

Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation
 DEBATE ON THE TEACHING OF HISTORY IN QUEBEC /
 DÉBAT SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC

Épilogue sur le débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec

Marc-André Éthier, Jean-François Cardin & David Lefrançois¹

La réfutation des arguments est importante, mais aussi la définition des camarades concernés. « Certains » n'ont pas de nom, mais ceux à qui s'adresse la critique, eux, en ont un.

Ernesto Che Guevara, *Écrits d'un révolutionnaire*, 1987 (1963), p. 29

Le comité éditorial de la *Revue d'histoire de l'Éducation* nous donnait l'opportunité, en 2013, de publier un article de 21 pages sur le débat qui, depuis 2006, alimente les médias québécois à propos du programme d'études de l'histoire du Québec. Il consacrait 28 pages supplémentaires à la polémique, pour que les répliques de trois personnes invitées à commenter nos positions engagent de plain-pied la revue dans cette discussion et ouvre les pages de ce numéro à notre réponse à leurs textes. Nous ne pouvons que lui en savoir gré, tant il est rare qu'un débat d'idées se mène dans des conditions aussi propices.

Avant de réfuter les critiques, rappelons la teneur de notre article. Il proposait une interprétation de la controverse sur le programme québécois d'histoire nationale (ci-après P2006) divergente de celle exprimée par les commentateurs du *Devoir*, du *Journal de Montréal*, de l'*Action nationale*, de Radio Ville-Marie, de Radio-Canada, de MATV, etc., pour n'énumérer que les principaux médias ayant couvert ce débat et qui, sauf exception, postulaient que l'éducation à la citoyenneté est une nouveauté. Nous les citions et soutenions qu'ils se trompaient, puisque, depuis le rapport Parent, l'histoire scolaire québécoise vise explicitement, comme dans d'autres pays, à familiariser les élèves avec l'attitude et la méthode des historiens, pour former des citoyens plus autonomes, critiques et rationnels. Certes, nous saluons cet aspect du P2006 et du programme de 1982 (ci-après P1982), lequel en faisait déjà un objectif central de formation. Nous déplorions toutefois que cette mission formelle serve de paravent à la fonction de reproduction sociale de l'école, depuis sa fondation, fonction incitant les élèves à accepter la société telle qu'elle est.

Nous montrions ensuite que certains historiens et sociologues s'opposent au P2006 parce qu'il compromettrait l'effusion du sentiment national québécois des francophones, ainsi que leur pugnacité. Or, soulignons-nous, le P1982 et le P2006 reposent tous deux sur un même nationalisme civique québécois, et non sur le nationalisme fédéraliste ou le cléricalisme. Nous affirmons que la lutte contre l'oppression nationale des Québécois a plus à gagner avec la formation de l'esprit critique qu'avec la mémorisation d'un récit apologétique et qu'avec toute forme d'endoctrinement.

Enfin, nous montrions que, contrairement à ce que prétendait Yvan Lamonde (cité par Lisa-Marie Gervais, 9 mars 2013, *Le Devoir*, p. B2), le débat sur l'enseignement de l'histoire ne singularise pas les Québécois : les champions du patriotisme en histoire et d'un enseignement disciplinaire méthodologique et critique s'affrontent aussi ailleurs. Dans un contexte de polarisation sociale, ces guerres gagneront possiblement encore en férocité. Le ton virulent du débat montre que les esprits s'échauffent déjà, comme l'illustrent les épithètes que certains détracteurs nous attribuent : amoureux du fédéralisme, comploteurs, épurateurs des programmes, censeurs, moralistes, désincarnés, condescendants, prétentieux, nauséux, mauvais vulgarisateurs, défenseur du ministère de l'Éducation, etc. (<http://www.ledevoir.com/dossiers/l-enseignement-de-l-histoire-un-enjeu/7>)

En somme, pas plus dans cet article que dans d'autres, nous n'encensons le ministère ou le P2006. Nous voulions surtout rétablir les faits et démentir les accusations contre ce dernier lorsqu'elles nous semblaient exagérées, mal informées ou diffamatoires. Nous avons encore réclamé un autre programme, pouvant familiariser les élèves avec une démarche inductive ambitieuse, la problématisation et l'enquête authentiques, plutôt que d'entraîner à consommer une narration fermée, canonique, téléologique et reposant sur la parole d'autorité que les élèves cherchent à reproduire le plus fidèlement possible lors des examens, parce qu'on le leur demande.

Passons maintenant aux objections opposées à notre article. Nous répondrons seulement à celles de deux auteurs, Mme Lavallée (dorénavant JL) et M. Baillargeon (NB), le troisième auteur, M. Curtis, proposant plutôt une perspective transcendant le débat.

Les critiques de Josiane Lavallée

JL affirme que nous nous fourvoyions en disant que les historiens conservateurs avaient fondé la Coalition. Nous n'affirmons pas cela, mais plutôt que les conservateurs étaient des premières attaques contre le programme, lorsque l'article d'Antoine Robitaille parut dans *Le Devoir* (27 avril 2006). JL aura beau dire, une poignée de nationalistes se définissant comme progressistes, comme elle et Robert Comeau, s'est bel et bien accointée à des nationalistes conservateurs dans ce combat, peut-être parce que les premiers avaient besoin des seconds — et de leurs entrées médiatiques — pour faire avancer la cause, cause n'étant dès lors plus la leur, mais celle de tout ce beau monde. En somme, la démonstration de JL ne contredit pas notre affirmation selon laquelle l'attaque initiale contre le projet de programme était une

réaction fondamentalement épidermique et prompte d'une frange de militants nationalistes préoccupés par la propagande canadienne.

Sa rhétorique cherchant à atténuer le lien entre les programmes d'histoire et l'éducation à la citoyenneté (EC) ne tient pas davantage. L'histoire et l'EC sont associées depuis longtemps, convient-elle, mais les modules et unités du P1982 ne portaient pas sur l'EC et l'examen d'alors ne l'évaluait pas. Or, jamais n'avons-nous soutenu cela. Nous rappelions plutôt que l'EC faisait partie des objectifs de formation du P1982, ce que JL concède. Mais à l'époque, précise-t-elle, beaucoup d'enseignants se soustraient à cette finalité, dérive que le MEQ cautionnait. Faut-il en conclure que les finalités des programmes sont décoratives, que les enseignants n'ont pas à les respecter ? Accepterait-elle qu'ils négligent les finalités nationalistes du programme annoncé en février 2014, sur la base qu'elles ne sont pas, comme telles, évaluées et explicites ? Nous en doutons. Peut-on reprocher alors au MELS d'avoir prescrit, en 2006, l'EC, comme l'avaient demandé le Rapport Lacoursière et tant de participants aux différentes consultations tenues sur l'éducation ?

JL remarque que le P2006 promeut la démocratie représentative. En effet ! Plusieurs analyses, dont les nôtres, documentent ce parti pris explicite. Elle ajoute que le P2006 dispose les élèves à embrasser la mondialisation néolibérale. Elle en veut pour preuve un exemple tiré d'un manuel, c'est-à-dire d'une interprétation du P2006, non du programme lui-même. Si le P2006 mentionne la mondialisation (car cette réalité existe), il ne l'approuve pas plus qu'il ne la condamne.

Plus loin, JL endosse inopinément l'EC que nous défendons, mais s'oppose à son intégration au P2006, alléguant que la responsabilité de l'EC ne doit pas échoir qu'à l'histoire. Or, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) déclare que cette responsabilité n'incombe pas qu'à l'histoire. Puis, faut-il se défausser d'une responsabilité au prétexte qu'elle est ou non partagée ? Bref, cette critique de notre texte que fait JL repose sur des différences imaginaires entre sa position et la nôtre, fausses oppositions (ou réelles confusions) qu'elle croit prouver en nous prêtant des idées que nous récusons...

L'argumentaire suivant, à propos du nationalisme et de l'hypothétique volonté du P2006 de gommer les luttes politico-nationales et la dimension politique de notre passé, n'est guère plus convaincant. Ainsi, JL attribue au programme le « fait de secondariser » certains « moments forts de notre histoire », mais sans démontrer ce « fait ». Elle énumère du même souffle une série de dates (1760, 1763, 1774, 1791, etc.), lesquelles seraient chères à « la » mémoire collective des Québécois, mais « secondarisées ». Or, le P2006 contient tous ces événements et il n'a jamais été montré que le P1982 leur accordait plus d'importance et les liait en une trame politico-constitutionnelle cohérente. Que les points de rupture des chapitres aient été politiques n'y change rien, quoi qu'en pense JL. Et pour cause : l'une des intentions avouées du P1982 était justement de remplacer le politico-constitutionnel par le socioéconomique !² Ni l'esprit ni la lettre de P1982 ne contenaient une rhétorique nationale, ni ne mettaient l'accent sur les conflits et luttes nationaux. Le P1982 ne contenait pas l'expression *nation québécoise* ; il présentait, par exemple, les Rébellions de 1837–1838 comme un événement résultant de luttes sociales, politiques (au sens d'une

absence de responsabilité ministérielle) *et* nationales (un facteur qui s'ajoute pour le Bas-Canada), invitant à voir ces rébellions en parallèle avec celles du Haut-Canada.

En fait, le dernier programme reposant sur le politicoconstitutionnel est le plan d'études de 1970, et encore le faisait-il sans la rhétorique de la survivance ou des conflits ! JL combine donc encore des amalgames inappropriés pour prouver son argument. Ainsi, s'appuyant sur certains passages de notre texte, elle confond le P1982 avec son application par certains enseignants en classe, ce qui est fort différent et ne permet pas de conclure, comme elle le fait, que le P1982, en tant que document officiel, « donnait une importance accrue à la dimension politique du passé du Québec ».

Si le P2006 ne traduit pas le reflux, dénoncé par JL, de la perspective nationale et politique, alors autre chose a changé. L'échec du référendum de 1995, le report *sine die* de la question de l'indépendance dans l'opinion publique, puis l'installation en 2003 d'un gouvernement fédéraliste à Québec nous semblent avoir favorisé la diffusion, dans l'espace médiatique comme au PQ, de l'opinion d'intellectuels se réclamant d'un nationalisme conservateur, plus identitaire, agrippé au *nous* canadien-français, désapprobateur de l'immigration, etc., en somme, d'un nationalisme moins axé sur la lutte contre l'injustice sociale, politique, économique et culturelle de *Nègres blancs d'Amérique* que sur l'affirmation chauvine et l'identification à une communauté, qui n'en est pas une quant aux intérêts socioéconomiques. Ce n'est pas un hasard, croyons-nous, si les porteurs de ce nouveau discours (Bédard, Bock-Côté, Courtois, etc.) devinrent les hérauts les plus audibles de la critique nationaliste contre le P2006. Il fallait bien trouver des coupables à l'éloignement du national dans les préoccupations de la population. Le P2006 était une proie trop belle pour ne pas être exploitée ainsi. JL rejoue ce jeu dans sa critique de notre texte.

Cela nous amène à la question de l'union des historiens dits progressistes et conservateurs. D'emblée, quoi qu'en dise JL, ces progressistes ont pactisé avec des conservateurs. Ils doivent assumer les conséquences de ce choix, plutôt que de nous reprocher de l'avoir signalé. Les efforts de JL pour noyer le poisson et faire croire à une Sainte-Alliance entre historiens nationalistes de droite et de gauche pour sauver l'enseignement de l'histoire nationale et politique au Québec ne convainquent pas. Certes, ce débat implique des personnes et des groupes aux perspectives politiques, sociales et épistémologiques diverses, voire opposées, dans certains cas, sur certains aspects, comme c'est le cas de ceux ayant répondu aux attaques contre le programme. Néanmoins, la ligne de fracture principale dans cette polémique, au Québec comme ailleurs où ce débat a eu lieu depuis 10–15 ans, est bel et bien celle opposant les nationalistes conservateurs — désirant en revenir au canon traditionnel de la nation et à sa trame traditionnelle (politique, militaire et constitutionnelle... là où le national se déploie surtout !) — aux défenseurs d'un enseignement priorisant la compréhension, par l'élève, de la nature interprétative de la discipline, de son épistémologie et de sa méthodologie, ce que l'on appelle des *savoir-faire*, dans le P1982, et des *compétences*, dans le P2006. Insister sur la discipline ne signifie d'ailleurs pas rejeter ni nier les connaissances déclaratives (faits, dates, etc.) issues de cette démarche, mais, au contraire, les mettre en perspective. C'est ce que l'on fait en science depuis les années 1960 et 1970, l'ajout de cette dimension épistémologique y étant vu comme

un enrichissement. Il n'y a guère qu'en histoire, matière éminemment sensible et « instrumentalisable », que l'on conteste cela, et ce, pour de mauvaises raisons.

Enfin, concernant la question de la réforme, de l'approche par compétences et des fondements constructivistes ou autres du PFEQ et, partant, du programme d'histoire du Québec, il est difficile de répondre à JL puisqu'elle s'en tient à quelques affirmations non démontrées. Néanmoins, elle se garde bien de dire que, dès 2006–2007, l'opposition de son groupe à la pédagogie du programme et à l'approche par compétences s'articulait à la critique du programme relativement à « l'occultation » de la question nationale : l'approche par compétences était présentée comme le moyen, l'outil par lequel on voulait dénationaliser le programme en remplaçant la trame conflictuelle et nationale usuelle du passé québécois par une trame fédéraliste.

Les critiques de Normand Baillargeon

Dans son introduction, l'étiquette réformiste que nous accole NB est trompeuse, puisqu'elle conforte l'idée selon laquelle le P2006 était une grande nouveauté, alors qu'au contraire nous considérons qu'il prolonge plus le rapport Parent et le P1982 qu'il ne rompt avec eux. Nous comprenons toutefois que cette étiquette nous situe dans un courant plus large, lié à l'éducation nouvelle, ce qui est exact, mais serait encore trompeur si cela servait à discréditer nos idées en les associant à la pédagogie de la découverte, par exemple.

Toujours en introduction, NB prétend qu'une partie de l'opposition au P2006 aurait découlé d'un refus, par ses opposants, de l'approche par compétences et du socioconstructivisme. Or, leur position était avant tout une affaire de contenu, liée à l'absence présumée du fait national. Certes, ce n'est pas le cas de NB, mais les historiens et autres intellectuels impliqués dans cette lutte « pour-un-bon-enseignement-de-l'histoire » n'intervinrent pas à l'occasion de la publication du programme d'histoire du monde occidental ni du programme de sciences sociales au primaire, reposant aussi sur l'approche par compétences et le socioconstructivisme... En vérité, ces chevaliers de la cause d'une *éducation de qualité* ne se préoccupèrent d'enseignement que lorsqu'il fut question de l'histoire du Québec, et souvent à la vingt-cinquième heure. N'étant pas des spécialistes en éducation, ils se rabattirent, pour alimenter leur argumentaire éducatif, sur des spécialistes de ce domaine s'étant montrés opposés à cette réforme, comme NB. Normal, on ne s'improvise pas didacticien du jour au lendemain, au gré des combats qu'on mène. Faisant flèche de tout bois, ils recyclèrent les critiques de gauche contre l'approche par compétence (APC), selon lesquelles celle-ci favoriserait surtout les enfants des milieux bien nantis et soumettrait l'école au monde des affaires, l'APC ayant été développée d'abord dans la formation technique et les entreprises. Si ces analyses, comme telles, sont fondées, les chercheurs en débattent toutefois encore. Ainsi, l'APC *peut* favoriser les enfants mieux nantis, mais peut-être pas davantage que les autres approches d'enseignement, puisque cela dépend beaucoup des conditions d'apprentissage dans lesquelles sont placés les élèves. Par ailleurs, les trois compétences de P2006 invitent les élèves à porter un regard critique sur le passé et du présent du Québec.

Dans la première partie de son texte, NB nous reproche notre virulence envers les opposants au P2006. Rappelons que notre texte, volontairement polémique et annoncé comme tel, est le seul que nous ayons signé sous cette forme. Il se voulait justement, dans une forme libre propre aux textes d'humeur, une réponse aux différentes accusations, épithètes et autres attaques *ad personam* proférées contre nous par plusieurs adversaires de nos positions depuis 2006.

Au-delà de cela, NB passe un peu vite sur un aspect, pour nous, capital. Les intellectuels mis en cause dans notre texte sont intervenus dans ce dossier d'abord à titre de militants d'une cause politique, en soi honorable, et non comme des universitaires détachés de leur objet d'analyse. Les plateformes sur lesquelles ils ont agi et les leviers qu'ils ont maniés étaient ceux de militants. Ainsi, Éric Bédard pilota un changement du programme du PQ dans le sens de son combat antiprogramme (et antifacultés d'Éducation). Sur cette base, durant la campagne électorale de 2012, le PQ promit de revoir le P2006, ce qui fut fait. De même, au plan médiatique, comme le confirme candidement JL, les universitaires dont nous parlons ici ont largement profité de leurs entrées auprès de certains médias pour faire avancer leur cause. Certes, il est tout à fait légitime de s'impliquer dans le débat public (nous ne nous en sommes pas privés), mais il en découle que, dans la majorité des cas, leurs interventions n'étaient pas celles d'universitaires souhaitant éclairer le débat et les actions d'acteurs impliqués dans celui-ci, mais celles de protagonistes s'expliquant et se justifiant. Il ne pouvait en être autrement dès lors que ces personnes agissaient comme un groupe de pression, lequel s'incarna de manière plus cohérente dans la Coalition pour l'histoire. Enfin, disons-le : nous identifions et citons les porteurs des idées que nous combattons, car nous croyons nécessaire qu'ils puissent se défendre d'accusations claires portées contre eux. Nous avons soumis des preuves de ce que nous avançons, même si, pour des raisons d'espace, nous avons dû retrancher celles que nous avons citées ailleurs.

Ainsi, nous maintenons que les études sur lesquelles s'appuyaient les porte-paroles de la Coalition pour soutenir leur cause sont faibles au plan scientifique. Ainsi, la fragilité du sondage de 2012 de la Coalition auprès des enseignants découle de la formulation des questions et de son type d'échantillonnage,³ tandis que celle de l'enquête d'Éric Bédard provient de la mauvaise définition des cours et thèses d'histoire du Québec, restreinte aux titres qui touchent l'histoire politique.

La deuxième partie du texte de NB, à propos de l'éducation, comporte plusieurs des objections auxquelles notre réplique à JL a répondu. Notons néanmoins qu'il utilise des arguments d'autorité, basés sur des études, comme celles de Gauthier et d'Hartie, s'appuyant sur des mégaanalyses. Celles-ci calculent la moyenne de moyennes de résultats d'études indépendantes très diverses regroupant de très nombreux sujets (élèves), mais devant porter sur un même problème, avec les mêmes variables. Or, ces mégaanalyses portent sur des recherches parfois incompatibles, car leurs variables sont définies et mesurées différemment, tandis que plusieurs paramètres statistiques ne sont pas pris en compte.

Cela dit, les études qu'utilise NB recourent des résultats de recherche connus et appliqués depuis longtemps, comme en fait foi le bestseller sur l'enseignement stratégique de Jacques Tardif (publié en 1992), résultats par ailleurs souvent cohérents avec

le socioconstructivisme. Il est en effet possible d'utiliser l'enseignement explicite (ou stratégique, selon ce que la mode dicte de dire), si la pertinence et la signifiante de ce qui est enseigné sont assurées. Cela peut même permettre de développer très tôt des habiletés de haut niveau, comme celles requises pour analyser un texte argumentatif basé sur des preuves historiques.

Un riche corpus de recherches menées en didactique de l'histoire depuis plus de 30 ans montre que les savoirs disciplinaires pertinents peuvent être appris avec succès quand les élèves ressentent un besoin de les apprendre, que ce sentiment soit provoqué par l'enseignement ou, ce qui est plus rare, déjà là.

De ces travaux, nous inférons que la connaissance n'est pas immanente à l'observation ni à l'écoute, que l'apprentissage ne résulte pas de la seule exposition à un savoir déjà construit et extérieur aux élèves. Ceux-ci doivent percevoir et traiter l'information, par l'intermédiaire d'outils culturels, comme la langue, eux-mêmes construits individuellement et historiquement, ce qui signifie qu'ils sont socialement situés et peuvent changer (mais ce qui ne signifie pas que tout se vaut). Nous en concluons que la façon de voir et de comprendre le monde qu'ont les élèves s'élabore à travers une négociation collective de sens, à partir d'un objet spécifique à un domaine. Pour savoir lire des cartes historiques, ils doivent apprendre et pratiquer des techniques spécifiques. Pour l'enseignant, cela peut prendre plusieurs formes, comme l'usage de questions, l'émission d'information, la démonstration de démarches, ce qui n'exclut pas l'enseignement inversé ou explicite de concepts, de méthodes d'analyse, etc. Il est possible d'énoncer une théorie aux élèves par un discours magistral, puis de la leur faire tester dans la pratique, tout en soutenant l'accomplissement d'opérations mentales de haut niveau même dans un contexte d'apprentissage par projet. Les élèves doivent cependant recevoir un soutien approprié (modélage, pratique guidée, objectivation). Un tel enseignement peut également être un élément d'une approche inductive, lorsque l'élève fait face à des obstacles en situation d'apprentissage.

Toutefois, affirmer aux élèves le caractère erroné ou boiteux d'une conception ne les persuadera pas forcément d'en embrasser une autre. Il ne suffit pas de révéler une conception scientifique pour qu'ils apprennent ladite conception et l'appliquent hors de la classe. Ils ne changeront pas de conception si celle qu'ils ont les satisfait dans les situations où ils peuvent s'en servir, même si elle n'explique pas des phénomènes plus complexes, mais ne les concernant pas. En fait, la conception scientifique risque de voir certains de ses éléments être assimilés à la conception erronée, qui continuera d'agir furtivement, surtout si elle est socialement partagée. Pour rompre avec la conception mal fondée et éviter que l'autre ne soit invoquée que lors des examens, puis oubliée, les élèves doivent généralement éprouver eux-mêmes la nécessité de réviser la conception mal fondée par la prise de conscience d'un conflit qu'ils ignoraient entre certaines de leurs croyances ou d'un conflit entre leurs conceptions anciennes et de nouveaux éléments. Il faut donc parfois confronter les élèves à un conflit cognitif ou sociocognitif pour faire évoluer leurs conceptions.⁴ Dans les deux cas, la comparaison de témoignages d'époque ou d'interprétations historiques contradictoires peut jouer un rôle important, en montrant qu'il y a une contradiction à lever, un mystère à éclaircir, un problème à résoudre. Dans cette perspective, apprendre l'histoire, c'est

développer une culture et une perspective axées sur la démarche de recherche et la mobilisation d'heuristiques, de techniques et de modèles explicatifs abstraits construits délibérément (Antiquité, féodalité, seigneurie, révolution, État, liberté, périodisation, preuve, etc.).

En somme, le socioconstructivisme, comme paradigme scientifique, n'est ni une idéologie ni un ensemble de prescriptions normatives, mais un modèle explicatif de l'apprentissage. Adopter ce modèle a, bien sûr, des impacts sur la planification des ressources à déployer pour faire apprendre : en connaissant leurs élèves, ce qu'ils doivent apprendre et quels sont les avantages et les limites des formules pédagogiques et du matériel à leur disposition, les enseignants peuvent mieux distribuer leur temps, mieux prévoir leurs interventions et mieux penser les tâches des élèves. Cela influence aussi l'évaluation, qui devient dès lors davantage un moyen de réguler son enseignement selon ses effets sur l'apprentissage des élèves.

Si NB considère que ce qu'un élève apprend et comment il l'apprend découle autant de ses connaissances antérieures, de l'interaction avec l'environnement et de ses expériences empiriques ou logiques que de la transmission sociale ou des facteurs biologiques, alors nos vues concordent pour l'essentiel. Il restera à dissiper des malentendus sur les implications politiques, didactiques et pédagogiques des recherches en éducation. Comme nous croyons que les cadres cognitifs sont acquis et que les connaissances ne se reçoivent ni ne s'enregistrent directement, mais que l'apprentissage résulte des efforts du sujet pour donner du sens à l'objet d'apprentissage, nous nous disons socioconstructivistes. Notre récusation de certains charlatans dévoyant ce titre ne nous empêche pas de tenter de le reprendre aux contrefacteurs qui l'usurpent, plutôt que de le leur abandonner. Nous espérons toujours que NB se ralliera à nous dans ce combat.

Notes

- 1 Les auteurs, membres du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, CRIFPE), sont respectivement professeurs aux universités de Montréal, Laval et du Québec en Outaouais.
- 2 Le P1982 reposait sur une démarche, inspirée en partie de celle des *Annales*, priorisant l'économique, puis le social (l'économique expliquant les relations entre les groupes sociaux) et aboutissant, dans un troisième temps seulement, à la sphère politique, vue comme la résultante et la « scène » où se jouaient ces tensions.
- 3 Les questions du sondage de la Coalition auprès des enseignants d'histoire du secondaire, dont les résultats ont été publiés en mars 2012, orientent les réponses des répondants dans le sens attendu, comme : « Souhaiteriez-vous que le programme : Histoire et éducation à la citoyenneté (de la 1^{re} à la 4^e secondaire) soit révisé afin que le contenu historique ne soit plus subordonné au présent et à l'éducation à la citoyenneté, comme c'est le cas présentement avec la compétence 3 du programme ? ». Il est néanmoins probable que maints enseignants d'histoire approuvent plusieurs positions de la Coalition ou, sinon, que leurs pratiques d'enseignement soient conformes à ce que valorise la Coalition (l'histoire est un en soi qu'il faut diffuser et qui doit narrer la geste nationale).
- 4 Un conflit cognitif est une expérience qui montre aux sujets que leur conception est insuffisante dans une situation courante et qu'une autre conception est plus efficace ou plus opératoire dans plus de situations. Un conflit sociocognitif confronte les sujets entre eux, les différentes réponses les invitant à remettre en doute leurs certitudes.