

L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula

Teaching Controversial Historical Questions in Québec and France – Tensions Between the Policy of the Past and the Policy of Recognition in the Curricula

La enseñanza en Quebec y en Francia de cuestiones controvertidas en la historia: tensiones entre política del pasado y política del reconocimiento en los curricula

Marc-André Éthier, Françoise Lantheaume, David Lefrançois and Paul Zanazanian

Volume 36, Number 1, Spring 2008

Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/018090ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/018090ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

This article examines the expression of tensions between the policy of the past and the policy of recognition in teaching controversial historical questions in Québec and France. History teaching has evolved considerably. These developments concern the very concept of history and its role in society. They cause tensions about what is legitimate for the “telling/making” of history, hence for the common history and criticism or cohesion shared by national pluricultural groups that transmit memories and specific historical experiences.

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Éthier, M.-A., Lantheaume, F., Lefrançois, D. & Zanazanian, P. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et francophonie*, 36(1), 65–85. <https://doi.org/10.7202/018090ar>

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2008

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula

Marc-André ÉTHIER¹

Professeur, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

Françoise LANTHEAUME

Maître de conférences, Université Lyon 2, Lyon, France

David LEFRANÇOIS

Stagiaire postdoctoral, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

avec la collaboration de :

Paul ZANAZANIAN

Doctorant, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

1. L'article a bénéficié des retombées d'une subvention triennale (n° 100729) du FQRSC octroyée en 2005.

RÉSUMÉ

Cet article traite de l'expression des tensions entre la politique du passé et la politique de la reconnaissance dans l'enseignement des questions controversées en histoire au Québec et en France. L'histoire à enseigner y a connu d'importantes évolutions. Ces évolutions concernent la conception même de l'histoire et son rôle dans la société. Elles sont porteuses de tensions quant à ce qui est légitime pour « dire/faire l'histoire », donc à la part de récit commun et de critique ou à la part de cohésion des groupes nationaux pluriculturels et de transmission de mémoires, ainsi que d'expériences historiques spécifiques.

ABSTRACT

Teaching Controversial Historical Questions in Québec and France – Tensions Between the Policy of the Past and the Policy of Recognition in the Curricula

Marc-André ÉTHIER

University of Montreal, Quebec, Canada

Françoise LANTHEAUME

University of Lyon 2, Lyon, France

David LEFRANÇOIS

University of Montreal, Quebec, Canada

With the participation of Paul ZANAZANIAN

University of Montreal, Quebec, Canada

This article examines the expression of tensions between the policy of the past and the policy of recognition in teaching controversial historical questions in Québec and France. History teaching has evolved considerably. These developments concern the very concept of history and its role in society. They cause tensions about what is legitimate for the “telling/making” of history, hence for the common history and criticism or cohesion shared by national pluricultural groups that transmit memories and specific historical experiences.

RESUMEN

La enseñanza en Quebec y en Francia de cuestiones controvertidas en la historia: tensiones entre política del pasado y política del reconocimiento en los curricula

Marc-André ÉTHIER

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Françoise LANTHEAUME

Universidad de Lyon 2, Lyon, Francia

David LEFRANÇOIS

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Con la participación de Paul ZANAZANIAN

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo aborda la manifestación de las tensiones entre la política del pasado y la política del reconocimiento de la enseñanza de cuestiones controvertidas en la historia en Quebec y en Francia. La historia que se enseña ha conocido importantes evoluciones. Dichas evoluciones conciernen la concepción misma de la historia y su rol en la sociedad. Dichas transformación portan tensiones de lo que es legítimo para « decir/hacer la historia » generadas por el relato común y por la crítica, por la cohesión de grupos nacionales pluriculturales y la transmisión de memorias y de experiencias históricas específicas.

Introduction

L'histoire abonde en questions controversées, ces débats interprétatifs politiquement sensibles opposant mémoires² et intérêts divergents, attisant les émotions de nombreuses personnes, concernant des sujets importants, complexes et d'actualité, mais insolubles par la seule épreuve des faits ou l'expérience (Evans & Saxe, 1996; Wellington, 1986; Berg, Graeffe et Holden, 2003). Les efforts déployés par les groupes pour inclure leurs mémoires du passé dans la narration officielle et les variations de l'interprétation de l'histoire par les élèves (selon l'âge, la classe sociale, l'ethnie, etc.) ou par les systèmes scolaires sont bien documentés (Audet, 2006; Barton, 2001, 2005; Barton et Levstik, 1998, 2004; Charland, 2003; Caouette, 2000; Epstein, 1997; Ferro, 2004; Julien, 2005; Laville, 2000; Lee, Ashby et Dickinson, 2001; Létourneau, 2006; Levstik, 2000, 2001; McCully et Barton, 2003; Sandwell, 2006; Seixas, 1993a, 1994, 1997; Tutiaux-Guillon et Nourrisson, 2003; Tutiaux-Guillon, N. et M.-J. Mousseau, 1998; Wertsch, 1999, 2002; Wineburg, 2001; Zimmerman, 2002), mais les controverses générées par ces différences sont moins étudiées. Dans la littérature anthropologique et didactique francophone, ce thème émerge comme objet d'étude à la fin des années 1990, sous la forme de « questions vives » (Chevallard, 1997), puis « socialement vives » (Legardez et Simonneaux, 2006).

Comparer le traitement scolaire des questions controversées renseigne sur les choix exprimés par les curricula et sur ce qui pose problème. En France, il s'agit d'un passé colonial constitutif de la construction nationale; au Québec, de la définition de la nation.

-
2. Laville (2002, 2004) se réfère à Ben-Amos, Dilthey, Gadamer, Halbwachs et Lukacs, entre autres, pour définir la mémoire comme un construit social produit au moyen d'outils (qui, comme le langage, sont eux-mêmes des construits sociaux) par des individus qui interagissent avec les groupes auxquels ils s'affilient et qui puise son sens dans ces interactions. S'il souligne que les mémoires restent multiples, polymorphes et fluides, malgré les tentatives de contrôle dont elles font l'objet, il montre aussi que les historiens veulent s'en distinguer par leur heuristique. De même, pour Dagenais et Laville (2007), même si les conventions régissant la pratique universitaire de l'histoire sont contingentes et même si c'est un individu situé dans le temps, l'espace et la société qui fabrique la narration résultant de cette pratique sociale, celle-ci procède cependant « [...] d'une opération raisonnée visant à éclairer le passé, tandis que la mémoire relève plutôt de l'affect. Elle ne retient du passé que les éléments servant à la nourrir en son état » (p. 527). En somme, bien que la mémoire et le discours historique soient deux *figurations* du passé pouvant l'une comme l'autre servir à légitimer une propagande, elles s'opposent néanmoins presque par essence. La mémoire donne en effet l'illusion de reproduire sans médiation le passé tel qu'il était, ce dernier étant simplement porté par un témoin. Plus elle se distancie, moins elle est mémoire. À l'inverse, plus l'histoire savante admet (et cherche évidemment à contrôler) sa partialité et sa facticité, plus elle est fidèle à son essence (Éthier, 2001). Loin de se récuser en revendiquant son caractère médiat, elle perdrait au contraire sa scientificité en ne le revendiquant pas. Pomian fonde même la légitimité de ce champ académique sur la prétention des auteurs d'histoires savantes de permettre (en général au moyen d'un appareil critique citant et expliquant le choix et le traitement de ses sources) à tout lecteur de débattre de la robustesse de leurs interprétations et des biais induits par leurs présupposés (Pomian, 1999, dans Éthier, 2001, p. 16-17).

En France, de l'histoire aux histoires?

Depuis une décennie, des débats récurrents agitent politiciens, historiens et enseignants, quant à l'enseignement de questions concernant l'histoire de la colonisation. L'enseignement de l'histoire, comme l'un des « usages politiques du passé » (Lavabre, 2000, p.49), subit de nouvelles critiques et connaît de nouveaux développements qui en modifient le sens. Naguère enseignement visant la construction nationale transmettant la mémoire des hauts faits et des malheurs édifiants des ancêtres, il a progressivement intégré une dimension critique (Garcia et Leduc, 2003; Lantheaume, 2002). La nouveauté de la situation contemporaine de l'enseignement, qui considère la mémoire comme objet scientifique (Nora, 1984-1992), est sa confrontation à des prescriptions diversifiées, relativement aux mémoires, et à des revendications mémorielles, le plus souvent exprimées dans l'espace public politique et social au nom du « devoir de mémoire ». La valorisation par voie administrative de certaines mémoires satisfait des revendications mémorielles (Pervillé, 2006) et participe d'une « politique de la mémoire » (Létourneau et Jewsiewicki, 2003) nourrissant une certaine « concurrence des victimes » (Chaumont, 1997, 2000). Les revendications mémorielles publiques s'expriment au moment où « la carte de l'espace public est mise en question, dans une société multiculturelle, par les revendications individuelles et communautaires » (Gautherin, 2005, p.137). Dans ce contexte, l'enseignement de l'histoire a la tâche délicate de construire un récit public en articulant les mémoires, les objectifs axiologiques de l'enseignement et les pratiques enseignantes en contextes hétérogènes à un horizon de vérité scientifique. La question de la politique du passé et de la « politique de la juste mémoire » (Ricœur, 2000, p. 648) se trouve ainsi au cœur des débats sur l'enseignement de l'histoire.

Les controverses portent sur des sujets d'enseignement de l'histoire rencontrant la diversité des expériences historiques, des mémoires, des cultures. Transportées en classe, elles atteignent les élèves particulièrement concernés, dans un contexte national de doute sur l'adéquation de la représentation nationale aux caractéristiques d'une population désormais pluriculturelle et de crise socio-économique affectant particulièrement la partie la plus pauvre de la population, parmi laquelle se trouvent la plupart des parents (ou grands-parents) immigrés ayant vécu la période coloniale et dont les enfants sont scolarisés dans l'école publique.

Ces controverses peuvent être envisagées sous l'angle de la sélection des savoirs dans une « société critique » (Boltanski, 1990, p.130) conservant le projet de rendre les élèves membres de la société par le partage d'une culture et d'une mémoire communes en vue de faciliter leur adhésion à un bien commun référé à des principes de justice conçus comme universels. Elles peuvent aussi être comprises comme un des signes de l'interrogation de la société française sur le rôle de l'État républicain.

Les évolutions et débats évoqués ici seront analysés en suivant l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de l'histoire, pris comme analyseur, montre l'évolution d'une conception redistributive de l'État républicain vers une conception selon laquelle son rôle est d'abord d'assurer la reconnaissance des spécificités culturelles, historiques, d'individus ancrés dans des communautés diverses; reconnaissance de

leurs droits en relation avec leur appartenance communautaire, selon une logique que l'on pourrait qualifier, suivant les travaux de philosophie et de sociologie politique, de communautarienne³. L'articulation avec la logique républicaine « classique » imprégnée d'un certain libéralisme (Gautherin, 2005) se fait avec difficulté. L'émergence d'une nouvelle conception de la justice entre en effet en conflit avec la logique républicaine universaliste, construite dans l'enseignement dans une relative indifférence aux différences, surtout à propos de l'histoire nationale. Le rôle de l'enseignement de l'histoire comme « propédeutique du social » (Prost, 1996, p.26) forgeant un sentiment d'appartenance à une collectivité référée à l'État-nation peut en être transformé, comme le montre une enquête conduite à partir de l'analyse des programmes de lycée depuis 1923, d'un corpus de 73 manuels de lycée publiés entre 1937 et 2004 et d'une vingtaine d'entretiens approfondis avec des enseignants d'histoire (collège et lycée) de différentes générations (Lantheaume, 2007).

D'un enseignement patrimonial à un enseignement critique

L'enseignement de l'histoire en France constituait, dès le XIX^e siècle, un outil de socialisation politique des générations successives. Le projet consistait à fabriquer des Français par l'inculcation, au moyen d'un récit historique public scolarisé, de valeurs politiques associées aux idées de démocratie, de liberté, d'égalité, mais aussi de respect de l'ordre établi. Ainsi était développé un sentiment d'appartenance à une communauté définie par sa forme politique (République parlementaire) et son espace de référence (l'État-nation, élargi à l'empire jusqu'aux années 1960). De la conquête au XIX^e siècle aux années 1970, le récit de la période coloniale diffusé par l'enseignement s'insérait dans celui d'un État-nation dont il illustrait la grandeur et, après la décolonisation, la décadence relative sur la scène mondiale (Lantheaume, 2002). Des ajustements successifs des contenus d'enseignement de l'histoire de la période coloniale ont abouti à une réinterprétation par le curriculum formel des ressources produites par les sciences sociales et par le débat public, en fonction de ses propres enjeux et des principes politiques auxquels se réfère le curriculum d'histoire (Lantheaume, 2003a). Ainsi, l'intégration de la critique d'une histoire scolaire étroitement politique et euro-centrée a produit une approche plus relativiste à partir des années 1980. La grille de lecture des droits de l'Homme en a été un des instruments, permettant d'aborder les questions les plus conflictuelles jusqu'alors souvent ignorées par l'enseignement, tout en contribuant à les décontextualiser et à envisager les questions les plus « chaudes » sous l'angle de la morale plutôt que de l'histoire. La façon dont les manuels scolaires français traitent la séquence de la

3. La distinction entre républicanisme et communautarisme s'opère en des termes différents en France et en Amérique du Nord. Le discours anglo-américain, selon Kymlicka (2002, p. 284-326), désigne parfois le républicanisme comme une forme de communautarisme : « [...]il peut être vu comme un type de communautarisme de second ordre. Suivant la position communautarienne traditionnelle d'une "politique du bien commun", les personnes entrent dans la sphère politique dans le but de promouvoir certains desseins partagés préexistants, basés sur une fidélité commune ou un mode de vie traditionnel » (p. 298).

conquête coloniale ou l'usage de la torture pendant la « guerre d'Algérie », est significative de cette tendance (Lantheaume, 2003b, 2007). Dans cette logique, la référence n'est plus l'État-nation et la République à l'universalisme revendiqué, mais la patrie imaginaire des droits de l'Homme. L'utilisation de cette nouvelle grille de lecture de l'histoire a contribué à résoudre les problèmes posés par la tension entre la double prescription patrimoniale et critique pour l'enseignement. Elle a cependant eu pour conséquence de solliciter plus volontiers l'indignation morale ou la compassion pour les victimes que l'analyse historique. Et finalement, c'est une approche marquée par la relativisation associée à une pratique de la critique de dénonciation qui domine. En pâtit, la critique fondée sur une confrontation de points de vue situés historiquement et socialement. L'imprégnation progressive du curriculum par une critique transformée en propositions assertives (éventuellement dénonciatrices) a gêné le projet de constitution d'une mémoire commune : entre compassion et abstraction, le récit commun de l'histoire coloniale n'est pas construit faute, notamment, d'analyse historique des questions les plus délicates. Ce problème s'est envenimé alors que plus de groupes se reconnaissant dans une expérience historique commune revendiquent l'enseignement de la mémoire et du récit partagé de cette expérience.

D'un enseignement critique à un enseignement soucieux de la diversité des mémoires

Une controverse récente, significative de la montée des revendications mémorielles et de leur instrumentalisation politique, concerne l'histoire de la colonisation française de l'Algérie. Les protestataires ne s'exprimaient plus au nom d'une critique dénonçant « l'impérialisme » de l'enseignement et revendiquant un internationalisme porteur de progrès et de justice sociale, mais au nom du respect des mémoires des différents groupes d'acteurs.

Les perspectives historiographiques nouvelles sur la question télescopant la « résurgence des mémoires » (Dulucq et Zytnicki, 2005), l'enseignement de l'histoire se trouve pris entre deux feux. Le déclencheur de la crise a été la Loi du 23 février 2005, votée par une large majorité des députés de droite et de gauche. Cette loi avait pour principal objectif d'offrir une réparation, sous forme d'aides sociales, aux harkis (Algériens combattant pour l'armée française). Mais elle prévoyait aussi, dans son article 4, que : « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit ».

De fait, cette loi prescrivait, au nom du « droit », l'enseignement d'une mémoire particulière, celle des harkis, des soldats, et des pieds-noirs (Français de métropole, pour la plupart, installés en Algérie puis rapatriés en 1962 à l'issue de la guerre). Or, en France, le Parlement ne décide pas des contenus d'enseignement. Le ministre de l'Éducation nationale arrête les programmes après une concertation (souvent longue) impliquant historiens, inspecteurs et enseignants. Les éditeurs de manuels

élaborent alors les ouvrages scolaires en toute liberté, puis les enseignants les choisissent collectivement dans leur établissement et les collectivités territoriales en financent l'achat. C'est dire si la loi introduisait une novation!

La période suivante fut l'occasion d'une mobilisation intense et d'une expression publique vigoureuse des tenants et des opposants à la loi. Au-delà des rhétoriques des divers protagonistes, les débats ont posé la question du sens à accorder à cette séquence historique et de qui est légitime pour définir les contenus d'enseignement. Faut-il la présenter, malgré tout, comme une occasion de progrès exportés par la puissance coloniale et valoriser l'action des acteurs engagés dans cette aventure? L'enseignement de l'histoire a-t-il pour objet la présentation des versions de l'histoire de certains groupes, construites parfois avec l'aide d'historiens? L'enseignement, dans une perspective normative, doit-il traiter cette séquence historique comme située dans la continuité d'une histoire de France orientée vers l'émancipation des peuples ou l'interpréter comme une rupture déshonorante de cette destinée historique? Vieux débats, dépassés par la plupart des historiens, revisités sous l'angle de la revendication mémorielle.

L'intense agitation scientifique, corporatiste, politique et sociale convainc le Président de la République de saisir le Conseil constitutionnel:

« Le Président de la République considère que la loi du 23 février 2005 rend un juste et nécessaire hommage à tous les Français rapatriés et aux combattants de toutes origines de l'armée française. Mais le deuxième alinéa de l'article 4 suscite des interrogations et des incompréhensions chez beaucoup de nos compatriotes. Il convient de les lever pour retrouver les voies de la concorde. La Nation doit se rassembler sur son histoire. » (Chirac, 2006)

Estimant que la définition des programmes ne relevait pas de la Loi, le Conseil constitutionnel la décline (31 janvier 2006), annulant ainsi l'article 4, principal objet du débat.

Cet épisode prend place dans une série de lois mémorielles touchant l'enseignement au nom du « devoir de mémoire » et inscrivant une logique de reconnaissance que les manuels scolaires et les pratiques des enseignants ont tendance à amplifier (Corbel et Falaize, 2003; Lantheaume, 2003; Falaize et coll., 2007).

Replaçant cette évolution dans celle de la société française, on peut faire le constat que la montée de la logique de la reconnaissance, opposée au mépris (Honneth, 2006) trop souvent expérimenté par les groupes minoritaires dont l'histoire trouve peu de place dans l'enseignement, peine à déboucher sur « l'impulsion critique » (p. 247) souhaitée, mais est plutôt mobilisée au service de projets idéologiques. Ceux-ci provoquent en retour un réflexe de défense consistant à revenir à une conception républicaine et universaliste mythifiée.

Celle-ci n'est cependant pas d'actualité, comme le montre l'évolution du curriculum. L'enseignement de l'histoire de questions controversées révèle que, en France, la voie moyenne articulant reconnaissance et projet universaliste républicain est un processus conflictuel posant des problèmes pratiques aux enseignants pris entre des logiques contradictoires qu'ils contribuent à faire évoluer.

Au Québec, un enseignement plus « pluriel »

Le 27 avril 2006, divulguant des extraits trompeurs d'un brouillon du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* [HÉC], *Le Devoir*⁴ argua qu'il valoriserait l'unité canadienne (Robitaille, 2006). Historiens et quidams québécois d'expression française s'engagèrent massivement dans une lutte contre l'accent, présumé excessif, mis sur la pluralité culturelle de leur société et sur l'influence des idées britanniques dans le développement des institutions parlementaires, ainsi que contre l'occultation prétendue d'événements (la conquête britannique de la Nouvelle-France) ou d'institutions (langue et culture françaises, catholicisme, etc.) ayant façonné le Québec (Bouvier, 2007). Des didacticiens de l'histoire ripostèrent que ces angoisses étaient infondées, puisque le cours viserait dorénavant le développement des compétences critiques plutôt que la consommation et l'enregistrement d'une narration elle-même historiquement et socialement située (Cardin, 2007; Dagenais et Lavoie, 2007). Les arguments des contestataires prévalurent, si bien que le ministère s'est résolu à publier dès juin un programme (MÉLS [ministère québécois de l'Éducation, des Loisirs et du Sport], 2006), modifié à l'improviste, énumérant des événements et personnages familiers de l'historiographie populaire, ainsi qu'un module supplémentaire sur la Conquête. Cela semble avoir clos le débat, sans toutefois rasséréner pleinement les critiques (Angers et coll., 2007).

Malgré l'indigence des arguments les plus entendus, ce débat rappelle le poids de la question nationale dans l'appréciation de l'histoire scolaire, analysée ici au regard du traitement des éléments identitaires dans les documents officiels québécois sur les cours d'histoire nationale⁵.

Entre 1905 et 1969, le « programme catalogue » (déterminant point par point le contenu à enseigner pour chaque degré scolaire, Charland, 2005) d'histoire louangeait la trinité famille, église, patrie. Il s'attardait au « glorieux passé » de la Nouvelle-France, mais glissait sur les siècles suivants⁶. Il se centrait sur le *telos* d'une nation d'agriculteurs franco-catholiques: résister à l'acculturation, puis propager le catholicisme à travers l'Amérique. Il considérait l'élève comme un réceptacle et l'apprentissage comme un processus réceptif, un dressage (Lenoir, 2002, p. 138). De 1969 à 1981, lui succéda un « programme cadre » dominé par la psychologie humaniste rogerienne et indiquant un état d'esprit plutôt qu'un contenu précis (Martineau et Gauthier, 2002, p.8). Cette souplesse, reflet du vent de changement balayant le

4. Quotidien occupant à Montréal la place du *Monde* à Paris.

5. Le système scolaire public québécois étant confessionnel jusqu'en 1965, nous examinons d'abord l'histoire enseignée au secteur public pour franco-catholiques (≥86 % de la population d'alors), dirigé par le Comité catholique du département de l'instruction publique. Le réseau pour protestants recevait surtout des anglophones et des immigrants allophones, qui s'assimilaient souvent ensuite.

6. « L'enseignement [de l'histoire] doit faire ressortir [...] le but apostolique en même temps que national poursuivi par les découvreurs, les fondateurs, les organisateurs de notre pays; la pureté de nos origines canadiennes-françaises; le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres. » (DIP, 1959, p. 481-482).

Québec⁷, se manifestait aussi dans le statut optionnel qu'acquiesça provisoirement le cours d'histoire. À l'issue d'un débat acrimonieux alimenté par le bouillonnement social et national d'alors⁸, la situation se renversa en 1974: son enseignement redevint obligatoire et était même étendu aux écoles anglo-protestantes.

Le régime pédagogique promulgué en 1981 instaura des cours marqués par la volonté d'amenuiser le double écart historiographique et pédagogique (Cardin, 2006). Le premier fut triplement comblé en s'attachant à la vie quotidienne, aux mentalités et structures socioéconomiques; en étudiant le monde et la période contemporaine; en traquant les biais anti Irlandais, Noirs, femmes, ouvriers, Amérindiens (Laville, 1984). L'autre fut colmaté par l'introduction de la pédagogie par objectifs et une modification de l'habillage des cours (magistraux dialogués, usage de moyens audiovisuels, etc.) qui n'améliorèrent pas substantiellement l'enseignement (Coron, 1997; Éthier, 2006; Lenoir, 2002; Martineau, 1999).

La crise économique mondiale et le ressac idéologique international des années 1980 (Apple, 2004; Berthelot, 2006) se manifestèrent au Québec par des compressions budgétaires, puis une réforme ambivalente, à la fois constructiviste et traditionnelle (MÉQ, 1997; MÉQ, 2001), et confiant à l'histoire deux missions opposées.

Celle-ci doit faire comprendre aux élèves les réalités sociales pour qu'ils « assume[nt leurs] responsabilités de citoyen[s] » (MÉQ, 2004, p. 297) et réalisent « la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques » (p. 298). Le cours doit donc les préparer à se poser des questions sur la société contemporaine et à y répondre avec rigueur et nuance, en leur enseignant une démarche, des concepts et une attitude qui les amènent à douter, à se livrer à des enquêtes factuelles, à aller à la source et à délibérer dans le respect et la tolérance plutôt qu'à céder aux préjugés, aux généralisations hâtives ou à l'interprétation d'autrui (p. 337-338, 344, 348). Cette vision de l'histoire, inspirée de Dewey (1933) et Dalongeville (2001), rejette le type de socialisation politique dont l'éducation historique se chargeait traditionnellement : « enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique » (MÉQ, 2004, p. 337).

Paradoxalement, l'école doit aussi jouer « [...] un rôle d'agent de cohésion en contribuant [...] au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (MÉQ, 2001, p.3) et l'étude du passé doit soutenir ce rôle, puisqu'elle aide « [...] à la découverte des fondements identitaires » (MÉQ, 2004, p. 348). L'histoire participe en effet à « [...] la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie » (p. 295).

-
7. L'élection du gouvernement Lesage marque une rupture importante au Québec. Il institua en 1961 une commission d'enquête sur l'éducation en vue de repenser le réseau scolaire québécois. Celle-ci recommanda des réformes devant démocratiser l'accès au système scolaire, surtout pour les femmes et les résidents des régions excentrées. Le gouvernement, poussé par les centrales syndicales, se conforma, malgré l'opposition épiscopale, à ces recommandations, instituant un cours secondaire commun de cinq ans, introduisant la mixité et étendant la gratuité scolaire à toutes les écoles publiques, etc.
 8. La période 1966-1986 est celle durant laquelle les luttes sociales ont été les plus vives (en termes de jour de grève per capita) dans l'histoire du Québec, avec un pic en 1976, suivi par un affaïssement graduel. Cette effervescence coïncidait avec l'intensification et le succès des luttes étudiantes, syndicales, nationales, révolutionnaires ou pour les droits civils aux États-Unis, en France, en Algérie, à Cuba, au Chili, au Vietnam, etc.

Car si les élèves doivent déterminer eux-mêmes les racines historiques de leur identité sociale (p. 341), ils ne doivent pas pour autant développer n'importe quelles valeurs⁹, mais bien celles qui sont désignées comme fondant la société québécoise et qui les disposent à exercer leur « [...] rôle de citoyen[s], dans [leur] milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté » (p. 295-296). C'est donc une mission d'intégration sociale que le cours d'histoire doit accomplir. Ainsi, « les disciplines de l'univers social offrent de multiples possibilités d'enrichir les activités intéressant le développement de la compétence "S'intégrer à la société québécoise" » que les élèves immigrants doivent développer (p. 150). L'école doit leur expliquer qu'il faut respecter les valeurs démocratiques et les institutions dont elles seraient à l'origine, comme la mixité des lieux publics, etc. (p. 156-157).

Tous les élèves devraient conséquemment s'identifier aux institutions publiques provinciales et aux valeurs démocratiques qu'elles incarnent¹⁰. Cette caractéristique différencie le type de reproduction sociale à l'œuvre dans ce programme et dans les précédents : c'est l'État (ou son territoire) qu'on respecte, pas l'origine culturelle (ni le sang). Cela renvoie indirectement à Habermas (Dufour, 2001) et au patriotisme politico-juridique¹¹, voire au modèle libéral constitutionnaliste, fondé sur la croyance en la neutralité de l'État par rapport aux conceptions individuelles ou communautaires (Rawls, 1995/1993). Toutes les mémoires peuvent ainsi confluer vers la « communauté politique imaginaire » (Anderson, 1996/1991) québécoise, définie à partir des institutions démocratiques québécoises, car cette communauté émane d'une conception de l'État de droit destiné exclusivement à protéger des libertés individuelles abstraites de monades liées seulement par leur intérêt respectif à conserver leur personne et leurs propriétés (Marx, 1968/1843).

En somme, l'histoire se limite à transmettre des valeurs libérales communes (Lefrançois, 2007). Si les citoyens y adhèrent, cela devrait leur suffire pour se percevoir comme parties d'un contrat social, prétendument juste, et être motivés à assumer leurs responsabilités de participation sociale éclairée (MÉQ, 2004, p. 338). S'identifier à l'ethnie canadienne-française devient alors facultatif pour s'intégrer à la nation québécoise.

-
9. Notamment, on peut lire : « [...] les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'un société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes [...] » (MÉQ, 1997, p. 33). Il faut donc insister « sur la promotion d'un ensemble de valeurs partagées et sur le développement d'un sentiment d'appartenance » (MÉQ, 2004, p. 28).
 10. Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (MÉQ, 1997, p. 34) a énuméré ces valeurs (égalité, justice, liberté, tolérance, civilité, solidarité, responsabilité, respect des lois et des institutions), ratifiées ensuite par le Conseil supérieur de l'éducation (1998, p. 24).
 11. L'un des principaux axes québécois de représentation identitaire étant relié à des options constitutionnelles antinomiques, il nous a paru plus sage d'éviter l'expression consacrée (patriotisme constitutionnel) que l'on pourrait, en contexte québécois, confondre avec l'idéologie favorable au *statu quo* constitutionnel fédéral et défavorable à la souveraineté québécoise. Par ailleurs, dans le langage courant, le terme patriotisme est souvent associé à l'amour de la mère patrie, pour laquelle les patriotes sont prêts à se sacrifier, alors qu'il s'agit plutôt pour le programme, un peu comme pour Habermas, d'intégrer et de promouvoir les principes politiques universels et immanents de justice propres aux institutions démocratiques et de participer à celles-ci pour les rendre plus rationnelles.

Or, nous l'avons vu avec le débat de 2006 et d'autres ensuite, les Québécois d'origine canadienne-française ont en majorité considéré ce patriotisme politico-juridique insuffisant, voire inconciliable avec leur identité nationale auto-assignée¹². En effet, malgré la variété du territoire de référence¹³, les visions de l'identité nationale exprimées dans le débat d'avril 2006 semblent partager l'idée que la nation se compose des descendants des colons français, nonobstant leurs différences sociales actuelles¹⁴, et que toute mésestimation de cette essence canadienne-française témoigne d'une identité nationale fédéraliste, anti-québécoise.

Pourtant, dans sa page web sur la souveraineté, le PQ [Parti québécois], pourfendeur autoproclamé du nationalisme fédéral, promeut une citoyenneté territoriale, incluant tous les habitants du territoire national (canadiens-français, anglophones, immigrants, etc.)¹⁵, avec des héros plus près, dans certains cas, du conquérant que du colonisé : « Les succès culturels du Cirque du Soleil, de Robert Lepage, de Céline Dion, de Marc-André Hamelin, de Denys Arcand, d'Arcade Fire [...] sont une source de fierté et de rayonnement international pour notre peuple. [...] Cette culture dont nous sommes tous si fiers incarne notre identité nationale » (PQ, 2007).

Certains attribuent l'équivoque à une tension entre des points de vue ethniques. Ainsi, quoique la province compte environ 700 000 allophones, 600 000 anglophones et 6,4 millions de francophones, ceux-ci constituent une minorité, eu égard au rôle de l'anglais comme langue de promotion sociale en Amérique du Nord. D'autres l'attribuent à une tension entre des intérêts sociaux masqués par le discours indépendantiste et social-démocrate¹⁶ d'une fraction de l'élite francophone consolidée par le renforcement de l'État québécois concomitant aux luttes sociales menées

-
12. En 2006, la direction d'un gymnase de Montréal a accepté de givrer les fenêtres d'une salle d'exercice, à la demande et aux frais d'hassidim qui voulaient empêcher leurs jeunes garçons de voir des femmes en tenues d'entraînement. La direction a par la suite changé d'avis, par respect pour le droit des femmes à l'égalité. Cela a néanmoins déclenché un débat à propos de l'immigration dans toutes les régions du Québec, débat prenant des tonalités de plus en plus xénophobes et racistes (surtout antimusulmanes) à mesure que les médias braquaient l'attention sur (et souvent déformaient) d'autres faits isolés du même type, certains politiciens imputaient même à l'émigration une hypothétique extinction des « Québécois de culture canadienne-française ». Sur fond préélectoral, le parti (le PLQ) alors au pouvoir à Québec défera en février 2007 le dossier à une commission présidée par deux universitaires établis (Bouchard et Taylor) qu'il a chargés de diriger une consultation publique et de lui donner en 2008 un avis sur la place à accorder, dans la sphère publique, aux pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles, notamment aux « accommodements raisonnables », ces arrangements relevant de la jurisprudence et visant à assouplir l'application d'une norme en faveur d'une personne menacée de discrimination en raison de particularités individuelles protégées par la loi (Baillargeon, 2007; Simms et Prairie, 2007, p. 5). Des experts embauchés par la commission qualifient de racistes ou négatifs un sixième des 1000 interventions qu'ils attribuent aux « Canadiens français » entendus dans les forums publics tenus par la commission à travers la province (Perreault, 2007, p.A3).
 13. La vision traditionnelle d'Henri Bourassa (1866-1952) —et, dans une moindre mesure, de Lionel Groulx (1878-1967)— considérait comme un peuple tous les descendants catholiques des colons français, *où qu'ils habitent sur le territoire canadien*. Par la suite, le territoire de référence s'est réduit au Québec.
 14. Par ailleurs, selon les résultats d'une étude de Létourneau et Moisan (2004), les étudiants de la région de Québec, lorsqu'ils narrent l'histoire du Québec, insistent —à l'instar de plusieurs historiens que Rudin (1995/1992) et Bouchard (2004) ont étudiés— sur le statut de *victimes* d'exploitation et d'oppression des Canadiens français.
 15. En 1970, le programme du PQ professait déjà une forme de nationalisme territorial, alors assorti de mesures d'action affirmative (Lévesque et Parizeau, 2007/1970).
 16. Cette analyse suppose qu'une élite cherche normalement la stabilité de son hégémonie et non la justice sociale, mais que cette stabilité serait mieux garantie dans une « communauté » politique cohésive et que cette cohésion serait à son tour mieux assurée quand, comme Bourdieu l'a montré, nul ne se rend compte que l'école promeut une cohésion et que celle-ci favorise l'injustice (Éthier et Lefrançois, 2007).

dans les années 1960-1970 pour améliorer le sort des francophones¹⁷. D'autres encore y voient l'effet de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire comme transmission d'un récit patrimonial vrai qu'il conviendrait de savoir répéter (Laville, 1984). Cette représentation renvoie à son tour à l'attitude de l'élève qui, dans *La leçon* d'Ionesco, mémorisait les résultats des opérations mathématiques plutôt que d'apprendre à exécuter les opérations elles-mêmes, comme s'il valait mieux enseigner *quoi* penser qu'enseigner à penser.

Des évolutions convergentes?

Dans les deux cas, après avoir construit l'histoire scolaire sur un récit partial au service de la construction de l'identité nationale et d'une forme politique donnée, les programmes se targuèrent de développer l'esprit critique des élèves.

Malgré les différences, la proximité des caractéristiques des objets de controverse, en résonance avec la question de l'identité nationale et avec un état instable de la société, est frappante. Dans les deux cas, après avoir construit l'histoire scolaire sur un récit partial au service de la construction de l'identité nationale et d'une forme politique donnée, les programmes se targuèrent de développer l'esprit critique des élèves. De même, le souci de faire porter par des contenus d'enseignement une visée de cohésion sociale à des sociétés pluralistes est manifeste. Les porte-parole du groupe culturel minoritaire (à l'échelle fédérale), dans le cas du Québec, et de la culture majoritaire, dans le cas de la France, tentent de reconsidérer leurs récits fondateurs respectifs pour intégrer les revendications mémorielles en leur donnant une forme scolaire.

Quoiqu'aucun contenu contesté par la recherche historique ne soit enseignable dans l'un ou l'autre pays, d'autres critères émergent en pratique, à travers les injonctions diverses au « devoir de mémoire », et en fonction des contextes locaux. En France, la prise en compte de mémoires communautaires s'introduit par la bande, processus correspondant à l'évolution habituelle des programmes d'histoire français (Lantheaume, 2003). Au Québec, la volonté de « renouveau pédagogique » passe par une référence à une logique délibérative. Il incombe à l'histoire « de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (MÉQ, 2004, p.337-338). Pareil énoncé dénie implicitement tout projet de transformer la société québécoise en

17. Le revenu personnel moyen au Québec était très inférieur à celui de l'Ontario dans les années 1960, même s'il augmentait significativement, et même si sa progression était très inégale. En effet, les régions de l'Abitibi et de la Gaspésie demeuraient fort pauvres et le revenu moyen variait considérablement dans l'ensemble du Québec selon l'origine ethnique. Encore en 1961, le revenu moyen des Amérindiens, des immigrants italiens et des Canadiens français représentait de 42 à 64 % du revenu moyen des Canadiens anglais. En outre, 6,7 % des 985 hommes qui composaient la grande bourgeoisie canadienne étaient des francophones, alors qu'environ 25 % de la population canadienne était formée de francophones. Ces proportions ont changé depuis (dans les années 1980-1990, la différenciation sociale intraethnique s'est accélérée et une aile franco-québécoise de la bourgeoisie canadienne s'est affirmée). Le salaire hebdomadaire moyen passa au Québec de 31 \$ à 122 \$ de 1945 à 1972, tandis que le prix moyen des biens de consommation doublait. De même, le nombre de familles dont le logement disposait de l'eau courante, d'une toilette avec chasse d'eau, d'une baignoire ou d'une douche, du chauffage central, d'un réfrigérateur, etc. augmentait sensiblement, alors que les inégalités régionales et sociales se réduisaient, sans toutefois disparaître, certaines se creusant même à la faveur des dérives syndicales des années 1980-1990 (Linteau, Durocher, Robert et Ricard, 1989, *passim*; Éthier, 1998, p. 159-176).

« communauté affective », associée au retour appréhendé du communautarisme nostalgique replié sur la sauvegarde de valeurs particulières et indiscutables.

Dans les deux cas, des tensions existent entre des logiques universalistes, le souci de la cohésion sociale établie sur une stabilité du récit historique et le développement du sens critique qui tend à déconstruire, à relativiser. Ces tensions traversent aussi bien le curriculum prescrit que réel.

Dans les deux pays, une certaine méfiance se manifeste à l'égard d'une logique communautarienne trop affirmée qui ruinerait la cohésion du groupe. Cette méfiance est ancienne pour la France, plus récente pour le Québec. Les modèles hérités tendent ainsi à se rapprocher au-delà de leurs différences, sous la forme de modèles passablement composites.

Conclusion

L'étude de l'enseignement des questions controversées en histoire en France et au Québec montre que la politique du passé prend de nouvelles formes entraînant d'éventuelles tensions. L'exemple de ces deux pays souligne le fait que la politique de la reconnaissance est finalement une des modalités, plus récente, d'une politique du passé soucieuse de préserver la paix sociale et la coexistence de populations qui ont des histoires différentes. La préoccupation du maintien d'un récit commun est forte dans les deux pays, ce qui rend difficile le traitement des questions controversées avec l'objectif de développer la réflexivité des élèves et leur esprit critique. Les enseignants sont confrontés à des injonctions et à des logiques contradictoires dans le concret de l'activité. En fait, cela rappelle les conclusions à la fois de Barton et Levitik (2004, p. 259-260) et de VanHover et Yeager (2007, p. 686-688) : en général, les interventions des enseignants qui croient que l'histoire doit servir de véhicule pour promouvoir leurs valeurs (y compris des principes démocratiques) et réprimer les autres (y compris des principes antidémocratiques) servent surtout à communiquer le contenu notionnel et à contrôler les comportements des élèves, tandis que ceux qui pensent plutôt leur pratique en termes de participation des élèves en classe et de respect du pluralisme tendent à poser plus de gestes qui visent explicitement à développer l'autonomie intellectuelle et les habiletés intellectuelles.

Il serait sans doute utile, à cet égard, que les prescriptions élucident les choix (historiographiques et axiologiques, entre autres) faits en amont et que les enseignants bénéficient de ressources (documentaires, de formation) leur permettant d'élucider les enjeux de l'enseignement de questions controversées et d'échanger sur le « comment faire » face à des contenus souvent non stabilisés et des élèves particulièrement « réceptifs ». Cela met en jeu la pratique du métier et son éthique, deux éléments qui nécessitent du collectif pour être pensés et pour forger des points de repère mobilisés ensuite dans l'action.

Références bibliographiques

- ANDERSON, B. (1996/1991). *L'imaginaire national*. Paris: La Découverte, 212 p.
- ANGERS, D. et coll. (2007). Le programme d'histoire au secondaire. Une nouvelle version à recentrer. *Bulletin d'histoire politique*, 15 (2), p. 39-42.
- APPLE, M. (2004). Creating difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational policy*, 18 (1), p. 12-44.
- ASHBY, R. et P. Lee (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History, dans C. Portal (Dir.), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: Falmer, p. 62-88.
- ASHBY, R., P. Lee et coll. (1997). How Children Explain the 'Why' of History: The Chata Re-search Project on Teaching History. *Social Education*, 61 (1), p. 17-21.
- AUDET, F. (2006). *Mémoire du Québec, conscience historique et conscience politique chez les jeunes Québécois de niveau collégial*, mémoire inédit (M.A. histoire). Ste-Foy: Université Laval, 143 p.
- BAILLARGEON, S. (2007). Ce qu'il reste de nous. *Le Devoir* (15 décembre), p. B3.
- BARTON, K.C. (2001). A Sociocultural Perspective of Children's Understanding of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38 (4), p. 881-913.
- BARTON, K.C. (2004). Research on Students' Historical Thinking and Learning. *Perspectives*, 42 (7).
- BARTON, K.C. (2001). "You'd Be Wanting to Know about the Past": Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, 37 (1), p. 89-106.
- BARTON, K.C. et L.S. Levstik (1998). "It Wasn't a Good Part of History": National Identity and Students' Explanations of Historical Significance. *Teachers College Record*, 99 (3), p. 478-513.
- BARTON, K.C. et L.S. Levstik (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 288 p.
- BERTHELOT, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde: l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal: VLB, 219 p.
- BOLTANSKI, L. (1990). Sociologie critique et sociologie de la critique. *Politix* (10-11), p.124-134.
- BOUCHARD, G. (2004). *La pensée impuissante: échecs et mythes nationaux canadiens-français, 1850-1960*. Montréal: Boréal, 319 p.
- BOUVIER, F. (2007). Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté: phénomène à inverser. *Bulletin d'histoire politique*, 15 (2), p. 89-106.

- CAOINETTE, J. (2000). *Les représentations des élèves de quatrième secondaire de la Polyvalente Le Carrefour de Val-D'Or concernant l'histoire*, mémoire inédit (M.Ed.). Rouyn: UQAT, 147 p.
- CARDIN, J.-F. (2006). Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'Histoire: chronique d'un passage vers la marge. *Bulletin d'histoire politique*, 14 (2), p. 53-74.
- CARDIN, J.-F. (2007). Quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire. *Bulletin d'histoire politique*, 15 (2), p. 67-84.
- CHARLAND, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*. Sainte-Foy: PUL, 333 p.
- CHARLAND, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec: de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique, 205p.
- CHAUMONT, J.-M. (1997). *La concurrence des victimes. Génocides, identité, reconnaissance*. Paris: La Découverte, 380 p.
- CHAUMONT, J.-M. (2000). Du culte des héros à la concurrence des victimes. *Criminologie*, 33 (1), p. 167-183.
- CHEVALLARD, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds: Le problème curriculaire aujourd'hui. Actes du colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, 3-5 octobre (CD-ROM), Marseille, 4f.
- CHIRAC, J. (2006). *Loi du 23 février 2005: communiqué à propos de l'entretien du Président de la République avec le Président de l'Assemblée Nationale*, 26 janvier. http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais_archives/salle_de_presse/communiqués_de_la_presidence/2006/janvier/loi_du_23_fevrier_2005_communique_a_propos_de_l_entretien_du_president_de_la_republique_avec_le_president_de_l_assemblee_nationale.38884.html
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation - 1997-1998*. Québec: Ministère de l'Éducation, 110 p.
- CORBEL, L. et B. Falaize (2003). *Rapport de recherche (académie de Versailles) sur l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. Lyon: INRP, 75 p.
- CORON, M. (1997). L'infusion de l'Éducation dans une perspective planétaire au primaire, dans M. Hrimiech et F. Jutras (Dir.), *Défis et enjeux de l'Éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke: CRP, p. 75-93.
- COURTOIS, S. (2005). L'éducation à la citoyenneté. Quelle citoyenneté? dans F. Jutras et A. Duhamel (Dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Québec: PUL, p. 261-279.

- DAGENAIS, M. et Christian Laville (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), p. 517-550.
- DALONGEVILLE, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire*. Paris: L'Harmattan, 304 p.
- DEWEY, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath and Company, 236 p.
- DIP [DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE] (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*. Québec: DIP, 695 p.
- DUFOUR F.-G. (2001). *Patriotisme constitutionnel et nationalisme. Sur Jürgen Habermas*. Montréal: Éditions Liber, 230 p.
- DULUCQ, S. et C. Zytnecki (2005). Penser le passé colonial français: entre perspectives historiographiques et résurgence des mémoires. *Vingtième siècle, revue d'histoire* (86), p. 59-69.
- EPSTEIN, T. (1997). Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding. *Social Education*, 61, p. 28-31.
- EPSTEIN, T. (2000). Adolescents' Perspectives on Racial Diversity in Us History: Case Studies from an Urban Classroom. *American Educational Research Journal*, 37 (1), p. 185-214.
- ÉTHIER, M.-A. (1998). *Fondements de l'histoire du Québec contemporain*. Saint-Laurent: Trécaré, 272 p.
- ÉTHIER, M.-A. (2001). Apologie pour une histoire frelatée. *Traces*, 38 (4), novembre, p.14-17.
- ÉTHIER, M.-A. (2006). Les manuels d'histoire et la citoyenneté. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 29 (3), p. 650-683.
- ÉTHIER, M.-A. et D. Lefrançois (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42 (3), p. 355-391.
- EVANS, R. W. et D. W. Saxe (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 406 p.
- FALAIZE, B., O. Absalon et P. Mériaux (2007). *L'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école*. Paris: INRP, 194 p.
- FERRO, M. (2004). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*. Paris: Payot, 640 p.
- GARCIA, P. et J. Leduc (2003). *L'enseignement de l'histoire en France. De l'ancien régime à nos jours*. Paris: Armand Colin, 320 p.

- GAUTHERIN, J. (2005). Quand la frontière est bien tracée..., *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, 16 (2), p. 137-154.
- HONNETH, A. (2006). *La société du mépris*. Paris: La Découverte, 350 p.
- JULIEN, M.-L. (2005). *La mémoire collective: récits de cégépiens concernant les représentations du parcours historique franco-québécois*, mémoire inédit (M.A. sociologie). Montréal: UQÀM, 113 p.
- KYMLICKA, W. (1992). *Théories récentes sur la citoyenneté*. Ottawa: Multiculturalisme et citoyenneté Canada, 74 p.
- KYMLICKA, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 497 p.
- LANTHEAUME, F. (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente: État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Doctorat de sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris, tapuscrit.
- LANTHEAUME, F. (2003a). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France: accumulation de ressources et allongement des réseaux. *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, 12 (2), p. 125-142.
- LANTHEAUME, F. (2003b). Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie: entre critique et relativisme, une mission impossible? dans C. Liauzu (Dir.), *Tensions méditerranéennes*. Paris: L'Harmattan, p. 231-265.
- LANTHEAUME, F. (2007). Manuels d'histoire et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique. *LIDIL*, 35 (juin), p. 159-176.
- LAVABRE, M.-C. (2000). Usages et mésusages de la notion de mémoire. *Critique internationale*, 7 (avril), p. 48-57.
- LAVILLE, C. (1984). Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante, dans H. Moniot (Dir.), *Des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang, p. 77-91.
- LAVILLE, C. (2000). À l'assaut de la mémoire collective. *Traces*, 38 (4), p. 18-26.
- LAVILLE, C. (2002). Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire? *Encounters on Education*, 3 (Fall), p. 5-25.
- LAVILLE, C. (2004). Historical Consciousness and History Education, dans P. Seixas (Dir.), *Theorizing Historical Consciousness*. Buffalo, N.Y.: University of Toronto Press, p. 165-182.
- LEE, P. (1983). History Teaching and Philosophy of History. *History and Theory*, 22 (4), p. 19-49.
- LEE, P. et R. Ashby (2000a). Progression in Historical Understanding Ages 7-14., dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (Dir.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York : New York University Press, p. 199-222.

- LEE, P. et R. Ashby (2000b). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding, dans J.O.L. Davis, E. A. Yeager et S. J. Foster (Dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., p. 21-50.
- LEFRANÇOIS, D. (2007). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique*. Thèse inédite (philosophie). Trois-Rivières: UQTR, 344 p.
- LEGARDEZ, A. et L. Simonneaux (Dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 346 p.
- LENOIR, Y. (2002). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire, dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (Dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: PUL, p.130-164.
- LÉTOURNEAU, J. (2006). Mythistoire du loser: introduction au roman national des Québécois d'héritage canadien-français. *Histoire sociale*, 39 (77), p. 157-180.
- LÉTOURNEAU, J. et S. Moisan (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français. *The Canadian Historical Review*, 85 (2), p. 325-356.
- LÉTOURNEAU, J. et B. Jewsiewicki (2003). Politique de la mémoire. *Politique et Sociétés*, 22 (2), p. 1-15.
- LÉVESQUE, R. et J. Parizeau (2007/1970). *La solution: le programme du Parti québécois présenté par René Lévesque*. Montréal: Éd. du Jour, 89 p.
http://classiques.ugac.ca/collection_documents/parti_quebecois/la_solution/la_solution.html
- LEVSTIK, L. S. (1997-98). Early Adolescents' Understanding of the Historical Significance of Women's Rights. *International Journal of Social Education*, 12 (2), p. 19-34.
- LINTEAU, P.-A., R. Durocher, J.-C. Robert et F. Ricard (1989). *Histoire du Québec contemporain*. Montréal: Boréal, 840 p.
- MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal: L'Harmattan, 399 p.
- MARTINEAU, S. et C. Gauthier (2002). La réforme des programmes scolaires au Québec, dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (Dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: PUL, p. 1-21.
- MARX, K. (1968/1843). *La question juive*. Paris: UGE, 183 p.
- MCCULLY, A.W. ET K.C. BARTON (2005). History, Identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (1), p. 85-116.

- MÉLS [Québec. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport] (2006). *Histoire et éducation à la citoyenneté. Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2^e cycle. Domaine de l'univers social*. Québec: Gouvernement du Québec, 124 p.
- MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation. Groupe de travail sur la réforme du curriculum] (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec: Ministère de l'Éducation, 151 p.
- MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation] (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec, 350 p.
- MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation] (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*. Québec: Gouvernement du Québec, 612 p.
- NORA, P. (1984-1992). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 4700 p.
- PERREAULT, L.-J. (2007). Un Québécois de souche sur six a tenu des propos intolérants, *La Presse* (20 décembre): p. A3.
- PERVILLÉ, G. (2006). Les historiens de la guerre d'Algérie et ses enjeux politiques en France, dans M. Crivello, P. Garcia et N. Offenstadt (Dir.), *Concurrence des passés. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*. Aix en Provence: Publications de l'Université de Provence, p. 257-269.
- PQ [Parti québécois] (2007). *Parti québécois. Souveraineté*. <http://campagne.pq.org/?menu=1&menu2=a1&q=node/217> (site consulté le 30 mai 2007).
- POMIAN, K. (1999). *Sur l'histoire*. Paris: Gallimard, 410 p.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Le Seuil, 330 p.
- RAWLS, J. (1995/1993). *Libéralisme politique*, traduction de C. Audard. Paris: PUF, 450 p.
- RICCEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Le Seuil, 676 p.
- ROBITAILLE, A. (2006). Cours d'histoire épurés au secondaire. Québec songe à un enseignement « moins politique », non national et plus « pluriel ». *Le Devoir* (27 avril): p. A1.
- RUDIN, R. (1995/1992). La quête d'une société normale: critique de la réinterprétation de l'histoire du Québec. *Bulletin d'histoire politique*, 3 (2), p. 9-42.
- SANDWELL, R. (Dir.) (2006). *To the Past: History Education, Public Memory & Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 120 p.
- SEIXAS, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, 61 (1), p. 22-27.

- SEIXAS, P. (1999). Beyond Content and Pedagogy: In Search of a Way to Talk about History Education. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), p. 317-337.
- SEIXAS, P. (1993a). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23 (3), p. 301-325.
- SEIXAS, P. (1993b). The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History. *American Educational Research Journal*, 30 (2), p. 305-324.
- SIMMS, R. et M. Prairie (2007). Quebec immigration debate targets Muslim workers. *The militant*, 71 (46), p. 5.
- STEARNS, P. N., P. Seixas et S. Wineburg (Dir.) (2000). Knowing, Teaching and Learning History: *National and International Perspectives*. New-York: New York University Press, 482 p.
- TUTIAUX-GUILLON, N. et M.-J. Mousseau (1998). *Les jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique : enquête européenne "Youth and history"*. Paris : INRP, 173 p.
- TUTIAUX-GUILLON, N. et D. Nourrisson (Dir.) (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : Presses de l'université de Saint-Étienne, 220 p.
- VAN HOVER, S. et E. Yeager (2007). "I Want To Use My Subject Matter To...": The Role Of Purpose In One U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision Making. *Canadian Journal Of Education*, 30 (3), p. 670-690.
- WELLINGTON (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. England, Basil Blackwell, 192 p., cité par Berg W., L. Graeffe et C. Holden (2003). *Teaching controversial issues: A European perspective*. Londres: Children's Identity & Citizenship in Europe (CICE).
- WERTSCH, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. New York : Cambridge university press, 208 p.
- WERTSCH, J. V. (1999). Revising Russian history. *Written Communication*, 16 (3), p. 267-295.
- WERTSCH, J. V. et K. O'Connor (1994). Multivoicedness in historical representation: American college students' accounts of the origins of the United States. *Journal of Narrative and Life His-tory*, 4 (4), p. 295-309.
- WERTSCH, J. V. & M. ROZIN (1998). The Russian Revolution: Official and unofficial accounts, dans M. Carretero et J.F Voss (Dir.), *Learning and instruction in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 39-60.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press, 255 p.
- ZIMMERMAN, J. (2002). *Whose America? Culture wars in the public schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 307 p.