

# REPRÉSENTATIONS DE LA NOTION DE DÉMOCRATIE CHEZ DES GROUPES DE FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

*Nicole Lebrun*

Dans le domaine d'études relatives à l'éducation à la citoyenneté, encore peu de recherches se sont intéressées aux représentations des étudiants-maîtres, notamment celle touchant plus particulièrement à la notion de démocratie. Dans cette optique et après avoir fait une brève recension de la documentation, cette étude vise à examiner les représentations des futurs enseignants relevées à l'aide d'une approche privilégiant une technique de groupe structurée. Les résultats de cette étude ont permis de mettre en évidence un certain nombre de traits caractéristiques prioritaires, regroupés et catégorisés par les futurs enseignants sur la notion de démocratie et de les interpeller incidemment à l'égard de leurs pratiques pédagogiques, via notamment par la réflexion qu'ils portent et la définition qu'ils donnent de la notion de démocratie elle-même.

Mots-clés : représentation, éducation, citoyenneté, démocratie, formation

In the field of citizenship education, little research has dealt with student teacher representations, particularly concerning the notion of democracy. With this in mind and following a brief literature review, this study sought to examine the representations of future teachers, collected by using a focus group approach. The results from this study highlighted a certain number of traits that were preferred, grouped, and categorized by future teachers pertaining to the notion of democracy. It also managed to bring them to question their own pedagogical practices, particularly how they think about and define the notion of democracy.

Key words: citizenship, instruction, socialization, social exclusion, modernity

Parallèlement à l'explosion exponentielle des connaissances, l'accessibilité et le développement de la scolarisation, la modernisation des sociétés actuelles profondément modifiées par l'intervention des moyens de communication, le nombre d'articles qui soulignent le désengagement civique ne cesse de croître selon Kahne et Westheimer (2003). Manque d'intérêt, passivité et apathie envers tout ce qui touche de près ou de loin la politique sont devenus presque la norme chez les jeunes; seulement 22% des jeunes âgés entre 18 et 20 ans auraient voté aux dernières élections fédérales de 2004 (Cook, 2004). Les observateurs ne s'entendent pas à savoir si c'est le déclin de la participation aux élections qui entraîne la chute de l'intérêt pour la politique et la baisse des connaissances en la matière (Milner, 2004) ou le contraire, une lassitude et un abandon collectif envers la transmission du patrimoine démocratique (Hansotte, 2002). Les thématiques abordées dans les nombreux écrits relevant du domaine des sciences sociales reflètent bien cette situation et tentent d'interpeller les différentes couches de la société, de l'individu aux divers groupes et organismes communautaires et sociaux : exclusion sociale (Anderson et Snow, 2001), enjeux posés par le multiculturalisme et la mondialisation (Helly, 2000), condition d'accès des femmes à la citoyenneté (Tahon, 1999), etc. Ce qui fait dire à Lamoureux (2002) que « s'il y a, aujourd'hui, résurgence des interrogations des débats sur la citoyenneté, c'est, entre autres, sous la pression de divers facteurs, dont l'exclusion d'une partie importante de la population, l'accroissement des inégalités, les dysfonctionnements de nos structures politiques, économiques et sociales [...] ». (p. 31)

#### EXIGENCES DE LA DÉMOCRATIE

Débatte dans les forums et les colloques, questionnée sur la place publique, traitée dans les congrès politiques, la citoyenneté se révèle un enjeu de taille, voire un fait incontournable. Maints interlocuteurs de tout horizon en éducation n'ont cessé ces dernières années de définir la notion de « citoyenneté » et celle d'« éducation à la citoyenneté ». Elles ont généré à leur tour une abondance d'études qui explore tantôt le « *Quoi ?* » en cherchant le type de citoyen que nous désirons former (Westheimer et Khane, 2004a ; Westheimer et Khane, 2004b) ; tantôt, le « *Pourquoi ?* » en tentant de cerner les valeurs, les attitudes et les comportements sous-jacents à la citoyenneté (Westheimer, 2004) ; ou

encore le « *Comment ?* » en reliant la citoyenneté et les approches pédagogiques (Galichet, 2002 ; Kahne et Westheimer, 2003 ; Monjo, 2002).

À ce sujet, les études conduites entre autres par Westheimer et Kahne (2004a, 2004b) relativement à l'analyse de dix programmes en éducation, ayant comme objectif de développer des attitudes, des capacités et des comportements démocratiques chez les élèves, ont révélé des contradictions dans les trois visions différentes du type de citoyen que l'école désire former : un citoyen personnellement responsable, un citoyen participatif et un citoyen orienté vers la justice.

Au Québec, c'est par le biais du renouvellement des programmes d'études au primaire que le ministère de l'éducation (2000) a décidé d'amorcer le virage de la citoyenneté. Lieu privilégié pour établir de nouveaux rapports sociaux et culturels, l'éducation à la citoyenneté désire, entre autres, encourager l'élève du primaire à adopter des comportements inspirés du processus démocratique et à apprécier les différentes formes d'expression culturelle tout au long de son cheminement scolaire. D'ailleurs, l'objectif du programme de l'univers social au primaire traduit bien cette finalité : construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé.

Comme le véritable enjeu est de former un citoyen responsable, réfléchi et solidaire, la poursuite d'une démocratie qui englobe à la fois ouverture, pluralisme et dialogue où chacun pourrait être impliqué et avoir la chance de participer, devient l'un des fondements principaux pour une cohésion sociale. Les pratiques d'une telle citoyenneté démocratique devraient, dit-on, permettre à l'individu de mieux s'ouvrir aux autres, de respecter les différences et de s'engager dans des projets ayant une perspective planétaire. C'est là l'essence de toute démocratie : de reconnaître à toute personne, en principe en toute égalité, la possibilité d'agir sur la société et sur son devenir. (Berthelot, 1991) Toutefois, l'exercice de la démocratie soulève de nombreux défis qui touchent non seulement à l'application des droits et des libertés individuelles et collectives, à l'usage des processus démocratiques, à la prise en compte des règles de vie commune et des lois en société, au développement des institutions démocratiques mais également à

l'insertion culturelle et politique de l'individu dans la société en vue de le voir participer à l'évolution et à la transformation de celle-ci.

Aussi, la démocratie est-elle considérée par tous comme une notion à la fois complexe et riche de sens, porteuse d'idéologies différentes et sujette à plusieurs interprétations. Selon Westheimer (2003), tous reconnaissent l'importance de former un « *bon citoyen* » mais le consensus fait défaut lorsqu'il s'agit de savoir ce que la démocratie exige et ce qu'elle doit promouvoir. Considérée comme une forme de gouvernement, un état de société ou comme un rapport qu'entretiennent les citoyens avec le pouvoir politique, la relation entre la démocratie et la société moderne est mouvante (Thuot, 1998). Ainsi, force est de constater que la participation ne peut être réduite à des moments précis ou étroitement associée au principe électif (Thuot, 1998; Moreau Defarges, 2003) et que, par conséquent, « l'élection n'est plus seulement un moyen de choisir des gouvernants [...] mais soulève une préoccupation encore plus fondamentale à savoir, dans quelle mesure les systèmes électoraux garantissent le caractère démocratique des régimes politiques ». (Mougniotte, 1994, p. 50)

Les fondements solidaires de la démocratie font nécessairement référence à des normes qui impliquent des choix basés sur l'argumentation (Mougniotte, 1994) et dont l'efficacité de l'instrument d'analyse est nécessairement articulée autour du triptyque valeurs-exercice-dynamique (Le Pors, 2000). La démocratie doit tendre à être toujours davantage humaniste (respect des valeurs), pluraliste (droits des communautés et des minorités) et participative (intervention de débats), condamnée ainsi à une oscillation aléatoire entre ces différents pôles (Mougniotte, 2002); d'où son intérêt et sa pertinence en tant qu'objet de représentation.

#### CONCEPT DE REPRÉSENTATION

Le concept de représentation est envisagée par certains comme une entité interne ou une synthèse cognitive (Greco, 1995), en liaison directe avec le vécu (De Vecchi, 1992) et dotée des qualités de globalité, de cohérence, de constance et de stabilité (Morin, 1986) même si elle s'avère parfois erronée, donc tenace. Les représentations sont ainsi construites et mobilisées par les individus pour penser, comprendre et s'exprimer et

peuvent donc, à cet égard, être étudiées et communiquées sous forme d'images, d'idées ou de catégories. En effet, la notion de représentation fait partie d'un processus d'appropriation et d'interprétation de la réalité dont la valeur est indéniable puisqu'elle oriente, par la suite, un bon nombre de conduites et de pratiques.

Pour l'acteur principal, l'expression des représentations permet avant tout d'en prendre conscience, de se situer par rapport aux autres, de voir dans quel contexte elles fonctionnent, de juger de leur évolution, de les questionner en vue de les dépasser ou de les enrichir. Pour l'enseignant, le recueil des représentations lui permet de mettre en évidence les lacunes au niveau des connaissances des élèves, de créer des conflits cognitifs, de rejoindre certains élèves qui ne se sentaient pas jusque là concernés ou dont les propos n'étaient pas reconnus comme tels.

Ainsi considérée, la notion de démocratie nous interpelle plus particulièrement dans le cadre de la formation à l'enseignement au primaire. Comme l'exercice d'une citoyenneté démocratique passe inévitablement entre autres par les mécanismes démocratiques (élections, référendums, etc.) et les institutions démocratiques (gouvernement, syndicat, etc.), nous avons désiré savoir ce que représente et signifie la notion de démocratie pour les futurs enseignants du primaire. Et plus particulièrement, les conditions ou les normes qui servent à évaluer le caractère démocratique d'un gouvernement; notion doublement importante puisqu'elle apparaît au programme de l'univers social au primaire (MEQ, 2000). Nous pensons, à l'instar de Vincent (2002), que l'intérêt d'éclairer cette notion contribue d'une part, de manière significative au processus de conceptualisation et « aux représentations que les individus élaborent au sein d'environnements sociaux et culturels particuliers » et participe d'autre part, « à des visées de formation [...] afin que les enseignants soient des médiateurs significatifs du social auprès des jeunes ».

## MÉTHODOLOGIE

### *Échantillon*

La présente étude a été conduite auprès de 110 étudiants du programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à

Montréal, sur un effectif approximatif de 250 étudiants de la cohorte inscrite au programme. Tous ces étudiants de première année universitaire, majoritairement de sexe féminin (F=105 et M=5) et récemment sortis du niveau collégial s'inscrivent dans la strate de 20-24 ans. Ils ont été invités à former librement des groupes de 5 à 6 participants à l'intérieur d'un cours obligatoire de didactique des sciences humaines au préscolaire et au primaire.

#### *Instruments de cueillette de données*

Dans cette étude, nous avons utilisé une approche qui combine la collecte de données qualitatives à partir d'une technique de groupe structurée (Delbecq et Van de Ven 1974; Delbecq, Van de Ven et Gustafson, 1975), d'un regroupement d'items qui permet d'éviter les biais liés au recueil et à l'interprétation (Abric, 2003) et de questions ouvertes qui laissent aux participants une plus grande latitude pour répondre selon leur expérience (Geoffrion, 2003). L'utilisation d'une technique de groupe structurée *Delphi* qui favorise à la fois la dimension qualitative et quantitative des informations recueillies, nous semble appropriée d'une part, pour étudier et analyser la notion de démocratie à partir des réflexions de groupes de participants et d'autre part, pour vérifier l'importance que ceux-ci accordent aux éléments énoncés. Selon Désautels et Larochelle (1992), le recueil collectif des représentations n'altère pas la nature de celles-ci mais au contraire permet de les expliciter davantage par effet d'entraînement et d'association.

#### *Recueil et mode d'analyse des données*

La première procédure qui consiste dans l'application d'une technique de groupe structurée *Delphi* (Delbecq *et al.*, 1974, 1975) comporte les étapes suivantes. Une première étape, nommée « *préliminaires* », où l'objectif et la procédure à suivre sont définis afin que tous les participants aient une vision claire, précise et commune de la tâche à accomplir; celle-ci concerne dans la situation qui nous préoccupe les traits qui déterminent le caractère démocratique d'un gouvernement. Une deuxième étape, intitulée « *inventaire des éléments* », où les participants doivent énoncer le plus grand nombre possible d'éléments se rattachant à l'analyse de la notion choisie. On procède par associations

sans se soucier des répétitions ou d'un ordre quelconque à établir et cela, sans jugement de valeur qui freine la spontanéité et la créativité de certains. L'étape est terminée lorsque tous les participants jugent qu'ils ont fait le tour du sujet.

La troisième étape en est une de « *clarification et d'organisation des idées* » afin de vérifier si tous les participants attribuent le même sens aux énoncés et s'ils comprennent la logique qui sous-tend chaque opinion. Les participants sont conviés à exprimer librement leurs opinions sans ordre pré-établi et sans limite d'interventions. Les énoncés semblables peuvent être regroupés mais à la condition que tous les participants soient d'accord afin d'éviter de regrouper des idées auxquelles certains participants auraient attribué des significations différentes. L'étape de « *discussion* » quant à elle, permet aux participants de s'approprier davantage de l'information recueillie dans le groupe. Finalement, la cinquième et dernière étape permet l'« *établissement des priorités* » sur l'importance relative des énoncés. Les participants sont invités à inscrire par ordre de priorité les éléments qu'ils considèrent les plus importants. Cette dernière étape nous a permis de recueillir et de conserver les énoncés jugés prioritaires par l'ensemble des groupes de travail; ce qui servira de cadre de référence dans cette étude, notamment en ce qui concernent l'étendue et l'organisation des représentations relatives aux traits caractéristiques de la notion de démocratie.

La deuxième procédure, notamment celle du regroupement d'items, inspirée des travaux et de la *Sorting Technique* de Miller (1974), consiste à demander aux groupes de participants de regrouper dans un premier temps les énoncés qui ont été, dans ce cas-ci, jugés prioritaires à l'étape précédente et d'identifier dans un deuxième temps, chacun des regroupements ainsi constitués par le nom d'une catégorie correspondante. L'objectif ici est de sélectionner les énoncées qui partagent les mêmes caractéristiques et de les catégoriser sous un même vocable afin d'appréhender les axes éventuels de la représentation de la notion de démocratie ainsi construite. À l'égard de la procédure précédente, les catégories priorisées pas les groupes de participants, notamment les plus représentatives de la notion de démocratie, ont été conservées.

Finalement, la dernière procédure permet aux participants de définir la notion de démocratie. Les critères de représentativité retenus pour la sélection des énoncés tirés de verbatims des participants ont été initialement tirés à partir des études menées dans le domaine (Giolitto, 1993; Lebrun et Wood, 2004). Il s'agit des dimensions de légalisme, de participation, d'humanisme et de militantisme. Nous les définissons brièvement ici.

- une dimension consentante qui favorise un certain légalisme : obligation de payer ses taxes, obéissance aux lois, etc.
- une dimension participative qui reconnaît l'importance de la participation, des actions et des efforts tant individuels et collectifs, le plein exercice des droits et des responsabilités de l'individu, etc.
- une dimension humanitaire qui met davantage en avant l'exploration de stratégies de changements sociaux, la considération de différentes interventions de sauvegarde des personnes, le recours à des campagnes humanitaires, etc.
- une dimension militantisme qui privilégie l'engagement : pour ou contre un système (militer dans une association, un syndicat et un parti politique), etc.

## RÉSULTATS

Bien que les représentations des futurs enseignants reposent sur des expériences diversifiées, un profil de formation nuancé et des vécus différents, il est possible d'analyser leurs représentations sur la notion de démocratie à partir des divers éléments qu'ils ont identifiés. Les résultats concernent l'étendue et l'organisation des représentations en ce qui a trait aux caractéristiques de la notion de démocratie, une catégorisation des énoncés et la présentation d'un certain nombre de définitions de la démocratie.

### *Des traits caractéristiques de la démocratie*

Dans le cas de la notion de démocratie et des traits qui caractérisent plus particulièrement un gouvernement démocratique, au-delà d'une vingtaine d'énoncés ont été retenus par les groupes de participants. Pour ces derniers, la notion a été élaborée à partir de différentes composantes

dont la première met en évidence la dimension d'élections qui opère dans un cadre de contrôle et de sécurité. On accorde une importance toute particulière à la notion de vote secret et unique, à l'égalité des conditions, aux représentants élus par le peuple, à la liberté de candidature ainsi qu'au contrôle judiciaire du processus. Toujours en lien avec la notion d'élections, on accorde une moindre importance à la notion de périodicité des élections, à la sécurité des individus, à l'aptitude de voter ou d'être élu ou encore à l'aménagement des bureaux de scrutin. Entre ces deux pôles, se situent la notion de majorité au suffrage et celle de pourcentage élevé de participation.

La deuxième composante met en relief la notion de droits et de libertés qui se traduit par des considérations de garantie et de respect, c'est-à-dire la libre circulation des individus et de l'information, la liberté de parole pour tous, le respect des minorités et des différentes opinions, l'absence de discrimination, l'accessibilité pour tous aux mêmes services, les mêmes droits accordés aux partis politiques ainsi que les droits d'association des individus et des groupes. Finalement, le niveau de pouvoir du gouvernement et les prises de décision politiques sous-jacentes sont signalés et cela, dans un cadre d'exercice des lois et des pouvoirs publics, de contrôle des politiques et de respect de la majorité à l'endroit de l'opposition.

#### *Une catégorisation des énoncés*

Les résultats obtenus à la suite de la deuxième procédure ont permis de préciser davantage les catégories suivantes : élections libres, garantie des droits fondamentaux, obligation de respecter l'opposition et exercice du pouvoir. Le tableau suivant présente ainsi la synthèse des énoncés priorités par les participants et la catégorisation de ces caractéristiques pouvant influencer d'une façon plus ou moins importante le caractère démocratique d'un gouvernement.

*Tableau 1*  
*Représentations de la notion de démocratie*  
*chez des groupes de futurs enseignants du primaire*

- Choix des gouvernants par des élections libres	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Âge minimum pour voter</li> <li>- Aménagement des bureaux de scrutin</li> <li>- Aptitude à voter ou d'être élu</li> <li>- Contrôle judiciaire du processus électoral</li> <li>- Égalité des conditions</li> <li>- Liberté de candidature</li> <li>- Majorité au suffrage</li> <li>- Mandat d'une durée maximum</li> <li>- Périodicité des élections</li> <li>- Pourcentage élevé de participation</li> <li>- Représentants élus par le peuple</li> <li>- Sécurité assurée</li> <li>- Un seul vote par personne</li> <li>- Vote secret</li> </ul>
- Garantie des droits fondamentaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accès à des sources différentes d'informations</li> <li>- Aucune discrimination (sexe, race, religion, etc.)</li> <li>- Droit d'association des individus et des groupes</li> <li>- Liberté de parole, de circulation, etc.</li> </ul>
- Obligation pour la majorité de respecter l'opposition	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence de représailles de l'état</li> <li>- Prise en compte des promesses électorales</li> <li>- Respect des différentes opinions</li> </ul>
- Exercice du pouvoir gouvernemental par la majorité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contrôle sur les politiques des élus</li> <li>- Exercice des pouvoirs publics</li> <li>- Non imposition de pressions étrangères</li> </ul>

*Des définitions de la démocratie*

Les exemples de définitions, recueillis à l'aide de questions ouvertes et retenus selon les critères de représentativité énoncés précédemment, viennent illustrer, à notre avis, la préoccupation des futurs enseignants à

l'endroit de l'aspect démocratique de la citoyenneté. En effet, certains d'entre eux font référence aux droits et aux responsabilités « [...] l'ensemble des valeurs, des droits et des responsabilités et des actions prises par chaque individu pour améliorer le bien-être individuel et collectif » ;

d'autres, à la nature réflexive de la démocratie « [...] c'est une conscientisation à la réalité dans laquelle nous grandissons et dans laquelle les autres grandissent. » ;

ou de prise de conscience « [...] qui se définit par notre conscientisation à l'égard de nos actes [...] » ;

ou encore, par la dimension participative de la démocratie « [...] à laquelle nous participons par la manifestation de tout ce que nous faisons ».

De plus, c'est à une démocratie proactive que certains futurs enseignants aspirent comme l'illustre le propos suivant : « C'est non seulement le fait de faire partie d'une société mais surtout celui d'y prendre un rôle actif, de se tenir informé, d'informer les autres, de faire des actions pour améliorer la qualité de vie des citoyens, de faire évoluer cette société en prenant part aux débats et aux actions entreprises. »

## DISCUSSION

L'ensemble des résultats de cette étude nous permet de se demander, à ce stade-ci, où se situe le niveau de démocratie tel que défini par les sujets dans cette étude. On ne peut que souligner la distinction faite par Bengoa (1991) entre les différentes manifestations de la démocratie : une « démocratie formelle » qui repose sur le droit de vote, la liberté d'expression, la légitimité des partis politiques ; une « démocratie fondamentale » qui donne l'égalité d'accès à l'éducation, à la santé en fondant l'action de l'État sur la redistribution des richesses ; une « démocratie substantielle » investie par les mouvements sociaux et militante. Les traits caractéristiques tels qu'énoncés par les participants relèveraient-ils davantage des deux premières manifestations décrites par Bengoa, c'est-à-dire une démocratie de type plus formel et fondamental et moins de type substantiel ? Dans le même sens, ces résultats se situent dans la continuité des études réalisées par Gioletto (1993) et par Lebrun et Wood (2004) où les formes de citoyenneté

privilégiant la participation et un certain humanisme étaient davantage favorisées par rapport à l'exercice d'une citoyenneté plus militante.

Notre conception de la démocratie définit nos modes de pensée, les liens que nous entretenons avec la société et les interactions que nous privilégions avec les autres citoyens. De plus en plus, on remarque une citoyenneté démocratique qui se définit de moins en moins sur la base de l'action et des interventions de l'état-nation ou simplement par la somme des droits et des libertés détenus et exercés par les individus mais bien plutôt dans le processus qui invite à la participation ou à l'action sociale et forme l'identité politique du citoyen (Navarro et Romero 2001). Démocratie, pluralité et ouverture sur le monde constituent les nouveaux défis que doit relever l'éducation et qui obligent le milieu scolaire à un renouvellement des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques (Lebrun, 2001). À cet effet, comme le souligne Marzouk (cité dans Leblanc et Lamarre, 2000:1.3), « l'étape décisive qui permet de passer d'une simple citoyenneté d'appartenance à une citoyenneté lucide et active ne peut être franchie sans l'apport de l'école ».

#### CONCLUSION

En conclusion, cette étude a permis d'explorer l'étendue et l'organisation des représentations que les futurs enseignants du primaire ont à l'égard de la notion de démocratie. Mais, plus important encore, les discussions, l'argumentation et les prises de position illustrent bien, à notre avis, l'importance qu'ils accordent à la notion de démocratie, en deçà des différents savoirs abordés avec les élèves et des pratiques pédagogiques auxquelles ils souscrivent. En tant que futurs enseignants, c'est également à une démocratie réflexive et proactive qu'ils sont interpellés, conscients d'une part, du rôle d'agents de changement qu'ils ont à jouer pour améliorer la démocratie et attentifs d'autre part, aux défis que représente l'élimination des menaces auxquelles fait face cette dernière dans la société actuelle.

Finalement, cette analyse des représentations de la notion de démocratie chez les futurs enseignants du primaire nous porte à penser que l'utilisation de techniques de groupes structurées dans la formation professionnelle est susceptible de favoriser une prise de conscience et une certaine objectivation de la part du sujet sur sa relation au savoir à

l'étude, et plus particulièrement sur la signification, l'organisation, l'utilité et le niveau d'intégration cognitive de l'objet.

#### RÉFÉRENCES

- Abric, J. C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (dir.). *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Ramonville Saint-Agne : Éditions érès.
- Anderson, L., et Snow, D. A. (2001). L'exclusion et le soi : une perception d'interactionnisme symbolique. *Sociologie et Sociétés*, 33(2), 13-27.
- Bengoa, J. (1991). *Historia del pueblo mapuche*. Santiago, Chili : Éditions Sur.
- Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal : CEQ et les Éditions Saint-Martin.
- Cook, S. A. (2004). Learning to be a Full Canadian Citizen: Youth, Elections and Ignorance. *Canadian Issues Magazine*, septembre, 1-6.
- Delbec, A., Van de Ven, A., et Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning, a guide to nominal group and Delphi process*. Glenview, Illinois : Scott Foresman and Co.
- Delbecq, A., et Van de Ven, A. (1974). The effectiveness of nominal Delphi and interacting group decision making process. *Academy of Management Journal*, 17(4), 605-621.
- Désautels, J., et Larochelle, M. (1992). *Autour de l'idée de science : itinéraires cognitifs d'étudiants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 333-356). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Giolitto, P. (coord.) (1993). *Enseigner l'éducation civique à l'école*. Paris : Hachette Éducation.
- Greco, A. (1995). The concept of representation in psychology. *Cognitive System Research*, 4(2), 247-256.
- Hansotte, M. (2002). *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Helly, D. (2000). Pourquoi lier citoyenneté, multiculturalisme et mondialisation ? In M. Elbaz et D. Helly (dir.). *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme* (p. 223-256). Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Kahne, J. et Westheimer, J. (2003). Teaching Democracy : What Schools Need to Do. *Phi Delta Kappan*, 84(1), septembre.
- Lamoureux, J. (2002). Marges et citoyenneté. *Sociologie et Sociétés*, 32(2), 29-47.
- Le Pors, A. (2000). *La citoyenneté*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leblanc, M., et Lamarre, M. (2000). *Démarche de projet : cahier instrumental*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Lebrun, N. (2001). *L'interculturel et la citoyenneté : lieu de partage de savoirs communs ? Actes du Colloque du CIRCI*. Université de l'île de la Réunion : Saint-Denis.
- Lebrun, N. et Wood, J. M. (2004). *Représentations des étudiants-maîtres sur l'exercice d'une citoyenneté active*. 7<sup>e</sup> Biennale de l'Éducation de la Formation. Paris : Institut national de recherche pédagogique (en ligne : INRP).
- Miller, G. E. (1974). A psychological method to investigate verbal methods. In J. Mehler et G. Noizet (Eds.). *Textes pour une psycholinguistique*. Paris : Mouton.
- Milner, H. (2004). *La compétence civique. Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Domaine de l'Univers social*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monjo, R. (2002). L'éducation à la citoyenneté : actualité ou modernité ? In R. Monjo (dir.). *L'éducation à la citoyenneté. Les cahiers du Cerfee*, (18), 79-90.
- Moreau Defarges, P. (2003). *La gouvernance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance : anthropologie de la connaissance* : Paris : Éditions du Seuil.
- Mougniotte, A. (1994). *Éduquer à la démocratie*. Paris : Les éditions du CERF.
- Mougniotte, A. (2002). *La démocratie : idéal ou chimère... quelle place pour une éducation ?* Paris : L'Harmattan.
- Navarro, M. G., et Romero, J. J. (2001). « Structuration de la pensée politique : éléments pour l'élaboration d'un modèle de recherche ». In M. Lebrun (dir.). *Les représentations sociales* (p. 487-505). Montréal : Les Éditions Logiques.

- Tahon, M-B., (1999). Citoyenneté et parité politiques. *Sociologie et Sociétés*, 31(2), 73-87.
- Thuot, J.-F. (1998). *La fin de la représentation et les formes contemporaines de la démocratie*. Éditions Nota Bene.
- Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- Vincent, S. (2001). Les conceptions de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignantes et enseignants du secondaire. In S. Vincent (dir.). *École et citoyenneté* (p. 119-152). Les cahiers du Cirade, 2, Montréal: Université du Québec, CIRADE.
- Vincent, S. (2002). *Les représentations sociales comme révélateurs de l'agir: notion de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignants du secondaire*. 6<sup>e</sup> Biennale de l'Éducation de la Formation. Paris : Institut national de recherche pédagogique. (en ligne : INRP)
- Westheimer, J. (2003). Citizenship Education for a Democratic Society. *Teach Magazine*, avril, 17-19.
- Westheimer, J. (2004). Introduction – The Politics of Civic Education. *Political Science & Politics*, 37(2), 231-235.
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004a). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal.*, 41(2), 1-30.
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004b). Educating the « Good. » Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science & Politics*, 38(2), 1-5.