

Bulletin d'histoire politique

Le débat sur l'enseignement de l'histoire Présentation

Julien Prud'homme



Volume 22, numéro 3, printemps-été 2014

Le débat sur l'enseignement de l'histoire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024148ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024148ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association québécoise d'histoire politique
VLB éditeur

ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Prud'homme, J. (2014). Le débat sur l'enseignement de l'histoire : présentation. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 103–111. <https://doi.org/10.7202/1024148ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique et VLB
Éditeur, 2014

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

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

Deuxième dossier Le débat sur l'enseignement de l'histoire

Présentation

En gros et en détail : les pièces manquantes du débat

JULIEN PRUD'HOMME

*Centre interuniversitaire de recherche sur la science
et la technologie (CIRST), UQAM*

Tout a-t-il été dit sur les derniers programmes d'histoire, sur ce qu'ils sont et ne sont pas, sur ce qui devrait les remplacer? Non, en fait. Beaucoup de choses ont été répétées en boucle, quelques affirmations ont finalement été amendées, d'autres ont fait leur chemin sans trop de vérification. Des pistes de réflexion essentielles n'ont même jamais été explorées. Bref, si la discussion en a épuisé certains, elle n'a pas encore épuisé ses possibilités.

Le débat court pourtant depuis le printemps 2006. Il a connu quelques inflexions. La mise en circulation, dans un premier temps, d'une version préliminaire (présentée comme « finale » par les représentants du ministère de l'Éducation) du programme d'histoire de la société québécoise (secondaire III et IV) a suscité des réactions variées : alors que certains y lisaient une version dénationalisée et bon-ententiste du passé, d'autres, dont plusieurs historiens, en critiquaient plus largement des lacunes intellectuelles attribuables à la primauté de l'approche par compétence et de l'éducation à la citoyenneté. Petit à petit, le débat, surtout après 2009, s'est ensuite recentré autour de la question nationale. Plus récemment, la discussion s'est faite à la fois plus partisane, notamment à la suite de l'élection du Parti québécois, et plus urgente à mesure que se font entendre les

voix d'enseignants du secondaire. Au moment d'écrire ces lignes, la tenue de consultations publiques sur le sujet fait à nouveau jaser.

Entre partisans et détracteurs des programmes de 2006, les échanges sont encore féroces. Les divergences portent sur les constats eux-mêmes : les programmes de 2006 sont-ils en rupture ou en continuité avec le programme de 1982, qui les a précédés ? Leur insistance sur l'approche par compétence et l'éducation à la citoyenneté influe-t-elle sur les contenus, les récits proposés aux élèves ? L'influence des didacticiens sur l'élaboration des programmes éloigne-t-elle l'histoire de ses assises disciplinaires, de son intégrité intellectuelle ? Ou l'y ramène-t-elle, au contraire ?

Le présent dossier ne règlera pas ces questions. S'il contribue à y ramener les échanges et à les présenter sous des angles neufs, ce sera toute-fois beaucoup. Il faut en remercier les contributeurs qui, pour une rare occasion, proviennent des deux côtés de la clôture, ainsi que de milieux professionnels et académiques différents. Avant de les présenter, je m'autoriserai moi-même à soumettre des pistes de réflexion qui, j'ai eu le plaisir de le constater, profiteront dans les pages à venir de plusieurs éclairages pertinents et rafraîchissants.

Un programme de rupture, oui

Je suis de ceux qui considèrent les programmes de 2006 comme des documents de rupture. J'estime, et j'ai étayé ailleurs cette position¹, que l'approche par compétences, telle que développée dans le *Programme de formation de l'école québécoise* et dans les programmes d'histoire², oppose les notions de compétences et de connaissances, et instrumentalise les secondes pour les mettre au service des premières, d'une manière qui n'assure pas l'intégrité intellectuelle du savoir sur le passé. J'estime aussi que les objectifs d'éducation à la citoyenneté assignés aux nouveaux programmes véhiculent un emploi prescriptif, normatif, du récit historique. Que l'acquisition d'habiletés ou la vertu civique de l'histoire aient déjà été considérées, dans le programme de 1982 ou dans le rapport Parent, comme des retombées collatérales du cours d'histoire ne change rien au fait que leur promotion actuelle au rang de finalités principales des programmes constitue selon moi une rupture importante avec le passé. Que les promoteurs des programmes de 2006 croient sincèrement le contraire, et formulent à ce titre des nuances importantes, ne change rien d'essentiel à l'affaire ; j'ai suggéré ailleurs que ces nuances ne doivent pas non plus constituer des motifs d'évitement du débat³.

Cette critique n'est pas neuve. Ce que je voudrais proposer ici, c'est un retour aux textes qui rendent ces critiques légitimes. Ce faisant, j'espère aussi souligner en quoi les débats actuels au sein des sciences de l'éducation

devraient appeler les promoteurs des programmes de 2006 à une plus grande introspection.

Compétences et connaissances : science à l'appui ?

En ce qui concerne l'approche par compétence et son effet délétère sur le statut des savoirs, j'aimerais simplement revenir aux programmes du ministère eux-mêmes. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), document-source dont découlent les autres programmes, affirme assez clairement que l'identification des « compétences » comme finalités de l'école se paie d'une minorisation des savoirs et de leur statut. La compétence y est définie comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » : on attend de l'élève qu'il intègre surtout des attitudes ou des habiletés procédurales (un « savoir-agir », comme la recherche documentaire), démarche au service de laquelle les savoirs ne font office que de « ressources », de données à « mobiliser » pour une autre fin (la démonstration d'une « efficacité » quelconque). Pour éviter toute confusion, le PFEQ le précise bien : « Un programme axé sur le développement de compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir⁴ ».

Les programmes d'histoire de secondaire III et IV reconduisent cette vision des choses avec une remarquable clarté : ses auteurs précisent que les cours d'histoire, qui « servent d'ancrage au développement des compétences⁵ », font essentiellement office d'« occasion » pour apprendre des concepts généraux et s'intéresser au présent. On y rappelle bien que le but de l'enseignement doit demeurer l'apprentissage de « concepts », au service desquels les éléments de contenu factuels « utilisés » (et par ailleurs facultatifs) font office de « repères » dont l'élève sera ultérieurement appelé à se défaire : à aucun moment leur « exploitation en classe » ne doit faire oublier qu'ils « ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude... spécifiques⁶ ».

Mais est-ce que je ne force l'interprétation de ces directives ? C'est l'avis de didacticiens qui voient dans cette critique une tempête dans un verre d'eau. Car, dans les faits, manipuler des connaissances, même à d'autres fins, ne permet-il pas de les intégrer, et peut-être mieux ? C'est la ferme conviction, par exemple, d'Éthier et Dalongeville, qui affirment que même si le savoir factuel « est de l'ordre des moyens, de l'accessoire », l'élève n'aura pas le choix de l'apprendre sur le tas car « on ne peut être compétent et ignorant », de par la nature de « la démarche historique... qui n'exclut ni de lire (des manuels ou des archives), ni d'écouter, ni d'assimiler des faits⁷ ». Même tue par le programme, la dualité nationale canadienne, par exemple, ne pourra donc qu'être apprise, puisqu'« il faudrait

avoir une vision très méprisante ou très condescendante des enseignants pour croire qu'ils pourraient enseigner [les compétences] en taisant l'existence des conflits nationaux⁸».

Malgré le programme, donc, le savoir historique ne pourrait que reprendre ses droits. Par la force des choses. Présume-t-on. Personnellement, cela ne me convainc pas. Car enfin... ne pas taire le savoir, ne pas l'exclure, se dire que les profs n'auront pas le choix, est-ce tout ce qu'on attend d'un programme ?

L'argument ne me convainc pas, surtout, parce qu'il ne repose pas sur des bases scientifiques solides. Dans le débat sur les programmes d'histoire, on a souvent présenté la position des « didacticiens » en faveur de l'approche par compétence comme un consensus en sciences de l'éducation. J'ai contribué à cette impression et je crois aujourd'hui qu'elle est exagérée. Quand ils prennent la plume en 2005, Éthier et Dalongeville, répliquent en fait déjà aux critiques de certains de leurs propres collègues, spécialistes de l'éducation de l'Université Laval. Et la recension d'articles scientifiques récents suggère que le radicalisme didactique des années 1990 et 2000 est peut-être en voie de passer de mode.

Sans jouer à l'expert, il est facile de constater que les références scientifiques des textes partisans de la réforme sont souvent vagues : bibliographies un peu minces au regard de leurs prétentions, beaucoup d'autocitations, de références à des publications somme toute mineures, ou encore à des classiques (Bachelard, Piaget, Moscovici) interprétés de façon équivoque. Pas uniquement, non, mais tout de même... Divers indices auraient pu attirer l'attention. Le didacticien Robert Martineau, fréquemment invoqué à la défense du « nouveau pédagogique », s'interrogeait en 2007 sur la faible adhésion des enseignants à l'approche par problème : or, après avoir incriminé le conservatisme des profs et leur « concentration obsessionnelle sur le contenu », Martineau constatait aussi, déjà, qu'« il manque aux tenants de l'approche par problèmes une base de recherches fournissant des arguments, des preuves scientifiques supportant la supériorité de cette stratégie pédagogique dans l'enseignement des sciences humaines⁹ ». On est pourtant en pleine implantation de la réforme. En parallèle, d'autres ont relevé la minceur des études portant sur l'arrimage de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté¹⁰.

Il m'est arrivé, en tant qu'historien, d'être interrogé sur mes sources et mes références. C'est de bon aloi. Ici, poser la même question aux didacticiens révèle les critiques formulées de l'intérieur des sciences de l'éducation, à l'endroit des nouveaux programmes en général et de l'approche par problème en particulier. L'enseignant peut-il transmettre efficacement des savoirs qui ne sont pas explicitement au cœur de sa démarche ? L'élève « compétent » peut-il bien apprendre, en quelque sorte, sur le tas ? Dans la littérature savante, des articles-chocs soutiennent le contraire. Volumi-

neuse bibliographie à l'appui, Kirschner *et al.* arguent que la recherche empirique contredit ces assertions¹¹. Avant cela, Mayer avait manifesté dans l'*American Psychologist* son exaspération face aux échecs répétés des approches dites « constructivistes¹² ». Handelsman *et al.*, par ailleurs, réfutent que l'auto-exploration en classe reproduise réellement les attitudes mentales propres à une discipline¹³. Stemhagen *et al.*, qui traitent d'histoire, présentent les tensions entre approche constructiviste et intégrité des savoirs, et exigent que l'on « arrache (*wrestle from*) le constructivisme des mains exclusives des psychologues de l'éducation pour le confier aux enseignants et aux experts de la discipline¹⁴ ». Au Québec même, Clermont Gauthier et ses collègues ont eux aussi avancé que les postulats constructivistes ne sont recevables qu'à un niveau élevé de généralité, relèvent mal le défi de l'application et s'appuient sur une base de recherche fort mince¹⁵.

Tous ces textes ne tirent pas dans la même direction. Je n'en tire aucune conclusion définitive. Mais ils trouvent dans la recherche psychopédagogique elle-même motif à nuancer les injonctions didactiques auxquelles nous astreignons nos enseignants. L'approche par compétence y prend des visages variés et nombre de ses partisans recommandent une moindre nonchalance à l'égard du contenu et de l'intégrité du récit historique¹⁶.

Éduquer le citoyen

Il s'est écrit abondamment de choses sur le rôle de l'éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes d'histoire. Pour certains, dont le didacticien Jean-François Cardin¹⁷, les programmes n'éduquent à la citoyenneté qu'en exposant l'élève aux rudiments de la pensée critique. Pour d'autres, éduquer à la citoyenneté implique plutôt de rendre le récit historique plus directif, d'en faire le véhicule d'une véritable morale civique. La lettre du programme me paraît aller dans ce second sens : ses auteurs semblent présumer un récit univoque, une épopée des droits et des institutions qui pousse l'élève à « retrouver soi-même les fondements... de la citoyenneté démocratique », à « comprendre l'utilité d'institutions publiques », à « découvrir... que les principes rattachés à la démocratie... se sont actualisés dans les droits du citoyen¹⁸ ». Au premier cycle du secondaire, cet objectif mènerait d'évidence, selon Bouvier et Éthier, au récit de « la façon progressive... dont les humains ont évolué depuis la préhistoire vers la conquête relativement récente d'institutions démocratiques¹⁹ ».

L'idée voulant qu'il soit encore légitime, au XXI^e siècle, d'orienter le récit et le sens historique pour inculquer une philosophie politique ou morale semble assez québécoise. Les écrits du ministère renvoient souvent à un texte-clef signé en 1998 par Christian Laville et Robert Martineau : paru dans la revue ministérielle *Vie pédagogique*, ce texte enlevé promeut une

histoire prescriptive, et même le recours à l'épique pour favoriser l'adhésion des élèves à une « philosophie sociale » jugée désirable par les auteurs²⁰. Le texte est régulièrement cité par les didacticiens canadiens-anglais pour exemplifier une vision directive de l'éducation à la citoyenneté, mais les pédagogues anglophones se montrent eux-mêmes plus réservés sur le sujet²¹.

Bref, la lettre des programmes de 2006 promet un récit historique formaté pour transmettre aux élèves une « bonne » philosophie politique. La chose a déjà été dite et redite²², et il ne sert à rien de la développer ici davantage. J'aimerais plutôt attirer l'attention sur l'effet d'une telle prédisposition au sein des sciences de l'éducation elles-mêmes.

Dans des études d'un grand intérêt, M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers ont relevé les biais du récit proposé par le programme, et notamment des schèmes explicatifs mis de l'avant dans les manuels²³. Tout en critiquant l'impact de ces biais sur la vision politique des jeunes (une vision du changement qui minimise le rôle de la mobilisation collective), les auteurs ne proposent cependant comme alternative que l'introduction de nouveaux biais politiques (la valorisation de l'action collective) jugés simplement plus désirables²⁴. Cette logique me fait sursauter : étant admis que l'histoire joue un rôle prescriptif, il paraît normal d'opposer aux biais indésirables non pas le recours à la science, mais simplement d'autres biais normatifs concurrents²⁵. Par quel arbitraire encadrerons-nous ces dilemmes, devenus essentiellement moraux et qui font de l'histoire autre chose qu'un savoir ? L'éducation à la citoyenneté dépourvue des garde-fous du savoir pour lui-même est à l'origine de cette impasse, qui fait tiquer d'autres didacticiens par ailleurs favorables à la réforme²⁶, et qui s'ajoute aux préoccupations que soulève le conformisme libéral des programmes existants²⁷. Nos discussions sur le rôle civique de l'histoire ne devraient-elles pas prendre acte de ces malaises qui fleurissent au sein même des sciences de l'éducation ?

Le dossier

Les contributeurs à ce dossier relèvent un défi ambitieux. Devant les ratés d'un débat miné par les procès d'intention et les grandes pétitions de principe, ils cherchent à ramener la discussion à ses proportions véritables. Ils offrent aussi des mises au point précieuses pour la suite des choses.

Plusieurs textes explorent de nouveaux angles d'analyse. Des spécialistes de l'éducation mettent en débat l'assise scientifique de la réforme : Gérald Boutin souligne l'effet délétère des raccourcis politiques sur la mise en œuvre du renouveau pédagogique, tandis que Clotilde Assoume-Mendene et Clermont Gauthier défendent une pédagogie plus sensible

aux exigences explicites des disciplines. D'autres contributeurs s'attardent aux effets concrets de la réforme et à l'expérience vécue des enseignants. François-Xavier Delorme et Jean-François Cardin poursuivent ici une discussion épistolaire, d'abord engagée dans les pages du *Devoir*, sur l'application réelle des nouveaux programmes en salle de classe. Le texte d'Olivier Lemieux et Catherine Côté, pour sa part, prend les manuels scolaires à témoin pour juger des rapports entretenus entre le nouvel enseignement de l'histoire et la production historique.

Il paraît utile, enfin, de ramener le débat sur les rails, grâce à diverses mises au point et une langue apaisée. Le point de vue nationaliste trouve ici l'espace pour se préciser. L'historien Éric Bédard réitère sa vision d'un programme d'histoire nationale conforme aux exigences de la science comme de la mémoire. Les didacticiens Marc-André Éthier, Jean-François Cardin et David Lefrançois, pour leur part, précisent leurs positions et ce qui leur semble primordial dans les discussions en cours, tandis que Denis Vaugois expose lui aussi les aspects du débat qui lui semblent importer le plus. Comprendre la situation québécoise, enfin, exige de s'intéresser à ce qui se passe ailleurs. Michèle Dagenais et Christian Laville nous suggèrent ainsi un tour d'horizon des tiraillements qui agitent le Sénégal, l'Inde, le Rwanda, le Japon et l'Australie autour de l'histoire et de son enseignement.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Notamment dans Julien Prud'homme, « Réformer l'enseignement et réformer les maîtres. La transformation des programmes scolaires et ses acteurs : le cas de l'histoire nationale au Québec, 1963-2006 », *Bulletin d'histoire politique*, 15, 2, 2007, p. 185-216.
2. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Histoire et éducation à la citoyenneté*, 2007.
3. Julien Prud'homme, « L'école, le débat, l'expert. De la sociologie dumontienne à l'enseignement de l'histoire nationale », *Cahiers Fernand-Dumont*, 2, 2013, p. 253-278.
4. L'effort de définition le plus complet se trouve dans MELS, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, 2006, p. 4-5.
5. MELS, *Histoire et éducation à la citoyenneté*, *op. cit.*, p. 5.
6. *Ibid.*, p. 33.
7. Marc-André Éthier et André Dalongeville, « Du faux débat entre compétences et connaissances », *Traces*, 43, 3, 2005, p. 14-16.
8. Marc-André Éthier, « Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire », *Traces*, 45, 1, 2007, p. 36-39, 38.
9. Robert Martineau, « L'approche par problèmes en classe d'histoire. Pourquoi les enseignants l'utilisent-ils si peu ? », *Traces*, 45, 2, 2007, p. 8-9.

10. David Lefrançois, « Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique », dans Fernand Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Québec, PUL, 2004, p. 73-100; Félix Bouvier et Marc-André Éthier, « L'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire », *Traces*, 2008.
11. Paul A. Kirschner, John Sweller et Richard E. Clark, « Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching », *Educational Psychologist*, 41, 2, 2006, p. 75-86.
12. R. Mayer, "Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction", *American Psychologist*, 59, 2004, p. 14-19.
13. J. Handelman, J., D. Egert-May, R. Beichner, P. Bruns, A. Change, R. DeHaan et al., « Scientific teaching », *Science*, 304, 2004, p. 521-522.
14. Kurt Stemhagen, Gabriel A. Reich et William Muth, « Disciplined Judgement: Toward a Reasonably Constrained Constructivism », *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 10, 1, 2013, p. 55-72, 57.
15. Lire notamment: Clermont Gauthier et Denis Simard, « Paul Inchauspé ou fonder la réforme dans un retour à la tradition », et M'hammed Mellouki, « Approche de la réforme de l'éducation au Québec: par touches et retouches », dans M'hammed Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, PUL, 2010, p. 103-120 et 305-326. À l'exception de deux, dont Jean-François Cardin, tous les contributeurs de ce volume, spécialistes de l'éducation, estiment que la réforme des programmes n'a pas tenu ses promesses.
16. À tort ou à raison, j'interprète ainsi certaines propositions de Stéphane Lévesque, « Teaching Second-Order Concepts in Canadian History: the Importance of 'Historical Significance' », *Canadian Social Sciences*, 39, 2, 2005. Pour un regard historien, voir aussi Ken Osborne, qui critique explicitement les propositions des principaux didacticiens québécois de l'histoire: Ken Osborne, « Teaching History in Schools: A Canadian Debate », *Journal of Curriculum Studies*, 35, 5, 2003, p. 585-626; « 'To the Past': Why we need to teach and study history », dans Rachel Sandwell (dir.), *To the Past: History education, public meory, and citizenship in Canada*, Toronto, UTP, 2006, p. 103-131.
17. Jean-François Cardin, « Histoire et éducation à la citoyenneté: une idée qui a la vie dure », dans M'hammed Mellouki (dir.), *op. cit.*, p. 191-219.
18. MELS, *Histoire et éducation à la citoyenneté*, *op. cit.*, p. 22-24. Je partage cette lecture du programme avec David Lefrançois, Marc-André Éthier et Stéphanie Demers, « Justice sociale et réforme scolaire au Québec: le cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté », *Éthique publique*, 11, 1, 2009, p. 72-85.
19. Félix Bouvier et Marc-André Éthier, *loc. cit.*, p. 3-4.
20. Robert Martineau et Christian Laville, « L'histoire: voie royale vers la citoyenneté? », *Vie pédagogique*, 109 (1998), p. 35-38. Certains passages promeuvent bien les vertus plus critiques de la perspective historique, mais ne sont guère de nature à atténuer l'invitation à une histoire prescriptive.
21. Stéphane Lévesque, par exemple, décrit plutôt l'histoire comme une manière

- de dépasser les prescriptions du multiculturalisme canadien, «The Challenges of Teaching National History in the Canadian Multicultural Context», *Canadian Issues*, 2011, p. 41-46.
22. Tout récemment par Normand Baillargeon, «Débat sur l'enseignement de l'histoire: sur quelques points aveugles», *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 25, 2 2013, p. 108-114.
 23. Voir Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers, «An Analysis of Historical Agency in Quebec History Textbooks», *Education, Citizenship and Social Justice*, 8, 2, 2013, p. 119-133.
 24. David Lefrançois, Marc-André Éthier et Stéphanie Demers, «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*, 48, 3, 2010.
 25. On en trouve d'autres exemples chez Sivane Hirsch et Marie McAndrew, «La représentation de la communauté juive dans les manuels scolaires québécois», *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15, 2, 2012, p. 34-63.
 26. Christian Laville, «Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second», dans Peter Seixas (dir.), *Theorizing historical consciousness*, Toronto, UTP, 2004, p. 165-182; Robert Martineau, «L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage», *Formation et profession*, 16, 1, 2009, p. 21-24.
 27. Louis LeVasseur et Jean-François Cardin, «L'enseignement de l'histoire: de la certitude du récit sur la nation au vertige de la modernité», *Phronesis*, 2, 2-3, 2013, p. 63-73.