

Bulletin d'histoire politique

L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté ?

Félix Bouvier, Philippe Chamberland and Marie-Line Belleville



Volume 21, Number 3, Spring–Summer 2013

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1015327ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1015327ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise d'histoire politique
VLB éditeur

ISSN

1201-0421 (print)

1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouvier, F., Chamberland, P. & Belleville, M.-L. (2013). L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté ? *Bulletin d'histoire politique*, 21(3), 115–133. <https://doi.org/10.7202/1015327ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique et VLB Éditeur, 2013

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

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

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté ?

FÉLIX BOUVIER, PHILIPPE CHAMBERLAND
ET MARIE-LINE BELLEVILLE
Université du Québec à Trois-Rivières

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec prenait la décision de joindre formellement, pour la première fois, l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Logique selon plusieurs, puisqu'implicite « depuis les tout débuts de l'école publique, au Québec comme dans la plupart des pays occidentaux¹ », l'association devait répondre au contexte occidental rencontré par les sociétés démocratiques et caractérisé par l'accroissement des mouvements de population et la globalisation de l'économie². Effectif au secondaire depuis 2005, l'enseignement associé des deux matières a pour dessein la promotion d'un vivre-ensemble harmonieux devant préserver la cohésion sociale. Pourtant, un problème subsiste. Tandis que le rôle salubre de la formation historique en regard de l'éducation civique est reconnu depuis longtemps, le fait d'attribuer la responsabilité de la socialisation politique et du façonnement de la conscience citoyenne des élèves aux enseignants d'histoire ne risque-t-il pas d'instrumentaliser cette matière ? En d'autres mots, n'est-il pas dangereux d'affirmer, comme le fait le sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire Pierre Bergevin, « que maintenant l'histoire doit avant tout servir d'éducation à la citoyenneté³ » ? Cette association pose la question qu'évoque François Audigier, à savoir, faut-il procéder de l'histoire et s'interroger sur la contribution de cette dernière à la

conscience citoyenne, ou procéder des aspects de la conscience citoyenne que l'on souhaite construire et déterminer alors les objets historiques dont il faut privilégier l'étude⁴? L'expérience de nations comparables à l'échelle planétaire nous fait douter de la pertinence de l'association des deux disciplines. En fait, certaines démocraties occidentales s'inquiètent de la qualité de la formation citoyenne de leurs jeunes depuis les vagues d'industrialisation et les grandes guerres des XIX^e et XX^e siècles qui ont bouleversé à jamais les mœurs: intensification des migrations, bouleversements des rôles sociaux, perte d'influence des religions, etc. Ainsi, bien que la Grande-Bretagne prenne depuis un moment le chemin pris par le Québec, la France dissocie clairement l'enseignement de l'histoire et celui de l'éducation civique. Afin de saisir l'ensemble des tenants et aboutissants de la question, nous dressons d'abord le portrait du contexte à l'origine de l'association de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Ensuite, nous aborderons les arguments en faveur de l'association des deux matières, notamment en la Grande-Bretagne, en France et en Australie. Finalement, notre regard se portera sur le cas québécois et le type de citoyenneté privilégié, afin de déterminer si l'enseignement de l'histoire n'est pas instrumentalisé au profit d'une éducation à la citoyenneté valorisant l'occultation des conflits et des divergences et si, pour reprendre des écrits de Robert Martineau⁵, le ministère de l'Éducation a sacrifié la classe d'histoire sur l'autel de l'éducation à la citoyenneté...

Le contexte de l'association au Québec

Dans le contexte occidental actuel, plusieurs observateurs, dont le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, soutiennent que «les citoyens ont tendance à se désintéresser de la chose publique et à ne plus voir dans le projet politique ni source d'identité collective, ni lieu d'engagement ou de rassemblement⁶». Alors que les chercheurs constatent une diminution de la participation à la sphère politique chez les différentes populations⁷ et surtout chez la jeune génération⁸, Martineau parle des «signes d'avertisseurs de démobilité sociopolitique de la jeunesse⁹». Une enquête menée auprès d'adolescents québécois révèle qu'à peine 20% d'entre eux prévoient participer à la vie politique lorsqu'ils seront âgés de 55 ans¹⁰. Les jeunes «ont la réputation d'être apolitiques ou peu intéressés par la chose publique, [...] les jeunes de moins de 35 ans participent moins aux scrutins, suivent moins l'actualité et sont moins informés des enjeux qui caractérisent notre époque¹¹». En fait, les jeunes entretiendraient une vision passive de la citoyenneté, orientée davantage sur la jouissance de droits civils, politiques ou religieux, plutôt qu'active et structurée autour des devoirs et responsabilités impliqués¹². Une étude conduite auprès d'élèves québécois de 4^e et 5^e secondaire établit d'ailleurs que 71% d'entre eux

considèrent en 1998 que le bon citoyen connaît ses droits¹³. Dans le même sens, François Audigier atteste : « [...] nous sommes passés d'une citoyenneté que j'appelle d'obéissance et d'appartenance, à une citoyenneté de liberté et de responsabilité, mais qui est aussi une citoyenneté plus instrumentale où chacun cherche à utiliser son statut et sa position pour obtenir le maximum d'avantages¹⁴ ». Ainsi, les revendications sociales d'ordre identitaire substituent l'individualisme au bien commun et semblent menacer la démocratie, la communauté politique et la nation¹⁵. En 2001, Pagé souligne que les défis auxquels il faut faire face, la mondialisation et l'immigration notamment, amènent une « ambiguïté identitaire » chez les Québécois¹⁶, certains se considérant perdus et attaqués dans ce qu'ils considèrent être « leur pays ». En somme, de plus en plus désintéressée de la chose politique, la jeune génération privilégie une vision passive de la citoyenneté et génère de vives inquiétudes quant à la pérennité de la nation et de la communauté politique en contexte de mondialisation.

Les arguments en faveur de l'association de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté

Premier argument : « ce n'est pas d'hier qu'un mandat civique a été confié à la classe d'histoire¹⁷ », du moins implicitement. Dans un très grand nombre de pays, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté « construisent un ensemble de savoirs, de références et d'outils permettant à l'élève de comprendre le monde dans lequel il vit, comme le disent de nombreux textes officiels¹⁸ ». Ainsi, selon Éthier et Tardif¹⁹, en permettant à l'élève de poser des problèmes, de les spécifier, puis de les analyser, l'étude de l'histoire favoriserait son engagement politique. C'est également ce que laisse entendre Robert Martineau lorsqu'il écrit : « L'apprentissage de l'histoire, nous l'avons déjà écrit, est en quelque sorte "une voie royale vers la citoyenneté", non pas tant par les leçons civiques qui peuvent s'y donner que par la pertinence de son mode de pensée et de sa riche perspective temporelle pour l'étude des réalités sociales passées et présentes²⁰. » Quant à lui, Audigier affirme :

L'association histoire et éducation à la citoyenneté est assez largement répandue. Un certain sens commun veut que l'enseignement de l'histoire soit « intrinsèquement » citoyen. Il est citoyen car il comporte une présence plus ou moins forte d'histoire nationale. Il est citoyen parce qu'il est initiation au passé et que celui-ci est censé être une clé pour la compréhension du présent. Il est citoyen car il prétend porter en lui la formation de l'esprit critique. Il est citoyen, pour prendre un dernier exemple, parce qu'il initie les élèves à l'étude de réalités sociales où s'affrontent, coopèrent, entrent en relation... des individus, des groupes sociaux, des institutions, avec leurs intérêts, leurs croyances, etc²¹.

Ainsi, selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, le domaine de l'univers social contribue à sensibiliser les élèves au vivre-ensemble et à la citoyenneté car il participe « à la prise de conscience de la diversité des options et des croyances, à la distanciation par rapport à ses propres modèles de références et à la prise de parole dans un esprit de dialogue²² ». Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation reconnaît en 1998 que les programmes de sciences humaines et d'histoire ont un apport significatif relativement à l'éducation à la citoyenneté puisqu'ils « contiennent plusieurs objectifs et éléments de contenu touchant ou permettant d'aborder l'étude de la démocratie, des institutions parlementaires, la participation à la vie sociale, la compréhension du monde et d'autres aspects pertinents²³ ». Il convient également que les « stratégies pédagogiques qui favorisent la participation, l'esprit critique, la résolution collective de problèmes, la prise de parole, la capacité de situer les savoirs dans le temps et dans l'espace et de saisir la diversité des interprétations possibles²⁴ » sont susceptibles de contribuer à la formation d'une citoyenneté participative et éclairée. Ainsi, implicitement lié à la formation citoyenne depuis longtemps, l'enseignement de l'histoire, par les contenus qu'il aborde, les méthodes qu'il emploie et la mise en perspective critique qu'il favorise, est maintenant responsable de l'éducation à la citoyenneté.

La France et l'éducation civique

En France, le souci d'une formation citoyenne se fait sentir pour la première fois aux lendemains de la Révolution française²⁵. Sous le marquis de Condorcet, la volonté d'associer instruction publique et exercice des droits et devoirs des citoyens est déjà perceptible. Laïque, gratuite et obligatoire depuis la Troisième République et les lois Jules Ferry (1881-1882), l'école française accorde une place au jumelage de l'instruction civique et de l'enseignement moral dès la fin du XIX^e siècle. Selon Crémieux, « les cours d'éducation civique et morale s'attachent surtout à affranchir les enfants de l'Église tout en conservant une morale très conforme à l'ordre établi insistant sur le respect dû à Dieu, aux parents, aux supérieurs et aux autorités²⁶ ». Par le biais des cours d'histoire, l'école publique travaille à l'unification du peuple français par la création de citoyens aux valeurs communes, capables d'intégrer des valeurs d'identité, de fierté, de patriotisme et de sens du devoir envers la nation²⁷. Dès lors au service de la nation française, le programme d'instruction morale et civique comporte trois volets : apprentissage des règles fixant les droits et les devoirs, description des institutions et de leur fonctionnement et formation par l'exemple. Toutefois, en 1887, « l'instruction civique est séparée de la morale et rattachée à l'histoire et à la géographie²⁸ ». À la suite de cette association, l'ins-

truction civique est souvent ignorée ou enseignée magistralement par des enseignants qui lui préfèrent l'histoire.

Il faut ensuite patienter jusqu'aux années 1970 pour que des changements importants surviennent. De nouveaux principes et valeurs inspirés de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* sont alors l'objet de la nouvelle « éducation civique²⁹ ». En 1974, René Haby instaure une réforme de l'éducation. De nouveaux programmes d'histoire, de géographie et d'initiation à la vie économique, sociale et politique sont créés. Quant à elle, l'éducation civique est confiée à l'enseignant d'histoire. Cette association découle d'une volonté de mettre en évidence les éléments nécessaires à la compréhension du présent par l'étude du passé et de redonner sa place à l'éducation civique, qui fait dorénavant partie du regroupement que l'on appelle « sciences humaines ».

Redevenue discipline avec sa propre case horaire depuis 1985, l'éducation civique est toujours dispensée par les enseignants d'histoire. Des activités à nature sociale, politique et économique invitent les élèves à vivre une vie citoyenne active et participative³⁰. Finalement, lors des années 1990, le gouvernement français renouvelle son curriculum de l'enseignement. Alors ministre de l'Éducation, François Bayrou démontre une volonté de mettre l'accent sur l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, en 1999 et 2001, ce sont respectivement tous les niveaux du collège et du lycée qui ont accès à l'éducation civique. Il revient également à chaque enseignant d'inclure l'éducation civique à son programme selon différents thèmes appropriés. « L'éducation civique fait partie du projet d'établissement³¹ » et doit ultimement amener les élèves à être des citoyens actifs. À la fin de leurs études secondaires, les élèves doivent être des adultes aptes à être des citoyens autonomes sachant faire preuve d'esprit critique dans une société dans laquelle ils sauront participer. Les grands thèmes de ce nouveau programme sont : l'éducation pour les droits et la citoyenneté des hommes, l'éducation pour les responsabilités individuelles et collectives dans les devoirs des citoyens et l'éducation pour favoriser le développement d'un bon jugement, d'un esprit critique, ainsi qu'un engagement dans les débats de société.

Angleterre et éducation à la citoyenneté

En Angleterre, le souci de dispenser une éducation civique est perceptible dès l'époque victorienne. Au XIX^e siècle, alors que la religion est l'unique discipline obligatoire, on espère que les enseignants instruisent les élèves à se comporter en bons citoyens³². En 1915, Henry Eldridge Bourne publie *The Teaching of History and Civics in the Elementary and the Secondary School* et propose que l'enseignement permette aux élèves de devenir de bons citoyens. Selon l'auteur, les élèves doivent connaître la structure du

gouvernement et les devoirs du citoyen. Malgré la bonne volonté exprimée, sa mise en œuvre est un vœu pieux. Peu d'établissements scolaires l'appliquent³³.

Quant à elles, les années 1920 voient en l'éducation civique le moyen d'éviter l'avènement en sol anglais du totalitarisme qui s'étend alors en Europe. L'« indirect training approach³⁴ » confie son enseignement aux cours d'histoire, de géographie et de culture religieuse. À la veille de la Seconde Guerre mondiale, un « civic curriculum » préconisant un « direct training approach » est instauré. Ce dernier décrit les institutions britanniques et expose les grandes lignes des droits et devoirs du citoyen. Toutefois, le *Spens Report* (1938) et le *Norwood Report* (1943) questionnent bientôt l'approche directe et préconisent l'acquisition d'aptitudes citoyennes par l'étude de l'histoire et de la géographie :

Au cours des décennies 1950 et 1960, l'éducation civique demeure liée à celle des sciences humaines³⁵. Le développement des sciences dites sociales amène le *Plowden Committee* (1967) à considérer que les élèves fréquentant l'école primaire doivent apprendre à devenir de bons citoyens, altruistes et critiques par rapport à la société où ils évoluent. Contrairement à la France, l'amour de la patrie n'est pas un des buts de l'éducation citoyenne anglaise au XX^e siècle³⁶. La décennie 1970 voit naître un cours d'éducation politique. L'âge légal du droit de vote devenant alors de 18 ans, le gouvernement anglais juge nécessaire d'amener les jeunes à comprendre leurs institutions politiques. Ce programme doit ainsi développer le savoir critique et promouvoir des habiletés pour une participation active³⁷. Finalement, l'année 1988 voit paraître, pour la première fois de l'histoire de l'Angleterre, un curriculum national par l'*Education Reform Act*. Le but du nouveau curriculum est de promouvoir « the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and society³⁸ ». Dès lors, l'éducation civique est perçue comme un thème transversal pouvant, au besoin, utiliser la formation personnelle et sociale comme support. « L'accent y est mis sur les droits, devoirs et responsabilités du citoyen ainsi que sur les valeurs qui caractérisent une société "civilisée" : la justice, la démocratie, le respect de la loi ; l'objectif est de promouvoir une citoyenneté active et responsable³⁹ ». Néanmoins, l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté n'étant pas obligatoire, l'adoption du curriculum d'éducation citoyenne reste à la discrétion des écoles⁴⁰. En 1998, le *Advisory Group on Education for Citizenship* et le *Teaching of Democracy in Schools* recommandent que l'éducation à la citoyenneté, plutôt que d'être abordée de façon transcurriculaire, soit ajoutée au curriculum des élèves de 5 à 16 ans, pour un maximum de 5 % du régime pédagogique.

Le contexte social britannique des années 1990 fait en sorte que le gouvernement et la population sont préoccupés par les questions d'identité nationale et de cohésion sociale. Comme plusieurs démocraties occiden-

tales, l'immigration diversifiée et abondante et la désaffection des traditions religieuses font en sorte que la population anglaise souffre d'une perte de repères moraux et de valeurs traditionnelles, situation à l'origine du désir de reconstruire les valeurs partagées par la société anglaise. En somme, il importe de clarifier l'identité nationale et d'assurer la cohésion sociale. Pour ce faire, Nick Tate, chef exécutif du *Schools Curriculum and Assessment Authority*, propose le curriculum national comme outil privilégié pour la construction d'une identité nationale. Toutefois, Tate est critiqué par certains pour tenter de « préserver » la culture majoritaire britannique⁴¹.

L'Australie, de la promotion du pluralisme à la valorisation de la nation

En 1930, un conférencier du *Sydney Teachers College* suggère de présenter aux élèves des personnages historiques afin d'influencer leur personnalité en développement. L'étude d'individus notoires d'origine britannique et de leurs réussites saurait consolider la fierté nationale. Selon Currey, la fierté nationale n'est pas incompatible avec l'appréciation de l'histoire d'autres nations, conception concrétisée dans le *Western Australia curriculum* destiné aux écoles élémentaires qui reconnaît à l'histoire le pouvoir de promouvoir la fierté de faire partie de l'Empire britannique et sa mission de répandre la justice britannique aux populations autochtones du monde⁴².

En 1950, l'enseignement de l'histoire s'intègre aux sciences sociales, avec la géographie et l'éducation civique. En 1955, selon le *Western Australian Education Department*, les fins de la citoyenneté sont : inculquer des habitudes et des comportements de bonne conduite, développer chez les jeunes le sens de la responsabilité sociale, préparer à une participation active dans la vie communautaire et fournir aux élèves une connaissance générale des diverses institutions. Si le cours prévoit des thèmes pour chaque année, on croit que la citoyenneté se développe dans l'école où ces valeurs sont appliquées⁴³. Malgré tout, selon Macintyre et Simpson, « any formal commitment to civics and citizenship education in the Australian school had largely disappeared by the 1970s⁴⁴ ».

En Australie, les années 1990 voient la diversité ethnique s'accroître et les idées libérales se répandre, favorisant ainsi les revendications à caractère individuel et reportant l'accent sur l'éducation à la citoyenneté dans cet objectif : « to help prepare young people to become effective and responsible citizens, learn about the operation of the Australian system of government and law, explore what it means to be an Australian today and learn about Australia's democratic heritage and the values, underpinning it, including equality, liberty, fairness, trust, mutual respect and social co-operation⁴⁵ ».

Premier Ministre de 1991 à 1996, Paul Keating proclame le besoin pour l'Australie de s'ouvrir davantage et de se réconcilier avec les peuples indigènes. Il préconise un engagement accru avec l'Asie et la mise en place d'une république australienne. La césure avec la Grande-Bretagne procédant d'un référendum, Keating considère bientôt l'éducation à la citoyenneté comme le moyen de favoriser le vote et d'achever son objectif républicain. En 1994, il annonce la formation d'un *Civics Expert Group* composé de 3 membres mandatés pour élaborer un plan stratégique concernant l'éducation à la citoyenneté. Le rapport *Whereas the people: civics and citizenship education* veut amener les Australiens à comprendre comment leurs libertés civiques et politiques ont été maintenues. Le groupe d'experts propose donc un programme non-partisan pour l'éducation publique touchant le gouvernement australien, la Constitution, la citoyenneté. C'est entre 1997 et 2004 que l'Australie, gouvernée par John Howard, se dote d'un curriculum national et du programme *Discovering Democracy*, financé par le gouvernement fédéral, dont le mandat est de développer des ressources didactiques destinées aux écoles australiennes. Ce nouveau programme s'organise autour de quatre thèmes: qui gouverne?, lois et droits, la nation australienne, les citoyens et la vie publique⁴⁶. Axée sur la nation australienne⁴⁷, l'éducation à la citoyenneté fait la promotion de savoirs, d'habiletés et de valeurs qui outillent l'élève, futur citoyen informé et actif dans sa démocratie. L'élève est donc amené à comprendre les institutions et est familiarisé aux valeurs promues par la société pluraliste, telles que la liberté, la tolérance, le respect, la responsabilité et l'inclusion⁴⁸. Le gouvernement fédéral s'attend à ce que le programme *Discovering Democracy* ait lieu dans le cadre de cours existant, notamment ceux d'histoire, les contenus de ce dernier sont jugés aptes à contribuer à l'éducation civique⁴⁹. Une enquête nationale conduite en 2000 conclut d'ailleurs: «school history has a vital role to play as the main arbiter and interpreter of civics and citizenship education (CCE) [that] all specialist history teachers are, by definition, teachers of CCE⁵⁰».

En 2004-2005, le gouvernement fédéral propose une contribution financière à l'intention des écoles à condition que les déclarations nationales sur l'apprentissage aient été acceptées et mises en œuvre avant 2008 dans les domaines suivants: anglais, mathématiques, sciences, éducation à la citoyenneté⁵¹. Le gouvernement d'Howard exige également des États et des Territoires qu'ils participent à une évaluation nationale dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

Si les derniers gouvernements se sont attachés à doter l'Australie d'un curriculum cohérent en matière d'éducation à la citoyenneté afin de répondre à un certain contexte, le gouvernement dirigé par Kevin Rudd depuis 2007 nomme un «Conseil national des programmes», composé d'autorités de l'éducation dont la tâche est de concevoir un programme

d'études dans ces domaines d'application: anglais, mathématiques, sciences et histoire. Il n'y est plus explicitement question d'éducation à la citoyenneté.

En somme, la France, la Grande-Bretagne et l'Australie témoignent toutes trois d'une préoccupation pour la formation de citoyens habilités à jouer un rôle actif au sein de leur démocratie. Toutefois, alors que la France dissocie l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique au service de la nation française, la Grande-Bretagne et l'Australie associent lesdites matières et semblent valoriser la promotion d'un pluralisme.

L'association de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, le cas québécois

Au Québec, l'enseignement de l'histoire endosse depuis longtemps un mandat implicite d'instruction civique. Ainsi, de 1905 à 1956, l'enseignement de l'histoire au Québec est perçu comme un «outil au service du processus d'identification à la Nation et à l'Église⁵²». Le programme d'enseignement de l'histoire de cette période permet aux élèves de devenir des citoyens modèles en intégrant les valeurs et les attitudes prônées par la société québécoise. Dans les cours d'histoire sainte et d'histoire du Canada, les jeunes Québécois deviennent de «bon[s] catholique[s] et de bon [s] canadien[s] patriote[s]⁵³».

Toutefois, la Révolution tranquille est le théâtre de nombreux changements. À l'aube des années 1960, l'école souhaite «former des citoyens capables d'avoir une vue d'ensemble du monde actuel et de son passé⁵⁴», notamment par le biais des cours d'histoire. Dès lors, des historiens s'opposent à l'intégration de l'instruction civique à l'histoire. En 1964, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement conclut qu'il faut outiller les jeunes du Québec pour qu'ils comprennent leur société, et puissent y vivre et y agir dans une période de changement social, et que le système éducatif a une responsabilité dans la formation du futur citoyen. Le rapport Parent réoriente les visées sociales de la classe d'histoire en l'invitant à dissocier histoire et prédication patriotique: «le but de l'enseignement de l'histoire n'est pas en premier lieu la formation civique, patriotique ou religieuse, [...] l'enseignement de l'histoire a pour but de former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé, en prenant appui sur les textes⁵⁵». Les programmes d'histoire de 1967 démontrent l'importance du développement de la conscience citoyenne chez les élèves et valorisent les thèmes de parlementarisme, d'absolutisme, de nationalisme, de libéralisme et de socialisme⁵⁶. Quant à eux, les programmes de 1970 se font discrets sur la place à accorder à l'éducation civique. Il est néanmoins possible d'y déceler «une intention de faire comprendre certains enjeux jugés importants, notamment les origines et

la mécanique du parlementarisme canadien, les compétences respectives des différents ordres de pouvoir et certaines interprétations divergentes relatives au sens à donner à des moments charnières du passé collectif de la nation (Conquête, etc.)⁵⁷ ». Pour leur part, les programmes des années 1980 confient à la formation personnelle et sociale et à l'histoire le mandat d'éduquer à la citoyenneté. Dans le premier cas, on invite le jeune à porter un regard sur sa société pour en reconnaître les fondements et les caractéristiques, à comprendre ses droits et responsabilités comme citoyen, à consolider son identité personnelle tout en développant les compétences inhérentes à son intégration et à sa participation à la société. Dans le cas de l'histoire, on vise à « développer la pensée historique des jeunes pour faire connaître et comprendre le passé afin de former des citoyens ouverts, éclairés et responsables⁵⁸ ».

Publié en 1997, le Rapport Inchauspé précise : « En vertu surtout des objectifs de cohésion sociale qui sont assignés à l'école, nous proposons d'introduire de façon formelle un enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté. Enseignement notamment axé sur l'étude des institutions et de leur fonctionnement, sur les droits de la personne, sur les rapports sociaux, sur la compréhension interculturelle et internationale, l'éducation à la citoyenneté devra s'intégrer, pour une bonne part, à l'enseignement de l'histoire⁵⁹. » Depuis la réforme de l'éducation, il est possible d'affirmer que le souci d'éduquer à la citoyenneté est majeur. Dans son énoncé de politique de 1997, la ministre indique son intention de concrétiser l'éducation à la citoyenneté en rattachant son enseignement à celui de l'histoire et en en faisant l'objet de compétences transversales. Au sein du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, l'un des cinq domaines généraux de formation s'intitule « vivre-ensemble et citoyenneté ». Organisé autour de trois axes de développement – valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques ; engagement, coopération et solidarité ; contribution à la culture de la paix – son intention éducative est d'« amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité⁶⁰ ». Conçues pour ficeler l'ensemble du curriculum, les compétences transversales ne sont pas étrangères aux savoirs-être citoyens. Alors que les compétences d'ordre intellectuel invitent l'élève à exploiter l'information et à exercer son jugement critique, les compétences d'ordre personnel et social l'encouragent à actualiser son potentiel et à coopérer. Finalement, les compétences disciplinaires d'univers social sont le lieu privilégié d'actualisation de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, les troisièmes compétences des programmes d'histoire du premier et du deuxième cycle du secondaire invitent l'élève à « développer sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » et à « consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire ».

Pour sa part, intitulée «construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire», la troisième compétence du programme de géographie incite l'élève à «se sentir partie prenante du monde et à développer, à l'égard des grandes réalités d'ordre planétaire, un sentiment de responsabilité personnelle. Il est alors amené à faire ses choix de citoyen pour agir en tenant compte de cette nouvelle réalité⁶¹». Le nouveau cours «Monde contemporain» n'est pas étranger à l'éducation à la citoyenneté. Par le biais de ses deux compétences «interpréter un problème du monde contemporain» et «prendre position sur un enjeu du monde contemporain» et par le traitement des cinq thèmes prescrits, «le programme concourt à leur formation générale et les prépare à prendre part à la vie collective et à se situer dans les débats de société en tant que citoyens informés, critiques et ouverts à la diversité⁶²». En somme, la participation citoyenne des futurs adultes que sont les adolescents est souhaitée à plusieurs égards.

L'association de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté proclamée à l'ordre d'enseignement secondaire depuis maintenant 8 ans, il importe de s'interroger sur les effets concrets de cette union jusqu'alors implicite. Le développement de quelle forme de citoyenneté le programme d'enseignement québécois favorise-t-il et dans quels buts? En 2004, *le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)* consacré au premier cycle du secondaire couche noir sur blanc sa volonté de former des personnes autonomes et capables d'agir en citoyens engagés et critiques⁶³, attribuant par le fait même cette tâche au programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté. Marius Langlois, responsable des programmes en sciences humaines au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), affirme: «la prise en charge de l'éducation à la citoyenneté, partagée par les disciplines du domaine de l'Univers social et l'ensemble des programmes du PFEQ, est une opération raisonnée. Elle prépare et outille l'élève pour une participation, pour un engagement social éclairé dans le cadre des institutions publiques, et ce, dans le respect des principes et des valeurs démocratiques. Bref, la compétence vient contribuer à la formation d'un citoyen utile parce qu'il s'avère capable de participer «au débat social et de s'engager dans la communauté⁶⁴». En 2009, Martineau écrit: «Dans le Québec d'aujourd'hui, moins homogène qu'hier, pluriel et multiculturel, la citoyenneté démocratique ne peut faire l'économie d'une bonne compréhension de la nature des différences culturelles, sociales, politiques et religieuses qui l'animent et qui trouvent, la plupart du temps, leur explication dans le passé⁶⁵.»

Le rapport annuel 1997-1998 du Conseil supérieur de l'éducation québécois s'interroge: «À une époque comme la nôtre, caractérisée par le pluralisme des valeurs et des cultures, la montée de l'individualisme, la création de grands ensembles à vocation économique et l'affirmation identitaire

de leurs composantes, comment le système éducatif peut-il préparer des citoyens et des citoyennes davantage conscients du rôle qu'ils peuvent jouer pour s'approprier le devenir de leur société⁶⁶? » Intitulé « Des besoins pressants dans une société pluraliste », le premier chapitre du rapport évoque la crise du social et du politique traversée par diverses sociétés :

Enfin, il ne s'agit plus seulement de participation et de responsabilités civiques, mais du « vivre ensemble ». [...] Dans le contexte actuel du pluralisme qui marque les sociétés contemporaines, la citoyenneté est vue comme un éventuel code de vie permettant les échanges entre les individus, comme un lieu où faire converger cette pluralité. Cette manière d'aborder la citoyenneté est plus récente, mais elle est devenue au cœur de la problématique et de la réflexion⁶⁷.

L'éducation à la citoyenneté vise donc le développement d'habiletés tel que l'esprit critique, la responsabilité, l'autonomie, le sens de l'éthique, ainsi que la sensibilisation à des valeurs fondamentales « telles que l'ouverture à l'autre, la capacité de vivre dans la pluralité culturelle, la solidarité, la justice, l'égalité, la compréhension internationale et l'engagement social⁶⁸ ». « Dans une société pluraliste comme la nôtre, lit-on dans le *Programme de formation*, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence [...] d'un sentiment d'appartenance à la collectivité⁶⁹. » Parfois dite « pleine citoyenneté », cette nouvelle conception de la citoyenneté remplace les traditions précédentes, axées d'abord sur la reconnaissance de droits et de devoirs inhérents au statut de citoyen et, depuis la Seconde Guerre mondiale, sur les droits politiques, sociaux et économiques qu'incarne l'État-providence. Elle fait référence à des attitudes, des comportements et des valeurs que devraient avoir les citoyens. Selon Audigier :

Il serait ici totalement dommageable d'oublier que la première finalité de l'enseignement de l'histoire est la construction d'une identité collective propre à la communauté politique d'appartenance. Quelle que soit la référence retenue, il y va de l'importance de la dimension narrative dans l'identité collective, identité narrative, capacité personnelle et collective à se raconter son histoire, notre histoire, capacité à penser son histoire comme appartenant à une histoire collective. Nous sommes toujours dans ce qui relève du sentiment d'appartenance comme une des dimensions essentielles de la citoyenneté⁷⁰.

Le problème est alors de savoir quelle est cette communauté politique d'appartenance. Au Québec, la référence retenue semble être une société pluraliste en contexte de mondialisation et, d'une pierre deux coups, l'histoire nationale telle qu'enseignée jadis est moins présente et nationalisante qu'auparavant, sinon évincée des programmes de formation. Audigier rappelle que l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté ont été conçues :

pour construire une représentation partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir, selon le point de vue de la communauté politique à laquelle appartient l'élève. C'est à partir de cette appartenance que se forment un rapport au passé et l'idée d'un destin collectif. Mais nous savons tous aujourd'hui que cette appartenance est mise en question à la fois par les processus de mondialisation et le fait que de nombreux défis à résoudre ne peuvent l'être dans les seules frontières de ces communautés, et par les revendications particulières de groupes. L'enjeu est alors [...] ce que nous avons de commun [...]»⁷¹.

Ce que nous partageons, c'est en fait l'identité nationale, qui doit à terme transcender les identités ethniques, ensemble de valeurs, de qualités et de mémoire. Le fait est qu'alors que les identités ethniques sont héritées et immuables, les identités nationales sont en constante mouvance, résultat d'une négociation perpétuelle entre ses groupes constitutifs⁷². En fait, selon Rashid, les communautés de migrants conçoivent le multiculturalisme comme un processus d'engagement réciproque conduisant à un ajustement mutuel résultant en la création d'une nouvelle identité nationale⁷³. Quant à lui, Miller constate que, « Bien que les identités nationales sont amincies vers le bas pour les rendre plus acceptables à des groupes minoritaires, ces groupes eux-mêmes doivent abandonner les valeurs et les façons de se comporter qui sont en conflit flagrant avec ceux de la communauté dans son ensemble⁷⁴ » Caractérisé par la dimension planétaire des échanges humains et commerciaux, le contexte de mondialisation pose justement le problème: qu'aurons-nous de commun bientôt? Le fait de partager une planète est-il à l'origine de la nécessité de préparer les citoyens à l'exercice d'un vivre-ensemble harmonieux en contexte de pluralisme? Cette vision d'une citoyenneté planétaire, à laquelle s'additionnent les besoins de connaître le fonctionnement des institutions politiques, les droits, les devoirs et les libertés du citoyen, quelles nations la partagent et à quel degré? Faut-il privilégier la citoyenneté « globale » à la citoyenneté nationale, fondatrice de l'identité. L'identité collective doit-elle être planétaire? Audigier rappelle que « le partisan d'un enseignement de l'histoire nationale peut tout à fait être en désaccord total avec un autre partisan de cette histoire, mais dont la lecture est profondément différente de la sienne⁷⁵ ». Ces conceptions divergentes de l'histoire nationale seraient à même d'expliquer le débat du printemps et de l'été 2006 au Québec relatif aux projets de programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté⁷⁶. Le Conseil supérieur de l'éducation soulignait d'ailleurs que « même si les principaux enjeux sont pour le Québec les mêmes qu'ailleurs, c'est-à-dire de trouver un espace à partager, de revitaliser la démocratie et d'assurer la cohésion sociale au sein de la société, il faut reconnaître que la dynamique sociolinguistique et la réalité politique du Québec viennent s'imbriquer dans la question relative à la manière de concilier la diversité avec l'appartenance à la société québécoise⁷⁷ ». D'après François Audigier, le problème vécu au Québec serait de cet ordre:

un conflit entre la société pensée d'abord comme communauté de mémoire et la société comme somme d'individus, vivant ensemble par hasard, par naissance ou par migration plus ou moins choisie. La première inscrit une continuité entre le passé et le présent, voire le futur. Il y a bien une communauté de destin construite à partir des événements, des succès et des épreuves vécus par les générations antérieures. La seconde oriente vers la dilution de la communauté politique dans des groupes de composition plus ou moins aléatoire et dont les membres se mettent d'accord pour lutter ensemble afin d'obtenir le maximum d'avantages dans la société⁷⁸.

Le nouveau programme semble adopter le point de vue du Conseil supérieur de l'éducation et de « ceux qui défendent de manière acharnée la diversité et l'individualité, ceci au nom de la liberté, de la justice et de l'équité. Ceux-là insistent sur le "moi" ou le "ça" et dénoncent toute intervention dans la vie sociale qui pourrait limiter l'expression de la diversité⁷⁹. » La même influence soulignait, dans son rapport *Éduquer à la citoyenneté*, que c'est : « sans doute dans la définition de ce qui constitue ce patrimoine culturel commun nécessaire au maintien de la cohésion sociale d'une société ouverte et pluraliste que réside le plus grand défi de l'éducation à la citoyenneté⁸⁰ ». Ainsi, le Conseil perçoit lui-même comme écueil à éviter le caractère partisan potentiel d'un programme d'éducation à la citoyenneté, alors comprise comme instrument d'endoctrinement politique. « S'il importe au premier chef d'insister pour que l'école ait le mandat de transmettre un patrimoine et des repères identitaires auxquels se rallier collectivement, d'identifier et d'enseigner l'héritage culturel dont se réclame la société d'insertion et d'accueil, d'enseigner et de promouvoir une langue publique commune, il faudra trouver le juste équilibre dans la préservation et le renouvellement, voire le développement, du sentiment d'appartenance à une même société⁸¹. » À la lumière du débat sur l'enseignement de l'histoire nationale qui perdure depuis 2006, il est fort douteux que le Québec ait trouvé cet équilibre.

Conclusion

Cet article permet d'identifier des similitudes et des différences quant aux choix pris par diverses grandes démocraties relativement à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté en contexte pluraliste. D'abord, la France, l'Angleterre, l'Australie et le Québec mettent tous l'accent sur la pensée critique dans l'enseignement et encouragent les débats et les discussions en classe afin de préparer les jeunes à devenir des citoyens actifs. Ces démocraties reconnaissent que, pour parvenir à dispenser une éducation à la citoyenneté de qualité, les enseignants doivent être formés en ce sens et ont besoin de soutien. Finalement, elles soulignent le rôle important de la communauté scolaire, microsociété responsable de favoriser le développement de valeurs démocratiques et d'habiletés so-

ciales chez l'élève, notamment en lui offrant de bons exemples de vivre-ensemble. Toutefois, bien que confrontées à un contexte de mondialisation et de pluralisme similaire en certains points, ces quatre démocraties ne partagent pas la même vision quant à l'association de l'éducation à la citoyenneté et de l'histoire. D'une part, le Québec, l'Angleterre et l'Australie, reconnaissant l'aptitude intrinsèque des sciences humaines ou sociales et de l'histoire particulièrement, par les savoirs qu'elles véhiculent et les stratégies pédagogiques auxquelles elles recourent, ont pris le parti d'associer les deux matières et de confier aux enseignants d'histoire la tâche d'éduquer à la citoyenneté. D'autre part, la France prend la décision de séparer histoire et éducation à la citoyenneté afin de dispenser une histoire davantage nationalisante, valorisant et construisant l'idée de nation, concept plutôt occulté dans le programme québécois. Il est donc possible de dire qu'alors que la France considère la société comme une communauté de mémoire et éduque à la citoyenneté afin de promouvoir un sentiment national et républicain, en Angleterre, en Australie et au Québec, donc dans la tradition de référence anglo-saxonne, la société est plutôt considérée comme une somme d'individus et le parti pris est davantage la promotion d'un vivre-ensemble harmonieux en contexte de pluralisme, nous dit-on à satiété au Québec. Comme le disait Pagé concernant l'Angleterre, il s'agit plutôt d'intégrer « local, national, European, Commonwealth and international levels⁸² ». Pourtant, est-il impossible d'envisager un vivre-ensemble harmonieux au sein d'une société fondée sur sa mémoire ? Où doit s'arrêter la prise en considération de la diversité et du pluralisme en contexte de mondialisation ? Aux yeux des décideurs de l'Angleterre, du Québec et de l'Australie, l'éducation à la citoyenneté semble être l'instrument par lequel les sociétés peuvent demeurer cohérentes face aux nouveaux défis contemporains⁸³. Les manuels officiels des démocraties évoqués évitent donc une conception radicale de la citoyenneté, ont pour but de promouvoir la connaissance, la compréhension et l'implication pour des fins démocratiques et sont soucieux de promouvoir la diversité et la démocratie⁸⁴. Il est maintenant permis de se demander, d'une part, à quel point cette finalité des programmes d'histoire en influence le contenu et, d'autre part, si le parti pris de confier explicitement aux enseignants d'histoire la tâche de former à la citoyenneté à l'intérieur d'un même cours est la solution la plus efficace afin de contribuer à la formation de citoyens actifs devant cohabiter pacifiquement en contexte de pluralisme. Par exemple, à quel point le nouveau programme québécois d'Éthique et culture religieuse, abordant les valeurs de tolérance et de respect, ne serait-il pas le lieu par excellence de la formation morale des citoyens de demain ? Ce faisant, n'apprendrait-on pas davantage l'histoire pour ce qu'elle est et ses mérites propres ? L'accusation d'instrumentaliser l'enseignement-apprentissage de l'histoire au nom de l'éducation à la citoyenneté serait

du même coup assurément évitée... À tout le moins, l'association de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, en histoire nationale, doit clarifier et beaucoup mieux définir ce qui touche la question nationale, le plus objectivement possible. Pour ce faire, le programme d'histoire du Québec-Canada devra être revu, voire refait au deuxième cycle du secondaire en *partant* de cette question nationale plutôt qu'en tentant maladroitement de l'éviter, avec les résultats que l'on sait. Ainsi, on devra puiser ses références principales ailleurs que dans le monde anglo-saxon d'obédience multiculturaliste.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Jean-François Cardin, « Introduction: Dossier. Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté », *Formation et profession*, vol. 16, no. 1, mars 2009, p. 7.
2. Conseil supérieur de l'Éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 14-15.
3. Martin Ouellet, « Le ministère de l'éducation révisé le programme d'histoire du Québec », *La Presse*, 15 juin 2006.
4. Jean-François Cardin, « Rencontre avec François Audigier. L'école et l'éducation à la citoyenneté: le choix de miser sur l'histoire », *Formation et profession*, vol. 16, no. 1, mars 2009, p. 13.
5. Robert Martineau, « L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage », *Formation et profession*, vol. 16, no. 1, mars 2009, p. 24.
6. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 15.
7. Eric Hobsbawm, *L'âge des extrêmes: le court vingtième siècle, 1914-1991*, Bruxelles, Complexe, 1999, 810 p.
8. Nicole Tutiaux-Guillon et F. Bataillon, « Civic, Legal and Social Education in French Secondary School: Question About a New Subject », *Online Journal for Social Science Education*, no. 2, 2002.
9. Robert Martineau, « L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage », *op. cit.*, p. 21.
10. Jean-Pierre Charland, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté: enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, p. 215.
11. Jean-Herman Guay, *Politique et jeunesse. Les deux nouvelles solitudes*, cité dans Jean Hénaire, « Éducation à la citoyenneté et réforme scolaire: contexte, principes et voies d'application », *Vie pédagogique*, no. 109, novembre-décembre 1998, p. 21-22.
12. Will Kymlicka, *Théories récentes sur la citoyenneté*, Ottawa, Multiculturalisme et citoyenneté Canada, 1992, 66 p. et Christophe Miquieu, « Citoyenneté », dans V. Bourdeau et R. Merrill (dir.), *Dicopa, Dictionnaire de théorie politique*, 2008.
13. Véronique Truchot, « L'éducation à la citoyenneté: points de vue d'élèves », *Vie pédagogique*, no. 109, novembre-décembre 1998, p. 16.
14. Jean-François Cardin, « Rencontre avec François Audigier. L'école et l'éducation à la citoyenneté: le choix de miser sur l'histoire », *op. cit.*, p. 11.

15. Jacques Beauchemin, *La société des identités: éthique et politique dans le monde contemporain*, Outremont, Athéna Éditions, 2004, 184 p. et Robert Martineau, «Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté», dans Robert Comeau et Bernard Dionne, *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, 1998, p. 45.
16. Michel Pagé, Fernand Ouellet et al., *L'éducation à la citoyenneté*, Éditions du CRP, Sherbrooke, 2001, p. 31.
17. Robert Martineau, «L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage», *op. cit.*, p. 22.
18. Jean-François Cardin, «L'école et l'éducation à la citoyenneté: le choix de miser sur l'histoire», *op. cit.*, p. 12.
19. Marc-André Éthier, «Les manuels d'histoire et la citoyenneté», *Traces*, vol. 45, no. 2, mars-avril 2007, p. 18-25. Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 474 p.
20. Robert Martineau, «L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage», *op. cit.*, p. 23.
21. Jean-François Cardin, «Rencontre avec François Audigier. L'école et l'éducation à la citoyenneté: le choix de miser sur l'histoire», *op. cit.*, p. 13.
22. Ministère de l'éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, 2004, p. 29.
23. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 40.
24. *Ibid.*, p. 55.
25. Colette Crémieux, *La citoyenneté à l'école*, Paris, Syros, 2001, p. 23.
26. *Ibid.*, p. 27.
27. Michèle Dagenais et Christian Laville, «Histoire, éducation civique et à la citoyenneté», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, no. 4, printemps 2007, p. 530.
28. Colette Crémieux, *La citoyenneté à l'école*, *op. cit.*, p. 30.
29. *Ibid.*, p. 37.
30. *Ibid.*, p. 42.
31. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 28.
32. Kerry J. Kennedy, *Citizenship Education and the Modern State*, New York, Palmar Press, 1997, p. 85.
33. Dina Kiwan, *Education for inclusive citizenship*, New York, Routledge, 2008, p. 19.
34. *Idem.*
35. Dina Kiwan, *op. cit.*, p. 19.
36. Michel Pagé, Fernand Ouellet et al., *op. cit.*, 2001, p. 100.
37. Bernard Crick et Alex Porter, *Political Education and Political Literacy*, Longman, 1978, 264 p.
38. Ken Fogelman, «Citizenship Education in England», dans Kerry Kennedy, *op. cit.*, p. 86.
39. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 29.
40. Ken Fogelman, *op. cit.*, p. 89.
41. Dina Kiwan, *op. cit.*, p. 20.
42. Bruce Haynes, «History Teaching for Patriotic Citizenship in Australia», *Educational Philosophy and Theory*, vol. 41, no. 4, 2009, p. 433.

43. Western Australian Education Department, *The Curriculum for Primary Schools: Social and moral education*, Perth, Government Printer, 1955, p. 6-7, cité dans Bruce Haynes, *op. cit.*, p. 433-434.
44. Stuart Macintyre et Noël Simpson, «Consensus and division in Australian citizenship education», *Citizenship Studies*, vol. 13, no. 2, avril 2009, p. 122.
45. Curriculum Corporation, 1997, cité dans Libby Tudball, «The shifting sands of civics and citizenship education in Australia: what principles, policies and practices should be enacted in the times ahead?», *Ethos*, vol. 17, no. 2, juin 2009, p. 9.
46. Ian Davies et John Issitt, «Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England», *Comparative Education*, vol. 41, no. 4, novembre 2005, p. 396.
47. *Ibid.*, p. 401.
48. Department of Education, *Employment and Workplace Relations*, cité dans Libby Tudball, *op. cit.*, p. 10.
49. Jaime S. Dickson, *How and why has civics education developed to its current situation?*, Australian Broadcasting Corporation, 1998, cité dans Ian Davies et John Issitt, «Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England», *op. cit.*, p. 396.
50. T. Taylor (2000), *The future of the past, Final report of the National Inquiry into School History*, cité dans Ian Davies et John Issitt, «Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England», *op. cit.*, p. 396.
51. Stuart Macintyre et Noël Simpson, «Consensus and division in Australian citizenship education», *op. cit.*, p. 128.
52. Simon Roy, Clermont Gauthier et Maurice Tardif, *Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours*, Québec, Université Laval, 1992, p. 10.
53. *Ibid.*, p. 11.
54. *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, vol. 3 et 4, avril, 1963, p. 2.
55. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent* (3^e éd., tome II), Québec, Gouvernement du Québec, 1964, p. 150, cité dans Robert Martineau, «L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage», *op. cit.*, p. 22.
56. Simon Roy, Clermont Gauthier et Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 41.
57. Robert Martineau, «L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage», *op. cit.*, p. 22.
58. *Idem.*
59. Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1997, p. 62, cité dans Robert Martineau, «L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage», *op. cit.*, p. 24.
60. Ministère de l'éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, premier cycle*, *op. cit.*, p. 28.
61. *Ibid.*, p. 313.
62. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, deuxième cycle, monde contemporain*, Québec, ministère de l'Éducation, 2007, p. 1.
63. Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, premier cycle*, *op. cit.*, p. 4.

64. Marius Langlois, «Présentation du programme. Histoire et éducation à la citoyenneté», *Formation et profession*, vol.16, no. 1, mars 2009, p. 20.
65. Robert Martineau, «L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage», *op. cit.*, p. 23.
66. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 11.
67. *Ibid.*, p. 14.
68. S. N., «Éduquer à la citoyenneté», *Pédagogie collégiale*, vol. 12, no. 2, décembre 1998, p. 26.
69. Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec, 2003, p. 5, cité dans Robert Martineau, «L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage», *op. cit.*, p. 21.
70. Jean-François Cardin, «Rencontre avec François Audigier. L'école et l'éducation à la citoyenneté: le choix de miser sur l'histoire», *op. cit.*, p. 14.
71. *Ibid.*, p.13.
72. William A. Scott, «Psychological Basis of National Identity» dans Charles A Price, *Australian National Identity*, Canberra, The Academy of the Social Sciences in Australia, 1991, p. 39, cité dans Tahmina Rashid, «Configuration of National Identity and Citizenship in Australia: Migration, Ethnicity and Religious Minorities», *Alternatives: Turkish Journal of International Relations*, vol. 6, no. 3 et 4, automne-hiver 2007, p. 2.
73. Ronald L. Jackson II, *The Negotiation of Cultural Identity*, Westport, PRAEGER, 1999, p. 54-56, cité dans Tahmina Rashid, *op. cit.*, p. 7.
74. David Miller, *Citizenship and national identity*, Oxford, Blackwell, 2010, cité dans Tahmina Rashid, *op. cit.*, p. 6.
75. Jean-François Cardin, «Rencontre avec François Audigier. L'école et l'éducation à la citoyenneté: le choix de miser sur l'histoire», *op. cit.*, p. 14.
76. Félix Bouvier (dir.), «Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au Québec», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, no. 2, hiver 2007, p. 7-106.
77. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 20.
78. Jean-François Cardin, «Rencontre avec François Audigier. L'école et l'éducation à la citoyenneté: le choix de miser sur l'histoire», *op. cit.*, p. 14.
79. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 23.
80. *Ibid.*, p. 37.
81. *Idem.*
82. Michel Pagé, Fernand Ouellet *et al.*, *op. cit.*, 2001, p. 106.
83. Ian Davies et John Issitt, «Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England», *op. cit.*, p. 393.
84. *Ibid.*, p. 399.