

Enseigner les controverses pour favoriser l'apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté; détails de la mise en œuvre et des apprentissages possibles

Catherine Duquette, CRIFPE¹, Université Laval²

Mots clés : Controverses, pensée historique, conscience historique, héritage culturel, situation d'apprentissage

L'holocauste, le terrorisme, l'islam ainsi que la souveraineté du Québec sont rarement abordés en classe d'histoire, non pas parce que ces sujets ne cadrent pas avec les demandes des programmes d'études, mais bien parce que ces questions sont sources de controverses. En effet, les enseignants sont généralement peu enclins à traiter des sujets controversés en classe, soit par crainte de problèmes de gestion de classe, soit parce que ces sujets ne figurent pas dans les programmes d'études (Hinde, 2004). Cependant, est-ce qu'un enseignement de l'histoire qui évite systématiquement toute forme de controverse peut réellement espérer former des citoyens « [...] capables, d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (MELS, 2003, 338) ? Peut-on former des citoyens actifs et critiques tout en évitant de discuter des questions vives retrouvées dans sa société ? L'enseignement à la citoyenneté, selon nous, ne peut être séparé d'une prise en compte par l'élève des débats de société qui font partie de son environnement. La classe d'histoire devient en ce sens l'endroit privilégié pour débattre de ces questions, puisque l'étude de la discipline historique permet justement d'aborder les enjeux sociaux sous l'angle de la temporalité, ce qui permet de se distancier du présent. Pourquoi alors éviter de les aborder en classe ? À cet effet, si les enseignants s'intéressent aux sujets controversés (Duquette, 2007), ils avouent néanmoins se sentir insuffisamment outillés pour les intégrer à leur pratique d'enseignement. Le fait est que peu de matériel pédagogique en langue française est disponible, la majorité de la documentation provenant plutôt des États-Unis et de la Grande-Bretagne (Hinde, 2004 ; Hess, 2004 ; McCully, 2006). Par ailleurs, ces documents proposent rarement des exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) qui visent à la fois l'étude d'une controverse et l'atteinte des objectifs des programmes d'histoire. Devant ce manque à gagner, le présent texte tentera dans un premier temps de dégager les avantages liés à une utilisation des controverses en classe d'histoire. Nous présenterons ensuite l'ébauche d'une SAE basée sur l'emploi d'une question controversée pour promouvoir la formation historique et citoyenne de l'élève.

¹ Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

² L'auteure est boursière du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

1. Pourquoi favoriser un enseignement de l'histoire par les controverses ?

Avant de présenter les étapes de notre situation d'apprentissage, il nous semble essentiel de préciser les raisons qui motivent l'emploi de controverses dans l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Nous débuterons en démontrant comment un enseignement fondé sur une question controversée vient s'insérer dans le programme d'études québécois et comment celui-ci répond aux demandes ministérielles. Puis il sera question des conséquences de l'enseignement par les controverses sur l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves de cycle secondaire. Cette synthèse constituera la base théorique sur laquelle nous nous appuierons pour concevoir notre situation d'apprentissage.

1.1. Les controverses et le programme d'études

Dans le cadre la réforme du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté en 2003, il a été spécifié que l'histoire doit être enseignée non pas comme un donné mais comme un construit (Lacoursière, 1996 ; MELS, 2003), ce qui suppose que les enseignants ont pour mission d'aider leurs élèves à développer les compétences liées à la pensée historique³, et ce, dans le but de les aider à devenir des citoyens actifs, informés et critiques. Les élèves, en ce sens, auront pour tâche de concilier, grâce au cours d'histoire, l'appartenance commune à une société et la diversité culturelle présente dans ce même environnement. De la sorte, ils saisiront que « l'identité est à la fois personnelle et plurielle et que le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment celles rattachées à la démocratie » (MELS, 2003, 348). Pour ce faire, le MELS invite les élèves à devenir des citoyens responsables, capables de s'engager dans des débats traitant des enjeux sociaux (MELS, 2003, 348). Étant donné ces demandes, l'enseignement par les controverses semble être une méthode parmi d'autres permettant de développer les compétences figurant dans le programme d'études. En effet, l'étude de controverses dans le cadre du cours d'histoire donne la possibilité à l'élève de s'interroger sur les enjeux sociaux de son présent tout en les remettant dans un contexte temporel, ce qui entraîne une meilleure compréhension de leur évolution. L'enseignement des controverses en histoire permet aussi d'aborder des sujets chargés d'émotions, ce qui donne la possibilité à l'élève d'établir une distance critique par

³ La pensée historique peut être définie comme le travail intellectuel nécessaire pour interroger le passé. Cette pensée se composerait de deux éléments : la perspective historique et la démarche historique. Ces deux éléments doivent être travaillés de concert pour permettre une interprétation critique des événements du passé.

rapport à ceux-ci tout en prenant conscience de son attachement au sujet (McCully, 2006, p. 53). Par exemple, le phénomène de l'immigration est souvent lié à une crainte d'acculturation. L'étude de cette controverse en classe d'histoire amènerait l'élève à situer le phénomène de l'immigration dans un continuum temporel tout en prenant conscience des émotions positives et négatives que suscite ce sujet dans sa société. Ce double rôle favorise, selon nous, le développement chez l'élève d'une conscience citoyenne, puisque celui-ci est mieux à même de comprendre les enjeux sous-jacents aux phénomènes sociaux de sa société ainsi que les émotions que ceux-ci peuvent susciter au sein de la population.

1.2. L'enseignement par les controverses et l'apprentissage de la pensée historique

La prise en compte des émotions engendrées par les phénomènes sociaux est, selon McCully (2006) et Hinde (2004), essentielle lors de l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté. Ces auteurs soutiennent que si cette prise de conscience n'est pas favorisée par l'enseignant, la majorité des élèves ne parviendra pas à une compréhension critique du phénomène, telle qu'elle découle du travail de la pensée historique (McCully, 2006, 53 ; Hinde, 2004, 31). Cette prise en compte des émotions nous semble d'autant plus importante que plusieurs études tendent à souligner le succès modeste de l'enseignement de la pensée historique, et ce, même quand l'enseignant favorise une formation fondée sur le développement de cette pensée (Sandwell, 2005 ; Barton, 1995). Il ressort de ces études une certaine difficulté de la part des élèves à concevoir l'utilité de la pensée historique qui vient plutôt, selon eux, complexifier l'apprentissage de l'histoire, qu'ils perçoivent comme un récit véridique et inchangeable (Wineburg, 2001). Les études de Wertsch (2000) tendent d'ailleurs à démontrer la possibilité d'un rejet chez l'élève de l'enseignement historique proposé par le milieu scolaire, si celui-ci détonne des récits véhiculés par la société. De plus, l'américain Wineburg (2001) indique que les élèves percevraient le présent et le passé comme deux entités distinctes, c'est-à-dire que le passé serait compris comme ayant peu ou pas d'incidence sur le présent. Cette compréhension de l'histoire entrave l'apprentissage de la pensée historique, puisque l'élève ne semble pas, à la lumière de ces études, être en mesure de comprendre la finalité de l'apprentissage proposé. Les élèves préféreraient ainsi conserver leurs explications des phénomènes sociaux, qui sont basées sur les récits véhiculés par leur communauté.

Étant donné cette situation, comment promouvoir un enseignement de l'histoire fondé sur l'apprentissage d'une pensée historique qui soit signifiant pour l'élève ? Lors de nos

études doctorales, nous avons souligné la nécessité de confronter les préconceptions des élèves à des questions auxquelles ils sont incapables de répondre avec leur savoir initial pour favoriser une prise de conscience des lacunes présentes dans leurs schèmes de pensée. Cette confrontation serait, selon nous, d'autant plus efficace si les élèves étaient placés dans une situation où leur vision de l'histoire ne parvenait plus à expliquer le phénomène à l'étude. Lorsque l'élève est placé dans une telle situation, la réflexion propre à la pensée historique peut en effet lui apparaître comme étant plus pertinente, puisque celle-ci lui fournit les outils qui lui permettent de comprendre et d'expliquer le sujet à l'étude. Ce processus aurait ainsi le double avantage d'amener les élèves à prendre conscience des lacunes présentes dans leur vision d'un problème et d'exemplifier la relation étroite existante entre le passé et le présent. L'enseignement de l'histoire par les controverses devient ainsi une piste intéressante, la base de la controverse étant un élément de confrontation où deux points de vue rarement réconciliables servent d'ancrage à l'enseignement de la pensée historique (McCully, 2006, 60). De plus, puisque les controverses retrouvées dans les sociétés contemporaines trouvent fréquemment leurs sources dans le passé, les élèves n'ont d'autre choix que d'interroger ce passé pour comprendre une situation issue de leur présent. Par exemple, les controverses autour des demandes amérindiennes au Canada ne peuvent être pleinement comprises sans avoir auparavant étudié l'histoire des relations entre Européens et Amérindiens depuis le début de la colonisation. De manière générale, la controverse pourrait servir à la fois de déclencheur favorisant le développement d'une pensée historique et d'élément de motivation qui engage l'élève à discuter des phénomènes présents dans sa société et des enjeux qui lui sont sous-jacents. En ce sens, l'enseignement par les controverses permet de toucher aux deux facettes de la formation historique, c'est-à-dire la construction d'une pensée historique et le développement d'une conscience citoyenne.

2. Définition de la controverse

Maintenant que nous avons tenté de justifier l'usage de questions controversées dans la classe d'histoire, il nous semble nécessaire de préciser notre compréhension du terme « controverse ». Pour ce faire, nous nous appuyons en partie sur la définition proposée par Stradling (1985), qui définit les controverses comme étant des questions qui divisent notre société et qui amènent des groupes à défendre des positions contradictoires et à proposer des solutions basées sur des valeurs opposées. En d'autres termes, l'essence même de la controverse est une prise de position basée sur des valeurs opposées ou encore sur des opinions divergentes difficilement réconciliables. Toutefois, comme l'indique McCully

(2006), Stradling, n'aborde pas dans sa définition les émotions suscitées par les controverses. Si les moyens pour résoudre une question controversée sont fondés sur des valeurs opposées, il est fort à parier qu'une discussion autour de celle-ci entraînera une certaine réaction émotive de la part des participants. De ce fait, nous pensons que pour réellement être considérée comme une controverse, un phénomène social devra engendrer des émotions divergentes qui, de prime abord, n'aident pas à comprendre une situation mais viennent plutôt motiver l'étude de la controverse.

À partir de cette définition, il nous semble possible de dégager deux types de controverses : des controverses historiques et des controverses actuelles. Ainsi, les controverses dites « historiques » font référence à un phénomène ayant eu lieu dans le passé mais dont l'incidence se fait encore sentir aujourd'hui. Les questions autour de l'existence de l'holocauste seraient un exemple de controverses historiques. Les controverses actuelles, quant à elles, traitent d'un débat inscrit dans le présent, dont la compréhension requiert un retour en arrière. Les questions concernant l'immigration tant en France qu'au Québec pourraient être considérées comme faisant partie de ce deuxième type de controverse. Selon nous, les deux types de controverses s'équivalent, au sens où toutes deux peuvent entraîner le travail de la pensée historique. Toutefois, ce travail ne pourra être déclenché que si la controverse est insérée dans une situation d'apprentissage cohérente.

3. Exemple d'une situation d'apprentissage basée sur une question controversée

Les études anglophones traitant de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté proposent rarement un modèle permettant à l'enseignant d'intégrer la controverse dans sa pratique. Au contraire, les études que nous avons répertoriées traitent soit de résultats de recherches sur l'utilisation des controverses en classe (McCully, 2006 ; Hinde, 2004), soit de la réaction des enseignants face à l'utilisation de sujets controversés (Hess, 2004), soit des étapes d'une SAE basée sur une controverse (Gallo, 1996). Toutefois, les textes présentant les détails d'une SAE explicitent rarement les liens entre la controverse et l'histoire. On préfère aborder la controverse dans une perspective éthique pour ainsi favoriser les débats autour de valeurs. Or, ces situations ne mettent pas l'accent sur un apprentissage historique, ce qui rend leur emploi difficile dans le contexte de la classe d'histoire. De ce fait, il apparaît que peu de situations d'apprentissage applicables en classe d'histoire sont présentement offertes aux enseignants, et ce, particulièrement dans le monde francophone. Devant ce manque, nous proposons ici les grandes lignes d'une situation d'apprentissage portant sur l'étude d'une

question controversée. Il ne s'agit pas d'une situation basée spécifiquement sur une seule controverse mais bien d'un modèle visant à favoriser l'apprentissage historique et l'enseignement à la citoyenneté à partir d'un sujet controversé. Cette situation d'apprentissage n'est cependant qu'une ébauche. Elle doit encore être testée dans le contexte de la classe. Néanmoins, ce modèle fournit tout de même les lignes directrices permettant d'intégrer la controverse dans un enseignement historique.

La situation que nous proposons ici est composée de cinq étapes distinctes. Chaque étape est construite de manière à amener l'élève à effectuer un travail historique à partir des deux grands éléments de la pensée historique : la perspective et la démarche (MELS, 2003, 337). La controverse est présente dans l'ensemble de la situation d'apprentissage : elle sert en ce sens d'élément déclencheur, de question de recherche ainsi que de réinvestissement. Chacune des étapes comporte aussi, évidemment, des principes de gestion de classe. Cependant, nous allons nous concentrer ici sur les éléments didactiques, d'une part parce que ces éléments servent de fondement à la situation d'apprentissage et, d'autre part, parce que les principes de gestion de classe relèvent surtout de la pratique propre à chaque enseignant. Néanmoins, lorsqu'un élément de gestion de classe nous apparaîtra essentiel, nous le soulignerons.

1^{ère} étape : Présentation de la question controversée

La première étape de notre situation d'apprentissage sert en grande partie à introduire la controverse en classe. Auparavant, l'enseignant doit décider du type de controverse dont il traitera (historique ou actuelle), du degré d'implication désiré (question faisant émerger des émotions plus ou moins vives) ainsi que des éléments de la pensée historique qui seront à privilégier. Une fois que l'enseignant a effectué ces choix, il doit transformer la controverse en question provocante, qui requerra que l'élève prenne position. Cette transformation permettra de faire surgir les préconceptions que les élèves pourraient avoir au regard du problème présenté. Il s'agira donc, une fois la question controversée lancée, de récolter les premières réactions des élèves. Le contenu de cette première réaction servira à évaluer la vision initiale qu'a l'élève de la controverse. Une fois que l'enseignant aura récolté ces réponses initiales, il doit confronter les idées des élèves pour ainsi les inciter à approfondir leur compréhension du problème. Il s'agit, en d'autres mots, de faire prendre conscience aux élèves des lacunes de leur compréhension de la question controversée. Cette prise de conscience nous apparaît cruciale, puisque c'est à partir de celle-ci que le travail de la pensée

historique prendra sens pour l'élève. Un enseignant pourrait, s'il est question de culture et d'immigration, demander à ses élèves de définir ce qu'est un « vrai Québécois », question à laquelle la plupart des élèves ne parviennent pas à répondre. De manière générale, la première étape permet à l'enseignant d'enclencher le processus d'apprentissage.

2^{ème} étape : Présentation de la question historique

Une fois qu'il a présenté la controverse aux élèves, l'enseignant doit transformer la question controversée en question historique. En effet, comme nous l'avons mentionné, les élèves se tournent rarement vers le passé pour expliquer une situation actuelle. Au contraire, ils auront plutôt tendance à situer leur explication en utilisant uniquement des faits du présent (Wineburg, 2001). C'est pourquoi l'enseignant doit s'assurer que le lien entre la situation controversée et le travail historique se fera, et ce, en proposant une seconde question qui sera de nature historique. Par exemple, une controverse autour de l'immigration pourra être muée en une question historique sur les conséquences du phénomène de l'immigration sur la culture d'accueil à travers le temps. La transformation de la question controversée en question historique permet d'une part d'éviter de se lancer dans un débat éthique, étant donné qu'il ne s'agit pas ici de débattre de valeurs mais bien de comprendre les fondements historiques d'un phénomène. D'autre part, la question historique permet de faire le lien entre la question controversée et le travail que l'élève a à accomplir. Par ailleurs, la question controversée donne sens au travail historique, puisque la question historique entraîne une meilleure compréhension des enjeux sous-jacents à la controverse. Ainsi, l'élève est outillé pour saisir en quoi l'histoire est nécessaire pour comprendre un phénomène de société.

3^{ème} étape : Travail historique

À la troisième étape, les élèves sont invités à passer à l'action. C'est à ce moment que l'enseignant favorise le travail de la pensée historique en donnant la possibilité à l'élève de répondre à la question historique présentée à la deuxième étape. La méthode d'enseignement utilisée par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage de l'élève n'a pas d'importance de notre contexte puisque le matériel scolaire, qu'il s'agisse des manuels, de l'accès à Internet, des ressources multimédia ou des documents historiques disponibles, varie considérablement d'une école à une autre et d'une classe à l'autre. C'est pourquoi nous ne favorisons ni l'utilisation d'un type de matériel scolaire au détriment d'un autre, ni la méthode utilisée pour travailler ces documents. Quel que soit le type de matériel ou la méthode utilisés, l'enjeu de cette phase reste le même : celui d'amener les élèves à répondre à la question historique en

favorisant le travail critique des sources disponibles. L'essentiel est d'inciter les élèves à examiner les documents fournis de manière critique, et ce, en les invitant à s'interroger sur leur validité, sur les motifs de l'auteur et sur la période à laquelle ces documents ont été produits. C'est à partir des informations dégagées pendant cette étape que les élèves seront en mesure de répondre à la fois à question historique et à la question controversée.

4^{ème} étape : Retour sur la question historique

Il aurait été tentant de revenir directement, une fois la troisième étape complétée, à la question controversée. Toutefois, nos études doctorales semblent démontrer que les élèves n'arrivent pas toujours à voir les liens entre les informations qu'ils ont dégagées des documents étudiés et les informations nécessaires pour répondre à la question controversée. Un retour à la question historique est, de ce fait, préalable au transfert des connaissances. Ainsi, le retour sur la question historique aide l'élève à développer une compréhension des diverses opinions associées à la controverse qui est fondée sur le travail de la pensée historique. Qui plus est, cette quatrième étape pourra donner lieu à une évaluation du progrès des élèves. Outre ce détail, le retour sur la question historique permet d'effectuer une synthèse du travail effectué, synthèse qui constituera l'amorce de la cinquième et dernière étape.

5^{ème} étape : Retour à la question controversée

À la suite du retour sur la question historique, les élèves sont maintenant prêts à effectuer un retour sur la question controversée. Même si les étapes précédentes viennent préparer les élèves à examiner la question controversée, il n'en demeure pas moins que l'enseignant doit s'assurer de suivre une structure bien définie pour éviter tout dérapage. Ainsi, lors de la réponse à la question controversée, chacun des élèves devrait être amené à argumenter en faveur des différentes opinions sur la question, et ce, peu importe leur propre opinion. Les arguments sont ici basés sur les connaissances dégagées lors des troisième et quatrième étapes. Ainsi, si nous prenons la question de la souveraineté du Québec, un élève devra être en mesure d'argumenter en faveur de la souveraineté ou contre celle-ci, quelle que soit sa position personnelle. L'enseignant doit s'assurer que tous les élèves aient eu la chance d'étudier tous les points de vue propres à une question controversée à partir des connaissances dégagées du travail de la pensée historique avant de les inviter à prendre position une seconde fois. De plus, certains auteurs privilégient un temps de réaction ou de réflexion lorsqu'il est question de controverses (Hinde, 2004 ; McCully, 2006). Ces temps de réaction ou de réflexion permettent, selon eux, de désamorcer les tensions qui pourraient survenir en classe à

la suite du travail sur la controverse. Ainsi, des élèves ayant des opinions divergentes pourraient être invités à s'exprimer sur les éléments qui ont pu les choquer ou les troubler. L'essentiel est d'admettre que ce genre de questions peut susciter de fortes émotions pour ainsi éviter que celles-ci entravent le travail intellectuel proposé.

Le retour sur la question controversée est donc le point culminant de la situation d'apprentissage, puisque l'élève démontre sa capacité à utiliser sa pensée historique pour venir répondre à un problème du présent. L'enseignant favorise ainsi la création de liens entre le passé et le présent et une utilisation contextualisée de la pensée historique. À la suite de l'explication par les élèves de la controverse à partir du travail de la pensée historique, l'enseignant peut demander aux élèves de prendre position une seconde fois. Toutefois, cette fois-ci, l'élève a pour tâche d'argumenter sa position à partir des éléments qu'il a dégagés des étapes précédentes. Il n'est pas essentiel ici pour un élève de changer radicalement de position au regard de la controverse, au contraire. On visera plutôt à obtenir une meilleure argumentation de sa part. Ainsi, un élève en faveur de l'immigration n'aura plus pour seul argument les apports culinaires, mais sera en mesure de discuter des phénomènes d'intégration, d'évolution des valeurs culturelles tout en étant en mesure d'effectuer des liens historiques. À la suite de la prise de position de l'élève et de son argumentation, il est possible de promouvoir diverses formes de débats ou de jeux de rôle favorisant le dialogue et l'échange entre les élèves. Ces approches pédagogiques contribuent, selon nous, au développement de la conscience citoyenne des élèves, puisque ceux-ci, à la suite d'un travail historique permettant de traiter une question en profondeur, sont en mesure de débattre de leurs idées en présentant des arguments critiques et nuancés.

Tableau synthèse des étapes de la situation d'apprentissage

| Étape | Objectif | Travail |
|--|---|--|
| Présentation de la question controversée | Confronter l'élève et motiver un retour dans le passé | Prise de position initiale de l'élève |
| Présentation de la question historique | Structurer le travail historique | Il n'y pas de travail en tant que tel pour l'élève à cette étape |
| Travail historique | Collecte d'information | Travail des documents fournis par l'enseignant |
| Retour sur la question historique | Dégager les éléments permettant de comprendre les origines de la controverse | Synthèse des informations dégagées à partir des documents |
| Retour sur la question controversée | Comprendre les différentes opinions derrière la controverse et argumenter de manière critique pour défendre son point de vue. | Prise de position finale sur la controverse à partir de la synthèse précédente |

4. Difficultés liées à l'utilisation des controverses en classe d'histoire

Comme l'illustre notre modèle, l'enseignement des controverses en classe d'histoire présente des défis considérables pour les enseignants. En effet, pour qu'il soit efficace, le travail autour de la controverse doit s'intégrer aux demandes des programmes d'histoire. Au Québec, cela signifie que la question controversée doit à la fois développer les compétences propres à la discipline historique et favoriser la construction des concepts figurant dans les programmes d'études. Une autre difficulté est liée à la nécessité d'associer à la controverse une question historique qui fera émerger les éléments permettant l'élaboration d'une compréhension critique des arguments divergents liés à la question controversée. Si les liens entre la question historique et la question controversée ne sont pas faciles à discerner. Les élèves n'arriveront pas à effectuer les associations nécessaires à une prise de position nuancée. Finalement, la nature même des controverses peut causer des problèmes aux enseignants. Les parents ou la direction de l'école peuvent voir d'un oeil défavorable l'utilisation de controverses en classe, surtout si la vision de l'histoire promulguée est celle d'un récit explicatif axé sur la transmission d'un héritage (Hess, 2004). L'enseignant qui désire inclure dans sa pratique les controverses fait donc face à des difficultés d'ordre

didactique, mais aussi relevant d'éléments extérieurs à la seule pratique pédagogique, ce qui explique peut-être leur hésitation à utiliser ce type d'apprentissage en classe.

5. Conclusion

Malgré les difficultés évoquées, nous croyons que l'enseignement de l'histoire à partir de questions controversées est un moyen privilégié pour favoriser le développement de la pensée historique chez les élèves. En effet, puisque la question controversée émerge du présent des élèves, ceux-ci seront peut-être plus à même de voir les liens entre le passé et le présent et, ainsi, de comprendre l'influence de ce passé sur leur quotidien. Par ailleurs, la controverse sert aussi de fil conducteur pour le travail historique puisque, pour pleinement comprendre l'enjeu présenté, l'élève n'a d'autre choix que de se pencher sur les événements du passé et de les interpréter pour parvenir à une compréhension globale du problème. Cette compréhension peut aussi être réinvestie par la suite dans des situations requérant une prise de position réfléchie qui permet de construire la conscience citoyenne des élèves. Ces derniers peuvent être ainsi amenés à débattre d'un sujet controversé en proposant des arguments critiques et nuancés tirés de leur apprentissage historique. Finalement, nous croyons que l'enseignement par les controverses est une méthode qui permet à l'enseignant de diversifier sa pratique tout en s'assurant de répondre aux demandes du programme d'études. C'est pourquoi nous espérons être en mesure de préciser le modèle que nous avons présenté dans ce texte pour parvenir, avec la collaboration d'enseignants, à le tester dans le contexte de la classe d'histoire. Il est à espérer que ce processus nous permettra de créer des situations d'apprentissage répondant à la fois aux besoins des élèves, des enseignants et de la démocratie contemporaine.

6. Bibliographie

- BARTON, K. C. (1995). « My mom taught me » : The Situated Nature of Historical Understanding », *texte présenté à l'AERA de 1995*, San Francisco, Californie.
- DUQUETTE, C. (2007). « Enseigner l'histoire grâce aux controverses, Première Partie: Quelques considérations théoriques, *TRACES*, 45 (3) : 8-10.
- GALLO, M. (1996). « Controversial Issues in Practices », dans *Social Education*, 60 (1) : C1-C4.
- HESS, D. (2004). « Controversies about Controversial Issues in Democratic Education », dans *PS Online* : www.apsanet.org consulté le 15/10/2008.
- HESS, D. (2002). « Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms : Learning from Skilled Teachers », dans *Theory and Research in Social Education*, 30 (1) : 10-41.

- HINDE, E. (2004). « Bones of Contention : Teaching Controversial Issues », *Social Studies and the Young Learner*, 17 (2) : 30-31.
- LACOUSIERE, QUEBEC, RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. (1996). *Se souvenir et devenir*, Québec, Ministère de l'éducation, 80p.
- MCCULLY, A. (2006). « Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies : a Northern Irish experience », *Educational Review*, 58 (1), février: 51-65.
- MINISTERE DE L'EDUCATION, DU SPORT ET DES LOISIRS DU QUEBEC (MELS), (2003) *L'école, tout un programme, programme de formation au premier cycle du secondaire*, chapitre 7 : 337-368.
- OULTON, C., DAY, V., DILLON, J., M. GRACE. (2004). « Controversial issues – teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education », *Oxford Review of Education*, 30 (4), décembre : 489-507.
- SANDWELL, R. (2005). « School history versus the historians », *International Journal of Social Education*, 30 (1) : 9-17.
- STRANDLING, R. NOCTOR, N. et BAINES, B. (1985). *Teaching controversial issues*, Londres, Edward Arnold.
- WERTSCH, J.V. (2000). « Beliefs and Knowledge in History », dans STEARN, P.N., SEIXAS, P ET S. WINEBURG. *Knowing, Teaching and Learning History*, New York, New York University Press : 38-50.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts : Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press : 255p.