

# La construction des identités et l'enseignement des sciences sociales et de l'histoire au Québec

Marc-André Éthier, David Lefrançois, Stéphanie Demers

Le Québec fut, de 2006 à 2009, le théâtre d'une guerre de plume autour d'un nouveau cours (*Histoire et éducation à la citoyenneté* ou HÉC) portant sur l'histoire québécoise et dont les plus farouches adversaires disaient qu'il endoctrinerait les élèves en faveur du nationalisme fédéraliste multiculturel du Canada anglais et à l'encontre de l'identité québécoise.

Ces accusations étaient-elles fondées? Pour répondre, cet article présente le contexte dans lequel les programmes de sciences sociales et d'histoire furent développés et implantés dans les écoles primaires et secondaires du Québec francophone, ainsi que leur architecture, leur contenu et leur idéologie.

Ainsi, sa première partie décrit le système scolaire québécois, l'évolution de ses programmes d'histoire, en portant une attention particulière à la place qu'ils faisaient à la question nationale, puis la réforme des années 2000 et ses impacts sur l'enseignement des sciences sociales (y compris ce qui concerne l'histoire nationale). Dans sa deuxième partie, l'article analyse la nature des compétences disciplinaires sur lesquelles se fondent les programmes d'histoire et leur rapport à l'identité, de même que l'accueil scolaire et médiatique qui fut réservé au programme d'histoire québécoise, ainsi que le type de citoyens que ces programmes proposent d'éduquer. Enfin, il rapporte les résultats d'une recherche préliminaire sur les nouveaux manuels.

## 1. Contexte et architecture

### 1.1. *Système scolaire*

Cette section présente d'abord la structure du système scolaire, puis les étapes habituelles de la scolarité aujourd'hui au Québec.

Le système scolaire québécois prescrit les mêmes contenus d'enseignement pour tous les enfants du même degré, quelle que soit, par exemple, la langue d'enseignement. Il s'agit de l'aboutissement récent d'un processus — inachevé — quadragénaire d'unification que nous ne pouvons décrire ici, mais qui est bien documenté (Charland, 2005) et qui marque une rupture profonde avec l'ancien régime scolaire, très éclaté<sup>1</sup>.

1. Le système scolaire public était en quelque sorte divisé en huit systèmes parallèles, selon la religion (catholique ou protestante), la langue (française ou anglaise) et le genre. En outre, le secteur privé franco-

Les étapes et les programmes scolaires sont donc aujourd'hui en général les mêmes pour tous. Le cours primaire se constitue de trois cycles de deux ans, que le redoublement peut allonger. Il n'y a pas de programme d'histoire au premier cycle, mais il y en a aux deuxième (les élèves ont généralement de 8 à 10 ans) et troisième (de 10 à 12 ans) cycles. Les programmes furent implantés graduellement, au primaire puis au secondaire, de 2000-2001 à 2009-2010, en prévoyant un délai d'appropriation durant lequel l'application du programme n'était pas obligatoire. Nous verrons plus loin les programmes du primaire.

Vers douze ans, les élèves passent au secondaire, lequel se compose de deux cycles. Le premier cycle dure normalement deux ans. L'offre de cours comprend un cours d'histoire obligatoire. Au deuxième cycle, les élèves peuvent opter pour deux types de formation. La formation la plus courante, celle du secteur général, dure en principe trois ans. Elle peut mener, vers 17 ans, au cégep. Plus loin dans cette partie, nous verrons les programmes d'histoire offerts aux deux cycles de la formation générale des jeunes du secondaire.

Le second type de formation est offert aux jeunes du secondaire à compter de la deuxième année du deuxième cycle (vers 15 ans). Plus pratique, il est axé sur l'insertion rapide dans le marché du travail et touche environ 5% d'une cohorte. Sa durée varie. Il est souvent perçu comme une voie de garage pour les mauvais élèves. Un cours d'histoire, distinct de celui du secteur général et adapté à cette clientèle, est offert. Nous n'en traiterons pas ici.

## *1.2. Continuités et ruptures dans les programmes en regard de l'identité nationale*

Dans le débat sur le rôle des programmes actuels d'histoire dans la formation de l'identité des élèves, plusieurs commentaires reflétaient une représentation erronée des précédents programmes. Cette section décrit trois générations d'anciens programmes d'histoire, en vue d'exposer les ruptures et continuités, sur les plans pédagogiques et historiographiques, dans cette formation. Cela posera les bases de l'analyse des nouveaux programmes qui seront analysées en deuxième partie.

Entre 1905 et 1969, les programmes d'histoire différaient, selon la langue et la religion. Nous n'examinons ici que ceux des écoles pour les franco-catholiques, c'est-à-dire les quatre cinquièmes de la population. Les programmes qui y prévalaient déterminaient point par point le contenu événementiel à enseigner pour chaque degré scolaire. Il s'agissait de l'épopée des martyrs et découvreurs de la Nouvelle-France dont le territoire formait un demi-cercle allant de l'embouchure du fleuve Saint-Laurent au delta du fleuve Mississippi, en passant par le territoire de la

---

catholique détenait un quasi monopole sur la formation secondaire des garçons. Il y avait aussi quelques écoles d'autres confessions... Tous ces systèmes comportaient eux-mêmes des filières ne menant pas aux mêmes diplômes et dont les profils de recrutement et de sortie étaient très fortement corrélés aux classes sociales, les enfants de l'élite allant dans les meilleures écoles et prenant à leur tour les meilleures places dans la société.

vallée de l'Ohio, une apologie de la famille, de l'Église et de la patrie (Éthier, Lantheaume, Lefrançois 2008 ; Lenoir et coll., 2001).

Ainsi, dans la version de 1959 du *Programme d'études des écoles élémentaires*, identique aux précédentes à cet égard, on pouvait lire que l'enseignement devait révéler «aux enfants l'action de la Providence», montrer que «les nations n'ont de vrai bonheur» que si elles sont «fidèles à la loi de Dieu», souligner «la pureté de nos origines canadiennes-françaises, le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres [...] la protection visible de la Providence sur la survivance de notre nationalisme» (DIP, 1959). La mission idéologique de ce programme était claire: inculquer aux élèves Québécois francocatholiques des valeurs patriotiques pour qu'ils soient prêts à défendre la nation canadienne-française et... le statu quo social et religieux, contre la modernité amoralisée et assimilatrice des conquérants angloprotestants!

Dans un contexte de bouillonnement social visant à démocratiser les superstructures politiques et éducatives et à les adapter à l'accélération des changements démographiques et socioéconomiques de l'après-guerre, un nouveau programme est adopté en 1969. Il tranche avec les précédents et concorde avec le *zeitgeist* qu'exprimait le rapport Parent en 1966: «l'élève s'entraînera à cette ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects d'une question, se rendra compte qu'il ne possède qu'une partie des éléments du problème, s'habitue à peser ou à nuancer ses affirmations» (Gouvernement du Québec, 1966, p.178-179).

Il s'agissait de développer l'autonomie intellectuelle et des aptitudes de délibération rationnelle et démocratique incompatibles avec un enseignement basé sur la «prédication patriotique» (p.82) ou religieuse pour «participer un peu moins aveuglément au destin collectif» (p.178) en apprenant aux élèves à reconnaître, spécifier et analyser des problèmes à propos de controverses publiques actuelles, à révoquer en doute leurs croyances, à se livrer à des enquêtes factuelles, à peser des arguments et en débattre, ainsi qu'à délibérer dans le respect et la tolérance.

Le rapport de 1966 demandait aussi d'accorder plus de place à l'histoire sociale et culturelle, ainsi qu'à l'histoire de la conquête des droits démocratiques et à l'histoire contemporaine et l'histoire du monde. Cela a pour effet de minorer l'importance mise sur l'ethnie canadienne-française. On constate donc une volonté de décentration, d'affranchissement de la chronique de l'âge d'or perdu. L'élève nouveau doit être ouvert au monde et tourner son regard vers l'avenir. Dans les faits cependant, l'enseignement de l'histoire cesse d'être obligatoire.

En 1979, un autre rapport sur l'éducation est adopté, en continuité avec celui de 1969. Il confiait à l'école québécoise le mandat de préparer les élèves «à jouer leur rôle de citoyens», car «l'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs sociales et culturelles comme [...] le sens démocratique, lequel se déploie graduellement dans la connaissance des institutions et des hommes, dans l'apprentissage de ses droits et devoirs de citoyens»; l'école avait pour mission de les «amener progressivement [...] à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres» (MÉQ, 1979, p. 28-31) dans la poursuite du bien commun.

Dans sa foulée, deux nouveaux programmes d'histoire sont adoptés, au secondaire, l'un centré sur l'histoire occidentale (en deuxième, soit vers 13 ou 14 ans),

l'autre sur l'histoire nationale (en quatrième, soit vers 15 ou 16 ans). Ces programmes, conçus par objectifs comme les autres de cette période, développaient peu les contenus notionnels, mettant plutôt l'accent sur le développement d'attitudes et d'habiletés intellectuelles et techniques.

En *Histoire du Québec et du Canada* (en vigueur de 1982 à 2008), les contenus concernaient moins les événements politiques que les structures et conjonctures socioéconomiques, et se restreignaient encore davantage à ce qui se passait sur le territoire québécois actuel. Ce programme demandait aux élèves de «constamment analyser les causes qui expliquent le passé, exercer leur pensée critique et finalement tenter leurs propres interprétations des situations historiques. Ils se familiarisent ainsi avec une démarche logique qui leur servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés», à analyser leurs propres valeurs et à s'ouvrir aux autres valeurs, à prendre «conscience de leur rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité» (MÉQ, 1982, p.12-13).

Pour ce faire, il suggérait aux enseignants de placer les élèves devant des versions contradictoires, avec les sources corroborant ou infirmant ces versions, afin qu'ils les analysent et en tirent leurs propres conclusions. L'expression «nation québécoise» n'apparaissait pas dans le programme, mais la formation de l'État québécois prenait plus d'importance. Ce programme fit en son temps l'objet de critiques nourries et contradictoires. A posteriori, toutefois, il ressort de ce programme qu'il avait pour mission de former des citoyens, mais des citoyens Québécois, et ce, sans égard à la langue et la religion.

En somme, quatre tendances se dégagent de ce qui précède: confier plus explicitement aux programmes la responsabilité de former des citoyens capables de réfléchir et de débattre; décrire plus laconiquement leur contenu; décentrer leur récit de l'odyssée ethnique (que l'ethnie soit définie par la langue ou la religion) au Canada et le centrer plutôt sur le territoire de l'État national (québécois); valoriser davantage la pratique d'un savoir-faire que la mémorisation d'un savoir. Bref, l'histoire récente des programmes québécois d'histoire est très normale en regard de l'évolution de la didactique de cette discipline au Québec comme ailleurs.

### ***1.3. Le renouveau pédagogique***

Cette section rappelle la demande sociale qui a mené au renouvellement des programmes d'histoire, expose le déroulement de cette réforme.

En 1995, le gouvernement québécois convoqua les États généraux sur l'éducation en raison d'un sentiment, alors très répandu au Québec, d'insatisfaction envers le système scolaire. Entre autres choses, il était reproché à l'école de désincarner, fragmenter et disloquer le savoir (par le découpage des contenus en microobjectifs comportementaux), de développer peu la pensée critique, d'être inefficace, répétitive ou laxiste. Les principales préoccupations exprimées concernaient cependant l'abandon scolaire et l'ignorance présumée des élèves. Il ressortit de cette consultation que l'école devait être recentrée sur trois missions fondamentales (instruire, socialiser,

qualifier), sans négliger le développement de la pensée critique et du vivre-ensemble (MÉQ, 1996a), le vivre-ensemble étant pour plusieurs un synonyme de paix sociale et d'assimilation des immigrants. Une sous-commission, présidée par Lacoursière, fut expressément constituée pour réfléchir à l'enseignement de l'histoire. Le rapport de la sous-commission proposa notamment que plus de temps soit imparti au cours d'histoire et que ce cours accorde plus d'importance aux Amérindiens, aux anglophones et aux immigrants (MÉQ, 1996b.) À la suite de ce rapport, le comité responsable de l'ensemble de la réforme recommanda d'inclure l'étude des institutions démocratiques et de leur fonctionnement, des droits de la personne, de la mutation des rapports sociaux et des enjeux de la compréhension

## **2. Les nouveaux programmes de sciences sociales**

Cette partie explique les résultats que la réforme a produits sur les programmes obligatoires de sciences sociales au primaire et au secondaire, puis synthétise le discours officiel actuel qui concerne l'histoire.

### ***2.1. Structure des programmes du primaire et du secondaire***

Quatre cours de sciences sociales sont obligatoires au primaire et au secondaire. Pour le primaire, le régime pédagogique stipule que le cours *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* doit être offert de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, mais sans en préciser la durée. Au secondaire, trois cours de sciences sociales sont obligatoires: *Histoire et éducation à la citoyenneté* (de la première à la quatrième secondaire), *Géographie* (en première et deuxième) et *Monde contemporain* (en cinquième). Ils proposent des connaissances déclaratives et procédurales, mais les considèrent comme des ressources à acquérir et qu'il faut apprendre à mobiliser en situation. Mémoriser et répéter ne suffit donc pas. Il faut plutôt employer des outils mentaux (une démarche inductive rigoureuse, des techniques, des concepts et notions, etc.) et des attitudes pertinents pour accomplir quelque chose, en l'occurrence comprendre le présent à la lumière du passé ou analyser les interprétations afférentes, participer à la vie publique et résoudre rationnellement des problèmes sociaux, en fondant ses décisions sur des bases critiques et sur des valeurs démocratiques et pluralistes (Barton et Levstik, 2004; Stearns, Seixas et Wineburg, 2000; Wineburg, 2001).

### ***2.2. Contenus des programmes de sciences sociales du primaire***

Trois compétences doivent être développées tout en explorant différentes étapes de l'évolution de la société québécoise. La société française en Nouvelle-France vers 1645, la société canadienne en Nouvelle-France vers 1745, la société canadienne vers 1820, puis la société québécoise en 1905 et en 1980 font l'objet d'une étude

anthropologique, géographique et socioéconomique, bien que la question des rapports de classes ou de genres ne soit pas explicitée<sup>2</sup>. Notons que le programme parle de société canadienne en Nouvelle-France au sens où les contemporains distinguaient eux-mêmes «Canadiens» (les habitants nés dans la colonie des basses terres du Saint-Laurent) et Français (les métropolitains de passage) en raison de traits culturels de plus en plus éloignés (MEQ, 2001, p.163-187).

Cela doit permettre de lire *l'organisation d'une société sur son territoire*. C'est la première compétence. Cela permet ensuite de comparer entre elles chacune des étapes de l'évolution de cette société, de porter attention aux changements, ainsi qu'à leurs principales causes et conséquences, y compris sur le monde d'aujourd'hui. C'est la deuxième compétence: *interpréter le changement dans une société et sur son territoire*. Cela permet enfin de comparer ces étapes de l'évolution du territoire à d'autres sociétés, au même moment (iroquoienne, algonquienne, inca, coloniale anglo-américaine, des Prairies, de la Côte-Ouest). C'est la troisième compétence: *s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire*. Notons toutefois que la société des Iroquoiens vers 1500 est étudiée avant la colonisation française, de sorte que le territoire québécois est présenté comme un objet immanent auquel s'identifier: la nation territoriale.

En somme, au moment d'entrer à l'école secondaire, les élèves devraient pouvoir, en se servant d'atlas, de cartes géographiques, de documents iconographiques, etc., comprendre les effets, sur une société ou sur son territoire, de l'interaction entre des humains et des atouts et des contraintes d'un territoire. Ils devraient pouvoir chercher et établir le sens des changements qui se produisent dans une société ou sur son territoire, en partant de réalités observables dans le temps, un temps gradué par siècles et millénaires. Ils devraient pouvoir découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales, comparer les ressemblances et les différences qu'elles présentent, les causes et les conséquences de ces différences, puis reconnaître leurs forces et limites, par rapport à des critères pertinents, ce qui devrait en retour leur permettre d'être ouverts, accueillants et respectueux de l'autre (MÉQ, 2002, p.165-187).

2. Par exemple, pour la société canadienne en Nouvelle-France, le programme recommande de travailler à partir de contenus déterminés: les caractéristiques de la population (répartition, composition, nombre approximatif), mode de vie (sédentaire), le mode d'occupation du sol (agricole, expansion territoriale), les réalités culturelles (croyances, religion, arts, langues, alimentation, habillement, divertissement, coutumes), les activités économiques (agriculture, élevage, chasse, pêche, commerce, premières industries, commerce des fourrures), les réalités politiques (prise de décision, rôles et pouvoirs des dirigeants, institutions), les moyens de transport (canot, charrette, cheval, voitures tirées par traction animale, bateau), les voies de communication (cours d'eau, sentiers forestiers, premières routes), les techniques et l'outillage (poterie, vannerie, fabrication d'embarcations, raquettes).

### ***2.3. Contenus communs aux programmes d'histoire du secondaire***

Deux cours d'histoire de deux ans doivent progressivement pourvoir les élèves de trois compétences disciplinaires, étroitement reliées et développées ensemble. Le premier cours touche l'histoire occidentale, 75 heures lui sont allouées par année. Le deuxième concerne l'histoire nationale, 200 heures lui sont départies, à raison de 100 heures annuelles.

La première compétence identifiée dans ces programmes implique, pour les élèves, de se questionner sur leur société en faisant des liens avec le passé, de poser des problèmes sociaux actuels, d'en chercher les causes, d'en reconnaître la complexité et de manifester un sens critique à l'égard des témoignages ou interprétations. La deuxième suppose d'enquêter pour établir les faits du passé, c'est-à-dire s'informer, dépouiller, classer et critiquer les documents ou artefacts, comparer les points de vue et intérêts des acteurs, témoins et historiens, en tirer l'information pertinente, l'analyser et l'évaluer pour expliquer des changements importants de l'histoire. Cette compétence entretient des relations étroites avec la définition courante de la pensée historique. La troisième vise à faire prendre conscience aux élèves de leur place de citoyens dans la société, puis à leur faire définir leur rôle de citoyen à l'aide de l'histoire, notamment en les amenant à concevoir l'action humaine comme moteur de changement social, à reconnaître la fonction de la prise de parole, à cerner les enjeux de société, à considérer les solutions possibles et leurs conséquences éventuelles, à fonder et mettre en valeur son opinion (MÉQ, 2004, p.344-349). En somme, le nouveau programme d'histoire prétend former des citoyens postmodernes et déconstructivistes.

### ***2.4. Contenus particuliers au cours d'histoire du premier cycle***

Le cours s'articule autour de 12 concepts centraux: société, civilisation, démocratie, état, occident, bourgeoisie, humanisme, économie-monde, droit, classes sociales, impérialisme, libertés. Chacun de ces concepts est associé à deux réalités sociales du passé, contemporaines l'une de l'autre et à un réseau de quelques-uns des 71 concepts subordonnés du programme.

L'expression «réalité sociale» recouvre les aspects culturels, économiques, politiques, territoriaux et sociaux de la vie d'une communauté humaine durant une période déterminée. L'intégration d'une réalité sociale au programme se justifie par «son potentiel de réinvestissement conceptuel et méthodologique et sa contribution à la compréhension du monde occidental actuel» (*op.cit.*, p.350).

La réalité sociale principale est liée à l'Occident (comme l'essor urbain et commercial d'une ville commerciale européenne à la fin du Moyen Âge) et l'autre, à un «ailleurs» (comme Bagdad, Constantinople ou Tombouctou). Leur comparaison et l'obligation d'effectuer un transfert du concept central (comme la bourgeoisie) pour comprendre un aspect d'une réalité sociale du présent (rapports entre les institutions et les groupes sociaux) doivent permettre à l'élève d'induire un modèle général



abstrait du concept central et d'organiser un réseau de concepts secondaires, comme bourg, capital, charte, droit, grand commerce, hiérarchie sociale, institution, urbanisation. Pour éviter la dispersion, un angle d'entrée est proposé. Il s'agit en fait de limiter l'étude d'une réalité sociale à un aspect particulier, par exemple, le contexte et les conditions qui favorisent la montée de la bourgeoisie marchande et son rôle dans le développement urbain.

On retrouve aussi dans le programme des «repères culturels», c'est-à-dire des suggestions d'exemples de phénomènes (économiques, artistiques, scientifiques, etc.) significatifs, comme une lettre de change, pour l'essor urbain et commercial, ou *Orfeo*, *La Joconde*, *La Pietà* et *La Naissance de Vénus*, pour l'humanisme. Ces repères ne sont pas objets d'études prescrits, mais peuvent servir de sources auxquelles l'élève peut se référer... et qui sont tous présents dans tous les manuels.

L'Occident demeure donc l'un des fondements identitaires des élèves et l'Orient, un «ailleurs», exotique ou semblable.

### ***2.5. Contenus particuliers au programme d'histoire nationale***

Au deuxième cycle, le cours est scindé en deux. En troisième secondaire, sept réalités sociales sont étudiées en ordre chronologique: les rapports entre Amérindiens précolombiens de l'est de l'Amérique du Nord; le contact euro-amérindiens et l'émergence d'une société coloniale en Nouvelle-France; le changement de métropole; les revendications et les luttes dans la colonie britannique; la formation de la fédération canadienne; la modernisation de la société québécoise; les enjeux de la société québécoise depuis 1980. En quatrième, cinq thèmes doivent être enseignés, mais sans ordre prédéfini: population et peuplement; économie et développement; culture et mouvements de pensée; pouvoir et pouvoirs; un enjeu de société du temps présent, déterminé par l'enseignant.

### ***2.6. Réception ménagée aux programmes d'histoire***

Plusieurs journalistes, politiciens, historiens et enseignants d'histoire ont vu dans le nouveau cours d'histoire un projet visant l'endoctrinement au service d'un vivre-ensemble dépourvu de culture historique ou, au contraire, pourvu d'une identité nationale multiculturelle canadienne, voire anti-québécois. Cela s'est manifesté le 27 avril 2006, quand *Le Devoir* divulgua des extraits d'un brouillon du programme d'histoire de quatrième et argua qu'il valoriserait l'unité canadienne (Robitaille, 2006). 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). Un dialogue de sourds enfiéllé s'ensuivit qui monopolisa les tribunes téléphoniques et les pages éditoriales des journaux durant des semaines. Le même débat s'est répété brièvement en mai 2009.



Ironiquement, il s'agit pourtant d'un programme nationaliste québécois. En effet, non seulement l'école doit-elle jouer «un rôle d'agent de cohésion en contribuant [...] au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité» (MÉQ, 2001b, p.3) et l'étude du passé doit-elle soutenir ce rôle, puisqu'elle aide «à la découverte des fondements identitaires» (MÉQ, 2004b, p.348), mais l'histoire participe aussi 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). 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 valeurs. Notamment, on peut lire: «les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'une 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). Il s'agit bien de développer les valeurs 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 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). S'ils ne le savent pas déjà, 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 incarnent.

Le groupe de travail sur la réforme du curriculum (MÉQ, 1997, p.34) a énuméré ces valeurs, ratifiées ensuite par le Conseil supérieur de l'éducation: égalité, justice, liberté, tolérance, civilité, solidarité, responsabilité, respect des lois et des institutions (CSÉ, 1998, p.24). Cette caractéristique différencie le type de reproduction sociale à l'œuvre dans ce programme de celui qui a précédé le Rapport Parent: il s'agit d'amener les élèves à s'identifier à un territoire et à des valeurs, et non pas à une ethnie, mais cela conduit généralement à occulter les oppositions d'intérêts (liés aux classes sociales, par exemple) au sein de la nation, ainsi que les identités et solidarités qui transcendent la nation.

En définitive, tout se passe comme si, dans l'esprit des auteurs du programme, cette action idéologique de l'histoire enseignée était légitime ou coulait de source et gagnait en efficacité en se concentrant sur la transmission des valeurs libérales communes. S'identifier à l'ethnie canadienne-française deviendrait alors facultatif pour s'intégrer à la nation québécoise, souscrire un contrat social prétendument juste et assumer leurs responsabilités de participation sociale «éclairée» (MÉQ, 2004, p.338).

Or, une majorité de Québécois a considéré ce patriotisme politicojuridique insuffisant, voire inconciliable avec leur identité nationale autoassignée. Cela indiquerait

que l'élément central de cette identité est le fait d'avoir des colons français pour aïeux. Par ailleurs, selon les résultats d'une étude de Moisan (2002), les étudiants de la région de Québec, lorsqu'ils narrent l'histoire du Québec, insistent sur le statut de *victimes* d'exploitation et d'oppression des Canadiens-français, nonobstant les différences sociales actuelles. Enfin, Zanazanian, dans une recherche doctorale en cours, a interviewé des enseignants francophones et anglophones de divers milieux montréalais. Il appert que la plupart des répondants francophones ignorent les différentes expériences historiques des anglophones du Québec, alors que tous ses répondants anglophones connaissent d'importants éléments du discours historique majoritaire.

En somme, retenons deux choses de cette partie. D'abord, les compétences disciplinaires en général et la pensée historique en particulier sont au fondement des deux cours d'histoire actuels, mais le contenu notionnel à partir duquel elles se développent diffère. Ensuite, comme d'autres programmes, dans le passé ou ailleurs, ceux-ci rendent un office controversé: la reproduction sociale de citoyens. Mais cela crée des tensions quant vient le temps de déterminer à qui s'identifier. Cette tension est patente en ce qui concerne les objectifs nationalistes canadiens putatifs de programmes qui, paradoxalement, sont nationalistes québécois, mais sans reprendre le discours ethnique traditionnel.

### 3. Manuels

De grandes tendances ressortent à l'analyse du traitement que les manuels d'histoire du deuxième cycle du secondaire font des trois ethnies dont il est le plus question dans les manuels les plus vendus. Cette section examinera donc successivement les Autochtones, des francophones et des anglophones. Notre attention, cependant, portera davantage sur les Premières nations, car leur présence est surtout concentrée dans un chapitre.

#### 3.1. *Les Amérindiens*

Le chapitre qui, dans tous les manuels, traite centralement des Amérindiens représente environ le septième du contenu éditorial. C'est aussi celui dans lequel on parle le plus, et de très loin, des Amérindiens: après ce premier chapitre, ils s'effacent, sauf pour trois apparitions ponctuelles qui occupent fort peu de place. La question nationale est très présente dans ce chapitre, l'accent étant mis sur l'existence même des nations et, plus particulièrement, sur la différence entre les «nations» autochtones (mosaïque de conceptions du monde immuables), d'une part, et entre les «nations» autochtones et les «autres» habitants du Canada, d'autre part. Comme les trois principaux manuels comportent certaines différences, nous les présenterons séparément, en ordre de vente décroissant (nous consacrons donc plus d'espace au manuel le plus présent dans les écoles) et en ne répétant pas ce qui est commun aux divers manuels.

### a) *Manuel 1*

Dès la première page, les auteurs du premier manuel recensé expliquent que, depuis environ 10000 ans, le territoire du Québec actuel est occupé<sup>3</sup> par diverses nations ayant chacune leurs traditions et leur façon de concevoir le monde, avant de demander: «En vous appuyant sur une définition du mot *nation*, vous semble-t-il possible d'affirmer que les Amérindiens forment réellement des nations?» ou encore «les Premières nations se considèrent-elles canadiennes, québécoises, ou bien ont-elles une place distincte?»

De même, dans les relations actuelles entre les Premières nations et les eurodescendants, les auteurs se soucient constamment de montrer l'immanente différence des premières nations: «De toute évidence, les Européens et les membres des premiers peuples avaient une vision bien différente de leur place dans le monde. En quoi les paroles de Jacques Cartier (1534-1542) et de l'Ojibwé (1802-1804) traduisent-elles leur conception du monde?» Pourtant, rien dans le manuel n'appelle à (ni ne permet d') identifier au préalable ce que les Premières nations partagent ni ce que les «autres» habitants du Québec ont eux-mêmes en commun.

Un tel accent sur les différences implique parfois des oppositions binaires. Dans les manuels, les revendications territoriales des Amérindiens, leurs luttes pour la reconnaissance de droits spéciaux et de droits à la réparation (parce que «nous», Canadiens ou Québécois, avons profité de cette marginalisation historique des collectivités indigènes) définissent, pour une bonne part, les relations amérindiennes avec la société canadienne.

Par ailleurs, dans les manuels, l'environnement conditionne la culture: «Après s'être rapidement répandue sur tout le territoire américain, la culture homogène des pointes cannellées s'adapte tout aussi rapidement à l'environnement où chacun des groupes s'installe. Chaque groupe adapte sa culture à son environnement». Selon de tels extraits, les groupes humains autochtones n'agissent donc pas de façon autonome, mais sont agis par l'environnement qui détermine leurs modes de vie, bien que les auteurs accordent aux Autochtones une place dans le développement du territoire.

De plus, selon les auteurs du manuel, les nations partageaient (et adaptaient) des connaissances et des croyances et présentaient donc, au plan culturel, de grandes similitudes. Les auteurs escamotent ainsi le problème de l'émergence, sur un même territoire, de nations différentes (tels les Iroquois et Algonquins) aux caractéristiques culturelles divergentes. Cependant, selon ce premier manuel toujours, la culture des Autochtones serait ouverte au métissage: «Les clans sont organisés en nations en fonction de leurs liens de parenté ou de leurs affinités culturelles. Ce mode d'organisation n'empêche pas une personne de l'extérieur de s'intégrer à un clan, à la condition d'être adoptée par celui-ci».

3. Notons que c'est le territoire qui est occupé par les Amérindiens et pas les Amérindiens qui occupent le territoire... Tout se passe comme si les Amérindiens n'étaient pas des agents, mais des objets, et que le territoire était le véritable agent historique.

Les auteurs mettent également l'accent sur les échanges d'outils, de techniques, et sur les échanges commerciaux entre les communautés amérindiennes. Ils présentent l'organisation politique comme égalitariste et harmonieuse: «Dans les sociétés du Grand Cercle, chaque individu est perçu comme un égal, ce qui permet de fonctionner selon la loi du consensus et non de la simple majorité. Tous les membres d'une société doivent s'entendre sur les décisions prises. [...] Les chefs des nations et des clans du Grand Cercle ont le seul pouvoir de convaincre. Dans les rencontres avec les alliés ou les ennemis, les chefs ne sont que les porte-parole des groupes qu'ils représentent». Les Iroquoiens comme les Hurons sont également décrits comme formant des nations dont les modes d'échanges intercommunautaires sont axés sur la diplomatie.

En de rares occasions, les auteurs incluent dans la trame narrative une vision «adaptative passive» des Premières nations (vues comme un bloc socialement monolithique) dans les rapports qu'elles entretiennent avec les Européens (vus aussi comme un bloc): «Les peuples de l'Amérique devront s'adapter à la présence des Européens, qui se disputeront pour les siècles à venir ces nouvelles terres d'une richesse insoupçonnée».

Contrairement aux autres ouvrages recensés, ce premier manuel contient plusieurs extraits de documents autres qu'iconographiques dont les auteurs sont autochtones. On trouve, par exemple, un extrait de texte d'un aîné sioux sur le Grand Cercle, une légende de la tradition orale amérindienne contée par un Amérindien et transcrite. La voix narrative autochtone, souvent appuyée d'extraits de discours d'intellectuels ou d'hommes politiques amérindiens, semble cependant porteuse d'un discours autrefois immuable et universel, mais désormais caduc: «Quels parallèles peut-on établir entre la conception du monde des nations du Grand Cercle et le monde tel qu'on le conçoit aujourd'hui?»

Les auteurs se soucient également de l'apport amérindien à la culture occidentale en Amérique, cependant les recoupements sont tantôt forcés, tantôt anachroniques: «En quoi la conception de l'individu des sociétés du Grand Cercle ressemble-t-elle à la conception humaniste?» ou: «Quels aspects de l'organisation sociale des sociétés du Grand Cercle constituent aujourd'hui la base de la reconnaissance des droits et libertés?» Ils affichent, ce faisant, une conception des Autochtones dans laquelle ils projettent leurs idéaux d'aujourd'hui.

Enfin, notons que l'approche est moins folklorique dans ce manuel que dans les deux autres qui, par exemple, représentent l'héritage culturel des Autochtones par des photos d'un panier de maïs soufflé ou d'une paire de raquettes.

## *b) Manuel 2*

Dans ce manuel, les Autochtones disparaissent dès le contact avec les Européens. Une carte du «Territoire de la Nouvelle-France occupé aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles» représente même les paroisses, villes et missions françaises, mais ne comporte aucune trace de village et de présence autochtones hors des missions.

L'ouvrage contient peu de documents dont les auteurs sont autochtones et ceux-ci sont exclusivement iconographiques (œuvre d'art ou photos d'artefacts). Les Européens peuplent la narration (qui est unique, avec peu de documents pour construire une interprétation autonome) de façon aléatoire et sans confrontation des préjugés ou des biais qui les animent. La présentation de la société se réduit à une description de l'aspect culturel (au sens restreint du mot). Des éléments folkloriques (mythologie, canots, raquettes, capteur de rêve) occupent une forte proportion du chapitre, éléments eux-mêmes représentés par des illustrations très stéréotypées, de surcroît produites par des artistes européens ou canadiens français. De même, des auteurs européens racontent les croyances des Premières nations et les mythes qui sont présentés soit sans auteur identifié, soit issus d'ouvrages allochtones. La *Relation* de LeJeune sur l'importance des rêves, par exemple, est présentée sans outil pour aborder le jugement moral qui s'y trouve de façon critique. Peu d'éléments politiques sont expliqués, peu est dit sur les échanges commerciaux, sur les relations entretenues entre les diverses nations (présentées comme vivant en vase clos, chacune de son côté) ou sur le métissage entre les diverses nations.

L'accent placé sur la dimension géographique (trois pages complètes de données purement géographiques : physiographie et végétation) du territoire illustre un déterminisme géographique évident — «Ils adoptent un mode de vie adapté à l'environnement». En fait, l'environnement conditionne entièrement la culture et cela est illustré à plusieurs reprises par les notions de nomadisme et de sédentarisme ou d'outils comme mode d'adaptation à l'environnement (tel le canot d'écorce).

Un fatalisme (ou déterminisme historique) se manifeste aussi. Par exemple, le mode de vie autochtone aurait été incompatible avec la société industrielle et donc consubstantiellement voué à la disparition «Conscients que leur rôle [celui de la culture traditionnelle] n'a plus la même importance avec le développement de la société industrielle...»

Enfin, les peuples autochtones sont présentés comme des objets qui subissent passivement leur sort — qu'il lui soit imposé par la géographie ou par les conquérants. Ainsi, les peuples conquis par les Espagnols sont les victimes passives de cette conquête, tout comme le sont les Iroquoiens rencontrés par Cartier. Une capsule biographique sur Hernan Cortès est d'ailleurs incluse au beau milieu du traitement des peuples de l'Amérique du Nord précolombienne. Symétriquement, l'aide apportée en 1535-1536 par les Autochtones à l'explorateur français Cartier et ses hommes n'est pas mentionnée, pas plus que le refus de ou la résistance des Autochtones face à la prise de possession du territoire par Cartier. En fait, il n'y a aucune réciprocité entre les Autochtones et les Français, les premiers sont passifs et les seconds sont présentés sans apport critique. De même, au présent, les Autochtones sont présentés comme peuple dépossédé (quatre occurrences de ce terme) qui cherche à retrouver ses droits ancestraux pour obtenir l'autonomie gouvernementale, «des territoires plus vastes» et la protection de leur identité culturelle.

Notons pour terminer que les nations Hurons-Wendats et Innus sont désignées par le vocable allochtone désuet de Hurons et de Montagnais, partout dans le chapitre, sauf lors de la première introduction de la nation.

*c) Manuel 3*

Dès l'introduction, les auteurs de cet ouvrage affirment que les Autochtones doivent maintenant concilier leurs cultures ancestrales avec les réalités du monde actuel. La réalité actuelle des Autochtones est difficile, mais d'après les auteurs, leur situation s'améliorera grâce aux négociations auprès des gouvernements pour la reconnaissance de leurs droits ancestraux et par le développement économique capitaliste de leurs communautés.

Le chapitre contient deux documents écrits par des auteurs autochtones, le chanteur Florent Vollant et l'avocat Roméo Saganash. Les autres documents issus d'auteurs autochtones sont iconographiques.

La narration unique est descriptive, les seuls documents relatifs à l'histoire sont iconographiques, à l'exception d'un document de Lalemant, missionnaire Jésuite. Les élèves ne peuvent construire leur propre interprétation et doivent se fier au récit. De plus, bien que les illustrations et le document écrit soient presque uniquement de source européenne, on ne situe aucunement le contexte du premier contact, de l'évangélisation, etc. Les auteurs mentionnent toutefois que les représentations des missionnaires sont «teintées par leurs perceptions et par leur connaissance limitée de ces peuples».

Divers éléments culturels et sociaux «pré-contact» sont présentés, tant au plan des conflits (tels les conflits armés et la torture pratiquée entre Autochtones) que des échanges (échanges diplomatiques et commerciaux entre les diverses nations), de même que des structures politiques, mais le tout est parfois très sursimplifié. Des valeurs culturelles communes (courage, générosité et éloquence) et des exemples de métissage culturel (ex. calumet de la paix, qui se répand à travers l'Amérique du Nord) sont également identifiés.

Enfin, à l'instar des autres manuels, cet ouvrage dépeint la culture comme le produit de l'environnement et les Autochtones comme des objets passifs ayant perdu leurs droits parce que les Européens se sont appropriés leurs terres et parce que le contact a transformé leur mode de vie.

*d) En général*

Quatre grandes tendances se dégagent des manuels. Tout d'abord, l'opposition binaire présentée entre les parties présuppose que chaque partie forme elle-même une unité indivisible, relativement statique, aux mêmes origines et à la même histoire : «eux» et «nous».

Ensuite, les peuples autochtones sont vus comme se trouvant jadis dans un état de liberté naturelle représentée dans la culture occidentale par le personnage de Vendredi avant son contact avec l'homme blanc aux conventions déshumanisantes. L'influence de Rousseau persiste. Comme son Émile, les Premières nations furent corrompues par l'explorateur et, plus tard, le colon imposant, entre autres, le commerce et les modes d'organisation hiérarchiques inégalitaires européens au sein des bandes.

Par ailleurs, entre le pôle des grands personnages et celui des grands ensembles (Londres impose de nouvelles taxes..., les Premières nations revendiquent aujourd'hui leurs droits..., etc.), l'on retrouve peu d'intermédiaires, de groupes ou de sous-groupes plus ou moins circonscrits socialement, culturellement et géographiquement, aux revendications contextualisées et déterminées en partie par des intérêts divers ou convergents, ce que l'on pourrait appeler de nos jours la société civile.

Enfin, il faudrait être nombreux pour apporter des changements de société et l'énergie de ce nombre impulsant ces changements devrait être canalisée par de grandes figures libératrices que n'auraient pas eues les Autochtones. Ces derniers seraient des perdants qui, n'étant pas de taille devant la culture majoritaire, demanderaient aujourd'hui de se retrancher d'elle. En contrepartie, la marginalisation exercée dans le passé se poursuivrait à l'insu des sociétés contemporaines (parce que «nous» minimisons le mal que «nous» «leur» avons fait); l'injustice que les Amérindiens vivent ne tiendrait pas aux structures sociales d'aujourd'hui, mais aux maux du passé.

### *3.2. Les Français et l'émergence d'une société en Nouvelle-France*

Les auteurs de l'un des manuels insistent sur la résistance amérindienne devant les explorateurs français et sur la contribution amérindienne à l'exploration de ce nouveau territoire par les Français (dynamique de construction commune du territoire).

En même temps, comme c'est le cas des autres manuels, l'idée persistante est que les Amérindiens furent manipulés par divers groupes d'intérêts occidentaux, plutôt que d'avoir été les participants d'une relation pouvant leur être utile. «Afin de favoriser l'adoption des valeurs chrétiennes par les nations amérindiennes, le clergé catholique encourage le peuplement de la colonie. Il se heurte cependant aux compagnies, qui ne s'intéressent qu'au commerce et aux profits, et pour qui tout ce qui détourne les Amérindiens de la chasse est très nuisible. En 1635, les Jésuites fondent des missions au pays des Hurons-Wendats, où ils travaillent à l'évangélisation. De là, ils explorent le territoire pour atteindre d'autres populations et contribuent à la traite des fourrures». Ces Occidentaux sont présentés comme s'ils étaient mus par des motifs immoraux et belliqueux aujourd'hui rejetés et pouvant seuls expliquer pourquoi l'occupation des territoires s'est effectuée «par la force et la répression». Par ailleurs, les relations entre Français et Amérindiens apparaissent comme étant surtout de natures commerciale et guerrière. L'articulation de mode de production, l'échange inégal qui s'ensuit et les guerres commerciales séculaires entre Amérindiens n'apparaissent pas comme des facteurs pouvant expliquer l'intérêt immédiat que ceux-ci auraient pu trouver au contact.

Les auteurs de tous les manuels mettent plutôt l'accent sur le choc des conceptions du monde et sur l'influence, présumée unilatérale, des Européens. Les modes de vie des Européens auraient ainsi été peu transformés par les contacts avec les Amérindiens, sinon certaines influences comme les vêtements ou le vocabulaire. De même, au plan technologique, l'influence Français-Amérindiens demeure plu-



tôt unidirectionnelle quoique, pour faire face à la rigueur hivernale, les Européens profitent des techniques développées par les Amérindiens, conséquence d'un déterminisme environnemental qui conditionne la culture et les différences entre les collectivités, plutôt qu'un métissage culturel mutuellement bénéfique et conscient: «Une société dite «canadienne» s'adapte au milieu physique et climatique de la colonie».

Dans la société coloniale de comparaison qu'est la Virginie, les Amérindiens sont présentés comme des communautés ayant résisté à l'évangélisation anglicane, tandis que la conversion des esclaves africains se serait réalisée sans heurts.

La société québécoise actuelle, «marquée par le fait français depuis l'époque de la Nouvelle-France», se définit d'abord par ce qui la distingue des autres sociétés d'Amérique du Nord: «pour protéger son caractère original et imposer ses visions, la société québécoise doit faire preuve d'autonomie», peut-on lire dans un en-tête de page. Il y a là un élément de définition nationale timide, mais réel.

### 3.3. *Le changement d'empire et les Anglais*

L'utilisation de certains termes laisse entendre que le Québec est, depuis la conquête britannique qui suit la Guerre de Sept ans, une société divisée, fragmentée, comme ce titre: «La dualité des institutions publiques au Québec».

Par contre, l'intention des auteurs est d'insister sur la coexistence de «deux choses différentes»: «En Estrie, le territoire est divisé en cantons (*townships*, en anglais), héritage de l'organisation territoriale du régime britannique, eux-mêmes divisés en rangs, héritage de l'organisation territoriale du régime français».

La résistance autochtone est toujours présente, mais timide et au service de l'histoire de l'ethnie française: «peu avant la signature du traité de Paris, des Autochtones alliés des Français résistent à l'occupation britannique». Un seul manuel présente les conséquences de ce changement d'empire pour les Autochtones.

Les Canadiens-français doivent défendre leurs acquis devant les Britanniques et le font de manière pacifique, en employant des moyens démocratiques (ex.: une pétition) que permet le système britannique lui-même. Cela correspond à un stéréotype commode: «nous» sommes pacifiques. On peut parfois même entrevoir l'idée que le changement d'empire constitue un exemple de conciliation d'intérêts divergents dans une société.

Dans le souci d'inclure certains groupes minorisés, le lecteur peut penser à tort que ceux-ci détiennent des pouvoirs d'égal à égal avec d'autres groupes dominants ou que tous ces groupes agissent selon les mêmes motifs ou les mêmes intérêts, par exemple: les «Loyalistes sont principalement des habitants d'origine britannique ou autochtone et des esclaves africains qui fuient la guerre».

#### 4. Conclusion

Dans le contexte québécois, les recherches théoriques et empiriques sur l'usage et la mobilisation des compétences historiques se font relativement rares et elles sont porteuses de tensions quant 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.

C'est pourquoi, à l'instar de certaines études analysant les choix exprimés en histoire par les curricula et les problèmes qu'ils posent (Clausen, Horton et Speer-Lemisko, 2008), nous avons recensé les contributions relatives aux débats académiques en didactique de l'histoire s'intéressant au contenu manifeste du curriculum formel au Québec et à ses pratiques historiennes de référence.

Elles s'accordent *grosso modo* avec les discours qui abondent dans la littérature didactique concevant la pensée historique en tant que fonction de l'activité mentale d'un sujet social qui utilise des méthodes de cueillette et d'interprétation des données analogues à celles des historiens, et ce, en vue de générer ou de juger des interprétations à propos d'éléments du passé ou des origines de phénomènes actuels, ou encore, de prendre des décisions en s'éclairant de ces interprétations (Lévesque, 2008).

En revanche, en se questionnant sur les savoirs qui deviennent scolaires, dans les manuels et les salles de classe, cette recherche liminaire sur les programmes et sur les manuels a fait émerger de multiples questions de travail: les manuels contribuent-ils à faire penser historiquement, donnent-ils les moyens de développer cette pensée historique? Leurs auteurs poursuivent-ils ce but? Sont-ils en phase avec la recherche dans le domaine? Bref, les contenus et les activités des manuels permettent-ils de développer cette pensée de nature historique et, sinon, que faut-il corriger pour qu'ils le fassent vraiment?

Des sections consacrées aux manuels, l'on peut notamment retenir, pour les travaux à venir, qu'il faut réfléchir sur les précautions à prendre pour que l'enseignement par les manuels relève, sans toutefois les folkloriser ou les surdéterminer, les différences — dans l'espace, dans le temps et dans le social — inter et intragroupales (les Premières nations, les eurodescendants, etc.), ainsi que leurs ressemblances. Car cela constitue les assises de toute pensée historique.

#### Bibliographie

- BARTON, K.C.; LEVSTIK, S. (2004) *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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*, v. 15, n. 2, p. 67-84.
- CARDIN, J.F. (2009) «Pour un enseignement intellectuellement «riche» de l'histoire: un discours de longue date». *Diversité canadienne*, v. 7, n. 1.

- CHARLAND, J.P. (2005) *Histoire de l'éducation au Québec: de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent: ERPI.
- CLAUSEN, K.W.; HORTON, T.A.; SPEER-LEMISKO, L. (2008) «Democracy and Diversity: A Content Analysis of Selected Contemporary Canadian Social Studies Curricula», *Citizenship Teaching and Learning*, v. 4, n. 1, p. 35-49.
- CSÉ [Québec. Conseil supérieur de l'éducation]. (1998) *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1997-1998*. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation, v. 2.
- DIP [Département de l'Instruction publique]. (1959) *Programme d'études des écoles élémentaires*. Québec: DIP.
- ÉTHIER, M.-A.; LANTHEAUME, F.; LEFRANÇOIS, D. (2008) «L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire: tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance», *Éducation et francophonie*, v. 36, n. 1, p. 65-85.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1966) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Deuxième partie ou tome II (suite): Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec: Gouvernement du Québec.
- LEFRANÇOIS, D. (2004) «Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique? La réponse de la théorie de la démocratie délibérative. In: Ouellet, F. (Org.)». *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Québec: Presses de l'Université Laval, p. 73-100.
- LEFRANÇOIS, D.; ÉTHIER, M.-A. (2008) «Desarrollo de competencias para la práctica política y comunitaria (educación para la ciudadanía)». *Aula de Innovación Educativa*, v. 170, p. 31-36.
- LENOIR, Y. et al. (2001) *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- LÉVESQUE, S. (2008) *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: UTP.
- MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation]. (1979) *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec, p. 28-31.
- MÉQ. (1982) *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire. Formation générale et professionnelle*. Québec: Ministère de l'Éducation, p. 12-13.
- MÉQ. (1996a) *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation. Faits saillants*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (1996b) *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (1997) *Réaffirmer l'école: rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (2001) *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ. (2002) *Échelles des niveaux de compétence: enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec, p. 165-187.
- MÉQ. (2004) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire — 1er cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MOISAN, M. (2002) *Mémoire historique de l'aventure québécoise chez les jeunes franco-québécois d'héritage canadien-français: coup de sonde et analyse des résultats*. Mémoire (maîtrise) — Faculté d'histoire, Université Laval, Québec.
- 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, A1.
- STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (2000) *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press.
- WINEBURG, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphie: Temple University Press.