

# Les programmes d'histoire du Québec depuis la Révolution tranquille : une analyse exploratoire

Olivier Lemieux, Université de Sherbrooke

## Introduction

C'est en 1998 que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) annonçait la réforme du cours d'histoire du Québec et du Canada adoptant l'étiquette d'Histoire et éducation à la citoyenneté. Cependant, ce n'est que huit ans plus tard, soit le 27 avril 2006, qu'une polémique éclate à ce propos, soulevée par Antoine Robitaille, journaliste du quotidien *Le Devoir*<sup>1</sup>. À la lumière de nos lectures, le débat s'est articulé autour de deux grands axes : 1) la dialectique entre le discours historique, les visées nationales, les exigences de la société pluraliste et de la conscience citoyenne ; 2) la relation entre l'idéal de culture, l'acquisition de connaissances et le développement de compétences<sup>2</sup>. D'abord, les opposants du programme de 2007 affirment que ce dernier est en rupture avec ses prédécesseurs (les programmes de 1967 et de 1982), puisqu'il se réfère constamment au présent pour éclairer le passé et qu'une histoire visant prioritairement à fournir une éthique citoyenne n'a d'autre choix que d'en aplanir les aspérités<sup>3</sup>. Or, les partisans du programme défendent plutôt que cette rupture est justifiée, car, dans une société pluraliste, il ne faut pas s'attendre à ce qu'un programme officiel, destiné à appeler ses citoyens à vivre ensemble, cultive les tensions<sup>4</sup>. En ce qui concerne le deuxième axe, selon les opposants, cette approche est devenue omniprésente au sein du programme de 2007, ce qui serait une rupture avec les programmes précédents, et aurait pour effet d'occulter les connaissances historiques et l'idéal de culture pour favoriser une vision economicoutilitariste et individualiste<sup>5</sup>. Pour leur part, les partisans croient qu'aucune compétence ne peut être acquise sans connaissances et que la méthode historique est plus facilement développée par cette approche, laquelle s'inscrit d'ailleurs dans les intentions du Rapport Parent<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Antoine Robitaille, « Cours d'histoire épurés au secondaire », *Le Devoir*, 27 avril 2006, p. A-1 et A-8.

<sup>2</sup> Bien entendu, nous avons bien conscience qu'il existe de nombreux autres points de divergences idéologiques, politiques, pédagogiques, scientifiques et pratiques, mais nous avons le sentiment que ces deux grands axes cernent d'assez près les différentes positions.

<sup>3</sup> Lire à ce propos : Jean-Marie Fecteau, « Quelle histoire du Québec enseigner ? », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 1, automne 2006, p. 183-190.

<sup>4</sup> Lire à ce propos : Michèle Dagenais et Christian Laville, « Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale" », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, n° 4, 2007, p. 517-550.

<sup>5</sup> Denis Simard, « La réforme de l'éducation au Québec », dans M'hammed Mellouki, dir., *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec, PUL, 2010, p. 96-97.

<sup>6</sup> Jean-François Cardin, « L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 2, hiver 2007, p. 70.

## **Méthodologie**

Parmi les questions abordées au moment de la polémique, il y a celle des continuités et des ruptures entre ce programme et ses principaux prédécesseurs. En majorité, les deux groupes s'accordent sur un point : le programme de 2007 serait en rupture avec ses prédécesseurs sur quelques questions telles que la domination de la pédagogie socioconstructiviste, l'importance de l'approche par compétences, la division entre une année chronologique et une année thématique ou, encore, l'introduction des histoires d'« Ailleurs » aux côtés de celle du Québec. Cependant, les opposants le déplorent, alors que les partisans l'applaudissent. Ainsi, l'objectif de cet article sera avant tout d'apporter un regard neuf sur cette question, et ce, par le biais d'une analyse exploratoire de type lexicométrique.

La lexicométrie, qui quantifie les données langagières en les classant via des banques permet par exemple de calculer les fréquences et les occurrences d'un mot, afin d'en dégager des tendances non visibles à l'œil nu<sup>7</sup>. Ainsi, le but premier de cet article n'est pas tant d'amener le lecteur à de nouvelles conclusions en ce qui a trait à l'enseignement de l'histoire du Québec, mais plutôt de projeter de nouvelles pistes de réflexion et de démontrer la pertinence d'employer d'autres méthodes de recherche que l'analyse de contenu. Il est important de mentionner toutefois que l'apport de cette méthode en est également la principale limite : si elle permet d'explorer des avenues nouvelles, elle ne fournit pas d'explication claire, ce qui pousse celui qui risque une interprétation des données à procéder à des associations et à des dissociations parfois discutables, parfois éclairantes.

Pour ce faire, nous analyserons les trois principaux programmes, soit La civilisation française et catholique au Canada de 1967 (auquel nous avons joint son abrégé de 1970), Histoire du Québec et du Canada : 4e secondaire de 1982 (auquel nous avons joint son guide pédagogique de 1984) et Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire — 2e cycle de 2007. Enfin, nous aborderons quatre grandes catégories référentielles mises au point par un codage ouvert formé à la suite d'une première analyse des documents : 1) la catégorie spatiale (Canada, Québec, Angleterre, France, Ontario, Amérique et Monde) ; 2) la catégorie des acteurs historiques (Nation, Province, Colonie, Monarchie, Église, Américains, Amérindiens et Femmes) ; 3) la catégorie discursive (Politique, Changement, Guerre, Évènement, Récit, Conséquence, Développement, Croissance, Environnement, Économie, Diversité et Pouvoir) ; 4) la catégorie scolaire (Professeur, Textes, Problème, Élève, Citoyen, Débat, Développement, Recherche, Participation, Connaissance et Compétence).

## **Analyse des cadres spatiaux**

Le choix des référents spatiaux pour la rédaction d'un ouvrage pédagogique n'est pas une décision anodine : non seulement cela révèle quel est l'objet au cœur du récit (par exemple, Québec versus Canada), mais à quoi est associé cet objet (par exemple, cela s'avère

---

<sup>7</sup> François Leimdorfer et André Salem, « Usage de la lexicométrie dans l'analyse de discours », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 1, 1995, p. 131-143.

fort de sens si l'Angleterre est plus présente au moment où Canada domine le Québec). Quoi qu'il en soit, voici les résultats concernant les cadres spatiaux<sup>8</sup> :

Comparaison des espaces au sein des trois périodes							
Périodes	Canada	Québec	Angleterre	France	Ontario <sup>8</sup>	Amérique	Monde
1967-1982	259	98	76	65	13	13	0
1982-2007	380	737	53	48	90	43	15
2007-2013	131	257	75	49	0	0	41

En ce qui concerne le Programme de 1967, il semble clair que le « Canada » (259), suivi de « Québec » (98), domine la sémantique spatiale. Toutefois, il est à noter que, dans la majorité des cas, le terme « Canada » est associé à l'adjectif « français ». Ensuite, l'Angleterre (76) et la France (65) sont les deux références extérieures les plus mentionnées, suivies de loin par l'« Ontario » (13) et l'« Amérique » (13). Aussi, à propos du Programme de 1982, il semble clair que la désignation « Québec » (737) domine de loin, laquelle est suivie par le terme « Canada » (380) qui n'est cependant plus associé à l'adjectif « français ». L'« Ontario » (90) s'inscrit comme le troisième référent en importance et est fréquemment employé dans un contexte de comparaison. En ce qui a trait aux références hors Canada, l'« Angleterre » (53), la « France » (48) et l'« Amérique » (43) sont quasiment mentionnées à la même fréquence et nous constatons l'introduction du « Monde » (15). Enfin, au sujet du Programme de 2007, il semble clair que le « Québec » (257), suivi du « Canada » (131), continuent d'être les références spatiales les plus importantes. De plus, si les références hors Canada les plus manifestes sont toujours « Angleterre » (75), « France » (49) et « Amérique » (43), force est de constater que le « Monde » (41) se voit consacrer une place de plus en plus importante et que l'« Ontario » (1) disparaît, ou presque...

À la vue de ces premiers résultats, nous suggérons que si le « Canada » français et le « Québec » sont les acteurs les plus importants dans le premier programme, nous constatons un dépassement du « Québec » sur le « Canada » à partir du Programme de 1982. À nos yeux, ceci peut refléter l'achèvement de la territorialisation de l'identité québécoise versus celle plus « ethnique » de l'identité canadienne-française pancanadienne. Aussi, les références « Grande-Bretagne » et « France » se maintiennent de programme en programme, et ce, bien que nous constatons qu'au fil des programmes, la « Grande-Bretagne » prend le pas sur la France. Or, nous croyons que ceci peut être dû à l'importante croissance de l'objet démocratique au sein du programme d'histoire, lequel apparaît au cours du Régime anglais. Enfin, alors que la catégorie « Monde » connaît une croissance continue, l'« Ontario » et l'« Amérique » entrent en force dans le Programme de 1982, puis s'effacent dans le Programme de 2007. Dans ce cas-ci, cela peut être dû à la prédominance de l'historiographie moderniste<sup>9</sup>, à la fin des années 1970 et au cours des années 1980, ainsi qu'à sa décroissance au cours des années 1990 et 2000, laquelle procède couramment à des comparaisons entre

<sup>8</sup> Il est à noter que le Haut-Canada et le Canada-Ouest ne sont pas inclus dans l'Ontario, tout comme le Bas-Canada et le Canada-Est ne le sont pas pour le Québec.

<sup>9</sup> L'œuvre-phare de cette historiographie est sans aucun doute la synthèse historique de Paul-André Linteau, René Durocher et Jean-Claude Robert, *Histoire du Québec contemporain*, Montréal, Boréal Express, 1979, 2 vol.

le Québec et les sociétés nord-américaines, afin de démontrer le développement normal de la province au point de vue de l'urbanisation et de l'industrialisation. Enfin, comme nous pouvons l'observer, le point de comparaison du Programme de 2007 sera davantage le « Monde », ce qui peut être associé à la nouvelle vague historiographique dite transnationaliste ou, encore, à la croissance des idéologies multiculturaliste et interculturaliste.

## Analyse des acteurs

Comme l'avance la communicologue Laurence Bardin, étant donné les caractéristiques et les attributs qui lui sont conférés, le choix de l'acteur autour duquel s'articule l'action est aussi une unité d'analyse de premier choix<sup>10</sup>. Voici les résultats au sujet des acteurs historiques :

Comparaison des acteurs historiques au sein des trois périodes							
Périodes	Nation	Société	Monarchie	Église	Américains	Amérindiens	Femmes
1967-1982	42	6	20	16	22	0	0
1982-2007	14	20	29	14	40	101	86
2007-2013	41	328	25	18	16	45	10

En ce qui concerne le Programme de 1967, les termes « Nation » (42), « Province » (39) et, surtout, « Colonie » (55) dominent la grille des acteurs historiques. Aussi, l'« Église » (16), la « Monarchie » (20) et les « Américains » (22) se voient offrir un rôle d'arrière-plan. Pour sa part, le Programme de 1982 introduit en force les acteurs « Amérindiens » (101) et « Femmes » (86). Ensuite, la « Colonie » (71) semble dominer les autres référents, laquelle est suivie de loin par « Province » (21) et « Nation » (14). De plus, les références « Américains » (40), « Monarchie » (29) et « Église » (14) restent secondaires. Enfin, le Programme de 2007 fait de la référence « Société » (328) la plus importante. En effet, elle supplante de loin les références « Colonie » (84), « Nation » (41) et « Province » (11). Aussi, si les « Amérindiens » (45) figurent parmi les acteurs les plus mentionnés, force est de constater que la « Monarchie » (25), l'« Église » (18) et les « Américains » (16) occupent toujours une place secondaire.

À la vue de ces résultats, si le terme « Nation » est toujours employé, le Programme de 2007 est marqué par l'introduction de la désignation « Société », ce qui peut corroborer avec l'affirmation de certains opposants de ce programme voulant qu'il dénationalise l'histoire du Québec. Cependant, nous pouvons constater que cette dénationalisation était déjà entamée par le Programme de 1982. De leur côté, les acteurs plus propres au conservatisme tel qu'« Église » sont toujours en arrière-plan. Enfin, si les groupes « Américains », « Amérindiens » et « Femmes » avaient connu une arrivée fulgurante dans le Programme de 1982, leur présence diminue ou disparaît dans le Programme de 2007, ce qui s'avère

<sup>10</sup> Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2007, p. 137-138.

particulier pour un programme faisant — comme veulent bien le défendre à la fois les opposants et les partisans du nouveau programme — l'apologie du pluralisme.

## Analyse des cadres discursifs

Toujours selon la communicologue Laurence Bardin, dans le cas des récits ou des narrations, comme le récit historique, le cadre discursif est une unité de premier choix, car il permet de découper les actions et de relever les causes à effet<sup>11</sup>. Voici les résultats au sujet des catégories discursives :

Comparaison des catégories discursives au sein des trois périodes										
Périodes	Récit	Politique	Changement	Guerre	Évènements	Conséquence	Croissance	Environnement	Économie	Diversité
1967-1982	36	41	19	18	6	0	0	0	0	0
1982-2007	183	65	169	56	33	46	37	25	17	12
2007-2013	123	38	137	17	0	17	25	30	40	18

Nous constatons ici que la « Politique » (41) et le « Pouvoir » (28) sont au cœur du discours du Programme de 1967. De plus, le « Récit » (36) est central, lequel semble tracé par des concepts propres à l'histoire-bataille tels que « Guerre » (18) et « Évènements » (6). Enfin, la notion de « Changement » (19) revient régulièrement. De son côté, si le « Récit » (183) est également au cœur du discours du Programme de 1982, et ce, en compagnie de termes étant traditionnellement rattachés à l'histoire-bataille tels que « Politique » (65), « Guerre » (56) et « Évènements » (25), nous constatons aussi l'introduction de références fidèles à l'idée de progrès tels que « Changement » (169) ou « Croissance » (37) et « Conséquences » (46). Nous observons dans une autre mesure l'arrivée timide de termes proprement progressistes tels qu'« Environnement » (25), « Économie » (17) et « Diversité » (12). En dernier lieu, les résultats du Programme de 2007 se formulent de la façon suivante : le « Récit » (123) est omniprésent dans le discours, lequel est souvent jumelé au « Pouvoir » (96), à la « Politique » (38) et, dans une autre mesure, à la « Guerre » (17) et à la « Conséquence » (17). Par contre, la notion centrale est celle de « Changement » (137), jumelée à « Croissance » (25).

À la vue de ces résultats, il semble que les notions « Récit » et « Politique » connaissent une importance plutôt stable, ce qui peut s'avérer étonnant, car les concepteurs des programmes — tout comme de nombreux historiens par ailleurs — souhaitent désaxer l'histoire du Québec du cadre téléologique. Cependant, si les notions de « Guerre », d'« Évènement », de « Conséquence » et de « Croissance » connaissent une augmentation entre le Programme de 1967 et le Programme de 1982, il s'en suit une diminution entre le Programme de 1982 et le Programme de 2007. Il semblerait donc que le récit conséquentialiste autrefois construit

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 137-138.

autour de guerres et d'évènements s'axe désormais autour d'autres choses, soit le progressisme ou la modernité (postmodernité ?), ainsi que les termes leur étant associés tels que « Changement », « Environnement » et « Diversité ».

## Analyse des cadres scolaires

Dans une volonté d'observer l'évolution de la structure pédagogique accompagnant les programmes, nous avons jugé important de nous pencher cette fois-ci sur la place accordée aux différents acteurs scolaires (professeurs, élèves, etc.), mais aussi à celle attribuée au rôle de la matière (connaissance, compétence, etc.) et à l'approche y étant associée (par débat, par texte, etc.) Voici les résultats au sujet des catégories scolaires :

Comparaison des catégories scolaires au sein des trois périodes											
Périodes	Professeur	Textes	Problème	Élève	Citoyen	Débat	Développement	Recherche	Participation	Connaissance	Compétence
1967-1982	25	358	23	9	0	5	0	0	0	0	0
1982-2007	66	127	54	215	0	22	36	49	14	13	13
2007-2013	0	70	32	211	177	42	80	25	20	53	145

Au sein du Programme de 1967, il paraît évident que l'importance est accordée à l'approche « par les textes » (358), bien que les approches « par problème » (23) et « par débat » (5) soit quelque peu présentes. De plus, l'acteur scolaire le plus au centre de ce programme est sans conteste le « Professeur » (25) et, dans une autre mesure, l'élève (9). Concernant le Programme de 1982, si l'« Élève » (215) est au cœur, le « Professeur » (66) se voit également consacrer une place importante. De plus, l'approche par « textes » (70) occupe encore une grande place et il en va de même de l'approche par « problème » (54) et de l'approche par « recherche » (49), et ce, dans un but de « Développement » (36), de « Connaissances » (13) et de « Compétences » (13). Enfin, le test lexicométrique nous a permis de relever le terme « Débat » (22). Au sujet du Programme de 2007, l'« Élève » (211) et le futur « Citoyen » (177) sont très clairement au centre de l'activité d'apprentissage. De plus, nous percevons nettement l'arrivée de l'« approche par compétence » (13), bien que nous constatons le maintien de l'« approche par texte » (127), de l'« approche par problème » (54) et de la « Recherche » (25), et ce, en vue du « Développement » (80) de l'élève. Enfin, le nouveau programme mise de plus en plus sur le « Débat » (42) et la « Participation » (20).

À la vue de nos résultats, alors que nous assistons à une décroissance continue de l'« approche par texte », il en va autrement de l'« approche par débat » (le terme « Participation » peut y être associé) — ce qui peut corroborer avec la croissance du socioconstructivisme — de l'« approche par compétence » (souvent associé au terme « Développement ») et de la place consacrée aux « Connaissances ». D'ailleurs, ceci est plutôt particulier : bien que les opposants du programme de 2007 lui aient souvent reproché d'abandonner les connaissances au profit



des compétences<sup>12</sup>, le terme « Connaissance » se retrouve davantage au sein de ce programme que chez ses prédécesseurs. Toutefois, il est à noter que, peut-être, cela allait jadis de soi et, surtout, que ces connaissances seront plus tard précisées au sein du document de la Progression des apprentissages. Enfin, au point de vue des acteurs scolaires, nous assistons à la disparition de l'acteur « Professeur » et à l'émergence, puis la domination de l'« Élève » et du futur « Citoyen », lesquels sont au cœur des programmes de 1982 et de 2007. Ainsi, il semblerait que l'acte d'apprentissage se désaxe de la relation maître-élève pour se centrer sur l'élève.

## Conclusion

Au final, il nous est maintenant possible d'évaluer les thèses mises de l'avant par quelques intervenants. D'abord, en ce qui a trait à la dialectique entre le discours historique, les visées nationales, les exigences de la société pluraliste et l'éthique citoyenne, notre analyse valide la majorité des positions des deux groupes. En effet, force est de constater que les éléments d'aspérités tendent à disparaître peu à peu. Toutefois, nous ne pouvons pas véritablement parler de rupture : cela suit une évolution constante entre les programmes. Concernant la société pluraliste, les opposants du programme de 2007 croient que ce dernier est en rupture avec les précédents. En voulant présenter le Québec comme une société « ouverte » et « tolérante », il aurait évacué les valeurs qui l'ont construite en favorisant une conception libérale tout en passant sous silence les valeurs collectives en les opposant au pluralisme culturel et aux libertés démocratiques<sup>13</sup>. À ce propos, les partisans défendent que le programme de 2007 soit en continuité avec les intentions du Rapport Parent et les visées des programmes précédents, lesquels voulaient que l'enseignement de l'histoire témoigne d'une neutralité et d'une autonomie intellectuelle vis-à-vis la question nationale et que l'histoire du Québec s'axe autour de la démocratie parlementaire — rassemblant les Québécois et Québécoises de toutes ethnies — plutôt qu'autour de la nation canadienne-française ou de la société québécoise<sup>14</sup>. Dans ce cas-ci, le dernier groupe a plus tort que raison. D'une part, le Rapport Parent ne s'opposait pas à la transmission de valeurs nationales, mais bel et bien à l'instrumentalisation propagandiste de l'histoire<sup>15</sup>. D'autre part, le Rapport Parent indiquait très clairement que l'enseignement de l'histoire ne doit pas avoir pour but la formation religieuse, patriotique et, même, civique<sup>16</sup>.

À ce propos, nous croyons que s'il y a eu une rupture, elle a davantage eu lieu entre les programmes de 1967-1982 (qui ne contenait pas de références aux « Compétences », aux « Habilités », ni aux « Connaissances ») et ceux de 1982-2007 (qui fut témoin de l'introduction de ces concepts). En effet, nous observons peu de ruptures entre les programmes de 1982-2007 et ceux de 2007-2012 (bien que cette dernière voit le concept de

---

<sup>12</sup> Lire entre autres à ce propos : Denis Simard, « La réforme de... », p. 75-101. ; Michel Sarra-Bournet, « Le difficile atterrissage de la réforme de l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire », dans François Charbonneau et Martin Nadeau, dir., *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*. Bruxelles, PIE, 2008, p. 59-69.

<sup>13</sup> Jacques Rouillard, « Le nouveau programme d'histoire a largué le "nous" au profit du "je" », *Bulletin d'histoire politique*, n° 2, hiver 2007, p. 86. ; Michel Sarra-Bournet, « Quel avenir pour l'histoire du Québec ? », *Bulletin d'histoire politique*, n° 2, hiver 2007, p. 62.

<sup>14</sup> Jean-François Cardin, « L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit », *Bulletin d'histoire politique*, n° 2, hiver 2007, p. 77. ; Marc-André Éthier, « Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, n° 2, hiver 2007, p. 54.

<sup>15</sup> Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 1964, p. 147.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 150.

LEMIEUX, Olivier. « Les programmes d'histoire du Québec depuis la Révolution tranquille : un analyse exploratoire ». *HistoireEngagee.ca* (9 décembre 2014), [en ligne]. <http://histoireengagee.ca/?p=4331>.

« Compétence » devenir des plus importants). Surtout, contrairement à l'affirmation des opposants, dans le programme de 2007, les « Connaissances » sont plus que jamais au cœur du discours scolaire. Cependant, là où une rupture est visible entre les intentions du Rapport Parent et ceux des derniers programmes, c'est concernant l'idéal de culture qui se voit presque entièrement abandonné, ce que l'analyse lexicométrique semble attester. Comme l'avait indiqué la sociologue Céline Saint-Pierre, c'est à l'école que les sociétés occidentales avaient investi la mission de transmettre la culture publique commune cruciale à la bonne santé de la vie collective<sup>17</sup>. Or, cette culture, elle repose essentiellement sur le patrimoine idéal et matériel, lequel doit être transmis par l'enseignement de l'histoire. Sans cette transmission, la société nationale risque d'être frappée par une « perte de sens » et de se vider de sa réalité communautaire en vertu d'une éthique sociale individualiste<sup>18</sup>.

## **Pour en savoir plus**

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris, PUF, 2013, 320 p.

BEAUCHEMIN, Jacques. *La société des identités*. Outremont, Athéna Éditions, 2007, 184 p.

CARDIN, Jean-François. « "L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit" : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire ». *Bulletin d'histoire politique*, vol 15, n° 2 (hiver 2007), p. 67-84.

CHARBONNEAU, François et Martin NADEAU, dir. *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*. Bruxelles, PIE, 2008, 173 p.

DAGENAIS, Michèle et Christian LAVILLE. « Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale" » » ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. n° 4 (2007), p. 517-550.

ÉTHIER, Marc-André. « Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 2 (hiver 2007), p. 53-58.

FECTEAU, Jean-Marie. « Quelle histoire du Québec enseigner ? ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 1 (automne 2006), p. 183-190.

LEIMDORFER, François et André SALEM. « Usage de la lexicométrie dans l'analyse de discours ». *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 1 (1995), p. 131-143.

LINTEAU, Paul-André, René DUROCHER et Jean-Claude ROBERT, dir. *Histoire du Québec contemporain*. Montréal, Boréal Express, 1979, 2 vol.

MELLOUKI M'hammed, dir. *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec, PUL, 2010, 348 p.

---

<sup>17</sup> Céline Saint-Pierre, « Culture commune et diversité culturelle : l'école québécoise peut-elle relever ce défi ? », *Possibles*, vol. 30, n° 1-2, hiver-printemps 2006, p. 35-37.

<sup>18</sup> Jacques Beauchemin, *La société des identités*, Outremont, Athéna Éditions, 2007, p. 11-16.



LEMIEUX, Olivier. « Les programmes d'histoire du Québec depuis la Révolution tranquille : un analyse exploratoire ». *HistoireEngagee.ca* (9 décembre 2014), [en ligne]. <http://histoireengagee.ca/?p=4331>.

ROBITAILLE, Antoine. « Cours d'histoire épurés au secondaire ». *Le Devoir* (27 avril 2006), p. A-1 et A-8.

ROUILLARD, Jacques. « Le nouveau programme d'histoire a largué le “nous” au profit du “je” ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 2 (hiver 2007), p. 85-88.

SAINT-PIERRE, Céline. « Culture commune et diversité culturelle : l'école québécoise peut-elle relever ce défi ? ». *Possibles*, vol. 30, n° 1-2 (hiver-printemps 2006), p. 34-47.

SARRA-BOURNET, Michel. « Quel avenir pour l'histoire du Québec ? ». *Bulletin d'histoire politique*, vol 15, n° 2 (hiver 2007), p. 59-66.