

Les représentations quant à la place des savoirs dans l'éducation historique telle qu'elles se sont manifestées lors du débat concernant le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010)

Vincent Boutonnet^{*}, Jean-François Cardin^{**}, Marc-André Éthier^{***}

Résumé

Cet article analyse le discours de différents intervenants lors du débat concernant le nouveau programme d'histoire nationale au Québec de 2006 à 2010. Deux positions opposées quant à la place du savoir historique et sa construction sont identifiées : l'une vise le développement d'habiletés intellectuelles associées à la pensée historique; l'autre met l'accent sur la transmission et la mémorisation d'une trame narrative fixe.

Mots-clés

histoire ; programme ; savoir ; citoyenneté ; compétence.

^{*} Doctorant en didactique de l'univers social à l'Université de Montréal, Canada. vincent.boutonnet@umontreal.ca

^{**} Professor Professeur titulaire en didactique de l'histoire et des sciences sociales à l'Université Laval de Québec, Canada. jean-francois.cardin@fse.ulaval.ca

^{***} Professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Montréal, Canada. marc.andre.ethier@umontreal.ca

Representations about the position of knowledge in history instruction arisen during the debate on the new history curriculum in Quebec (2006-2010)

Abstract

This article analyzes different actors' discourses during the debate on the new national History curriculum in Quebec, held from 2006 to 2010. Two opposite positions regarding the place of history instruction and its construction were identified: one that aims to develop intellectual skills associated with historical thinking and one that focuses on the transmission and storage of a fixed narrative.

Key words

history, curriculum, knowledge, citizenship, intellectual skill.

Mise en contexte¹

Au Québec, dans le cadre d'une vaste réforme du système éducatif, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) a implanté un nouveau curriculum axé sur le développement des compétences (CARDIN, 2010a; ÉTHIER & LEFRANÇOIS, 2010; GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1997). Le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) couvre depuis lors quatre des cinq années du secondaire, au lieu de deux années auparavant. Les deux premières années (1^{er} cycle) se concentrent sur l'histoire du monde occidental. Pour les deux suivantes (2^e cycle), le programme examine l'histoire du Québec et du Canada selon deux perspectives: en 3^e année, il suit une approche chronologique; en 4^e année, il adopte une approche thématique (population, économie, culture, pouvoir, société et territoire).

À partir de ces contenus le programme vise le développement de trois compétences spécifiques: (1) interroger les réalités sociales dans une perspective historique, (2) interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et (3) construire/consolider sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (MÉLS, 2006). Le programme axe également le développement des compétences sur la maîtrise et la manipulation de concepts centraux et transférables.

Notons que le programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* au primaire (implanté depuis 2001) et celui d'HÉC au 1^{er} cycle du secondaire (implanté depuis 2005) n'ont semé aucun émoi médiatique (CARDIN, 2010b). Or, en avril 2006, un débat fort médiatisé éclate lorsque le journal *Le Devoir* dévoile le contenu d'une version de consultation du nouveau programme de 2^e cycle concernant l'histoire du Québec et du Canada, une matière beaucoup plus sensible cette fois, car directement branchée sur l'identité personnelle et collective de la population. L'application obligatoire de ce programme était prévue pour la rentrée de septembre 2007. Des intervenants de tous horizons se sont prononcés sur ce programme, les uns le défendant, les autres

¹ Une version différente de cet article a été soumise pour les Actes du colloque Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, tenu à Lyon en 2011. Nous présentons ici une lecture complémentaire de

l'attaquant. Certains accusèrent même le projet de programme de nier la nation québécoise, notamment en occultant des événements symboliques pour les Québécois francophones, et dénoncèrent du même souffle l'approche par compétences, souvent présentée comme un des moyens utilisés pour réaliser cette *négation* (CARDIN, 2010b). Ce débat culmina pendant le printemps et l'été 2006, puis refit surface à quelques reprises par la suite. Il se poursuit toujours, bien que de manière plus atténuée, et n'est peut-être pas encore terminé.

Par ailleurs, ce débat a soulevé plusieurs questions fondamentales concernant l'histoire à l'école, en particulier quant à la nature de la discipline historique et la pertinence de transmettre une trame événementielle nationale présentée comme étant plus ou moins consensuelle. La teneur de ce débat a alors emprunté plusieurs voies idéologiques, aussi nous semblait-il intéressant de l'analyser, d'autant que les périodes de crise révèlent souvent les représentations sociales et conceptions profondes des groupes, à fortiori sur un tel enjeu social (LAVILLE, 2004; SEIXAS, 2000). Toutefois, dans cet article, nous ne voulons pas intervenir sur le fond du débat, mais plutôt analyser le discours et les points de vue ayant circulé quant au savoir historique à l'école, à son enseignement et à son apprentissage. Pour nous, qui avons été impliqués personnellement à divers degrés dans cette polémique², cette recherche est un moyen de prendre une certaine distance par rapport à celle-ci. De fait, nous ne pouvons prétendre à la neutralité, mais nous estimons néanmoins qu'il importe de mettre le débat au service de la recherche et d'une meilleure compréhension des différentes représentations envers l'histoire nationale.

Signalons enfin que ce débat québécois est loin d'être un cas isolé. Durant les dernières décennies, en effet, plusieurs pays ont vécu un remaniement de leur programme d'histoire nationale et des débats semblables, tels ceux en Australie (MACINTYRE & CLARK, 2003), au Canada (GRANATSTEIN, 1998;

nos données.

² Deux des auteurs de cet article sont intervenus dans les médias et dans des revues professionnelles d'enseignants, non pas tant pour défendre le projet de programme ministériel que pour corriger

LAVILLE, 2009), aux États-Unis en 1994 avec les *National Standards* (NASH, CRABTREE & DUNN, 2000) ou en Grande-Bretagne durant les années 1980 entourant le *School Council History Project* (ROSENZWEIG & WEINLAND, 1986). À ce sujet, le livre de GREVER & STUURMAN (2007) permet une vue d'ensemble de ce phénomène en explorant dans différents pays ce changement de la transmission à l'école d'une histoire traditionnelle et nationale (ce qu'ils appellent le *canon*) vers une conception davantage axée sur les savoir-faire méthodologiques et intellectuels propres à la discipline historique.

Nous posons alors comme problème l'émergence dans ce débat des représentations sociales quant à la place du savoir historique, sa valeur, son articulation, mais aussi tout le contexte didactique dans lequel il peut s'inscrire, constructiviste ou non, interprétatif ou non, critique ou non, etc. C'est dans cette perspective que nous avons recueilli nos données et les avons analysées.

Méthodologie

Nous avons d'abord recensé les articles de périodiques discutant du programme d'histoire nationale au secondaire issus de journaux destinés au grand public, de blogues ou de sites web, de revues professionnelles ou scientifiques. Ce corpus initial couvre la période d'avril 2006 à décembre 2010 et compte 243 textes. Nous avons alors sélectionné 60 articles jugés plus pertinents pour l'analyse. Deux critères principaux guidaient nos choix : (1) la teneur et la densité du discours, en considérant la longueur du texte (plus de 200 mots), mais aussi la rigueur des arguments ou l'originalité du point de vue (jusqu'à saturation des arguments) et (2) les différents profils d'auteurs, afin de les regrouper en catégories. Ces 60 articles couvrent 24,7% du corpus, mais constituent la partie la plus représentative des différents intervenants et des différents arguments qui ont alimenté ce débat.

Ensuite, nous avons fait une première lecture de ces articles pour identifier les thèmes récurrents. Le premier codage émergent (VAN DER MAREN, 1996) qui

certaines erreurs de fait ou demi-vérités qui circulaient à son égard et à propos de l'enseignement de l'histoire en général.

en résulta couvrait des thèmes comme le rapport au savoir, le développement des compétences, l'éducation à la citoyenneté, l'occultation présumée de certains faits historiques dans le programme, l'opposition entre une histoire nationale québécoise et une histoire nationale canadienne (ou fédéraliste), etc. En plus de ces thèmes, nous avons identifié, et regroupé en cinq profils, plusieurs intervenants : (1) didacticien, (2) historien, (3) journaliste, (4) enseignant et (5) public (dont l'avis s'incarnait surtout dans des lettres ouvertes d'individus aux journaux ne pouvant être associés aux profils précédents).

Après avoir effectué ce premier codage émergent, nous avons repris toutes nos unités de sens par thèmes pour en faire un codage inverse³ en essayant de distinguer certains sous-thèmes. Par exemple, le thème du rapport au savoir a été découpé en sous-thèmes comme la construction du savoir, l'interprétation, l'exercice de la méthode historique, la mémorisation, etc. Ceci nous a permis de raffiner notre codage et d'identifier certaines représentations caractéristiques des différents profils d'intervenants.

Présentation des résultats

Pour les besoins de cet article, nous avons isolé trois thèmes généraux en lien avec les représentations quant à la place des savoirs historiques, de leur enseignement et de leur apprentissage : (I) la relation entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, (II) le développement des compétences versus l'acquisition des connaissances et (III) le rapport au savoir historique et la conception didactique de la discipline historique.

Le tableau suivant présente les proportions des intervenants pour chacun des sous-thèmes identifiés par notre codage inverse. Ce tableau se lit de gauche à droite. Par exemple, pour le sous-thème *Histoire est en relation avec la citoyenneté*, 9% des énoncés proviennent des didacticiens, 70% des historiens et 21% du public.

³ Nous entendons par codage inverse la procédure pour vérifier la cohésion entre les unités de sens pour un code donné.

Tableau 1 – Proportion des intervenants par sous-thèmes

	Didacticien	Journaliste	Historien	Enseignant	Public	Total
Thème I						
1 : Histoire est en relation avec la citoyenneté	9%	0%	70%	0%	21%	100%
2 : Histoire ne peut être subordonnée à la citoyenneté	15%	24%	24%	36%	0%	100%
3 : Nation civique vs nation ethnique	44%	0%	36%	0%	20%	100%
Thème II						
4 : Compétences priment, mais n'excluent pas les faits	79%	0%	0%	0%	21%	100%
5 : Faits priment sur le développement des compétences	20%	13%	38%	30%	0%	100%
Thème III						
6 : L'histoire est un construit	82%	0%	7%	0%	11%	100%
7 : L'histoire développe des habiletés intellectuelles	86%	0%	5%	0%	9%	100%
8 : Dénonce une histoire réductrice et sans conflits	31%	4%	30%	0%	35%	100%
9 : Mémorisation peut contribuer à un déterminisme historique	37%	0%	0%	21%	42%	100%
10 : Mémorisation d'une trame événementielle est nécessaire	4%	24%	37%	24%	11%	100%
11 : L'histoire procède par une méthode	91%	0%	9%	0%	0%	100%
12 : Discipline historique requiert une perspective temporelle	39%	0%	61%	0%	0%	100%
13 : Dénonce présentisme	0%	56%	11%	0%	33%	100%
14 : Discipline historique requiert réflexivité et interprétation	79%	6%	13%	0%	2%	100%
15 : Dénonce relativisme	0%	35%	46%	13%	6%	100%

Pour le thème I, concernant le lien entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, nous pouvons identifier deux positions. La position que nous appellerons POUR décrit l'histoire comme fournissant une base solide à l'éducation à la citoyenneté par un transfert d'habiletés intellectuelles ou en proposant une *banque* d'évènements exemplaires de laquelle tirer des leçons. L'histoire permet ainsi de comprendre le présent en interrogeant et en analysant le passé favorisant ainsi des choix éclairés pour aujourd'hui. À la lecture des énoncés qui démontrent ce lien, on constate que 70% proviennent

des historiens, 21% du public et 9% des didacticiens. Voici un exemple de citation :

L'histoire et l'éducation à la citoyenneté sont intimement liées. On n'apprend pas l'histoire pour contempler le passé mais bien pour s'en servir afin de mieux saisir le présent et de tenter de peaufiner l'avenir (Luc Guay, didacticien, Le Devoir, 2 et 3 septembre 2006).

La position CONTRE avance au contraire que l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ont des objectifs différents, voire irréconciliables. Cette position est assez partagée : 15% des énoncés proviennent des didacticiens, 24% des journalistes, 24% des historiens et 36% des enseignants. Voici un extrait illustrant cette position :

Il s'agit très certainement de deux tâches importantes, mais, justement pour cette raison, il nous semble impossible de les réaliser simultanément au sein d'un même cours. Il s'agit de deux enseignements ayant un objet propre qu'il est difficile de traiter simultanément dans le cadre d'une seule et même activité pédagogique... (Angers, D., Beauchemin, J., Bédard, É., Bernard, J.-P., Chevrier, M., Comeau, R., [...] Vaugeois, D., Le Devoir, 28 septembre 2006).

De plus, certains intervenants, en particulier les didacticiens et les historiens, reconnaissent que l'éducation à la citoyenneté subit une tension constante entre des objectifs civiques et des objectifs nationalistes ou ethniques. Sur ce plan, la position la plus marquée est celle des CONTRE qui consiste à défendre une approche de l'histoire incluant de manière plus explicite une perspective nationale (canadienne-française ou québécoise), tout en se défendant de prôner une histoire exclusive et partielle.

Le thème II, le développement des compétences, comporte aussi deux positions bien claires. La position POUR consiste à défendre le développement des compétences, sans exclure la connaissance de faits. Elle est surtout défendue par les didacticiens (79% des énoncés du sous-thème 4). Ceux-ci s'appuient sur une conception constructiviste et interprétative du savoir

historique que favorise l'approche par compétence (Demers, Lefrançois & Éthier, 2010). Les connaissances sont importantes et nécessaires au développement des compétences, mais ils n'insistent pas sur la mémorisation ou la transmission d'un récit prédéterminé. Voici un exemple d'intervention :

En histoire, s'il y a, d'une part, les faits recueillis et interprétés, il y a, d'autre part, la façon dont on les recueille et interprète. Le programme a choisi d'insister sur cette seconde part, sur ces compétences et ces concepts qui forment le cœur de la pensée historique (C. Laville, Le Devoir, 2 mai 2006).

La position CONTRE insiste plutôt sur l'importance du fait pour lui-même et encore plus sur la prépondérance d'un récit et d'une trame événementielle à apprendre. Cette position est défendue principalement par des historiens (38% des énoncés du sous-thème 5), des enseignants (30%) et des journalistes (20%). Dans ce groupe, il y a une nette préoccupation pour la transmission d'une trame nationale, relativement fixe, et reposant sur une série de faits ou d'événements jugés incontournables pour la transmission d'une identité nationale commune. Certains considèrent que les élèves sont trop jeunes pour acquérir les compétences visées par le programme. Ainsi, ils contestent l'accent mis sur le développement des compétences qu'ils perçoivent comme se faisant au détriment de l'acquisition des connaissances. En voici un exemple :

Au-delà des contenus des cours, c'est la philosophie sous-jacente qui traverse les programmes qui nous inquiète. Cette philosophie de l'éducation rejette la transmission des connaissances en tant que finalité première de l'enseignement au profit de notions telles que compétence, ou savoir-être (Coalition pour l'histoire⁴, Traces, vol. 47, n°1, hiver 2009).

Le thème III, concernant le rapport au savoir historique et la conception didactique de la discipline, est le plus riche en sous-thèmes. Cependant, selon

⁴ La Coalition pour l'histoire est le principal mouvement d'opposition au nouveau programme (<http://www.coalitionhistoire.org/>).

nos données, il se décline, encore une fois, en deux positions opposées. La première décrit une histoire, par nature constructiviste et sociale (le savoir s'élabore et se construit progressivement, se discute, s'analyse, etc.), qui développe des habiletés intellectuelles (s'articulant en particulier autour de la pensée critique), qui utilise une méthode de travail propre (la méthode historique), qui s'élabore dans une perspective temporelle (notamment l'idée d'utiliser le passé pour comprendre le présent) et qui devrait être réflexive et interprétative (il n'existe pas une seule trame ou une seule version des faits). Comme le montre bien le Tableau 1, les didacticiens se montrent les plus favorables à une telle histoire, mais ils sont parfois soutenus par des historiens ou même par une partie du public. Voici un extrait représentatif de cette position :

L'élève, alors, est mis en situation de constituer des savoirs, qui peuvent n'être que des reconstitutions, à son échelle, mais qui ne lui donnent pas moins l'occasion de pratiquer des savoir-faire intellectuels qu'il pourra appliquer sur d'autres matières plus tard (M. Dagenais, et C. Laville, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, n° 4, 2007, p. 517-550).

Une fois de plus, la seconde position s'oppose clairement à la première puisque, pour ceux qui s'en réclament, l'histoire apparaît principalement comme une trame événementielle qui existe en soi et qui doit se transmettre, se mémoriser et servir à caractériser l'identité nationale. Ainsi, cette position dénonce le *présentisme* du programme, l'interprétation à l'excès qu'il promeut et l'occultation de la mémoire nationale des Québécois d'origine canadienne-française. Tout cela mène, selon les CONTRE, à une histoire réductrice, car purgée des moments conflictuels et symboliques d'une identité nationale légitime. Des historiens adoptent plus particulièrement cette position, de même que des enseignants, des journalistes et, parfois même, des didacticiens. Voici une intervention représentative :

Donc, on renonce à enseigner des connaissances sous prétexte que ces connaissances sont des « construits » par des historiens... Aucun enseignement ne peut plus être

tiré du passé. Seul le présent intéresse les auteurs [du programme] (Coalition pour l'histoire, Traces, vol. 47, n°1, hiver 2009).

En somme, des positions bien définies, clairement opposées, ressortent de cette analyse. Dans la section suivante, nous tenterons d'éclairer ces résultats à la lumière de nos objectifs de recherche et, inversement, de voir comment ils peuvent offrir des pistes de réponse à nos questions.

Discussion

Rappelons tout d'abord l'objectif de notre recherche. Le rapport au savoir que nous avons tenté de cerner ici n'est pas le rapport de l'élève au savoir. Il ne s'agit pas non plus d'analyser des représentations du savoir chez l'élève. Il s'agit plutôt de dégager le type de rapport au savoir valorisé par un échantillon de personnes tel qu'il s'exprime dans leurs écrits polémiques. Ces intervenants manifestent des attentes par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage du savoir en histoire. Ils rendent explicites des vues, des intentions, des visées quant aux rapports que les élèves devraient entretenir avec ce savoir historique. À la suite de l'analyse de ce débat, nous pouvons dégager des données de notre corpus deux grandes postures épistémologiques. D'une part, il y a ceux qui conçoivent principalement le savoir historique comme une trame événementielle à faire apprendre notamment par la mémorisation. Celle-ci se manifeste quand l'apprenant peut reproduire le récit relaté par son enseignant. Ce groupe est nettement axé sur les savoirs pour eux-mêmes et, sans les exclure, valorise moins le savoir-faire et le savoir-être. Parmi ceux qui se sont exprimés dans ce débat, c'est notamment la position des historiens, des enseignants, des journalistes et parfois du public. D'autre part, on retrouve ceux qui conçoivent plutôt le savoir historique non pas comme un objet inerte que l'enseignant dévoile à l'élève ou transmet à des fins de mémorisation, mais comme un savoir que l'élève construit, notamment par la pratique de la méthode historique, avec la médiation de l'enseignant. Ils soulignent l'importance d'une dimension interprétative et critique, voire déconstructiviste, de ce savoir. Ce groupe, sans exclure les savoirs factuels, déclare valoriser surtout le savoir-faire et le savoir-être. C'est notamment la

position de la plupart des didacticiens et, dans une moindre mesure, d'enseignants, d'historiens ou d'intervenants du public.

Comme nous l'annoncions au début, il faut bien comprendre que, même en isolant dans ce débat la question du rapport au savoir, ce qui s'est passé au Québec ces dernières années est en fait la version régionale d'un débat beaucoup plus vaste qui a touché beaucoup de sociétés à travers le monde depuis quelques décennies. Revenons à l'ouvrage *Beyond the canon* (GREVER & STUURMAN, 2007), déjà cité. Cet ouvrage discute de plusieurs contextes éducationnels dans différents pays en rapport avec le sort du *canon* traditionnel et à son remplacement progressif par une conception de la discipline historique davantage axée sur les savoir-faire.

Pour bien comprendre les positions respectives dans ce débat et pouvoir pousser l'analyse, la notion de *canon* nous semble en effet porteuse. Le *canon* dont on parle ici, c'est ce grand récit linéaire, fixe, téléologique et justificatif de la nation, par lequel on transmettait aux jeunes une mémoire collective nationale considérée comme admise par l'ensemble de la population, et destinée à cimenter la société. Au Québec, par exemple, ce *canon* a d'abord été forgé dans la deuxième moitié du XIXe siècle par F.-X. Garneau, notamment, et il fut remis à jour durant la première moitié du XXe siècle par L. Groulx.

Après la Deuxième Guerre mondiale et surtout à compter des années 1960, ce récit scolaire fut remis en cause par les tenants d'un enseignement de l'histoire centré sur les savoir-faire, la pratique de la méthode historique, les concepts fondamentaux et une éducation à la citoyenneté moins nationaliste et davantage basée sur la pratique de la délibération démocratique. Au Québec, ce fut notamment le rapport de la Commission Parent sur l'éducation qui, en 1966, attaqua durement le *canon* et la prédication nationaliste, et il plaida pour un enseignement de l'histoire qu'il appelait *scientifique*.

Au début des années 1980, suivant le courant général, le Québec se dotait de ses premiers programmes d'histoire nettement orientés vers des objectifs d'apprentissage pour l'élève, des programmes qui, loin de se limiter à une liste de contenus factuels, avaient pour ambition de développer chez l'élève des *habiletés* ainsi que des *savoir-faire* et des *savoir-être* liés à l'épistémologie de la

discipline historique et à sa fonction d'éducation à la citoyenne. Sur ce point le programme par compétences de 2006, qui a été l'objet du débat dont nous venons de faire état, se situe en continuité avec ces programmes par objectifs des années 1980.

Or, ce virage généralisé vers un *enseignement épistémologique* de l'histoire, au Québec comme ailleurs, n'a pas atteint l'opinion publique en général, tandis qu'il rencontre de fortes résistances de la part d'historiens et d'intellectuels et que, sur le terrain, il s'est vu opposer de nombreux enseignants qui continuent à enseigner selon le *canon*.

Comme d'autres analystes (CLARK, 2006, notamment), nous constatons que l'une des clés pour comprendre ces deux postures vient de la position que chacun adopte concernant les visées de formation que l'on assigne à l'apprentissage de l'histoire. Ainsi, pour ceux qui assignent d'abord à l'histoire une fonction de transmission de la mémoire collective, il est impératif que l'interprétation ou le sens des faits du passé soit transmis en même temps que les faits eux-mêmes. Or, cette interprétation doit être la même pour tous, ce qui induit en classe un enseignement plutôt déclaratif et explicite.

À l'inverse, lorsque l'objectif premier de l'éducation historique est de développer des *savoir-faire*, des *habiletés* ou encore des *compétences* vues comme transférables et utiles aux futurs adultes appelés à intervenir dans une société démocratique, on privilégiera plutôt un enseignement *ouvert* pour ce qui est des savoirs factuels, ceux-ci étant considérés non pas comme une fin en soi, mais comme un matériau, un terreau pour développer des concepts et des habiletés transférables.

Conclusion

L'objet de cette recherche a été d'explorer le discours de différents intervenants sur le rapport au savoir historique tel qu'il s'est manifesté lors du débat public concernant le nouveau programme d'histoire au Québec. Nos résultats nous ont permis de caractériser un discours et des visées particulières pour l'histoire selon certains profils d'intervenants. Nous avons principalement identifié deux postures épistémologiques qui déterminent les visées de formation: (1) une posture axée sur la transmission et la

mémorisation d'une trame unique et visant à soutenir une identité nationale; (2) une posture qui conçoit le savoir historique comme étant à construire, à interpréter et auquel l'élève doit pouvoir donner un sens propre.

Nous estimons que le modèle d'analyse élaboré aux fins de cette recherche est transférable et peut servir à interpréter d'autres types de débats et de discours à propos de l'enseignement. Pour la suite, nous nous sommes donné de nouveaux objectifs. Ainsi, nous voudrions déterminer les valeurs implicites et explicites qui sous-tendent les nouveaux programmes (notamment selon les documents officiels sur l'évaluation des apprentissages) et voir si le modèle peut servir à prédire les positions et conclusions d'auteurs à partir de leurs arguments.

Références bibliographiques

CARDIN, J.-F. Histoire et éducation à la citoyenneté: une idée qui a la vie dure. In: MELLOUKI, M. (Dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2010a, p. 191-220.

CARDIN, J.-F. Quebec's New History Program and "la Nation": A Commented Description of a Curriculum Implementation. In: NAKOU, I.; BARCA, I. (Dir.), *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2010b, p. 185-201.

CLARK, A. (2006). *Teaching the Nation. Politics and Pedagogy in Australian History*. Victoria: Melbourne University Press.

DEMERS, S., LEFRANÇOIS, D., & ÉTHIER, M.-A. Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos des recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. In: CARDIN, J.-F.; ÉTHIER, M.-A.; MEUNIER, A. (Dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Québec, QC: Éditions MultiMondes, 2010, p. 213-245.

ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D. L'enseignement de l'histoire au Québec : perspectives historiques et critiques sur les programmes scolaires. *Cartable de Clio*, Lausanne, 2010, n. 10, p. 147-165

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'éducation, 1997.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'éducation des loisirs et des sports, 2006.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec: Ministère de l'éducation des loisirs et des sports, 2007.
- GRANATSTEIN, J. L. *Who killed Canadian history?* Toronto: Harper Collins Publishers, 1998.
- GREVER, M.; STUURMAN, S. *Beyond the Canon. History for the 21st Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.
- LAVILLE, C. Historical Consciousness and Historical Education : What to Expect from the First for the Second. In: SEIXAS, P. (Dir.), *Theorizing Historical Consciousness*. London: University of Toronto Press, 2004, p. 165-182.
- LAVILLE, C. L'économie, la religion, la morale: de nouveaux terrains des guerres d'histoire scolaire. *Cartable de Clio*, Lausanne, 2009, n. 9, p. 128-144.
- MACINTYRE, S.; CLARK, A. *The History Wars*. Carlton: Melbourne University Press, 2003.
- NASH, G. B., CRABTREE, C., & DUNN, R. E. *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the past*. New York: Vintage Books, 2000.
- ROSENZWEIG, L. W., & WEINLAND, T. P. (1986). New Directions of the History Curriculum: A Challenge for the 1980s. *The History Teacher*, Long Beach, CA, n. 19, p. 263-277
- VAN DER MAREN. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, 1996.