

L'enseignement de l'histoire à l'école, un outil d'aliénation ou d'émancipation? Timemus dominos et dona ferentes



Marc-André Éthier



David Lefrançois

Il est du devoir de l'enseignant :

- 1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;
 - 2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;
 - 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne.
- Québec (2018), *Loi sur l'instruction publique*

Rien n'est jamais acquis à l'homme
Ni sa force
Ni sa faiblesse ni son cœur
Et quand il croit

Ouvrir ses bras son ombre est celle d'une croix
Et quand il croit serrer son bonheur il le broie
Sa vie est un étrange et douloureux divorce
Il n'y a pas d'amour heureux
Aragon (1944), *La Diane française*

Selon le Programme de formation de l'école québécoise, les cours d'histoire obligatoires suivis par les élèves du secondaire visent à préparer ceux-ci « [...] à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 337). Encore faut-il, pour s'engager dans une telle société, qu'elle existe. Or, divers constats, dont les suivants, attestent l'irréalité de cette société pourtant souhaitable. Les patrons des 500 compagnies qui perçoivent les revenus les plus importants de la planète emploient ou licencient, dans 33 pays, près de 68 millions de salariés qui leur rapportent 30 billions (millions de millions) de dollars US et des profits de près de 2 billions (DeCarlo, 2018). Les dix hommes les plus fortunés du globe concentrent entre leurs mains 745 milliards de dollars (Kroll, 2018), tandis que la moitié la plus pauvre de l'humanité, formée de 3,4 milliards de personnes (Perreault, 2018), aussi laborieuse soit-elle, manque néanmoins

d'accès à l'assainissement, l'eau, l'électricité et la nourriture (Banque mondiale, 2018, p. 81). Dans le monde, les défauts du système de production et de distribution d'aliments pour la consommation humaine entraînent le gaspillage annuel de 1,3 milliards de tonnes de nourriture, assez pour combler les besoins alimentaires de base de ces 3,4 milliards de personnes (Gustavsson, Cederberg, Sonesson, Van Otterdijk et Meybeck, 2012). La planète compte 68,5 millions de réfugiés ou de déplacés internes (Paoloni, 2018). Un milliard d'humains s'entassent dans des bidonvilles (Damon, 2017). Les jeunes Autochtones représentent 46 % de toutes les inscriptions de mineurs dans les services correctionnels au Canada (Malone, 2018). Chaque soir, on estime que plus de 6 000 femmes et enfants, à travers le Canada, dorment dans des refuges pour se soustraire à la violence domestique (Beattie et Hutchins, 2015). Les Montréalais habitant les quartiers pauvres peuvent « espérer » vivre 11 ans de moins que ceux des quartiers riches (LeBlanc, Reynault et Lessard, 2012). En 2018, la Cour d'appel a reconnu que plus de 3 000 arrestations collectives brutales, conduites en 2012 par la police de Montréal en vertu d'un règlement interdisant les manifestations politiques, n'étaient pas fondées en droit (Fortier, 2018 ; Ligue des droits et libertés, 2015).

Ces quelques observations soulignent la perfectibilité de la société en ce qui concerne, entre autres, la répartition du pouvoir économique et politique et la disparité socialement déterminée des conditions de travail et de vie. L'école peut-elle vraiment contribuer à rendre un tel monde plus juste? Les savoirs disciplinaires que ciblent les programmes d'études peuvent-ils concourir à libérer les élèves des contraintes de ce monde et à leur donner un pouvoir sur eux-mêmes et leur environnement? Cet article soutient la thèse que les citoyens faisant les frais de ce système social léonin gagnent, pour s'en émanciper et fonder le monde sur des bases s'accordant mieux à leurs besoins collectifs, voire à ceux de l'humanité, à manier eux-mêmes les armes de la critique que l'histoire peut leur permettre d'aiguiser, mais qu'une tare rédhibitoire de la forme scolaire contrecarre les efforts de tout enseignant qui s'investit de la mission de les leur fournir. Autrement dit, à notre avis, quoique les enseignants puissent aider leurs élèves, l'école fait partie du problème, et non de la solution.

Nous analysons d'abord des discours officiels sur l'enseignement de l'histoire, inscrits dans une approche déontique des finalités (ils décrivent ce qui devrait être), plutôt que conditionnelle. Nous expliquons ensuite en quoi l'essence de la forme scolaire actuelle rend cette approche aporétique (ces discours se heurtent à un paradoxe). Nous énonçons enfin des conditions de possibilité d'un enseignement de l'histoire basé sur des euristiques disciplinaires servant d'outils d'émancipation et décrivons notre conception des conduites didactiques cohérentes avec cette perspective.




Le cadeau perçu : l'école émancipatrice

L'école québécoise séduit souvent ceux qui veulent une école émancipatrice parce que toutes les disciplines scolaires qu'elle accueille devraient contribuer au développement de la pensée critique (Gouvernement du Québec, 2004, 2007a, 2017); l'histoire n'échappe pas à cette règle et certains promoteurs de son enseignement s'autorisent de sa contribution potentielle à cette mission pour justifier leur campagne en sa faveur. Les auteurs de cet article ont manifesté à maintes occasions leur appui à cette ambition (Éthier, 2010; Éthier et Lefrançois, 2013). La formation de citoyens autonomes, critiques et engagés constitue en effet l'une des édifiantes finalités imparties à tous les domaines d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 1-2). Si, comme Elgin (2013) ou Robertson (2009), par exemple, l'on croit que toute l'expérience scolaire doit développer l'agentivité des élèves en tant que pouvoir d'agir par et sur le savoir, on ne peut donc qu'applaudir la production et la mise en œuvre de programmes d'études qui incarneraient ainsi l'idéal que l'on chérit. Cette attitude s'observe avec une fréquence d'autant plus grande chez les didacticiens de l'histoire que l'école prête de façon plus formelle cette visée de formation intellectuelle disciplinaire et transversale à l'histoire, dont le programme d'études compte au Québec plus de 50 % des 247 occurrences du mot citoyen et de ses dérivés (citoyens, citoyenneté) (Lefrançois et Éthier, 2008).

De fait, pour que l'histoire assume sa « [...] responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 337-338), les élèves doivent explorer et déterminer les racines historiques de leur identité sociale (p. 341). Cette pratique, en donnant à ces derniers « [...] accès à des repères qui [leur] permettent de saisir [leur] appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie » (p. 295), les aiderait à découvrir leurs « fondements identitaires » (p. 348) et à structurer leur identité sociale. Certes, les élèves doivent cultiver des valeurs prescrites, celles qui, selon le ministère, fondent la société québécoise et les disposent à exercer leur « [...] rôle de citoyen[s], dans [leur] milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté » (p. 296-296), mais il s'agit pour l'essentiel de valeurs permettant à chacun de faire valoir et respecter ses opinions. L'histoire formerait des citoyens libres imbus de valeurs démocratiques, éclairés et actifs (p. 338). Au demeurant, la question sociopolitique est centrale dans le contenu des programmes et se manifeste dans le choix des concepts centraux et des réalités sociales qui forment l'humus sur lequel les compétences disciplinaires doivent fleurir. Du reste, les plus importantes visées des programmes d'études québécois de l'histoire au regard de la volonté d'autonomisation des élèves incluent le développement de la compétence à problématiser les phénomènes sociaux; la reconnaissance de la nature socialement située des points de vue face à ces phénomènes, entre autres par l'étude de sources premières d'origines diverses; la déconstruction, par la contextualisation et d'autres euristiques, des biais et préjugés véhiculés par les diverses sources et leur contexte de production; la construction et l'affirmation par les élèves de leurs appartenances

identitaires et de leur agentivité par la délibération et l'engagement contre les discriminations et autres formes d'injustices. Plus précisément, la première compétence implique, pour les élèves du premier cycle du secondaire, de se questionner sur la société dans laquelle ils se retrouvent 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 (Gouvernement du Québec, 2004, p. 344-345). 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. Celle-ci consiste à problématiser un phénomène social, enquêter à son propos à l'aide d'outils propres aux historiens (attitudes, démarches, techniques, concepts, repères culturels et chronologiques, etc.) (Gouvernement du Québec, 2004, p. 346-347). La troisième compétence disciplinaire vise à ce que les élèves tiennent compte des résultats de leur enquête dans leur vie politique; qu'ils ont une place de citoyens dans la société; qu'ils définissent leur rôle de citoyen, notamment en concevant l'action humaine comme moteur de changement social; qu'ils reconnaissent la fonction de la prise de parole; qu'ils voient que le privé est politique et cerne des enjeux de société; qu'ils considèrent diverses solutions et leurs conséquences éventuelles; qu'ils fondent et fassent valoir leur opinion (Gouvernement du Québec, 2004, p. 348-349).

Alors que plusieurs recherches montrent que les élèves peuvent développer leur pensée critique et un rapport actif au savoir, et ont avantage à le faire à partir d'un domaine du savoir spécifique et d'une base de connaissances pertinentes et signifiantes (Gagnon, 2011; Gagnon, Marie et Bouchard, 2018; Wineburg, 2018), le programme règle donc ses pas sur ceux de nombreux autres chercheurs lorsqu'il déclare (Gouvernement du Québec, 2004) que la classe d'histoire est un lieu où les élèves s'interrogent sur des phénomènes sociaux à leur hauteur, les problématisent, déconstruisent peu à peu des arguments relatifs aux controverses publiques, pèsent rationnellement ces arguments, prennent position, en débattent de façon tolérante (Hess, 2004, 2009) et reconnaissent en action humaine l'un des agents de l'histoire (Barton, 2012; Barton et Levstik, 2004). Pour Éthier (2000), Pagé (2004) et Santisteban et Pagès (2009), les élèves conscients de leur agentivité seraient plus motivés à agir politiquement parce qu'ils sauraient qu'ils peuvent agir de façon efficace contre les injustices, par exemple, qu'ils ne sont donc pas, le cas échéant, seulement des victimes aux prises avec un mauvais sort, une fatalité. L'étude des questions socialement vives dans toutes les disciplines contribuerait à cette éducation favorable au développement de l'agentivité (Legardez et Simonneaux, 2006) dans la mesure où les disciplines deviennent des moyens de problématiser le monde et de débattre de la meilleure manière d'agir par rapport à divers enjeux.



L'enseignement de l'histoire favoriserait donc en principe l'appropriation des concepts analytiques et des euristiques essentiels au travail de repérage des racines inextricables ou communes de l'oppression, du constat de l'intersectionnalité historique des luttes pour leur essouchage et de la délibération sur les meilleurs moyens d'y parvenir (Lefrançois, Éthier et Demers, 2009).

L'aporie de ces discours : méfiez-vous des ennemis qui vous font des présents

Certes, nous l'avons vu, nos études précédentes des programmes d'histoire montrent que ceux-ci expriment la velléité d'amener les élèves à organiser l'information, à comprendre les enjeux de nature multiscale et à identifier de quelles façons il est possible d'agir concrètement pour résoudre pacifiquement des conflits les concernant directement ou indirectement. Cependant, nous avons aussi vu que les apparences nous leurrent parfois.

La structure et le contenu du programme peuvent amener à adhérer au système social en place. Au secondaire, le cas d'Athènes au 5^e siècle avant J.-C. permet d'affirmer que la démocratie parlementaire est supérieure à la démocratie directe (Lefrançois, Éthier, Dupuis-Déri et Demers, 2012), alors qu'au primaire, le cas de la démocratie dans les années 1980 sert à montrer la supériorité du capitalisme sur le socialisme (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014). Par ailleurs, les programmes, les cahiers d'exercices et les manuels (Boutonnet, 2009, 2015 ; Brunet, 2017 ; Lévesque, 2011), les enseignements (Demers, 2012 ; Karwera, 2012 ; Lanoix, 2017 ; Lévesque, 2018 ; Moisan, 2010) et les évaluations (Déry, 2017) portent rarement sur le développement de la pensée critique. Au contraire, les manuels sont centrés sur les gouvernants et autres grands personnages — et non sur les gens ordinaires —, qui auraient conféré des droits aux gouvernés (Éthier, 2000). Les gouvernants et les États anthropomorphisés sont souvent vus comme des démiurges dont l'action est naturalisée, ce qui rend inutile une analyse des causes sociales des défaites et victoires des luttes démocratiques menées par les gouvernés, de toute manière quasi invisibles, surtout lorsqu'ils font partie de groupes minorisés (Éthier et Lefrançois, 2011, 2018). Ils confortent d'ailleurs le plus souvent les représentations sociales des opprimés comme des victimes sans agentivité, lorsqu'ils abordent ces questions (Éthier, Lefrançois, Demers, 2013 ; Lefrançois, Éthier et Demers, 2010).

Mais un programme d'études peut-il être satisfaisant quand la forme scolaire elle-même est enserrée dans des limites étouffantes? Ces limites peuvent-elles être dépassées sans nier cette forme dès lors que celle-ci repose sur l'enregistrement mécanique d'un contenu raconté, dévoilé?

Une telle éducation implique en effet deux pôles. L'un valorise la consommation et la dépendance ou l'archivage et la docilité des élèves, mais pas la création, la critique, la recherche ou la transformation de soi et du monde par celles-ci et ceux-ci. L'autre pôle mutile aussi les enseignants en les cantonnant dans un rôle de courroies de transmission paternalistes d'un savoir extérieur (rôle qui perd toute sa raison d'être si l'autre sait) et de gardiens du temple qui refoulent

les béotiens, celles et ceux qui sont étrangers à la culture des élites locales, cette culture qui existerait en soi, serait éternelle, monolithique et statique.

Est-ce si étonnant, alors, que l'école ait vocation de reproduction sociale ? Certes, elle a été renouvelée à plusieurs reprises depuis le rapport Parent : les réformes scolaires — arrachées une à une, souvent à la suite de luttes massives — étaient nécessaires et salutaires. Or, même si elles se multipliaient encore, celles-ci demeureraient insuffisantes et précaires : l'école telle qu'elle existe ne peut transcender son essence, car, dans la mesure où son activité a en particulier pour effet de générer, de légitimer ou d'occulter la différenciation et le contrôle sociaux, par omission ou commission, sciemment ou inconsciemment, elle exprime d'abord les intérêts des classes sociales au pouvoir, irréconciliables avec ceux des classes qui ne le sont pas. Certains enseignants s'assignent certes néanmoins pour objectif d'assurer à leurs élèves des conditions d'égalité de traitement, d'équité et de justice, ainsi que de les aider à développer la coopération, la solidarité et la tolérance. Cependant, si l'école rend les exploités et les opprimés plus autonomes et critiques, elle dessert alors les intérêts de celles et ceux qui règnent directement ou indirectement sur ces élèves ; mais l'école lèse les personnes exploitées et opprimées si elle les abrutit, les asservit et les domestique. Ce n'est pas toujours tout l'un ou tout l'autre, mais c'est un jeu à somme nulle qui oppose par essence les uns aux autres quant aux fins, aux moyens ou à la valeur des résultats. L'école ne peut donc être réformée et, pour la changer fondamentalement, il faut changer le monde, pas l'inverse (Barnes, 2016).

Les conditions à réunir

Quels besoins de formation cette recherche de l'autonomie implique-t-elle pour les enseignants et quelles pratiques cela induit-il en histoire ?

Outre la remise en cause des chronologies, qui sont des construits, la périodisation doit devenir un outil et un résultat d'une problématisation (Éthier, Lefrançois et Demers, 2013). Des questions de cet ordre surgissent, par exemple, quand on se demande depuis quand il y a de la misogynie, du racisme, de l'antisémitisme ou, plus prosaïquement, à débattre de #metoo, SLAV ou Kanata. Même s'il faut respecter et valoriser les croyances des opprimés, même si tout savoir est partial, partiel et provisoire, il faut pouvoir remettre en question des opinions que l'état de la recherche n'accrédite pas. Il s'agit là de situations-problèmes à propos de questions socialement vives, requérant une recherche. Ces questions nous font expérimenter la transposition en tant qu'enseignants, car elles nous touchent authentiquement comme agentes ou agents politiques collectifs. Dans chaque cas, il s'agit de vrais enjeux, de problèmes dont la solution permet de mieux vivre, d'augmenter sa confiance en soi collective, sa combattivité, sa solidarité, sa ténacité et sa conscience des limites des réformes.



Conclusion

Ton bras est invaincu, mais non pas invincible
Corneille, *Le Cid*, Acte II, scène II

Pour se libérer de l'oppression nationale, du racisme, du sexisme, de la xénophobie et des autres injustices historiquement construites, il ne suffit pas d'informer les bénéficiaires de ces pratiques de la nocivité de celles-ci. Ces injustices diverses ne peuvent disparaître que si celles et ceux qui les vivent s'unissent pour s'opposer avec constance à chacune de celles-ci et mènent une lutte informée pour renverser les causes de ces maux spécifiques. Ces causes se trouvent dans le système social qui récupère, produit et reproduit au quotidien diverses formes de relations sociales — d'oppression, d'exploitation, d'atomisation, de compétition et d'aliénation de milliards de femmes et d'hommes — créées et divinisées par des humains. La solution définitive aux désaccords et aux insatisfactions ne se trouve pas dans l'école et celle qui pourrait exister ne peut se manifester tant que les rapports sociaux sont inchangés.

Quoi qu'il en soit, certains acteurs éducatifs et politiques prennent le parti de faire adopter des comportements socialement acceptables hic et nunc (refuser la violence, voter, payer ses impôts, respecter l'autorité, etc.). Par souci de simplicité, nous pourrions décider d'accoler l'étiquette « éducation civique » à ce qu'ils mettent en œuvre et de réserver l'étiquette « éducation à la citoyenneté » aux efforts pour enseigner aux élèves des attitudes, des opérations de pensée et des valeurs permettant de se poser des questions de fond sur la société, d'y répondre avec méthode et rigueur, de délibérer et d'agir avec conséquence, et ce, souvent en mobilisant des dispositifs de participation, une pédagogie du projet ou de la situation-problème et des débats.

Si l'éducation civique est souvent incompatible avec la volonté de former des humains capables de faire preuve de solidarité collective, d'esprit critique, de contestation des injustices ou d'action en faveur du changement social radical, cette volonté ne suffit pas non plus à se libérer collectivement et à devenir autonomes.

En somme, former les élèves à l'enquête sociale qui les engage de façon délibérative, dans la pratique d'élucidation des origines des mécanismes de discrimination et d'oppression et des intérêts sous-jacents, requiert aussi de demander à l'école un espace et des moyens qu'elle ne peut donner. Mais si la société ne peut réaménager l'école de telle sorte qu'il soit possible d'enseigner aux élèves ce qui pourrait leur servir à s'émanciper, peut-être faut-il changer la société plutôt que nos revendications. Déborder du scolaire dans le socio-politique pour que cela advienne nous donnera de toute manière l'occasion de nous rompre nous aussi à l'exercice de la critique.

À notre avis, il faut donc renverser le monde social que l'école reflète et co-construit pour détruire les rapports sociaux injustes qui constituent ce monde social et qui la fondent. Entretenir ces illusions qu'il y a un raccourci, c'est se faire les complices de l'aliénation. C'est pourquoi nous nous méfions de l'État des patrons, même quand il doit concéder des réformes de programmes scolaires.

Références bibliographiques

- Banque mondiale (2018). *Poverty and shared prosperity 2018: Piecing together the poverty puzzle*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Barnes, J. (2016). *Sont-ils riches parce qu'ils sont intelligents? Classe, privilège et apprentissage sous le capitalisme*. New York, NY : Pathfinder.
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice, and historical action. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 131-142.
- Barton, K. C. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Beattie, S. et Hutchins, H. (2015). *Shelters for abused women in Canada*. Ottawa : Statistique Canada.
- Boutonnet, V. (2009). L'exercice de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec.
- Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2/3), 225-246.
- Brunet, M.-H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 409-432.
- Damon, J. (2017). *Un monde de bidonvilles*. Paris : Seuil.
- DeCarlo, S. (2018). *Fortune Global 500*. Document accessible à l'adresse : <<http://fortune.com/global500/list/filtered?sortBy=employees>>.
- Demers, S. (2012). Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté : étude multicas. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Déry, C. (2017). Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 149-172.
- Elgin, C. (2013). Epistemic agency. *Theory and Research in Education*, 11(2), 135-152.
- Éthier, M.-A. (2000). Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.
- Éthier, M.-A. (2010). Pour un enseignement ambitieux de l'histoire. *Traces. Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 48(1), 20-21.
- Éthier, M., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2011). Pour un renouvellement de l'analyse des contenus et des usages des manuels d'histoire au secondaire. *Traces. Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 49(1), 30-37.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2013). Enseigner l'histoire en faisant réfléchir au concept de nation. L'histoire du Canada comme prison des peuples. *Thèmes canadiens, Été 2013*, 58-60.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2018). Le programme d'histoire du Québec récupère-t-il les Autochtones pour créer un nouveau mythe national, les ignore-t-il ou les présente-t-il comme un « Eux » ? *Traces. Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 56(3), 26-28.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 119-133.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). Faut-il toujours remonter jusqu'à Mathusalem? *Enjeux de l'univers social - primaire et secondaire*, 9(3), 28-32.
- Fortier, M. (2018, 3 mars). Un article du règlement P-6 invalidé. *Le Devoir*. Document accessible à l'adresse : <<https://www.ledevoir.com/societe/521754/la-cour-invalide-le-reglement-p-6>>.
- Gagnon, M. (2011). Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents. *Revue canadienne d'éducation*, 34(1), 128-178.
- Gagnon, M., Marie, S. et Bouchard, É. (2018). Quelles pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire? In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et F. Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 53-68). Louvain-la-Neuve : DeBoeck.
- Gustavsson, J., Cederberg, C., Sonesson, U., Van Otterdijk, R. et Meybeck, A. (2012). *Pertes et gaspillages alimentaires dans le monde*. Rome : Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture.
- Hess, D. E. (2004). Discussion in social studies. *Social Education*, 68(2), 151-155.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York, NY : Routledge.
- Karwera, V. (2012). La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi, Québec.
- Kroll, L. (2018, 6 mars). *Forbes milliardaires 2018: Meet the richest people on the planet*. Document accessible à l'adresse : <<https://www.forbes.com/sites/luisakroll/2018/03/06/forbes-billionaires-2018-meet-the-richest-people-on-the-planet/#76fcff726523>>.
- Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 173-196.

- Le Blanc, M.-F., Raynault, M.-F. et Lessard, R. (2012). Les inégalités sociales de santé à Montréal : le chemin parcouru. Rapport du directeur de santé publique 2011 : rapport synthèse. Montréal : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Direction de santé publique.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. *Traces. Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 48(3), 37-42.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1), 72-85.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Dupuis-Déri, S. et Demers, S. (2012). Les citoyens font-ils l'histoire dans les manuels d'histoire au Québec? *Enjeux de l'univers social*, 8(3), 16-20.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lévesque, C. (2018). L'enseignement de l'univers social au primaire d'un point de vue autochtone. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 47-67.
- Lévesque, J.-F. (2011). L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec.
- Ligue des droits et libertés (2015). Manifestations et répressions. Points saillants du bilan sur le droit de manifester au Québec. Montréal : Ligue des droits et libertés.
- Malone, K. G. (2018, 24 juin). Près de la moitié des détenus d'âge mineur au Canada sont des Autochtones. *Le Devoir*. Document accessible à l'adresse : <<https://www.ledevoir.com/societe/531059/pres-de-la-moitie-des-detenus-d-age-mineur-au-canada-sont-des-autochtones>>.
- Moisan, S. (2010). Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.
- Pagé, M. (2004). L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (p. 49-71). Québec : PUL.
- Paolini, E. (2018, 19 juin). Le nombre de déplacés dans le monde s'élève à 68,5 millions, un nouveau record. *Le Figaro*. Document accessible à l'adresse : <<http://www.lefigaro.fr/international/2018/06/19/01003-20180619ARTFIG00142-le-nombre-de-deplaces-dans-le-monde-s-eleve-a-685-millions-un-nouveau-record.php>>.
- Perreault, L.-J. (2018, 3 février). Repenser le capitalisme. *La Presse+*. Document accessible à l'adresse : <http://plus.lapresse.ca/screens/81d49ad0-b92d-4ce2-ada0-f1dcd5f6f40d__7C__0.html>.
- Gouvernement du Québec (2004). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2007a). Histoire et éducation à la citoyenneté. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2007b). Domaines généraux de formation. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2017). Histoire du Québec et du Canada. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Robertson, E. (2009). The epistemic aims of education. In H. Siegel (dir.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (s. p.). Londres/New York, NY : OUP.
- Santisteban, A. et Pagès, J. (2009). La educación política de los jóvenes : una investigación en didáctica de las ciencias sociales. In M. R. Avila, B. Borghi et I. Mattozzi (dir.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"* (p. 101-108). Bologne : Pàtron.
- Wineburg, S. (2018). Why learn history (when it's already on your phone). Chicago, IL : UCP.

