

**Faire contre mauvaise fortune bon cœur, et non pas faire de nécessité vertu :
Congédier les construits associés aux différences minorisantes**

Marc-André Éthier & David Lefrançois
Université de Montréal & Université du Québec en Outaouais (Canada)

Résumé : L'instrumentalisation des attaques terroristes pour restreindre les droits et les libertés pose avec acuité la triple question des diversités de chacun : qu'est-ce qu'être divers ? ; être différent justifie-t-il d'être traité de façon différente et désavantageuse ? ; comment vaincre les préjugés à l'endroit de soi ou de toutes autres personnes « différentes » ? Il y a là un enjeu de conceptualisation. Lorsque des professeurs d'université chargés de former des enseignants de sciences sociales à l'école secondaire réfléchissent à cette question en tant que formateurs de formateurs (et non en tant que militants politiques, même si l'un n'exclut pas l'autre), cet enjeu soulève parfois à son tour, à leurs yeux, le problème du rôle des institutions de formation à l'enseignement. Cet article explore d'abord le point de vue selon lequel les sciences sociales doivent servir à faire problématiser les injustices particulières par leurs victimes et à amener celles-ci à prendre conscience de leur unité comme agent de majoration démocratique. Il présente ensuite une analyse du contenu du programme d'études intitulé *Monde contemporain*, obligatoire pour les élèves de cinquième secondaire, au Québec.

Abstract: Terrorist attacks periodically serve as a pretext to restrict rights and freedoms. This sharply raises a triple question relating to the diversities of every human being: What does 'being different' mean? Can differences justify being treated differently and at a disadvantage? How can we overcome prejudices against oneself or other 'different' people? This is an issue of conceptualization. When faculty of education professors who train preservice social science teachers think about this issue as teacher-trainers, the role of teacher-training institutions simultaneously appears to be a pivotal question. In this context, this article first explores the point of view that social sciences should be used to problematize specific injustices from the perspective of their victims and to make them aware of their unity as agents of democratic development. The article then presents a content analysis of the *Contemporary World* curriculum, which is mandatory for high school students in Quebec.

Mots-clés : enseignement des sciences sociales, enseignement au secondaire au Canada et au Québec, formation des maîtres, justice sociale, pédagogie critique, révolution

I have often heard the expression that history is not made by kings and generals but by the masses of the people. It is the masses of the people of South Africa of all population groups, it is the people of Zambia, it is the people of the front-line states, it is the people of the world who are today making history, and that is why today we feel that, in the course of our struggle, we are on the verge of a breakthrough.
Mandela, 27 février 1990, Lusaka (Rule, 1990)

J'ai insisté sur le fait que l'utilisation répétée d'armes chimiques par [le président de la Syrie Bachar el-] Assad doit cesser. Face à ces crimes de guerre, toutes les sociétés civilisées doivent parler d'une seule voix. C'est pourquoi le Canada appuie pleinement l'intervention limitée et

ciblée que les États-Unis ont menée [*le tir de 59 missiles sur une base militaire syrienne*] en vue de réduire la capacité du régime Assad de perpétrer de telles attaques.
Trudeau, 7 avril 2017, Ottawa (Crête, 2017)

Introduction : devons-nous bifurquer ?

Dans les citations en exergue, le dirigeant historique de la lutte contre le système politique institutionnel de ségrégation raciale Nelson Mandela et le premier ministre du Canada Justin Trudeau défendent en toutes lettres deux visions du monde antipodales. Pour Mandela, les producteurs opprimés du monde ont en commun une tâche : se mobiliser et s'organiser contre leurs divers oppresseurs pour faire prévaloir leurs propres intérêts et mettre fin aux préjudices. Il fait appel aux masses populaires multinationales de toute la Terre pour s'organiser elles-mêmes en vue de servir leurs intérêts collectifs. Pour Trudeau, selon cet énoncé, les populations de toutes les conditions sociales des pays « civilisés » doivent s'unir pour mettre fin à la brutalité meurtrière des autres. Sciemment ou non, les crimes du régime syrien lui servent donc de caution morale pour promouvoir l'identification nationale et justifier l'ingérence de son allié étasunien en Syrie. Certes, les situations respectives de Mandela et Trudeau dans le temps et dans l'espace distancient les deux hommes, mais, à nos yeux, la position qu'ils occupent dans le monde social explique davantage la divergence de leurs discours et pratiques politiques. Chacun d'eux s'identifie à une classe sociale opposée et propose de paver l'avenir de l'humanité d'une mosaïque de pratiques incompatibles qui mènent ces classes à emprunter des voies sociales adverses.

Ce contraste sociopolitique entre ces deux politiciens pose avec acuité la question de l'unité et de la diversité, et d'autres questions qui en découlent : Qui a un intérêt commun ou opposé ? À quelle échelle et par rapport à quels critères y a-t-il identité ou altérité ? L'existence de différences implique-t-elle toujours des intérêts divergents pour les porteurs de ces différences, quelles qu'elles soient ou justifie-t-elle les préjudices ? Comment vaincre ces derniers et vivre dans une démocratie économique, sociale et politique ? Est-il possible de pratiquer une telle démocratie sans renverser les rapports sociaux de production et l'hégémonie des propriétaires des moyens de production et de diffusion qui découle de ces rapports ? Selon certains chercheurs en éducation, enseigner la pédagogie critique et l'éducation démocratique dans les programmes de formation à l'enseignement et dans les classes des enseignants du primaire et du secondaire produits par ces programmes peut contribuer à dissoudre les discours hégémoniques qui masquent les relations de domination et à construire la démocratie (Camangian, 2009 ; Carr et Becker, 2013 ; Carr, Zyngier et Pruyn, 2012). Nous croyons au contraire qu'il est impossible de changer le monde en changeant l'école, qu'il ne suffit pas de sensibiliser les opprimés et les oppresseurs au caractère inique de leurs relations pour qu'ils décident de s'engager dans une pratique qui mènera à la suppression de celles-ci, et que dissiper son énergie pour obtenir de telles réformes dans ce but peut empêcher les opprimés de rejeter le système social de leurs oppresseurs et même les amener à croire que le seul horizon est de négocier à tout prix avec les dirigeants des concessions partielles et précaires, voire que la solution pourrait venir de ces derniers. Les opprimés ont des intérêts communs qui se distinguent de ceux de leurs oppresseurs, quels que soient les autres attributs des uns ou des autres¹. Nous croyons aussi

¹ Cette idée fut admirablement bien représentée dans les méditations de Bloch (1990/1940) portant sur la communion antiraciste des opprimés et opprimés : « Je suis Juif, sinon par la religion, que je ne pratique

que les paniques financières, la dévastation sociale, le durcissement de la politique, la brutalité policière, les opérations militaires des pays exportateurs de capital financier (aussi appelés « pays impérialistes ») ou les efforts d'abaissement de la composition organique du capital par l'intensification de l'utilisation des ressources humaines et naturelles ne résultent pas d'un détraquement néolibéral du capitalisme, mais de la logique interne du fonctionnement normal de ce système social (Harvey, 2017), celui-ci étant sans doute inamovible sans, d'une part, la prise de conscience des opprimés de l'identité pouvant exister entre leurs intérêts individuels à long terme et l'intérêt collectif de classe (Jakubowski, 1976/1935) ni, d'autre part, leur action consciente contre les déterminants infrastructureux historiques des injustices.

En raison de l'importance de ces questions dans les débats en éducation à propos des finalités poursuivies par les programmes d'études du secondaire dans le champ des disciplines des sciences sociales, cet article veut reformuler l'ensemble de questions énoncées plus haut en prenant en compte les classes sociales. Chaque humain se distingue des autres par des myriades de caractéristiques, mais les oppressions spécifiques (ou plutôt les intérêts communs de lutte qui découlent du jeu de ces oppressions en raison des places qu'elles assignent dans la société) des opprimés les rassemblent davantage que ces caractéristiques et leurs autres attributs ne les éloignent. Savoir qui est *soi* et qui est *l'autre*, voilà donc une question politique centrale qu'il faut clarifier en éducation, à notre avis.

Cet article explore d'abord le point de vue selon lequel les sciences sociales doivent servir à problématiser les injustices par leurs victimes et à amener celles-ci à prendre conscience qu'elles sont « un », à se former comme groupe conscient de son unité. Ensuite, pour examiner si les élèves à la fin de leur parcours scolaire ont l'occasion de questionner leur rapport à *soi* et à *l'autre* en termes d'intérêts de classe, une brève analyse du contenu du programme (obligatoire) québécois d'études en cinquième secondaire (de 16 à 17 ans, en général) intitulé *Monde contemporain* sera présentée.

Arrière-plan axiologique et politique : faire problématiser les injustices particulières par leurs victimes

Avant d'aller plus loin, nous nous devons d'explicitier au moins laconiquement aux lecteurs les postulats sociologiques et les partis pris axiologiques et politiques que nous avons esquissés plus haut à propos des injustices et des groupes qui ont intérêt à les maintenir ou à les abolir.

Nous aimerions convaincre les enseignants de sciences sociales qu'ils devraient en particulier conscientiser et soutenir les victimes d'injustices génériques ou spécifiques dans leurs efforts pour apprendre à :

- problématiser les iniquités sociales sans verser dans la morale ;
- analyser les processus par lesquels les injustices sont créées et détruites ;
- analyser les facteurs qui universalisent les identités particulières de l'élite aux dépens des personnes exploitées et opprimées ;

point, non plus que nulle autre, du moins par la naissance. Je n'en tire ni orgueil ni honte, étant, je l'espère, assez bon historien pour n'ignorer point que les prédispositions raciales sont un mythe et la notion même de race pure une absurdité particulièrement flagrante, lorsqu'elle prétend s'appliquer, comme ici, à ce qui fut, en réalité, un groupe de croyants, recrutés, jadis, dans tout le monde méditerranéen, turco-khazar et slave. Je ne revendique jamais mon origine que dans un cas : en face d'un antisémite » (p. 31).

- s'interroger sur la canonicité des conduites, normes et valeurs culturelles, économiques, sociales et politiques qui découlent de cette identification et banalisent l'exploitation et l'oppression ;
- réfléchir à la pertinence d'éradiquer ces atteintes à l'égalité ;
- prendre conscience de la possibilité qu'en tant que victimes, elles constituent, malgré leurs particularités, un pôle actif et unitaire, aux intérêts foncièrement incompatibles avec ceux du capitalisme et capables d'en briser les organes d'oppression ;
- délibérer avec charité, prudence, rationalité, respect, rigueur et tolérance de programmes d'action pour extirper les racines sociales des maux qu'elles et ils auront identifiés ;
- prendre en charge avec confiance, efficacité et résolution les actions qu'elles jugent devoir découler de ces réflexions, y compris sans doute pour combattre des préjugés culturels, économiques et politiques, voire, peut-être, pour amorcer (et même, éventuellement, mener à terme) la transition vers un monde sans classes, y compris en prenant le pouvoir au cours d'une révolution sociale mondiale, s'ils le jugent nécessaire.

Nous croyons en outre que l'appel à la citoyenneté mondiale, à la démocratie, à l'équité et à l'éducation interculturelle ou transformatrice est fallacieux si ses porteuses et porteurs comptent sur des politiques capitalistes, des instances culturelles, économiques, politiques ou sociales actuelles ou des réformes sociales pour créer une société fondée sur la solidarité et la satisfaction harmonieuse de besoins humains, car les réformes scolaires et sociales n'altèrent pas les structures de classes du capitalisme, comme la polarité sociale intacte le montre (Apple, 1982 ; Arthur, 2011 ; Atkinson et Bourguignon, 2015 ; Carr, Plum et Howard, 2014 ; CSE, 2016 ; Elliott, 2018 ; Éthier et Lefrançois, 2007 ; Jacobs, 2014 ; Johnson, 2015 ; Milanovic, 2016 ; Pazzanese, 2016 ; Peugny, 2009 ; Piketty, 2014 ; Pinsker, 2015 ; Stephens-Davidowitz, 2015 ; UNESCO, 2014 ; Worley, 2017).

À notre avis, pour ne pas relever de la charlatanerie, cet appel doit probablement aussi être scandé dans la rue par les forces combinées des exploités et opprimés pour renverser le régime capitaliste dans une perspective de fondation d'une nouvelle société sans propriété privée des forces productives et où la force de travail ne sert plus à transformer la plus-value créée par la masse productive en un capital qu'accumule une poignée de propriétaires de moyens de production.

Mais, si la solution est dans le monde de la production, et non de la reproduction sociale, *que faire*, entre deux manifestations, pour *faire que* s'éveille cette créativité politique et que le monde change pour le mieux, plutôt que d'étouffer ou de nuire à cette créativité, lorsqu'on est enseignant à l'école ou à l'université, et non ouvrier dans une usine ou ailleurs ? Que faire, dans les écoles et les facultés, pour aider à déclencher une action politique ambitieuse, respectueuse, résolue et responsable, plutôt que de se complaire dans l'attente que la tourmente révolutionnaire emporte enfin l'ordre social existant ?

Évidemment, les auteurs de ces lignes ne prétendent nullement le savoir ! En revanche, malgré notre faiblesse et notre peccabilité, nous prétendons que, pour mieux analyser (et éventuellement dénoncer, voire combattre, en toute connaissance de cause) ce que l'État nous prescrit d'enseigner dans les écoles, nous devons nous poser de telles questions et examiner les conditions de libération et les pistes d'action testées par celles et

ceux qui, à travers le monde, ont lutté et luttent encore pour s'émanciper... C'est pourquoi nous plaçons notre analyse du programme sous leurs auspices.

Contexte théorique

Les curriculums québécois reproduisent-ils un discours oiseux, qu'il soit du type que nous dénonçons dans les curriculums analysés par les auteurs cités plus haut ou d'un autre ? Des décennies de recherche en sociologie de l'éducation à travers le monde ont presque rendu triviale la réponse à une question analogue : les écoles servent en particulier à chloroformer de façon imperceptible les éventuels pourfendeurs des fondements sociaux du monde politique et social ou des valeurs dominantes de celui-ci et à en reproduire (et non à en cloner) les rapports de production, à fabriquer du consentement, quelles que soient la volonté des acteurs scolaires et la conscience ou l'ignorance qu'ils ont du jeu des forces économiques constitutives de ce monde et de ses idéologies (Apple, 1995, 2014 ; Apple et Christian-Smith, 1991 ; Fortier et Deschenaux, 2015 ; LeVasseur, 2015 ; McLaren et Kincheloe, 2007).

Toutefois, la synthèse superficielle que nous venons de brosser ne dit rien de la forme concrète dans laquelle ce processus général s'exprime dans les cas particuliers, dans la totalité complexe et dynamique de leurs interférences et déterminations multiples et réciproques.

Ainsi, le curriculum québécois récupère quelques éléments épistémologiques et praxéologiques des initiateurs de projets de rénovation éducative qui ont jalonné le 20^e siècle, comme Decroly, Dewey, Freinet, Freire et d'autres (Demers, Lefrançois et Éthier, 2015). Il le fait toutefois de façon implicite et partielle, et ce, au moins depuis la fin des années 1960 (Éthier et Lefrançois, 2017). Les projets de ces initiateurs visaient sur l'abolition de la séparation entre la vie quotidienne et l'école, sur l'activité, sur la coopération et sur d'autres pratiques divergentes de la forme scolaire traditionnelle (Audigier, 2017 ; Éthier et Lefrançois, 2017). Or, à ce jour, le curriculum québécois énonce, de plus en plus souvent, des velléités éducatives qui sont, en apparence, compatibles avec les projets contestataires de la forme scolaire de ces précurseurs (Cardin, 2009). Cela concerne, entre autres, les disciplines des sciences sociales : l'idée d'amener les élèves à organiser l'information, à comprendre les enjeux de nature multiscalaire (à différentes échelles) et à identifier de quelles façons il est possible d'agir pour résoudre des conflits (Hess, 2002, 2004, 2009 ; Katsarou, Picower et Stovall, 2010). Le tour d'horizon par Mevel et Tutiaux-Guillon (2014) de divers curriculums rappelle leur caractère identitaire par-delà leur réformisme de façade.

Leur propos rejoint les résultats de la recherche empirique de Westheimer et Kahne (2004) sur l'éducation à la citoyenneté promue dans dix écoles étatsuniennes, montrant que les expériences scolaires des écoles constituant l'échantillon se proposent de former trois types particuliers de citoyens. Westheimer et Kahne (2004) ont analysé les données issues du croisement de quatre collectes de données distinctes, soit : l'observation dans les classes et les sites de services d'organismes de promotion d'un programme éducatif ; un corpus d'entrevues (d'élèves, d'enseignants et de responsable de programme) ; des sondages pré et post exposition au programme. Ils ont ainsi pu dégager une typologie du citoyen formé par ces programmes qui traduisent, par les choix de contenus, d'approches et d'activités d'apprentissage, une conception de ce qu'est le « bon » citoyen. Trois conceptions du « bon » citoyen émergent de leur recherche. Bien que la mise à jour de cette recherche que Westheimer (2015) a faite n'ajoute rien de fondamental à celle-ci, et même si plusieurs

conditions ont changé depuis, le modèle nous paraît très euristique et permet bien de décrire les types de citoyens dont les curriculums proposent la formation. Certes, on pourrait, par exemple, ajouter deux autres types : le citoyen anomique et le citoyen révolutionnaire (Éthier et Lefrançois, 2009 ; Lefrançois, Éthier et Demers, 2010), mais on n'en repèrerait nul exemple dans les injonctions ministérielles.

On retrouve d'abord le citoyen personnellement responsable. Celui-ci entretient une relation individualisée avec l'État. Il agit de façon responsable au sein de sa communauté, obéit aux lois, fait don de sang, contribue aux cueillettes pour les démunis et s'engage dans du bénévolat, par exemple. Aux yeux de ceux qui veulent former des citoyens personnellement responsables, les problèmes sociaux seraient issus d'une déficience individuelle de caractère de certains citoyens. Les gestes des citoyens de bon caractère (honnêtes, responsables, qui obéissent aux lois) pourraient résoudre ou du moins atténuer les problèmes sociaux.

La deuxième conception identifiée par Westheimer et Kahne (2004) est celle du citoyen participatif, qui s'investit dans sa communauté. Par exemple, le citoyen participatif planifie et s'engage de façon active dans des efforts communautaires pour encourager le recyclage, venir en aide aux démunis, etc. Il comprend le fonctionnement des institutions publiques et des organismes communautaires et y assume une certaine direction. Il considère que la solution aux problèmes sociaux (inégalité de l'espérance de vie ou des taux d'incarcération selon les revenus, etc.) émane de la participation active des citoyens dans les systèmes étatiques et communautaires établis. Les citoyens participatifs se servent du droit pour faire avancer leurs causes, pour encadrer leur participation et celle des autres, pour négocier des espaces et des ressources dans les intérêts qu'ils défendent.

Les auteurs font remarquer que les citoyens de ces deux types sont aussi adaptés à une démocratie qu'à une dictature, dont ils ne perturberaient pas foncièrement la marche. Le troisième type de citoyen qui émerge de l'étude de Westheimer et Kahne (2004) est un citoyen orienté vers la justice, dont les efforts analytiques et rhétoriques sont déployés en quête de justice sociale. Au contraire des deux autres types, ce citoyen problématise et dénonce les structures qui engendrent l'injustice et ne peut être satisfait des institutions publiques et de l'ordre social tels qu'ils existent. Il ne se contente pas de donner ou de récolter de la nourriture ou des vêtements pour les pauvres, mais il se demande pourquoi certains manquent de nourriture ou de vêtement quand d'autres en ont trop.

Nos observations dans les classes et nos analyses (Demers et Éthier, 2013 ; Éthier et Lefrançois, 2007 ; Lefrançois et Éthier, 2008 ; Lefrançois, Éthier, Demers, 2010) nous indiquent que le curriculum québécois — formel et réel — remet rarement en question l'ordre établi ou tente de convaincre les élèves de la nécessité de se dénuer de certaines choses pour le bien commun : « les petits gestes individuels changent le monde », comme le dit la formule consacrée. Souvent, les réformateurs du curriculum présentent ce dernier comme un « remède » contre le cynisme des jeunes envers le système, comme une panacée contre la faiblesse (dont ils se désolent) de leur participation électorale (Banks, 2017 ; Blais et Loewen, 2011 ; Fournier et Hudon, 2012 ; Gaudet et Turcotte, 2013 ; Henn et Weinstein, 2006 ; Milan, 2005 ; Milner, 2004 ; Pammatt et Leduc, 2003 ; Quéniart et Jacques, 2008 ; Torney-Purta, Lehmann, Oswald et Schultz, 2001 ; Waridel, 2005 ; Wattenberg, 2007).

Or, formuler des objectifs de cet ordre ne permet sans doute pas de s'attaquer pas aux racines systémiques et structurales des conflits. Certes, une telle formation est plus sûre si le but est d'éviter que l'École institutionnalisée ne produise, à son corps défendant, des citoyens cyniques ou radicaux. Cependant, un tel programme n'a rien de révolutionnaire, au

contraire : souvent, pour des communistes (voire des anarchistes), ne pas aimer l'ordre établi, ne pas croire que le système soit réformable, préférer la rue aux urnes, c'est bien (Dupuis-Déri, 2006, 2009) ! Il y a donc un choix axiologique, contraire à la neutralité proclamée et à l'immanence de normes absolues qui s'imposeraient d'elles-mêmes à l'esprit de tous de façon claire et distincte.

Est-ce vrai pour tous les programmes du domaine de l'univers social ? Pour le moment, nous ne saurions le dire. En effet, à ce jour, nos recherches ont porté surtout sur les cours de sciences sociales au primaire, d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au premier cycle du secondaire ou d'*Histoire du Québec et du Canada* au deuxième cycle du secondaire, et aucune analyse du cours *Monde contemporain*, destiné aux élèves québécois du deuxième cycle du secondaire, n'a encore été produite. Cet article entend commencer à combler, d'une manière fragmentaire, ce manque.

Le cas du cours Monde contemporain

Le contexte théorique précédent est-il en tout ou en partie compatible avec l'expérience scolaire d'élèves terminant leurs études secondaires ? Les contenus d'enseignement que prescrivent les documents ministériels peuvent-ils conduire les élèves à problématiser des réalités sociales enseignées en termes d'intérêts de classe ? Sous forme d'étude de cas, nous présentons une analyse thématique du programme québécois de *Monde contemporain* ; celle-ci complète une autre contribution de nature casuistique effectuée à propos d'un autre plan d'études obligatoire enseigné depuis peu en cinquième secondaire au Québec, soit *Éducation financière* (Lefrançois, Éthier et Cambron-Prémont, 2017).

Dans cette section, nous tentons de savoir ce qu'il en est d'un cours comme *Monde contemporain*. Pour ce faire, nous décrivons le contenu du programme tel qu'il apparaît dans les publications officielles, en restant au plus près du texte du programme. Nous présentons en premier lieu la configuration générale du programme, puis les compétences disciplinaires qui en forment le pivot. Pour terminer, nous décrivons les thèmes qui forment le terreau qui doit nourrir ces compétences.

La présentation générale

Le programme d'études intitulé *Monde contemporain* est obligatoire en cinquième secondaire. Le régime pédagogique accordait à l'origine quatre unités au cours, ce qui correspond à 100 heures de classe. Il s'agit un cours de sciences sociales consacré à la compréhension et à l'analyse d'enjeux contemporains à propos desquels les élèves doivent, en dernière instance, prendre position. Son objectif d'amener

(...) les élèves à saisir la complexité du monde actuel et à s'ouvrir à la diversité des sociétés qui le composent ; amener les élèves à développer leur sens critique dans l'étude de problèmes et d'enjeux du monde contemporain ; préparer les élèves à participer, en tant que citoyens responsables, à la délibération sociale (Québec, 2009, p. 1).

Cinq concepts sont abordés dans ce cours : environnement ; population ; pouvoir ; richesse ; tensions et conflits (Québec, 2009, p. 19).

Notons que, depuis 2017, une deuxième version de ce cours existe (Québec, 2017). Celle-ci retranche deux des cinq enjeux (ou concepts) — « environnement » et « pouvoir » — proposés dans la version originale (Québec, 2009). Cette suppression libère de la place dans la maquette horaire pour un nouveau cours, nommé *Éducation financière* (Québec, 2017). Par conséquent, la durée du cours *Monde contemporain* a été ramenée à 50 heures dans la plupart des écoles. Pour le reste, l'essentiel du texte du programme demeure inchangé. Les écoles capables de grappiller du temps d'autres cours peuvent encore offrir la mouture d'origine du cours *Monde contemporain* et aborder les cinq enjeux. Par ailleurs, si l'enchaînement des thèmes est du seul ressort de l'enseignant, le contenu de formation est néanmoins obligatoire ; il englobe les angles d'entrée, les objets d'apprentissage, ainsi que les connaissances déclaratives (surtout des concepts) liées à ces thèmes. Le programme prescrit en outre l'exploitation de repères culturels dont les exemples qu'il donne sont cependant facultatifs (Québec, 2009, p. 20).

Les deux avatars du programme sont dédiés à la compréhension, par les élèves, de l'effet de l'entrelacement des facteurs économiques, politiques et sociaux agissant sur le monde contemporain, à l'ouverture envers la diversité des sociétés dont celui-ci se compose et qui interagissent entre elles, au développement de leur pensée critique, à l'exploration de problèmes du monde actuel à partir de diverses perspectives et à la préparation à une participation argumentée et informée à la délibération sociale (Lefrançois et Demers, 2017). L'atteinte de ces visées s'appuierait sur le développement de deux compétences disciplinaires.

Les compétences

Cette section a pour objet l'analyse des deux compétences du programme d'études. La première est d'interpréter un problème du monde contemporain. Les élèves devraient prendre conscience d'un problème (posé, typiquement, par l'enseignant), puis repérer et sélectionner des sources d'information leur permettant de relever et d'analyser les faits pertinents pour lui donner un sens pour constater que les cas graves auxquels il renverrait revêtent une variété de formes dans différentes sociétés, mais s'inscrivent dans un même contexte mondial (Québec, 2009, p. 11).

Dans cette analyse, les auteurs du programme fixent plusieurs buts aux élèves : cerner et mettre en rapport les caractéristiques culturelles, économiques, politiques et sociales du problème ; relever les perspectives et intérêts des acteurs et les relier aux rapports de forces entre ceux-ci ; établir les causes et conséquences du problème et l'envisager à différentes échelles spatiales et temporelles ; isoler et confronter les points communs et les différences entre les diverses expressions dans le monde ; identifier des paramètres qui tendent à en modifier la structure ; nuancer et relativiser leur perception du problème (Québec, 2009, p. 12).

En prenant appui sur cette première compétence, les élèves devraient en développer une seconde : prendre position sur des points de vue relatifs à un enjeu du monde contemporain. Le programme souligne ainsi l'importance de cette compétence : « Cela les amènera à dégager certaines actions cohérentes par rapport à leur opinion et à reconnaître des instances auprès desquelles celles-ci peuvent être entreprises. Ils seront alors en mesure d'élaborer un plan d'action pour faire valoir leur opinion » (Québec, 2009, p. 15).

Par conséquent, cette prise de position impliquerait, pour les élèves, qu'ils se mêlent aux débats de la cité, souvent relayés par les médias, sur les actions à accomplir pour tenter

d'enrayer le problème analysé et s'exécutent en s'éclairant des lumières apportées par leurs enquêtes.

En retour, cela présupposerait la mise en œuvre concertée et opportune de trois facultés construites : considérer comment les médias traitent un enjeu, en débattre et identifier (et sous-peser) des « occasions de participation sociale » (Québec, 2009, p. 15). En effet, en général, pour examiner à plusieurs les divers aspects d'une question socialement vive et si complexe, il vaudrait souvent mieux vérifier comment les médias rapportent cet enjeu et comment cela affecte « son opinion » et l'opinion publique (Québec, 2009, p. 15).

Or, le programme définit les enjeux comme des oppositions d'intérêts des acteurs (compagnies transnationales, États, groupes de pression, institutions internationales, médias, partis politiques) quant aux façons de résoudre les problèmes (Québec, 2009, p. 28). Il s'ensuivrait que les problèmes que les élèves ont interprétés devraient être à la source des enjeux par rapport auxquels ils devront exprimer leur opinion (Québec, 2009, p. 15). Par conséquent, les élèves devraient analyser les différentes perspectives, les solutions et les arguments de ces acteurs (Québec, 2009, p. 15). Ils pourraient alors prendre acte que les opinions émises par les promoteurs de solutions se basent en général sur des valeurs cohérentes avec les intérêts et la situation de ceux-ci, ce qui pourrait aider les élèves à peser les atouts et les limites présentés par ces solutions par rapport à des critères eux-mêmes situés (Québec, 2009, p. 16). Les élèves devraient en outre démontrer de l'ouverture envers des opinions qui divergeraient des leurs et en venir à émettre leur avis avec nuances. Enfin, ils seraient appelés à planifier des actions pour faire entendre cette opinion dans différentes instances. (Québec, 2009, p. 16).

Les thèmes

Les auteurs du programme soutiennent que ces compétences se développeront en traitant d'enjeux actuels mondiaux. Aussi désignés comme thèmes, ces enjeux présentent des traits de parentés avec les « familles de situations ». Centrés sur un concept, ils sont censés être abordés dans leur globalité et à une échelle planétaire : la gestion de l'environnement (environnement) ; l'intensification des mouvements migratoires (population) ; les pouvoirs des États (pouvoir) ; la répartition de la richesse (richesse) ; les interventions extérieures en territoire souverain (tensions et conflits) (Québec, 2009, p. 20).

Les auteurs affirment avoir sélectionné ces cinq thèmes parce qu'ils soulèveraient, à l'échelle mondiale, des questions complexes, graves, persistantes et socialement vives et qu'ils présupposeraient, de la part des élèves, qu'ils en évaluent les aspects économique, politique, spatial et temporel (Québec, 2009, p. 23).

Le premier thème est l'environnement. Il évoquerait les décisions économiques, politiques et sociales que prendraient des acteurs (les États, les transnationales, etc.) et qui affecteraient l'environnement (Québec, 2009, p. 24-25). Il se rapporterait en outre aux efforts consentis ou non pour s'entendre à l'échelle internationale quant aux problèmes environnementaux et à de possibles solutions à ceux-ci (Québec, 2009, p. 24).

Pour les auteurs du programme, les États peuvent régler certains problèmes environnementaux, mais ne peuvent s'en remettre au seul bon voisinage, car la solution à certains de ces problèmes passe par l'adoption de mesures globales : « L'expression "Une seule terre" souligne l'importance de la coopération internationale en matière d'environnement par l'instauration d'un principe selon lequel chaque État devrait voir à ce

que les activités sous sa gouverne ne puissent engendrer de dégradations environnementales hors frontières » (Québec, 2009, p. 24).

Le programme affirme que les populations des différentes sociétés sont portées à revoir leurs rapports à l'environnement — entre autres en ce qui touche à la consommation et la surexploitation de ressources naturelles, au surplus inégalement distribuées sur Terre — en raison de préoccupations environnementales et il impute au même titre la responsabilité de ces problèmes aux entreprises, individus (vraisemblablement de toutes classes sociales, mais vivant dans les pays capitalistes avancés) et États (Québec, 2009, p. 24). L'incapacité que la planète aurait de subir le développement économique (quel que soit le mode de production) exigerait toutefois une gestion supraétatique (Québec, 2009, p. 24-25). Or, d'après les auteurs du programme, plusieurs ententes internationales nécessaires ne seraient pas conclues ou appliquées ou seraient d'une portée insuffisante en raison des différences de capacités, d'objectifs ou d'intérêts des États (Québec, 2009, p. 24). De plus, l'impéritie des organismes internationaux, qui seraient censés devoir mettre en pratique les régulations environnementales globales et régler les différends en la matière, nuirait au développement durable (Québec, 2009, p. 24).

Le deuxième thème est la population. Il s'intéresse notamment à l'effet de l'intensification des mouvements migratoires sur le monde du travail et à la gestion de l'expansion urbaine (Québec, 2009, p. 26-27).

Partant de l'observation que les marchandises, l'information et les personnes se déplaceraient en plus grand nombre, plus rapidement, plus loin, plus fréquemment et en plus d'endroits sur la surface de la Terre, le programme souligne que des considérations économiques présideraient surtout aux mouvements migratoires, bien qu'il y aurait aussi des causes climatiques, démographiques (autant l'accroissement naturel que le vieillissement de la population) et politiques (Québec, 2009, p. 26-27). Ces mouvements concouraient à la dissémination nationale ou internationale de ressortissants de différentes communautés (Québec, 2009, p. 26).

Quelles soient définitives ou provisoires, légales ou clandestines, intérieures ou internationales, ces migrations renforceraient dans leur majorité cette croissance urbaine, car elles se dirigent vers les grandes villes et leurs pourtours (Québec, 2009, p. 26).

Il arrive, ajoute-t-il, que les besoins produits par l'urbanisation ne soient pas comblés par un développement conséquent des infrastructures (Québec, 2009, p. 26). Ces phénomènes soulèveraient, selon les auteurs, des questions, par exemple, sur la prise en considération de la culture des nouveaux arrivants, d'où qu'ils proviennent (Québec, 2009, p. 26).

De même, les besoins changeants des employeurs imposeraient parfois de promouvoir l'immigration de main-d'œuvre qualifiée et parfois de délocaliser les unités de production d'un pays vers un autre, ce qui déplace le chômage (Québec, 2009, p. 25).

Le troisième thème est le pouvoir. Le développement des accords, échanges et règlements culturels, économiques et politiques internationaux réduirait la souveraineté des États dans leurs divers champs d'intervention et augmenterait le pouvoir d'institutions internationales sur eux, comme les tribunaux internationaux ou les entreprises transnationales (Québec, 2009, p. 28-29). Cela aurait entre autres pour effet d'uniformiser la culture (Québec, 2009, p. 28).

En outre, à la faveur de la mondialisation des marchés, des ensembles économiques ou politiques comme l'Union européenne se formeraient et pourvoiraient les États d'outils plus efficaces dans certains cas, mais cela impliquerait de débattre de la gouvernance (Québec, 2009, p. 28). Cela poserait la question du pouvoir des États : qui décide, dans ce

contexte de mondialisation, et que peut encore faire un État ? Pourquoi un État adhère-t-il ou non à un accord ou à un regroupement économique ou politique international (Québec, 2009, p. 28) ?

Le quatrième thème est la richesse. Les processus de production, de distribution et de consommation de biens et services auraient produit une grande richesse après la Deuxième Guerre mondiale, mais celle-ci demeurerait mal répartie, malgré l'élévation de la productivité à l'échelle de la planète (Québec, 2009, p. 30-31). Tout comme la polarisation entre les riches et les pauvres s'accroîtrait encore entre les pays dits du Nord et du Sud, elle augmenterait aussi au sein même des diverses sociétés, et ce, d'autant plus que l'accès à l'emploi salarié demeurerait faible en certains endroits (surtout ruraux et surtout au Sud) ou qu'il se dégrade (Québec, 2009, p. 30).

L'échec des efforts pour enrayer la disparité de la richesse poserait le double problème de la redistribution nationale des revenus et de la régulation du marché mondial (Québec, 2009, p. 30). D'une part, le contrôle des ressources naturelles pourrait-il bénéficier davantage aux habitants des pays dits du Sud (Québec, 2009, p. 30) ? D'autre part, le développement économique en lui-même aiderait-il (ou nuirait-il) à obtenir un accès universel à l'éducation, à des soins de santé et à des conditions de vie satisfaisantes (Québec, 2009, p. 30) ?

Le cinquième et dernier thème est tensions et conflits. Les divergences d'intérêts quant à des conflits antérieurs, à des différends idéologiques, à l'autonomie politique, au contrôle des ressources et du territoire ou au respect des droits et libertés (y compris pour des groupes victimes de pogromes) entraîneraient des tensions dans un même État ou entre différents États (Québec, 2009, p. 32-33). Ces tensions pourraient à leur tour produire des crises diplomatiques et des guerres et pourraient ainsi servir par la suite de prétextes à des interventions étrangères si la conjoncture internationale et les rapports de force s'y prêtaient : forces de paix, opérations humanitaires, sanctions économiques, interventions armées d'États tiers (Québec, 2009, p. 32-33).

À la suite de la Deuxième Guerre mondiale, des institutions internationales et de nouveaux mécanismes de résolution de différends auraient été créés pour éviter ou interrompre les génocides et les guerres (Québec, 2009, p. 32-33). À l'occasion, tout en prétextant un devoir d'ingérence humanitaire et en recevant, par exemple, l'approbation du Conseil de sécurité de l'Organisation des Nations Unies, des États favoriseraient en fait leurs propres intérêts aux dépens des populations concernées, voire bafoueraient la souveraineté des États (Québec, 2009, p. 32).

Discussion

Que doit-on retenir de cette description et de cette analyse du programme ? Celui-ci donne-t-il aux élèves l'occasion de se questionner leur rapport à *soi* et à *l'autre* en termes d'intérêts de classe ? Trois éléments nous convainquent que ce programme nuit plus qu'il n'aide à rendre les élèves conscients, critiques.

Tout d'abord, dans le programme, les concepts ne sont pas problématisés. C'est le cas, par exemple, de l'un des principaux concepts du programme : l'État (Québec, 2009, p. 22). Ni l'idée que l'État soit, oui ou non, une institution de dictature sociale ni l'idée que son existence puisse être remise en question ne sont examinées, bien qu'il s'agisse d'objets de débats savants pertinents (Bonin, 2001 ; Courtois, 2003 ; Gervais, Iacovino et Poutanen, sous presse ; Lefrançois, Éthier et Cambron-Prémont, 2017 ; Szukala, 2015). En fait, dans le programme, les États sont vus comme flottant au-dessus des classes et comme offrant la

solution à de nombreux maux, s'ils coopèrent ou se renforcent, et ce, quelle que soit la classe au pouvoir. De même, la confrontation entre les perspectives économiques néoclassiques (ressources rares, offre et demande) et marxistes, par exemple, n'est pas non plus présentée, malgré son importance encore vive (Apple, 1982 ; Arthur, 2011 ; Barnes, 2000 ; Harvey, 2017). L'analyse néoclassique semble même dominante dans le choix des concepts et des questions. Notamment, le salariat est présenté comme un fait naturel et immuable, tout comme la pauvreté ne saurait qu'être « réduite », deux autres concepts contestés qui méritent d'être débattus dans les contextes d'enseignement des sciences sociales (Arthur, 2016). Alors que le programme semble ne pas prendre de position en ignorant ces débats, il prend position et naturalise cette prise de position.

De plus, alors qu'ils sont encore utilisés par plusieurs politologues (Dupuis-Déri et Éthier, 2016 ; Wood, 2015/1988), il n'y a aucune occurrence des concepts suivants : aliénation, exploitation (de la force de travail), oppression, ordre social, répression, solidarité. Cette absence ne poserait pas de problème en soi, si elle était justifiée, mais elle ne l'est pas, ce qui est étonnant, voire aporétique, dans un programme qui est axé sur le débat et l'argumentation (Québec, 2009, p. 15). Il n'est fait aucune allusion aux contrepouvoirs, à la contestation, à l'action collective transformatrice ou révolutionnaire, bien que ces concepts soient considérés comme centraux par plusieurs auteures et auteurs pour atteindre les objectifs de tout programme axé sur des enjeux de géopolitique et de citoyenneté (Bullen et Whitehead, 2005 ; Hill, 2012 ; Pélissier, 1989 ; Portelli et Konecny, 2013). En effet, le programme propose plutôt unilatéralement d'agir au sein et dans le respect du système et de l'ordre social établi (avec *Oxfam*, *Fair Trade Canada*, *Médecins sans frontières*, etc., tous organismes qui ne font pas l'objet d'une analyse). Des organismes promouvant le commerce équitable et la consommation responsable sont même cités dans certains manuels.

Enfin, le programme assimile donc la participation sociale à l'expression d'une opinion dont il faut convaincre les autres (Québec, 2009, p. 15-16). Par conséquent, aucune différence d'intérêts ne semble insoluble, les classes sociales ne semblent pas opposées par des intérêts irréconciliables, même si les différences d'intérêts sont notées au passage ; l'accent est mis sur la force sociale de l'argument, sans tenir compte de l'argument de la force sociale (Québec, 2009, p. 2, 11-12, 15-16, 24, 32-33, 40). Le but ultime du cours est donc de connaître le réel pour se faire une opinion sur les enjeux du monde contemporain et l'exprimer (Québec, 2009, p. 8-9, 15-16) « en respectant le droit de chacun à son opinion » (p. 5).

Or, si une personne bénéficie d'une situation d'injustice, elle n'a pas intérêt à y mettre fin (Sankara, 1984), quels que soient les arguments invoqués par un vis-à-vis qui exprimait l'opinion que cette situation est injuste ou insensée et doit changer. Imaginons deux fous vivant la psychose médiévale de l'un d'eux. Celui-ci se pense le roi, l'autre son serf. Lequel a le plus intérêt à se désaliéner ? Qui gagnerait le plus de la connaissance de soi issu de la connaissance de la société ? Si, en servant, celui qui subit le délire confronte les exigences du monde réel et se raisonne, peut-il raisonner celui qui l'asservit, celui à qui profite ce fantasme ? Leurs intérêts convergent-ils ? Quoique la raison de la force vainque souvent la force de la raison, un seul des deux a besoin de la raison pour vaincre la folie, l'injustice et la force créées par ce monde affolant. De même, pour mettre fin à l'échange inégal et à l'impérialisme, à l'oppression nationale, au racisme, au sexisme, à la xénophobie et aux autres injustices historiquement construites, suffit-il aux opprimés d'informer les bénéficiaires de ces « folles » pratiques pour qu'elles cessent ? Est-il éthique d'enseigner aux opprimés qu'il suffit d'informer les oppresseurs pour que cesse l'oppression ? Puisque l'information sur

tous ces maux a été bien diffusée (Elliott, 2017), mais qu'ils perdurent (CSE, 2016 ; Eid, Magloire et Turenne, 2011), nous ne croyons pas qu'il soit possible de changer le monde en enseignant aux élèves à dire à leurs oppresseurs qu'ils n'aiment pas être opprimés. Il faut changer les structures sociales qui rendent possible la mise en œuvre de cette culture et de ces pratiques.

Cependant, le programme propose aux élèves de s'informer sur les injustices pour se faire une opinion à leur propos et d'en discuter entre eux, puis de faire valoir cette opinion aux dirigeants en écrivant une pétition ou en manifestant, dans l'espoir de les sensibiliser et de les convaincre d'agir (Québec, 2009, p. 16). À ce jour, les changements de ce type n'ont pas été obtenus par ce moyen : les féministes ont dû se battre pour gagner la reconnaissance du droit de vote féminin (Gimenez, 2000 ; Hennessy, 1995 ; Sankara, 1991/1987), par exemple, et les antiracistes ont dû se battre aussi pour abolir les institutions de l'apartheid et de la ségrégation (Mandela et Clark, 1993 ; McAdam, 2012). Comme tant d'autres, ces victoires partielles, mais importantes, n'ont pas été données par les dirigeants : elles leur ont été arrachées par les opprimés (Novack, 1971, 1972).

À notre avis, il est vrai que ces injustices diverses ne peuvent disparaître que si ceux qui les vivent s'unissent et mènent une lutte informée pour extirper les racines sociales communes actuelles de ces maux spécifiques, tout en s'opposant avec constance à chacun de ceux-ci (Trotsky, 1977/1938). Ces racines communes se trouvent dans le système social qui récupère, produit et reproduit au quotidien diverses formes de relations sociales — d'oppression, d'exploitation, d'atomisation, de compétition et d'aliénation de milliards de femmes et d'hommes — créées et divinisées par des humains (Marx et Engels, 1994/1845-1846).

Conclusion : le souhaitable est-il possible ?

C'est par des informations étendues et exactes que nous voudrions donner à toutes les intelligences libres le moyen de comprendre et de juger elles-mêmes les événements du monde. La grande cause socialiste et prolétarienne n'a besoin ni du mensonge, ni du demi-mensonge, ni des informations tendancieuses, ni des nouvelles forcées ou tronquées, ni des procédés obliques ou calomnieux. Elle n'a besoin ni qu'on diminue ou rabaisse injustement les adversaires, ni qu'on mutile les faits. Il n'y a que les classes en décadence qui ont peur de toute la vérité. (...) [Le prolétariat] verra bien (...) que ce souci constant et scrupuleux de la vérité même dans les plus âpres batailles, n'érousse pas la vigueur du combat ; il donne au contraire aux coups portés contre le préjugé, l'injustice et le mensonge une force décisive.

Jaurès, 18 avril, 1904

Comme Jaurès (1904) et tant d'autres, nous voulons une éducation plus ambitieuse et plus mobilisatrice qui accentue l'agentivité des élèves, c'est-à-dire leur autonomie. Nous voulons que l'éducation permette à tous d'apprendre des concepts et des outils critiques puisant dans les cadres analytiques de la géographie, de l'histoire et de l'économie politique afin de les utiliser pour contextualiser, analyser les forces, les intérêts, les idéologies, les oppressions, en jeu dans les phénomènes planétaires et d'apprendre que rien de ce qui est humain et social ne constitue un en-soi, dans la mesure où tout ce qui est humain et social peut être problématisé, déconstruit et mis en relation avec leurs créateurs, des humains en société (Hess, 2011 ; Kuhn, Hemberger et Khait, 2017). L'enseignant peut ainsi être conduit

à aborder en classe des thèmes ardu, controversés (socialement vifs) et complexes comme la désobéissance, la guerre dite juste, la résistance, etc.

Or, si l'École rend les opprimés autonomes et critiques, alors elle ne joue pas son rôle de reproductrice sociale et dessert les intérêts de celles et de ceux qui règnent directement ou indirectement. Si l'École asservit et domestique les opprimés, alors elle lèse ceux-ci. Ce n'est pas fatalement tout l'un ou tout l'autre, mais c'est à la longue un jeu à somme nulle qui oppose globalement les uns aux autres quant aux fins, aux moyens ou à la valeur des résultats. La solution définitive aux désaccords et aux insatisfactions ne se trouve pas dans l'école et la solution qui pourrait exister ne peut se manifester tant que les rapports sociaux restent inchangés (Barnes, 2016).

Au mieux, l'École est donc condamnée à la controverse. Au pire, la poursuite des finalités de l'École est vouée soit à l'efficacité, si ces finalités visent la reproduction, soit à l'impéritie, si elles visent l'émancipation. Il faut donc prendre fait et cause hors de l'école pour changer ce qui surdétermine celle-ci et pour que l'éducation soit réellement un droit universel, et non un privilège, par exemple en militant pour l'abolition du réseau privé qui conforte la ségrégation scolaire et creuse les inégalités de parcours entre élèves de milieux sociaux différents. (Au Québec, coexiste un secteur public et privé pour les services éducatifs : 193 établissements y dispensent des services à plus de 112 000 élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire.) Dans la mesure où cette défense des conquêtes sociales des travailleurs au profit de tous se heurte aux tendances destructives du capitalisme, elle exige de se mobiliser de plus en plus largement et directement contre les bases mêmes de ce régime social, hors de l'école.

Cela n'exclut donc pas de tenter de conscientiser les élèves, de leur fournir un arsenal critique pour leur autodéfense intellectuelle (on veut faire partie de la solution, pas du problème), mais il ne faut *pas faire de nécessité vertu* et donner aux enseignants l'illusion que la solution est dans l'école ou dans la réforme du monde social, même si nous pouvons agir malgré et dans l'école et devons transitoirement défendre, multiplier ou renforcer les concessions que « nous » avons arrachées à « nos maîtres ».

Références

- Apple, M. (1982). *Cultural and economic reproduction in education*. Londres : Routledge.
- Apple, M. W. (1995). *Education and power* (2^e éd.). Londres/New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (3^e éd.). Londres/New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. et Christian-Smith, L. K. (dir.) (1991). *The politics of the textbook*. New York, NY: Routledge.
- Arthur, C. (2011). Financial literacy in Ontario: Neoliberalism, Pierre Bourdieu and the citizen. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), 189-222.
- Arthur C. (2016). Financial literacy education as a public pedagogy: Consumerizing economic insecurity, ethics and democracy. Dans C. Aprea et coll. (dir.). *International handbook of financial literacy*. Singapore: Springer.
- Atkinson, A. B. et Bourguignon, F. (2015). *Handbook of income distribution – Volume 2 (A & B)*. Oxford/Amsterdam : Elsevier.
- Audigier, F. (2017). Éducation à la citoyenneté. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire des éducations à...* (p. 46-51). Paris : L'Harmattan.

- Banks, J. A. (dir.) (2017). *Citizenship education and global migration: Implications for theory, research, and teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Barnes, J. (2016). *Sont-ils riches parce qu'ils sont intelligents? Classe, privilège et apprentissage sous le capitalisme*. New York, NY : Pathfinder.
- Blais, A. et Loewen, P. (2011). *Participation électorale des jeunes au Canada*. Ottawa : Élections Canada.
- Bloch, M. (1990/1940). *L'étrange défaite*. Paris : Gallimard.
- Bonin, P.-Y. (dir.) (2001). *Mondialisation : perspectives philosophiques*. Québec/Paris : PUL/L'Harmattan.
- Bouffartigue, P. (2015). *Le retour des classes sociales : inégalités, dominations, conflits*. Paris : La Dispute. [En ligne]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01132882>
- Bullen, A. et Whitehead, M. (2005). Negotiating the networks of space, time and substance: A geographical perspective on the sustainable citizen. *Citizenship Studies*, 9(5), 499-516.
- Camangian, P. (2009). *Teaching like our lives depend on it: Critical pedagogy and classroom research* (Thèse de doctorat non publiée). UCLA, Los Angeles, CA.
- Cardin, J-F. (2009). Pour un enseignement intellectuellement « riche » de l'histoire : un discours de longue date. *Canadian Diversity/Diversité canadienne*, 7(1), 31-36.
- Carr, P. R. et Becker, D. (2013). The language of hegemonic democracy, and the prospects for an education for democracy. *The Social Educator*, 31(1), 22-34.
- Carr, P. R., Pluim, G. et Howard, L. (2014). Linking global citizenship education and education for democracy through social justice: What can we learn from the perspectives of teacher-education candidates? *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 4(1), 1-21.
- Carr, P. R., Zyngier, D. et Pruyn, M. (dir.). (2012). *Can teachers make a difference? Experimenting with, and experiencing, democracy in education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation — 2015-2016*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Courtois, S. (dir.) (2003). *Enjeux philosophiques de la guerre, de la paix et du terrorisme*. Québec : PUL.
- Crête, M. (2017, 7 avril). Le Canada a été informé à l'avance des frappes américaines en Syrie. *Le Devoir*. [En ligne]. <http://www.ledevoir.com/politique/canada/495910/le-canada-a-ete-informe-a-l-avance-des-frappes-americales-en-syrie>
- Demers, S. et Éthier, M.-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation & didactique*, 7(2), 95-113.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2015). Un survol historique de l'éducation occidentale. Dans S. Demers, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Les fondements critiques de l'éducation : perspectives critiques* (p. 9-46). Montréal : MultiMondes.
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709.
- Dupuis-Déri, F. (2009). L'abstention : nouveau péché capital. *Liberté*, 50(4), 104-115.
- Dupuis-Déri, F. et Éthier, M.-A. (dir.) (2016). *La réaction tranquille. Le conservatisme québécois en guerre culturelle*. Saint-Joseph-du-Lac : M Éditeur.
- Eid, P., Magloire, J. et Turenne, M. (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

- Elliott, L. (2017, 16 janvier). World's eight richest people have same wealth as poorest 50%. A new report by Oxfam warns of the growing and dangerous concentration of wealth. *The Guardian*. [En ligne]. <https://www.theguardian.com/global-development/2017/jan/16/worlds-eight-richest-people-have-same-wealth-as-poorest-50>
- Elliott, L. (2018, 22 janvier). Inequality gap widens as 42 people hold same wealth as 3.7bn poorest. Oxfam calls for action on gap as wealthiest people gather at World Economic Forum in Davos. *The Guardian*. [En ligne]. <https://www.theguardian.com/inequality/2018/jan/22/inequality-gap-widens-as-42-people-hold-same-wealth-as-37bn-poorest>
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education*, 42(3), 355-391.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. (2009). L'Histoire et l'Éducation à la citoyenneté : quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire? *Formation et Profession*, 16(1), 25-28.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2017). Histoire des programmes antérieurs. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers, D. Lefrançois, F. Yelle et C. Déry (dir.), *Quel sens pour l'histoire? Analyses critiques du nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada* (p. 49-60). Montréal : M Éditeur.
- Fortier, S. et Deschenaux, F. (2015). L'école est-elle neutre? La reproduction des inégalités sociales dans le cadre scolaire. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p. 151-208). Montréal : MultiMondes.
- Fournier, B. et Hudon, R. (2012). *Engagements citoyens et politiques de jeunes. Bilans et expériences au Canada et en Europe*. Québec : PUL.
- Gaudet, S. et Turcotte, M. (2013). Sommes-nous égaux devant l'« injonction » à participer? Analyse des ressources et des opportunités au cours de la vie. *Sociologie et sociétés*, 45(1), 117-145.
- Gervais, S., Iacovino, R. et Poutanen, M.-A. (dir.) (sous presse). *Engaging with diversity: Multidisciplinary reflections on plurality from Québec*. Bruxelles : Peter Lang.
- Gimenez, M. (2000). What's material about materialist feminism? A Marxist feminist critique. *Radical Philosophy*, 101, 18-19.
- Harvey, D. (2017). *Marx, Capital, and the Madness of Economic Reason*. New York, NY: Oxford University Press.
- Henn, M. et Weinstein, M. (2006). Young people and political (in)activism: Why don't young people vote? *Policy & Politics*, 34(3), 517-534.
- Hennessy, R. (1995). Subjects, knowledges... And all the rest: Speaking for what? Dans J. Roof et R. Wiegman (dir.), *Who can speak? Authority and critical identity* (p. 137-150). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hess, D. E. (2004). Discussion in social studies. *Social Education*, 68(2), 151-155.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. Londres/New York, NY: Routledge.
- Hess, D. E. (2011). Discussions that drive democracy. *Educational Leadership*, 69(1), 69-73.
- Hill, D. (2012). Immiseration capitalism, activism and education: Resistance, revolt and revenge. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(2), 1-53.

- Jacobs, H. (2014, 16 avril). Study reveals how often America's politicians do exactly what rich people want them to do. *Business Insider* [En ligne]. <http://www.businessinsider.com/princeton-and-northwestern-study-on-elite-influence-in-politics-2014-4>
- Jakubowski, F. (1976/1935). *Les superstructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*. Paris : EDI.
- Jaurès, J. (1904, 18 avril). Notre but. *L'Humanité*, 1, 1.
- Johnson, H. B. (2015). *The American dream and the power of wealth: Choosing schools and inheriting inequality in the land of opportunity* (2^e éd.). Londres/New York, NY: Routledge.
- Katsarou, E., Picower, B. et Stovall, D. (2010). Acts of solidarity: Developing urban social justice educators in the struggle for quality public education. *Teacher Education Quarterly*, 37(3), 137-153.
- Kuhn, D., Hemberger, L. et Khait, V. (2017). *Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing*. Londres/New York, NY: Routledge.
- Lefrançois, D. et Demers, S. (2017). Enseigner et apprendre dans une perspective planétaire : la géographie et le monde contemporain à l'école québécoise. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 179-198). Québec : PUQ.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2010). 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), 37-42.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Cambron-Prémont, A. (2017). Making 'good' or 'critical' citizens: From social justice to financial literacy in the Québec Education Program. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 28-37.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2010). Se situer devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. *Enjeux de l'univers social – primaire et secondaire*, 6(1), 6-8.
- LeVasseur, L. (2015). Les rôles de l'école et les principes régulateurs des systèmes éducatifs dans un monde pluriel. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p. 47-87). Montréal : MultiMondes.
- Mandela, N. et Clark, S. (1993). *Nelson Mandela speaks: Forging a democratic, nonracial South Africa*. New York, NY : Pathfinder.
- Marx, K. et Engels, F. (1994/1845-1846). L'idéologie allemande (p. 289-392). *Philosophie*. Paris : Gallimard.
- McAdam, D. (2012). *Freedom Summer. Luttres pour les droits civiques, Mississippi 1964*. Marseille: Agone.
- McLaren, P. et Kincheloe, L. J. (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* New York, NY: Peter Lang.
- Mével, Y. et Tutiaux-Guillon, N. (2014). Les choix didactiques sont des choix politiques. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 122, 101-108.
- Milan, A. (2005). Volonté de participer : l'engagement politique chez les jeunes adultes. *Tendances sociales canadiennes*, 79, 2-7.
- Milanovic, B. (2016). *Global inequality. A new approach for the age of globalization*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Milner, H. (2004). *La compétence civique. Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie*. Québec : PUL.

- Novack, G. (1971). *Democracy and revolution*. New York, NY: Pathfinder.
- Novack, G. (1972). *Understanding history*. Toronto : Pathfinder.
- Pammett, J. H. et Leduc, L. (2003). *Pourquoi la participation décline aux élections fédérales canadiennes : un nouveau sondage des non-votants*. Ottawa : Élections Canada.
- Pazzanese, C. (2016, 8 février). The costs of inequality: Increasingly, it's the rich and the rest. *The Harvard Gazette*. [En ligne]. <https://news.harvard.edu/gazette/story/2016/02/the-costs-of-inequality-increasingly-its-the-rich-and-the-rest/>
- Pélissier, P. (1989). Pourquoi enseigner la géographie ? *Espace géographique*, 18(2), 185.
- Peugny, C. (2009). *Le déclassé*. Paris: Grasset.
- Piketty, T. (2014). Capital in the twenty-first century: A multidimensional approach to the history of capital and social classes. *The British Journal of Sociology*, 65, 736-747.
- Pinsker, J. (2015, 29 juillet). How rich people raise rich kids. Even when they're adopted, the children of the wealthy grow up to be just as well-off as their parents. *The Atlantic*. [En ligne]. <https://www.theatlantic.com/business/archive/2015/07/rich-people-raise-kids-family-wealth/399809/>
- Portelli, J. et Konecny, C. P. (2013). Neoliberalism, subversion, and democracy in education. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 14, 87-97.
- Québec (2009). *Monde contemporain*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Québec (2016). *Éducation financière*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Québec (2017). *Monde contemporain. Deux unités*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Quéniart, A. et Jacques, J. (2008). Trajectoires, pratiques et sens de l'engagement chez des jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique. *Politique & sociétés*, 27(3), 211-242.
- Rule, S. (1990, 28 février). Old allies greet Mandela in Zambia. *The New York Times*. [En ligne]. <http://www.nytimes.com/1990/02/28/world/old-allies-greet-mandela-in-zambia.html>
- Sankara, T. (1984, 4 octobre). *Discours à la Trente-neuvième session de l'Assemblée générale des Nations Unies*. [En ligne]. <http://thomassankara.net/discours-de-sankara-devant-lassemblee-generale-de-lonu-le-4-octobre-1984-texte-integral/>
- Sankara, T. (1991/1987). La libération de la femme : une exigence du futur (p. 221-245). *Oser inventer l'avenir*. Paris : Pathfinder/L'Harmattan.
- Stephens-Davidowitz, S. (2015, 21 mars). Just how nepotistic are we? *The New York Times*. [En ligne]. <https://www.nytimes.com/2015/03/22/opinion/sunday/seth-stephens-davidowitz-just-how-nepotistic-are-we.html>
- Szukala, A. (2015). L'enseignement de l'économie dans le secondaire en Allemagne. Une éducation pour l'économie sociale du marché ? *Éducation & sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 35(1), 67-85.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. et Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Trotsky, L. (1977). *Programme de transition*. Paris: Éditions de la Taupe rouge.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- Wattenberg, M. P. (2007). *Is voting for young people?* New York, NY: Pearson Longman.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York, NY: Teachers College Press.

- Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wood, E. M. (2015/1988). *Peasant-citizen and slave: The foundations of Athenian democracy*. Londres : Verso Books.
- Worley, W. (2017, 31 mars). It's better to be rich and mediocre than poor and bright in the UK, admits Education Secretary. Experts say UK 'among least socially mobile countries in Europe'. *The Independent*. [En ligne]. <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/pupils-rich-families-talented-poorer-children-education-secretary-justine-greening-equality-a7659346.html>

Marc-André Éthier enseigne à l'Université de Montréal depuis 2004. Avant cela, il a enseigné au secondaire et à l'UQTR. Ses enseignements, recherches et publications analysent les discours des programmes d'études en sciences sociales, les méthodes et moyens d'enseignement de la pensée historique, son apprentissage et son évaluation au secondaire. Depuis 2015, il documente et explore les usages scolaires que les élèves font du matériel didactique et les pratiques des enseignants qui exploitent l'histoire profane (dont les romans, films et jeux vidéos d'histoire). Il veut tenir compte des œuvres de Guevara, Lénine, Luxemburg, Marx, Sankara et Trotski pour problématiser les pratiques éducatives critiques qu'il promeut.

David Lefrançois est professeur de fondements de l'éducation à l'UQO depuis 2008. Ses recherches et publications analysent les discours des programmes d'études dans les disciplines de l'univers social (histoire, géographie, monde contemporain, éducation financière), les méthodes et moyens d'enseignement et d'évaluation de l'apprentissage de la pensée historique au primaire et au secondaire. Responsable de l'Équipe de recherche sur la Diversité scolaire et l'éducation citoyenne (DiSEC) et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), il travaille depuis 2015 sur les usages faits en classe du matériel didactique et sur les usages les plus efficaces qu'il serait possible d'y faire de l'histoire profane. Il promeut des approches de la pratique politique et citoyenne fondées sur l'éthique de la discussion.