré des données empiriques sur la mémoire historique des leaders communautaires anglo-québécois¹¹.

Les programmes d'histoire et l'intégration des Anglo-Québécois

De manière générale, au Québec ou dans d'autres sociétés occidentales, une façon efficace de faire place à la diversité sociale dans l'enseignement de l'histoire est d'enseigner la démarche disciplinaire aux élèves¹². Ceci les aide à développer une pensée critique et autonome qui leur permet de complexifier leurs savoirs préétablis du passé et d'avoir une connaissance éclairée face à la présence de l'« Autre ». L'importance est de former des citoyens engagés et critiques, capables d'apprécier différents points de vue et de développer des perspectives historiques informées et raisonnées, en accord avec les principes et les projets civiques d'une nation démocratique. Aujourd'hui, avec le nouveau

⁸ WERTSCH James V., *Voices of Collective Remembering*, Cambridge et New York : Cambridge University Press, 2002.

WERTSCH James V., « Specific Narratives and Schematic Narrative Templates », in SEIXAS Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto : University of Toronto Press, 2004, p. 49-62.

⁹ COMITÉ PERMANENT DES LANGUES OFFICIELLES (CPLO), *L'épanouissement des communautés...*

¹⁰ MC ANDREW Marie, *Les majorités fragiles...*

¹¹ L'étude a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

¹² SEIXAS Peter, « Schweigen! die Kinder!... ».

ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, « Learning and Teaching History in Quebec: Assessment, Context, Outlook », in CLARK Penney (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, Vancouver : UBC Press, 2011, p. 325-343.

CLARK Penney (ed.), *New Possibilities...*

CARRETERO Mario, ASENSIO Mikel et RODRIGUEZ-MONEO Mario (eds.), *History Education...*

ZANAZANIAN Paul et MOISAN Sabrina, « Harmonizing... ».

programme de formation *Histoire du Québec et du Canada*, les enseignants québécois ont une flexibilité dans la transmission des compétences disciplinaires requises pour faire place à la diversité. Mais la structure de ce programme, avec une emphase explicite sur la promotion d'un cadre de référence identitaire conventionnel et franco-centrique, fait en sorte que l'ouverture aux contributions des minorités dépend de la volonté et de la motivation des enseignants de complexifier le récit officiel et de chercher des ressources adéquates¹³. Même avec une telle ouverture, donner une voix aux anglophones n'est pas simple. Les études empiriques démontrent qu'il existe des obstacles structurels, pratiques, idéologiques et cognitifs qui limitent la transmission des compétences disciplinaires et des perspectives alternatives ou non traditionnelles¹⁴. Il semble, par exemple, que beaucoup d'enseignants d'histoire francophones se réfèrent au récit québécois traditionnel et aux façons conventionnelles de penser historiquement dans leur enseignement de l'histoire, souvent en se basant sur des points de vue simplistes, sans détails ni nuances. La plupart

d'entre eux possèdent une conscience historique qui les amène à confiner les anglophones dans la catégorie « Autre », d'une manière exclusive et largement intemporelle, sans que des réalités, des expériences, et des perspectives variées ne les distinguent. Les recherches de l'historien Jocelyn Létourneau sur les jeunes Québécois francophones corroborent la prévalence de cette tendance chez les étudiants francophones de la province¹⁵.

Généralement, dans la littérature, il est clair que la dépendance des enseignants envers certains modes de construction de signification historique ainsi qu'envers les histoires nationales officielles transmises a un impact sur leurs étudiants et sur les différentes formes de rapports que ces derniers entretiennent avec le passé, et, par extension, sur leurs négociations d'identité nationale, d'appartenance, et d'agentivité¹⁶. En tant que scripts idéologiques qui encadrent et influencent la conscience historique des étudiants, leurs visions de la « nation » tendent à être normalisées comme des compréhensions naturelles au lieu d'être perçues comme des compréhensions construites socialement et historiquement¹⁷. L'idée et les conceptions de la nation semblent donc avoir une aura romantique d'intemporalité et tendent à être utilisées d'une façon irréfléchie et inconsciente, surtout par ceux qui sont issus des groupes majoritaires dominants. Le fait de fermer aux étudiants l'accès

¹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS), *Consultation Document: For the Reinforcement of the Teaching of Québec History in Elementary and Secondary School*, 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Programmes/Montage_VA_Consultation_History_s.pdf (consulté le 14 décembre 2013).

¹⁴ MOISAN Sabrina, « Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire au secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne », thèse de doctorat, Université de Montréal, 2010.

ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and the 'French-English' Divide Among... ».

ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and the Structuring of Group Boundaries: A Look at Two Francophone School History Teachers Regarding Quebec's Anglophone Minority », *Curriculum Inquiry*, vol. 42, n° 2, 2012, p. 215-239.

DEMERS Stéphanie, « Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique, et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté: étude multicases », thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, 2011.

ZANAZANIAN Paul et MOISAN Sabrina, « Harmonizing... ».

BOUTONNET Vincent, « Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire », thèse de doctorat, Université de Montréal, 2013.

LANOIX Alexandre, « Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire », thèse de doctorat, Université de Montréal, 2015.

SANDWELL Ruth et VON HEYKING Amy (eds.), *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*, Toronto: University of Toronto Press, 2014.

¹⁵ LÉTOURNEAU Jocelyn, *Je me souviens...*

¹⁶ BARTON Keith C. et LEVSTIK Linda S., *Teaching History...*

CLARK Penney (ed.), *New Possibilities...*

CARRETERO Mario, ASENSIO Mikel et RODRIGUEZ-MONEO Mario (eds.), *History Education...*

ZANAZANIAN Paul et MOISAN Sabrina, « Harmonizing... ».

¹⁷ CARRETERO Mario, ASENSIO Mikel et RODRIGUEZ-MONEO Mario (eds.), *History Education...*

GONZÁLEZ María-Fernanda et CARRETERO Mario, « Historical narratives and arguments in the context of identity conflicts », *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, vol. 34, n° 1, 2013, p. 73-82.

CARRETERO Mario et VAN ALPHEN Floor, « Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented », *Cognition and Instruction*, vol. 32, n° 3, 2014, p. 290-312.

LOPEZ Cesar, CARRETERO Mario et RODRIGUEZ-MONEO Maria, « Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? », *Culture and Psychology*, vol. 24, n° 4, 2014, p. 547-571.

LOPEZ Cesar, CARRETERO Mario et RODRIGUEZ-MONEO Maria, « Conquest or Reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative », *Journal of the Learning Sciences*, vol. 24, n° 2, 2015, p. 252-285.

à des compréhensions plus complexes du passé et d'exclure les récits alternatifs qui ne résonnent pas avec le récit historique officiel de l'État a pour effet de mettre de côté les réalités et les expériences des différents groupes minoritaires¹⁸. À leur tour, les jeunes appartenant à des communautés marginalisées, dont les compréhensions historiques ne concordent pas avec ce qui leur est enseigné à l'école, peuvent décider de se fier à des sources extérieures, plus faciles à saisir et à utiliser dans leur quotidien¹⁹.

Un enjeu central qui risque de renforcer les frontières groupales, comme dans le cas québécois, vient du fait que les jeunes dépendent des connaissances préétablies pour donner sens au monde et, par extension, de la manière dont ces connaissances préétablies sont présentées en classe, et, surtout, du degré auquel on les utilise à des fins éducatives pour favoriser un vivre-ensemble harmonieux entre groupes majoritaire et minoritaires d'un territoire. Comme le démontre Gardner²⁰, dès l'âge de cinq ans, les enfants développent

des conceptions intuitives ou des théories puissantes pour penser et naviguer à travers le monde. Qu'elles soient fausses ou non, ces connaissances s'ancrent profondément dans leur manière de penser et dans la perception de leurs réalités²¹. Pour élargir les horizons des jeunes et leur permettre de mieux apprécier diverses perspectives, une des solutions est d'adopter régulièrement des points de vue variés dans l'enseignement, afin de compliquer et de déconstruire les conceptions préétablies du passé d'une manière réfléchie²². À force de proposer des perspectives différentes, les jeunes deviendront capables d'apprécier des réalités différentes de la leur.

L'approche disciplinaire et l'apport des points de vue multiples dans l'enseignement de l'histoire du Québec sont louables pour l'ouverture et le processus de complexification qu'ils apportent. Néanmoins, des questions émergent quant à la possibilité de faire réellement une place aux groupes minoritaires historiques, surtout quand les programmes d'histoire ne comportent pas de contenu fiable sur leurs contributions. À cet égard, une approche par compétences est-elle indiquée pour l'enseignement de l'histoire au Québec, afin de donner une place à la communauté anglophone, si celle-ci n'est pas intégrée aux démarches expérientielles dans lesquelles elle joue un rôle de protagoniste? Est-il pertinent de s'appuyer uniquement sur la capacité des élèves anglophones à penser de manière disciplinaire pour acquérir une conscience civique et un esprit communautaire avec les francophones? À notre avis, il faudrait donner davantage de moyens pour amener les jeunes à tisser des liens entre l'histoire officielle et leurs propres expériences. Pour ce faire, nous soumettons l'idée qu'une trame narrative ou un schéma de base permettrait d'atteindre un tel objectif et donnerait un sens au récit officiel que les jeunes problématissent et complexifient. Le sentiment communautaire qui en résulterait

¹⁸ AHONEN Sirkka, «Politics of Identity...».

EPSTEIN Terrie, *Interpreting National History...*

¹⁹ SEIXAS Peter, «Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting», *Curriculum Inquiry*, vol. 23, n° 3, 1993, p. 301-325.

EPSTEIN Terrie, *Interpreting National History...*

YEAGER Elizabeth A., FOSTER Stuart J. et GREER Jennifer, «How Eighth Graders in England and the United States View Historical Significance», *Elementary School Journal*, vol. 103, n° 2, 2002, p. 199-219.

BARTON Keith C., «A Sociocultural Perspective on Children's Understanding of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States», *American Educational Research Journal*, vol. 38, n° 4, 2001a, p. 881-914.

BARTON Keith C., «You'd Be Wanting to Know about the Past': Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA», *Comparative Education*, vol. 37, n° 1, 2001b, p. 89-106.

BARTON Keith C. et LEVSTIK Linda S., «'It Wasn't a Good Part of History': National Identity and Students' Explanations of Historical Significance», *Teachers College Record*, vol. 99, no 3, 1998, p. 478-513.

PECK Carla L., «'It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between': Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance», *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, n° 4, 2010, p. 575-617.

PECK Carla L., «Ethnicity and Students' Historical Understandings», in CLARK Penney (ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, Vancouver, University of British Columbia Press, 2011, p. 305-324.

²⁰ GARDNER Howard, *The Development and Education of the Mind: The Selected Works of Howard Gardner*, London & New York, Routledge, 2005.

²¹ GARDNER Howard, *The Development and Education...*

²² GARDNER Howard, *The Development and Education...*

LÉTOURNEAU Jocelyn, «What is to be done with 1759?», in BUCKNER Phillip et REID John G. (eds.), *Remembering 1759: The Conquest of Canada in Historical Memory*, Toronto: University of Toronto Press, 2012.



Peinture célèbre de la bataille de Québec (1759) – un tournant dans la conscience historique des Franco-Québécois, avec une référence forte à la conquête du Canada par les Britanniques.

La mort du Général Wolfe / The Death of General Wolfe, de Benjamin West, 1770. Peinture à l'huile sur toile de style néoclassique
© Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa

leur servirait de toile de fond pour améliorer leur engagement civique et leur ouverture envers leurs concitoyens. Avec l'apport d'une telle trame, les étudiants seraient en mesure d'entrelacer les connaissances historiques préétablies du passé qu'ils déconstruisent, et, par conséquent, le récit, les normes, le pouvoir et le contrôle de l'histoire du groupe dominant ne seraient pas renforcés.

En suivant cette logique, il devient important de perturber certains types de connaissances préétablies afin de créer une dissonance cognitive. Toutefois, certaines trames cognitives pourraient être mieux utilisées par les enseignants pour bâtir la connaissance des élèves de façon positive. Cela permettrait à ces derniers de se retrouver dans leur société d'appartenance. Ces connaissances sont les trames cognitives ou interprétatives que les jeunes marginalisés acquièrent à la maison, dans leur communauté ou auprès de sources extérieures à l'école et qu'ils apportent avec eux en classe. Mais, afin de ne pas produire ou renforcer des contre-identités rigides, il est important que les élèves comprennent aussi comment la conscience

historique fonctionne dans les sociétés et comment ces dernières utilisent des trames narratives et des récits groupaux ou nationaux dans des contextes complexes comme celui du Québec où différentes communautés coexistent depuis longtemps et où les minorités historiques sont exclues de la vision nationale. Le but de notre outil est donc de déconstruire l'existence même du schéma que je propose, afin de stimuler la pensée critique des élèves et leur capacité de justifier les perspectives qui émergent du processus.

La conscience historique et la structuration des identités collectives

L'idée de créer des modèles narratifs de type schématique à partir des expériences des Anglo-Québécois provient d'une vision particulière de la conscience historique : celle qui permet de cerner l'influence qu'exerce l'histoire sur la capacité humaine de se connaître et d'agir dans le monde. Ce qui distingue la conscience historique et la rend

appropriée pour créer des outils pédagogiques est le fait qu'elle intègre les individus dans le processus de production de sens, permettant ainsi d'observer la manière dont ils comprennent et donnent force aux réalités historiques. À sa base, le concept offre la possibilité de donner un sens au passé pour s'orienter dans le temps, avec des individus utilisant des idées ou des cadres représentatifs du passé historique pour faire des choix moraux et se guider dans des relations sociales²³.

Les significations du passé qu'utilise l'individu s'insèrent dans la conscience collective de son/ses groupe(s) ou de sa/ses culture(s) élargis. Elles sont rétablies, raffinées et transmises par des processus de socialisation différents²⁴. L'individu agit dans le monde en mobilisant des représentations déjà disponibles de comment-savoir et de comment-agir²⁵. Ces ressources conceptuelles (*patterns* de réflexion, symboles, intrigues, images, concepts, idéaux, etc.) ressemblent aux outils culturels que les individus possèdent dans des répertoires qu'ils emploient pour s'orienter dans différents contextes²⁶. Les individus font donc appel aux éléments de leurs boîtes à outils pour percevoir et expliquer les événements et les expériences de la vie, leur donner un sens afin de négocier une cohérence, une connectivité, une présence, une appartenance et une intention pour s'orienter.

²³ RÜSEN Jörn, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York: Berghahn Books, 2005.

ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and the Structuring of Group Boundaries: A look at Two Francophone School History Teachers Regarding Quebec's Anglophone Minority », *Curriculum Inquiry*, vol. 42, n° 2, 2012, p. 215-239.

ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and Metaphor: Charting New Directions for Grasping Human Historical Sense-Making Patterns for Knowing and Acting in Time », *Historical Encounters Journal*, vol. 2 n° 1, 2015, p. 16-33.

²⁴ SEIXAS Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, 2004.

STRAUB Jürgen (ed.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, New York: New York Berghahn Books, 2005.

²⁵ BERGER Peter L. et LUCKMANN Thomas, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Anchor Books, 1967.

POLKINGHORNE Donald, *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Albany: State University of New York, 1988.

WERTSCH James V., *Voices of Collective...*

²⁶ BRUNER Jerome S., *The Culture of Education*, Cambridge: Harvard University Press, 1996.

WERTSCH James V., *Voices of Collective...*

Une approche narrative sous-tend notre conceptualisation de la conscience historique, qui suppose que les humains construisent la réalité et configurent leurs savoirs et leurs savoir-agir en utilisant les ressources narratives de leurs répertoires culturels. En concevant la matérialisation de la conscience historique comme des compétences narratives, les attributions de signification historique constituent des actes de construction de sens qui permettent de se connaître et d'agir dans le temps²⁷. Dans cette voie, nous supposons que le développement d'une conscience historique offrant la possibilité d'utiliser les schémas narratifs des expériences des Anglo-Québécois est essentiel pour vitaliser la communauté. Les trames narratives sont importantes pour favoriser une connectivité et une cohérence collective ainsi que pour aider les individus à se percevoir comme membres du groupe ou de la nation. Le but est donc de remplir les boîtes à outils culturelles de la communauté.

Lorsque la conscience historique fonctionne comme la mémoire collective, elle promeut les compréhensions communes de la réalité et aide à maintenir l'identité du groupe²⁸. Pour favoriser le groupe tout en s'ouvrant à l'« Autre », le concept renferme d'autres potentiels. La conscience historique aide aussi les individus à prendre une distance critique par rapport à leurs propres perspectives. Elle permet d'élargir les horizons, en mettant l'imagination historique au premier rang pour apprécier les différentes réalités et expériences, ainsi que pour chercher des compréhensions élargies du passé. Afin de favoriser cette ouverture, il faut encourager les membres à avoir un esprit curieux et critique, à aller au-delà des récits préétablis et à mieux comprendre les processus utilisés dans la construction de l'identité groupale²⁹. Ainsi, ils sont amenés à apprécier

²⁷ POLKINGHORNE Donald, *Narrative Knowing and...*

BRUNER Jerome S., *The Culture of...*

WERTSCH James V., « Specific Narratives and... ».

STRAUB Jürgen (ed.), *Narration, Identity, and Historical...*

²⁸ RÜSEN Jörn, *History: Narration, Interpretation...*

ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and Ethnicity: How Signifying the Past Influences the Fluctuations in Ethnic Boundary Maintenance », *Ethnic Studies Review*, vol. 33, n° 2, 2010, p. 123-141.

ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and Metaphor... ».

²⁹ ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and Ethnicity... ».

les perspectives multiples, les enjeux politiques et les fonctionnements sociopolitiques et culturels de l'histoire et sont mieux placés pour considérer d'autres possibilités donnant un sens au passé. Grâce à cette information, les individus peuvent accepter, rejeter ou adapter la manière dont leurs communautés d'appartenance perçoivent le « Soi » et leurs relations avec l'« Autre ». Selon leur propre compréhension, ils peuvent promouvoir des récits déjà établis ou éventuellement en narrer de nouveaux qui reconfigurent les rapports intergroupes, selon leur complexité et les considérations éthiques du jour. Avec un schéma narratif sur la présence et les contributions des Anglo-Québécois et avec une telle approche de la construction de la réalité sociale, les anglophones bénéficieraient d'une toile de fond à laquelle ils pourraient intégrer leurs nouvelles représentations en tant que Québécois.

Vers des modèles de schémas narratifs pour la communauté anglophone du Québec

Notre conceptualisation de la conscience historique nous amène à élaborer des *modèles narratifs de type schématique* efficaces, propres aux expériences historiques collectives de la communauté anglophone du Québec, qui serviront à sensibiliser ses membres et à offrir une ouverture aux changements possibles. S'ils ont des intrigues de base utilisables, clairement articulées et compatibles avec les expériences de la communauté (et par extension avec celles des Franco-Québécois et autres communautés, comme les autochtones), les Anglo-Québécois pourront donner un sens au passé et guider leur sentiment d'identité et leur capacité d'agir en tant que membres historiques importants du Québec.

L'idée de créer de tels modèles provient des travaux du psychologue culturel James Wertsch³⁰, qui a examiné les fondements des différentes structurations narratives (identitaires) qu'utilisent les individus pour donner un sens au passé. Selon lui, les modèles de schémas narratifs sont comme des

charpentes de narrations généralisables en trames narratives, disponibles dans la culture et sous-jacentes aux différentes formes de récits relatés par les individus. Ces schémas se trouvent à un niveau de représentation plus abstrait que les récits spécifiques et leurs diverses intrigues. Ils comprennent des trames narratives généralisées qui englobent une vaste gamme de récits spécifiques dans une tradition culturelle donnée. Nous pensons que la création de tels modèles narratifs sur la présence et les contributions des anglophones serviront de structure identitaire de base pour donner aux membres de la communauté l'élan nécessaire pour qu'ils se racontent de toutes les façons possibles, comme ils le souhaitent. Cependant, pour qu'ils fonctionnent, de tels outils doivent résonner avec le sens général de la conscience culturelle que la communauté a déjà de sa présence historique. Pour cela, leur adoption doit se faire organiquement avec la participation des membres du groupe. Même si Wertsch conceptualise le fonctionnement des récits narratifs dans la mémoire collective, il n'indique pas comment des modèles de schémas narratifs sont créés et comment ils évoluent dans le temps. En supposant que des forces culturelles abstraites et profondes sont en jeu, en lien avec des traditions morales, émotionnelles et épistémologiques, nous pensons que ces trames narratives mettent en paroles les expériences historiques vécues par un groupe et, selon leur degré de résonance, développent une vie qui leur est propre pour ensuite influencer la conscience historique du groupe³¹.

Nous trouvons un exemple québécois de schéma similaire à ce que décrit Wertsch dans les recherches de l'historien Jocelyn Létourneau³².

³¹ Pour une élaboration détaillée, veuillez vous référer à : ZANAZANIAN Paul, « Teaching History for Narrative Space and Vitality: Historical Consciousness, Templates, and English-Speaking Quebec », in ASTROM ELMERSJO Henrik et VINTEREK Monika (eds.), *Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to the History and Culture Wars*, London : Palgrave Macmillan, sous-presses.

³² LÉTOURNEAU Jocelyn, « Mythistoires de loser: introduction au roman historique des Québécois d'héritage canadien-français », *Histoire sociale/Social History*, vol. 39, n° 77, mai 2006, p. 157-180. LÉTOURNEAU Jocelyn, *Le Québec entre son passé et ses passages*, Montréal : Éditions Fides, 2010.

LÉTOURNEAU Jocelyn, « Remembering our Past: An Examination of the Historical Memory of Young Québécois », in SANDWELL Ruth W. (ed.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, Toronto : University of Toronto Press, 2010.

³⁰ WERTSCH James V., *Voices of Collective...*
WERTSCH James V., « Specific Narratives and Schematic... ».

À travers ses nombreux travaux, Létourneau trace le *pattern* central de la manière dont les francophones donnent un sens à l'histoire du Québec – un fondement narratif de l'imaginaire et de l'identité des Franco-Québécois. Ce *pattern* se divise selon des périodes ou des chapitres, suivant une séquence chronologique :

1) *L'âge d'or*, qui représente une situation initiale (la Nouvelle-France, lorsque les Français ont commencé à s'établir sur le territoire que nous nommons le Québec aujourd'hui) ; 2) *Le retournement de destin*, qui décrit un moment de crise (la Conquête par les Britanniques) ; 3) *Le recommencement*, représentant un éveil, un retour à leur destin (la Révolution tranquille, comme un moyen d'améliorer la qualité de leur vie future commune) ; et 4) *L'hésitation*, qui exprime une incertitude (une période d'indécision, avec l'essoufflement de l'élan généré par la Révolution tranquille et la perte des deux référendums sur la souveraineté québécoise).

De plus, ce *pattern* possède quatre variations que Létourneau décrit comme des piliers pour narrer l'histoire du Québec. Ceci veut dire que le *pattern* central dépeint ci-haut est représenté en autant de façons possibles et selon différents degrés de complexité et de détail, mais en suivant les thèmes structurants suivants : 1) La survivance ; 2) La quête de soi ; 3) Le destin dévié ; 4) La faute de l'Autre. Même si ce schéma est profondément ancré dans la conscience historique des francophones, les travaux des historiens suggèrent néanmoins que c'est un produit historique construit au XIX^e siècle pour des raisons politiques, qu'il a évolué et s'est installé dans les boîtes à outils culturelles que les francophones utilisent aujourd'hui pour se connaître et agir en tant que *Québécois*³³. Une telle expérience nous incite à créer un schéma réparateur pour les Anglo-Québécois semblable au *pattern* décrit par Létourneau, surtout que leur vitalité est en cause et que leurs jeunes n'ont pas accès à un tel schéma dans leurs cours d'histoire, contrairement

³³ DUCHARME Michel, « Interpreting the Past, Shaping the Present, and Envisioning the Future: Remembering the Conquest in Nineteenth-Century Quebec », in BUCKNER Phillip et REID John G. (eds.), *Remembering 1759...*

aux minorités francophones hors Québec, telles que les Franco-Ontariens et les Acadiens au Nouveau-Brunswick³⁴.

Dans cette logique, pour que l'outil narratif que je propose soit opérationnel, il faut que des modèles schématiques anglo-québécois soient créés en se basant aussi près que possible sur les expériences du groupe et sur le sens qui en émerge pour les membres de la communauté. Mais, pour favoriser un vivre-ensemble harmonieux, ils doivent aussi tenir compte de la présence et des réalités des francophones (et autres communautés), et de leurs inquiétudes concernant leur fragilité linguistique et culturelle. Pour ce faire, ces schémas doivent, d'une part, tenir compte des propos des citoyens dans le cadre de recherches empiriques soutenues par la communauté, des contributions des historiens et des points de vue individuels divergents, sans réduire à l'essentiel les formes et les usages du passé qui servent à construire la réalité sociale et à agir sur celle-ci. D'autre part, ils doivent s'appuyer sur une source autoritaire externe légitime, comme des lignes directrices, une réglementation ou des recommandations mandatées par le gouvernement, pour organiser et justifier leur structure.

Afin d'optimiser leur fonction pédagogique, ces schémas servent de tremplin aux élèves dans la production de récits d'appartenance personnalisés appuyés sur des arguments développés rationnellement et fondés sur des preuves historiques valides et fiables. Ainsi, les modèles narratifs de type schématique ont le potentiel d'informer l'esprit communautaire des membres du groupe sur leur attachement au Québec et leur position sociale à titre de citoyens. Idéalement, ces modèles garniront les boîtes à outils culturelles des membres de la communauté pour donner un sens à leur réalité sociale et pour influencer le fonctionnement de leur conscience historique.

³⁴ ROBICHAUD Marc, « L'histoire de l'Acadie telle que racontée par les jeunes francophones du Nouveau-Brunswick: construction et déconstruction d'un récit historique », *Acadiensis* XL, n° 2, été/automne 2011, p. 33-69.

LÉVESQUE Stéphane, CROTEAU Jean-Philippe et GANI Raphaël, « La conscience historique des jeunes franco-ontariens d'Ottawa: histoire et sentiment d'appartenance », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 27, n° 2, fall/automne 2015.

En suivant cette logique, les membres de la communauté doivent conceptualiser et employer les esquisses des modèles narratifs avec un esprit critique et s'assurer que leurs jeunes sont stimulés intellectuellement dans le processus éducatif. Pour mieux comprendre le passé, ils peuvent utiliser les schémas pour exercer l'imagination historique, en étant ouverts aux diverses réalités et expériences passées. Avec un esprit vif et curieux, ils peuvent démanteler et dépasser les représentations pré-établies des relations intergroupes ainsi que les perceptions imposées qui définissent le «Soi» et l'«Autre». En remettant en cause les histoires communes simplifiées, ils peuvent comprendre les processus qui soutiennent la construction de l'identité collective et utiliser plusieurs perspectives pour relater le passé. De plus, ils seront sensibilisés aux risques d'accepter aveuglément les récits préétablis et en mesure de redonner de la vigueur aux narrations, en tenant compte des réalités changeantes et des besoins actuels. Ce processus leur permettra de réaliser que les récits préconçus sont parfois nécessaires à la survie de la communauté, surtout dans le cas des minorités historiques.

En s'appuyant sur ces schémas identitaires fondamentaux, les anglophones seront habilités

à développer des récits historiques variés pour développer leur propre compréhension des personnages, circonstances et séquences d'événements du passé. Il en résultera une grande proposition d'idées calquées sur des modèles narratifs pour utiliser le passé et responsabiliser les individus quant à leurs décisions dans la sphère publique, grâce à l'exercice critique de leur imagination historique.

Vers l'élaboration de notre schéma narratif

Mis ensemble, les résultats d'une étude récente que nous avons menée sur la conscience historique des leaders communautaires anglophones³⁵ nous offrent les contours d'une mémoire historique commune pour produire un tel modèle narratif. Un axe de notre étude cherchait à mieux saisir ce que ces acteurs savaient sur l'histoire de leur communauté au Québec. Pour discerner les marqueurs centraux de leur mémoire historique, nous avons demandé aux 40 participants, en suivant la formule de Jocelyn Létourneau³⁶, de rédiger l'histoire de la communauté des débuts de sa présence au Québec jusqu'à nos jours. Nous avons ensuite effectué une analyse de contenu, avec une technique de réduction de récit comme méthode de triangulation afin de saisir non seulement les dates, événements, acteurs, périodes et points tournants importants, mais aussi les fréquences des grands thèmes émergents, ce qui nous a aidé à déterminer les *patterns* narratifs et descriptifs qui en résultent³⁷.

³⁵ ZANAZANIAN Paul, «English-Speaking Quebec Community Leaders and the Uses of History: A One Day Symposium», présentation d'un rapport de recherche, Université McGill, Montréal, 19 mai 2016.

³⁶ LÉTOURNEAU Jocelyn et MOISAN Sabrina, «Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français: coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements», *The Canadian Historical Review*, vol. 84, n° 2, 2004, p. 325-256.

³⁷ LÉTOURNEAU Jocelyn et MOISAN Sabrina, «Mémoire et récit de l'aventure...».

RIESSMAN Catherine Kohler, «Narrative Analysis», in HUBERMAN A. Michael et MILES Matthew B. (eds.), *The Qualitative Researcher's Companion*, Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002, p. 217-270.

SCHREIER Margrit, *Qualitative Content Analysis in Practice*, Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012.



Une institution historique et centrale de la communauté anglo-québécoise, l'Université McGill.

Hockey sur la patinoire de l'Université McGill, Montréal, Québec, 1865-1880. Photographie d'Alex Henderson © Archives nationales du Canada

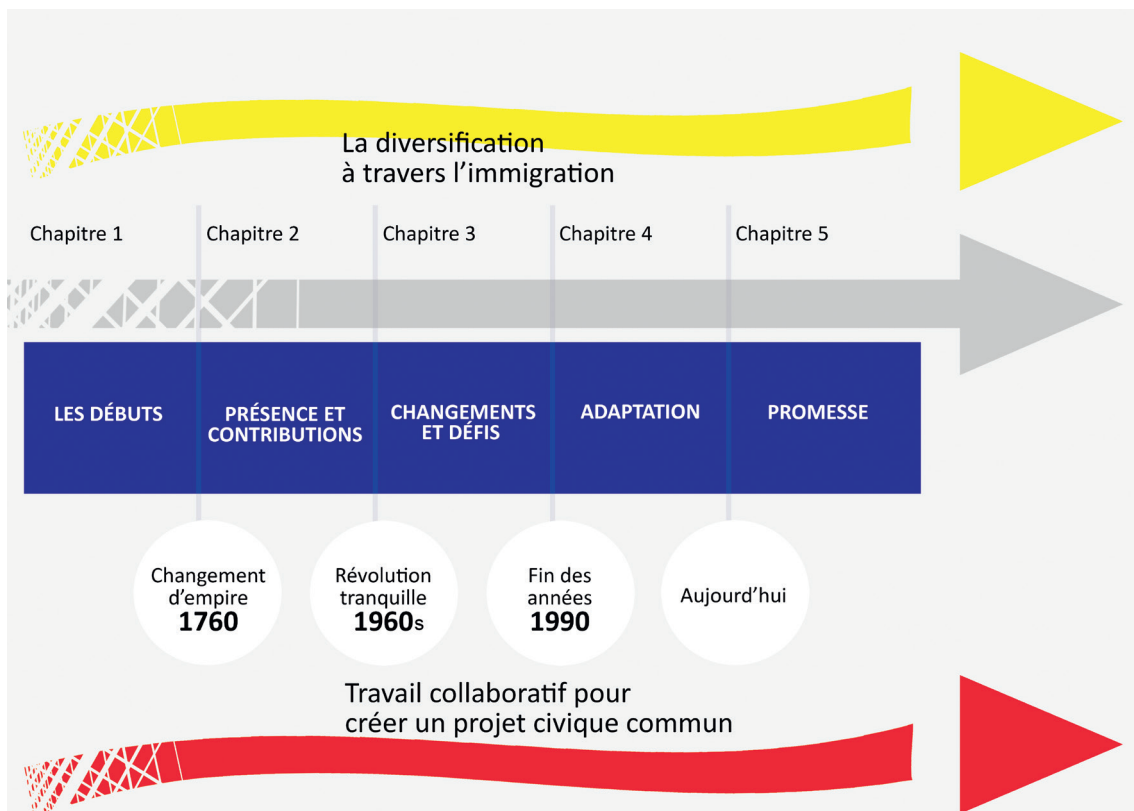


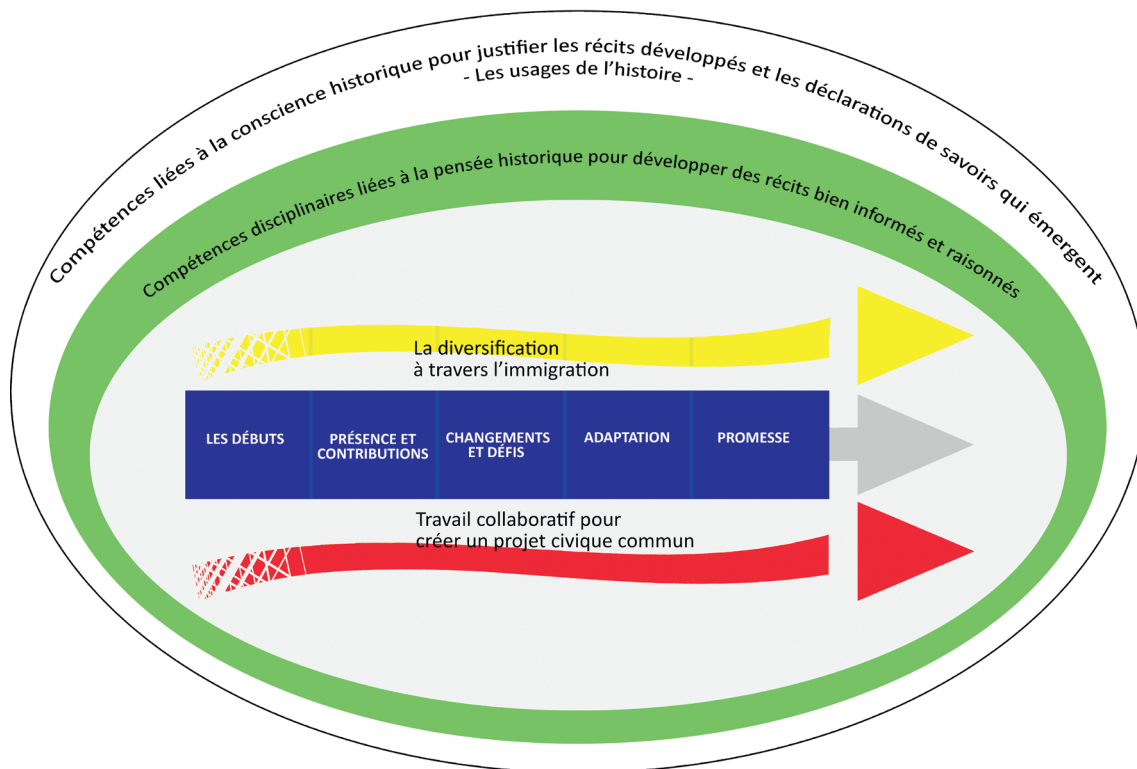
Schéma narratif sur les expériences historiques des Anglo-Québécois.

Deux grands thèmes centraux émergent et nous servent de fils conducteurs pour le modèle narratif de notre outil. Compte tenu des conseils du Comité permanent des langues officielles³⁸ et en suivant notre question de base, comment donner une place aux anglophones tout en respectant la mémoire collective de la majorité francophone, nous avons pris ce qui ressortait de nos données empiriques et y avons apporté des ajustements. Vu la diversité de la communauté anglophone et son besoin d'être en harmonie avec les francophones, les deux thèmes que nous proposons sont : *la diversification à travers l'immigration* et *l'idée de travailler avec les francophones afin de créer un projet civique commun*, au Québec. Le premier rejoint le besoin de promouvoir une cohésion identitaire à travers les diverses communautés de langue anglaise. Le deuxième illustre la quête des deux communautés pour un gouvernement responsable dans le passé et la volonté des anglophones qui sont restés après les changements socio-politiques

des années 1960 et 1970, prêts à vivre au Québec avec des lois linguistiques.

Notre modèle schématique correspond donc à une trame narrative structurée autour d'une chronologie commençant avec les débuts du Canada et allant jusqu'à nos jours, avec différents chapitres élaborés autour des événements marquants de la présence de la communauté et avec les deux fils thématiques qui s'entrelacent à travers eux : 1) *Les débuts* (de la Nouvelle-France jusqu'au changement d'empire ou la Conquête) – premiers contacts; 2) *Présence et contributions* (du changement d'empire à la Révolution tranquille) – arrivée, diversification, quête commune pour le gouvernement responsable; 3) *Changements et défis* (de la Révolution tranquille au temps présent) – réalignment social, protection du français, Québec anglophone à la croisée des chemins; 4) *Adaptation* (le temps présent) – adaptation aux nouvelles réalités, travailler avec les francophones pour faire fonctionner les choses; 5) *Promesse* (l'avenir) – vers le développement d'un projet civique commun fondé sur le respect mutuel et le dialogue.

³⁸ COMITÉ PERMANENT DES LANGUES OFFICIELLES (CPLO), *L'épanouissement des communautés...*



L'usage du schéma narratif pour créer des récits d'appartenance personnalisés.

Cet exemple de schéma narratif vient compléter le récit officiel de la province et peut être abordé dans le contexte du nouveau programme *Histoire du Québec et du Canada*. L'idée est d'offrir un moyen structuré et méthodique pour aider les anglophones à se connaître et à agir en tant que *Québécois*. Mais ce n'est qu'une esquisse. Il faut d'autres études, en collaboration avec des historiens, pour en peaufiner les détails ainsi que pour développer des ressources pédagogiques pour les enseignants d'histoire comme des *Situations d'apprentissage et d'évaluation* (SAE) qui leur permettront d'utiliser le schéma comme tremplin pour aider les élèves à développer leurs propres récits d'appartenance. Ces ressources incluent des occasions d'exercer les compétences disciplinaires liées à la pensée historique et au fonctionnement de la conscience historique. Ainsi, il est possible d'amener les élèves à créer leur propre histoire d'appartenance, pour qu'ils s'approprient l'histoire d'une manière critique, avec les compétences

nécessaires pour justifier leurs propres décisions et, conséquemment, leurs comportements³⁹.

Les six concepts de la pensée historique de Seixas et Morton⁴⁰ sont un exemple de méthodologie qui peut aider les jeunes anglophones à développer leurs propres récits d'appartenance. En employant des sources primaires et secondaires et la logique de la production du savoir historique, y compris une question problème à résoudre, les jeunes s'engagent dans un projet de recherche dans lequel ils utiliseront l'une des deux thématiques

³⁹ NORDGREN Kenneth et JOHANSSON Maria, « Intercultural Historical Learning: A Conceptual Framework », *Journal of Curriculum Studies*, 2014, DOI: 10.1080/00220272.2014.956795. ZANAZANIAN Paul, « History Teaching and Narrative Tools: Towards Integrating English-Speaking Youth into Quebec's Social Fabric », *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, vol. 7, 2015, p. 70-96.

⁴⁰ SEIXAS Peter et MORTON Tom, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson Education Ltd., 2013.

mentionnées ci-haut et la séquence chronologique du modèle, avec toutes les périodes qui les intéressent, pour bâtir leurs histoires personnalisées. L'essentiel est que ces récits soient bien informés et bien raisonnés. En utilisant des compétences liées à la conscience historique ou à l'utilisation de l'histoire – *use-of-history*⁴¹ –, les jeunes pourront ensuite justifier les connaissances qu'ils ont employées pour développer des perspectives historiques. En aidant les étudiants à comprendre comment les individus utilisent l'histoire dans leur vie quotidienne et comment les pratiques de conscience historique des groupes et des cultures fonctionnent et sont apprises à travers les différents processus de socialisation, le concept du *use-of-history* leur offre l'occasion d'évaluer la solidité de leurs récits d'appartenance lorsqu'ils utilisent les schémas narratifs. Le concept sert à questionner ce que leurs récits et leurs positions sous-jacentes exposent et cachent de leurs compréhensions du monde et où ils se situent à cet égard. Cela permet de peser les pour et les contre de ce qu'ils disent et

⁴¹ NORDGREN Kenneth et JOHANSSON Maria, «Intercultural Historical Learning: A Conceptual Framework», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 47, n° 1, 2015, p. 1-25.

de ce qu'ils nient dans ce qui a trait à leurs connaissances déclarées et à leurs idées. Le but ultime est que les étudiants questionnent et historicisent les trames cognitives de leurs identités personnelles et, comme citoyens québécois, qu'ils apprennent les enjeux liés à l'usage de la politique et des idéologies quant au contrôle des récits et les formes de résistance qui en résultent, et qu'ils soient capables, en conséquence, d'assumer l'impact de leurs prises de position.

Remerciement

L'outil pédagogique que nous présentons dans cet article émerge des données d'une étude empirique sur la conscience historique des leaders communautaires de la minorité anglo-québécoise. L'étude «*Historical Consciousness and Community Education: How English-Speaking Community Leaders in Quebec Make Sense of the Past of Fostering Community Vitality and Civic Engagement*» a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) (2013-2016). Nous remercions le Conseil pour leur générosité.

L'auteur

Paul Zanazanian est professeur adjoint au *Department of Integrated Studies in Education* de l'Université McGill à Montréal. Ses travaux portent sur l'impact de la conscience historique sur la posture sociale et l'*agentivité* des leaders communautaires, des enseignants d'histoire et des jeunes issus de la minorité anglophone du Québec. Il s'intéresse aussi aux récits nationaux et aux questions d'exclusion et d'intégration sociales.

Lien internet : <https://www.mcgill.ca/dise/about/academicstaff/zanazanian>

Courriel : paul.zanazanian@mcgill.ca.

Mots-clés : conscience historique, modèles de schémas narratifs, enseignement de l'histoire,

secondaire, engagement civique, minorité anglophone du Québec.

Résumé

Cet article explore l'idée d'un schéma narratif pour donner une place à la minorité historique anglophone du Québec dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Une conceptualisation de la conscience historique et des modèles de schémas narratifs forme la base de notre outil, qui se veut un tremplin pour aider les jeunes à créer des récits d'appartenance personnalisés, bien informés et raisonnés, comme moyen de mieux s'intégrer et de revitaliser leur communauté. Des données empiriques sur la mémoire historique des leaders communautaires offrent les contours de ce modèle schématique.