

ANALYSE COMPARATIVE DES ACTIVITÉS ET CONTENUS DES OUVRAGES SCOLAIRES QUÉBÉCOIS D'HISTOIRE GÉNÉRALE RELATIFS AUX CAUSES DE L'ÉVOLUTION DÉMOCRATIQUE

Marc-André Éthier

L'article présente les résultats d'une recherche exploratoire qualitative analysant le contenu des 11 ouvrages scolaires québécois en Histoire générale (formation générale de deuxième secondaire) parus et agréés depuis l'adoption du programme en 1982. Il souscrit à une vision socio-constructiviste critique de l'intervention éducative. Il décrit les attributs d'activités d'apprentissage relatives aux causes de l'évolution démocratique censés influencer la motivation politique. Il montre que ces ouvrages fournissent peu d'outils pour atténuer les facteurs de la prétendue asthénie politique et amener le transfert des compétences pertinentes, malgré les velléités gouvernementales, et discute des retombées didactiques de cette analyse.

Mots clés: Analyse de contenu, démocratie, historiographie, manuels, secondaire

This article presents the results of a qualitative exploratory research, analyzing the contents of 11 Quebec general history school manuals (second year of general education in secondary school), which have been published and approved since the program was adopted in 1982. The article adheres to a critical social-constructivist vision of the pedagogical intervention. It describes the attributes of learning activities relevant to the causes of democratic evolution, which are supposed to influence political motivation. It also shows that these works offer little in terms of tools to mitigate the factors of the so-called political fatigue and bring about a transfer of relevant skills, despite the government's lack of firm commitment, and discusses the didactic implications of this analysis.

Keywords: content analysis, democracy, historiography, school manuals, secondary school

Les cours obligatoires d'éducation à la citoyenneté sont-ils les meilleurs vecteurs d'une formation du jeune citoyen au regard des diverses facettes, promesses et limites de la démocratie ? La question mérite d'être posée ! Au Québec, comme ailleurs ces dernières années, elle l'a été. La réponse n'a peut-être pas été consensuelle, mais elle a conduit, au secondaire, à l'adoption de nouveaux programmes d'études visant notamment à faire construire aux élèves leur compétence citoyenne à l'aide de l'histoire.

En effet, après les États généraux sur l'éducation, une série de consultations publiques d'envergure nationale en matière d'éducation (Ministère de l'éducation du Québec, 1997b), les porte-parole du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) unirent leurs voix à la clameur dénonçant ici une diminution du taux de participation au scrutin, là une augmentation de l'incivilité, du cynisme et de l'indifférence envers les institutions politiques, ailleurs encore une démobilisation contestataire, bien que l'expression de pareilles craintes en France en avril 1968 appelle à la prudence. En tête du document précisant comment il entendait réformer l'enseignement obligatoire en milieu scolaire, le MEQ mentionnait que « [...] les élèves doivent se préparer à l'exercice d'une citoyenneté responsable » (1997a, p. 3). La mondialisation de la production et des échanges économiques et culturels, ainsi que la prolifération et l'exacerbation des crises militaires, sociales, économiques, sanitaires et environnementales commanderaient de revigorer l'engagement civique (Ministère de l'éducation du Québec, 1998). Cette préoccupation officielle s'est depuis manifestée entre autres, dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, par la mission « [...] de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables. » (Ministère de l'éducation du Québec, 2004, p. 3). Ce devoir de socialisation politique incomberait surtout aux sciences sociales, puisqu'elles permettraient « [...] de prendre conscience de la valeur et de la portée de l'engagement personnel et collectif sur les choix de société et sur le cours des événements » (*op. cit.*, 2001, p. 1).

Au terme de l'implantation du nouveau curriculum, commencée à l'automne 2001, quatre programmes d'études devraient pourvoir à cette socialisation. Ces cours seront enseignés de façon obligatoire à tous les

élèves âgés de huit à dix-sept ans, soit de la troisième année du cours primaire à la cinquième année du secondaire. Il s'agit, au primaire, du cours de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (100 heures réparties de la troisième à la sixième année, soit les deuxième et troisième cycles) et, au secondaire, de *Géographie* (150 heures, de la première à la deuxième année), *Histoire et éducation à la citoyenneté* (350 heures, de première à quatrième) et *Environnement économique contemporain* (100 heures en cinquième). La socialisation politique s'ancrerait d'abord (mais pas exclusivement) au cours d'histoire (Ministère de l'éducation du Québec, 1997c), celle-ci aidant « [...] à connaître et à comprendre la société dans laquelle on évolue. Elle aide aussi à y agir, dans l'esprit d'une saine participation démocratique » (Ministère de l'éducation du Québec, 1996, p. 3).

Les nouveaux programmes du secondaire succéderont aux programmes antérieurs, fondés sur la pédagogie par objectifs et – en principe – sur l'apprentissage d'habiletés. Certains de ces programmes resteront en vigueur au secondaire jusqu'en 2009. Conformément à l'énoncé de politique et au plan d'action de l'École québécoise (Ministère de l'éducation du Québec, 1979), ces anciens programmes professaient le même souci civique (Tessier et Mc Andrew, 2001) que les nouveaux. Les anciens programmes comportaient même plusieurs objectifs explicites d'engagement social et politique, la plupart dans les programmes de sciences sociales (Ministère de l'éducation du Québec, 1981, 1982a et b, 1988).

Est-ce à dire que le ministère désavoue les programmes actuels et tient leurs travers comme l'unique cause de l'incapacité des enseignants de relever ce défi (dont leurs représentants syndicaux dénoncent la démesure) auquel ils doivent pourtant déjà se mesurer, sans considérer d'autres facteurs, tels les conditions et moyens d'enseignement ? Probablement pas, car le MÉQ déclare que « [...] le matériel didactique – et le manuel scolaire au premier chef – joue un rôle important dans la vie de l'élève. Il conditionne largement l'enseignement et l'apprentissage, et il véhicule nombre de valeurs. » (1997c). Certes, ni cette allégation ni celle présentant le matériel didactique comme l'émanation la plus représentative des programmes (Ministère de l'éducation du Québec, 1982c, 1991) ne signifie que le MEQ recommande

de substituer les manuels aux programmes. Pourtant, ce processus semble se produire en sciences sociales, comme le déplorent Lenoir (2002) ou Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy (2001) pour le primaire et comme en témoignent les réponses des élèves du secondaire, dans un sondage mené par Martineau (1997b) à propos des pratiques de leurs enseignants d'histoire respectifs. Les chercheurs s'accordent d'ailleurs sur le caractère extensif de l'usage des manuels : selon les pays et les disciplines, de 60 à 95% des élèves les emploieraient de façon fréquente ou systématique, notent Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy et Spallanzani, C (2002) dans une revue de la littérature exhaustive. Cette tendance se vérifierait surtout en classes de sciences sociales — *social studies*, en anglais — et d'histoire (Thornton et Wenger, 1990), ce que confirme Martineau (1997a, b), et se renforcerait davantage encore à mesure que les élèves progressent vers les cycles supérieurs (Lebrun, 2001). Or, les chercheurs se contredisent quant à l'influence qu'exercent les manuels sur les conceptions et pratiques des élèves, comme Lebrun et coll. (2002) le relèvent. En effet, leur revue de la littérature suggère que certains chercheurs doutent de cette influence, tandis que d'autres l'affirment. Ils ajoutent, comme Dumont (1996), Laville (1984), ainsi que Moniot (1993) le soulignent aussi, que les analyses de contenu des manuels, malgré leur profusion depuis les années 1970, partagent en outre une caractéristique commune : leur caractère unidimensionnel.

Certes, ces analyses cataloguent les biais dont les auteurs de manuels de diverses sciences sociales saturent leurs œuvres : les stéréotypes idéologiques, nationaux, racistes, sexistes, sociaux et religieux surtout abonderaient et privilégient le point de vue des « gagnants » (Laville, 1984). En revanche, elles documentent mal l'influence cognitive et affective de la conception didactique du contenu informatif et des activités des manuels. Lebrun et coll. (2002) soulignaient qu'aucune recherche n'avait à ce jour étudié cet aspect. Cela soulève la question suivante : les efforts des enseignants dans les années 1980 et 1990 pour intervenir auprès des élèves afin de soutenir le développement de leurs compétences citoyennes ont-ils été compromis par la défektivité des outils qui leur étaient fournis ? Le type d'activités proposées aux enseignants et aux élèves, la forme et le contenu des manuels dispo-

ils à un rapport au savoir qui repose sur la docilité, la reproduction de dogmes, la consommation d'information, etc. ou amènent-ils les élèves à réfléchir, à critiquer, à se questionner?

Cet article rend compte d'une recherche exploratoire menée en 2000 (et mise à jour en 2006) pour combler le manque d'information sur la manière dont les manuels d'histoire affectent l'enseignement et l'apprentissage de la démocratie. Au moment où la recherche a été conduite, aucun manuel n'avait été publié pour le nouveau programme du secondaire. Elle s'intéresse aux manuels associés à l'ancien programme. L'article synthétise les prescriptions québécoises officielles des anciens programmes en ce qui concerne la socialisation politique, puis il présente le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit la recherche et sa méthodologie. Pour terminer, il décrit ses résultats et discute de leurs implications didactiques.

LES PRESCRIPTIONS

Voyons d'abord quels programmes de sciences humaines assuraient davantage d'objectifs supportant les finalités de socialisation politique et comment on leur demandait de jouer ce rôle.

Au primaire, le quatrième objectif général¹ du cours de sciences humaines de second cycle était d'éveiller l'élève «aux manifestations et au fonctionnement de la démocratie en société». L'objectif terminal 4.4 précisait qu'il devait s'agir pour l'élève de savoir décrire en ses propres mots quelques situations dans lesquelles on doit défendre des droits et des libertés démocratiques à l'échelle nationale et à l'échelle internationale (Ministère de l'éducation du Québec, 1981). Toutefois, l'examen des manuels utilisés au primaire (parfois jusqu'en 2006, soit six

¹ Il convient de distinguer trois types d'objectifs hiérarchisés: généraux, terminaux et intermédiaires. Il suffit de savoir qu'un objectif terminal correspond à un comportement observable. L'élève doit le manifester au *terme* de son apprentissage. Les objectifs intermédiaires sont définis comme des unités d'enseignement. Par leur *intermédiaire*, les élèves doivent atteindre un objectif terminal. Ceux-ci sont subsumés dans les objectifs terminaux, lesquels sont inclus dans l'objectif général. Certains objectifs sont obligatoires, d'autres optionnels. En histoire générale, environ le tiers des objectifs intermédiaires et un seul des quinze objectifs terminaux sont facultatifs.

ans après l'adoption du nouveau programme au primaire et après la publication des manuels adaptés à celui-ci) montre que ceux-ci réfèrent peu à ces questions: celui consacrant la plus généreuse part de son contenu à «La défense des droits et libertés» et aux «Droits et libertés dans le monde» lui réserve moins de six pour-cent de ses pages (Picard, 1987, p. 150-159).

Parmi les programmes obligatoires du secondaire (qui était encore en vigueur en 2005-2006), celui en contenant le plus est l'histoire générale de deuxième secondaire. Il sera examiné ici à partir de trois documents officiels: le programme, le guide pédagogique et le devis (Ministère de l'éducation du Québec, 1982a, b, c). Le troisième, plus que les autres, fait office de canon du programme, car le MÉQ l'a publié pour expliquer aux auteurs et éditeurs l'esprit pédagogique devant animer les ensembles didactiques. Le MÉQ (1991) définit ceux-ci comme un tout indissociable formé d'un manuel de l'élève et d'un guide d'enseignement.

Le cours propose aux élèves de 13 à 15 ans une vision globale de l'histoire du monde occidental afin de les amener à comprendre la société à laquelle ils participent. Il découpe le passé en modules synchroniques agencés chronologiquement pour souligner les étapes charnières de l'évolution de sociétés ayant occupé l'espace méditerranéen et l'Atlantique nord. Ces sociétés anciennes sont présentées comme formant les racines de la société dans laquelle vivent aujourd'hui les élèves québécois et leur étude comme éclairant leur présent. Ainsi, le cours traite des sociétés néolithiques, de l'Égypte pharaonique, des bourgs du treizième siècle, de la Grande-Bretagne durant la révolution industrielle, etc.

Le programme vise trois cibles d'égale importance: l'apprentissage des faits, des concepts et de la méthode. Premièrement, l'accent est mis sur la connaissance de faits technologiques, mais considère aussi les dimensions politique, économique, sociale, culturelle et géographique dans leur longue durée. Dans la perspective d'enseigner une histoire explicative et non descriptive et d'amener les élèves à structurer leurs connaissances, le devis flétrit l'accumulation désordonnée de connaissances éparses. Deuxièmement, l'objectif global du cours étant d'outiller les élèves pour comprendre la société où ils vivent et pour agir de façon réfléchie sur leur environnement immédiat, le devis propose de

les initier par degrés aux concepts fondamentaux, tels le pouvoir et la démocratie (Ministère de l'éducation du Québec, 1982c, p. 40-42), et précise qu'il convient de lier l'étude de chacun des modules à la compréhension du présent (p. 13-14). Troisièmement, il importe de développer les compétences associées à la mesure du temps historique, ainsi qu'à l'utilisation de documents (habiletés techniques) et aux habiletés intellectuelles rattachées à «[...] la pratique d'une méthode historique et [...] à une rigueur intellectuelle susceptibles de favoriser chez le jeune adolescent le développement d'une pensée autonome» (p. 9).

Pour proposer aux élèves une démarche leur faisant atteindre ces objectifs ambitieux, l'enseignant doit bénéficier de l'appui d'un guide du maître possédant les caractéristiques suivantes. Il décrit la démarche rationnelle structurant les contenus et oriente l'enseignement vers la réalisation des activités d'apprentissage en établissant l'approche pédagogique qu'il préconise. Il la justifie et expose les conséquences de ce choix (p. 86). Axé sur la pratique, il fournit des indications concrètes et détaillées facilitant la planification et l'encadrement des activités (p. 23), notamment des mises en situation suscitant l'intérêt des élèves vis-à-vis des réalités sociales. En accord avec une conception disciplinaire de l'histoire, le guide doit aussi proposer des exercices reliés à la démarche historique et indiquer comment utiliser des documents de première main de manière à développer les habiletés historiennes de l'élève (p. 87-89). En outre, il suggère des activités pour faciliter l'évaluation formative des apprentissages et met en relief les compétences (habiletés intellectuelles et techniques) et attitudes (intellectuelles et sociales) qu'elles développeront et comment elles y parviendront. Il précise aussi quand et comment le vérifier (p. 93).

Ces éléments doivent permettre au maître de tenir compte des caractéristiques essentielles de la démarche d'apprentissage de l'histoire. Celle-ci a pour propriétés d'être réflexive, historique, synthétique et active, ce qui correspond aux quatre lignes directrices des orientations pédagogiques suggérées aux enseignants par le *Guide pédagogique* (Ministère de l'éducation du Québec, 1983, p. 7-8). Premièrement, la démarche réflexive reflète les questions et problèmes débattus dans la société québécoise contemporaine et développe chez les élèves des

habiletés reliées à l'examen de questions concernant la vie sociale, la comparaison des ruptures et continuités ou la causalité (p. 27-28). De plus, elle favorise leur autonomie, ainsi que l'essor de leur esprit d'analyse, de synthèse et d'autoévaluation. Deuxièmement, elle familiarise les élèves à la méthode des historiens. Le matériel didactique approprié à cette démarche doit les confronter à des problèmes, susciter la recherche d'informations et leur analyse, etc. (Ministère de l'éducation du Québec, 1982c, p.29) et privilégier la cueillette et l'analyse des documents écrits et figurés, l'exercice de débats menés de façon méthodique et pondérée, l'affinement du sens critique et le travail en équipes (p. 27, 35, 48-52). Le devis réitère aussi la nécessité exposée ailleurs d'utiliser l'approche inductive et de relier les objectifs à l'expérience individuelle et collective:

« La pédagogie proposée dans le guide repose sur l'utilisation fréquente de documents de divers types par les élèves. L'exploitation des documents doit être animée par l'enseignant qui, par l'interrogation verbale ou écrite, permet aux élèves d'exprimer les résultats de leurs observations. L'intervention de l'enseignant permet d'aiguiser le sens de l'observation et de corriger des interprétations déficientes. Les élèves sont ainsi initiés progressivement à formuler des questions et des hypothèses originales et articulées. Dans le cas d'une démarche inductive, une attention particulière devrait être accordée aux documents de première main (sources), car ils renferment les témoignages et les interprétations de personnes contemporaines des faits étudiés. À partir des documents, les élèves pourraient, à l'instar des historiens, formuler et vérifier certaines hypothèses en rapport avec les objectifs du programme » (Ministère de l'éducation du Québec, 1983, p. 8).

Pour cela, le manuel doit offrir aux élèves des occasions de mener des recherches à propos, par exemple, du rôle des citoyens dans l'origine et l'évolution de la démocratie à Athènes au cinquième siècle avant Jésus-Christ, sur les luttes médiévales pour les libertés communales, sur la naissance du parlementarisme en Grande-Bretagne, sur la contestation de la structure sociopolitique de l'Ancien Régime par la bourgeoisie, sur l'épopée syndicale durant l'industrialisation et sur les transformations d'ordre socioculturel au vingtième siècle (les luttes contre le sexisme, le racisme ou le développement inégal sur Terre).

Troisièmement, conformément à la logique structurale des programmes par objectifs, la démarche envisage les objectifs intermédiaires et les éléments de contenu notionnel proposés non comme des fins, mais comme des moyens d'atteindre les objectifs terminaux et généraux. Pour ne pas morceler l'histoire, les interactions entre les objectifs et entre les dimensions économiques, sociales, culturelles et politiques doivent ressortir (p. 28). Dans ces conditions, les activités de synthèse des objectifs terminaux et généraux importent grandement (Ministère de l'éducation du Québec, 1983, p. 7).

Quatrièmement, elle est active, car centrée sur les élèves. Voilà pourquoi tous les objectifs terminaux doivent être lus en les précédant de l'expression «À la fin de la séquence, l'élève devra», ce qui est encore une fois cohérent avec la logique d'évaluation dans la pédagogie par objectif. Cela suppose qu'en plus d'écouter le maître et de lire le manuel, les élèves participent à des activités concrètes. Les mises en situation doivent non seulement être dynamiques et adaptées, mais aussi associer l'objet d'études au vécu des élèves et aux problèmes du présent (Ministère de l'éducation du Québec, 1982c, p. 39-40). Cela leur confère un caractère signifiant à l'objet d'étude et diminue beaucoup la résistance à l'apprentissage (Ministère de l'éducation du Québec, 1982c, p. 65).

CADRE CONCEPTUEL

Voyons maintenant le cadre conceptuel dans lequel cet article s'insère et les construits opérationnels à partir desquels l'analyse de contenu a été conduite. Convenons d'abord d'identifier tant la socialisation politique que l'éducation à la citoyenneté aux seules interventions éducativesⁱ scolaires aspirant à développer la *compétence politique*. Dans l'absolu, les détenteurs de cette compétence raisonnent de façon nuancée, rigoureuse, critique et autonome (Engel et Ochoa, 1988) à propos de problèmes sociaux réels et agissent avec cohérence pour fonder la société sur la coopération et la réciprocité.

Notons que maints didacticiens identifient la démarche et les opérations de pensée utilisées en histoire avec celles employées pour prendre part de façon informée aux décisions collectives (Laville et Martineau, 1998 ; Martineau, 1990, 1993, 1998, 1999; Osborne, 2000). Par définition, l'indicateur prioritaire de cette compétence est son transfert,

ce mécanisme cognitif et adaptatif de réinvestissement conscient et pertinent, dans une tâche dont les élèves ignorent les solutions possibles, d'une connaissance (déclarative, procédurale ou conditionnelle) déjà utilisée dans un autre contexte (Tardif, 1999).

Les citoyens compétents politiquement posent des actes réfléchis en contexte scolaire et extra-scolaire dans une finalité de majoration démocratique, la *démocratie* devant permettre à toute l'humanité d'organiser, délibérément et dans l'intérêt commun, les forces socio-économiques pour développer les potentialités de chacun.

Cette définition est corrélative (et non substantialiste), car elle repose sur deux prémices. (1) Dans les sociétés historiques, ce qui constituait une démocratie plus ou moins complète et directe pour les *gouvernants* représentait (au moins en partie) une dictature pour d'autres (les *gouvernés*) (Braud, 1997). Ainsi, Athènes au cinquième siècle avant Jésus-Christ était à la fois démocratique pour ses citoyens masculins et dictatoriale pour les femmes, les esclaves, les métèques, ainsi que les cités de la ligue de Délos (Baslez, 1999; Dunn, 1991; Dupuis-Déry, 1999; Finley, 1985; Hansen, 1993; Ober, 1998; Vernant, 1991; Vidal-Naquet, 1990). (2) Les formes de démocratie ou de dictature varient avec les traits économiques des formations sociales (Jakubowski, 1971; Novack, 1971; Reed, 1979).

Par conséquent, la république romaine, la commune médiévale florentine et la monarchie constitutionnelle parlementaire britannique peuvent toutes être considérées démocratiques (et dictatoriales) pour leur époque, quoique les droits *démocratiques* ou *antidémocratiques* régissant les rapports des humains y diffèrent évidemment (Anderson, 1977; Auberger, 1996). Les premiers confèrent aux gouvernés de l'emprise sur le pouvoir public (la liberté d'opinion, d'expression, d'association, de réunion, de mouvement, etc.) ou ses assises (droit à l'alimentation, au logement, à l'éducation, au débrayage, etc.). Les seconds (censure, couvre-feu, prohibition, ségrégation, etc.) reflètent l'arbitraire des gouvernants et restreignent la capacité des gouvernés de décider de leur sort (Aron, 1997; Deloye, 1997; Hermet, 1997; Walzer, 1997).

Cette définition relationnelle n'exclue cependant pas qu'un acte visant à défendre un droit démocratique brime certains individus. Ainsi,

lorsqu'il limita le droit d'expression en interdisant d'inciter à brutaliser quelqu'un en raison de son phénotype, le gouvernement sud-africain de l'ANC posait un *acte démocratique*, car il s'agissait d'un «comportement pour maintenir leurs droits démocratiques, en élargir la portée ou en éviter la dégradation». Le fait d'étendre des droits démocratiques restreint toutefois forcément des droits antidémocratiques. À terme, l'acte d'ordinaire posé par les gouvernés peut être utile, neutre (n'entraîner aucun changement positif à leur sort), voire futile (néfaste): ce fut le cas de la révolte (ratée) de 70 000 esclaves, dirigée par Spartacus, contre Rome en 70 avant Jésus-Christ. L'irréductible conflit entre gouvernants et gouvernés pour la distribution du travail et l'attribution du surproduit social ou d'instruments politiques formels n'implique toutefois pas l'affrontement direct constant et violent ni n'interdit qu'ils se fractionnent, se recoupent ou se superposent. Ainsi, les relations politiques, sociales, économiques, culturelles, etc. états-uniennes en 1865 défavorisaient davantage les femmes noires et bénéficiaient davantage aux propriétaires d'industries lourdes. Des gouvernants partagent des caractéristiques des gouvernés et vice-versa: Thatcher était une femme et Mobutu, un Noir; des militants anti-apartheid étaient des Sud-Africains blancs (Hobsbawm, 1996).

CONSTRUITS OPÉRATOIRES

Il importe de définir la *motivation politique* avant d'expliquer la typologie utilisée pour décrire les attributs d'activités d'apprentissage relatives aux causes de l'évolution démocratique censés l'influencer. Par analogie avec le modèle de la motivation scolaire popularisé au Québec par Viau (1994), nous appelons ainsi la disposition d'esprit d'un sujet qui choisit une activité politique, s'y engage et persévère. Elle s'explique entre autres par les conceptions qu'a le sujet (a) de la pertinence, du sens et de l'utilité de celle-ci, (b) de sa propre compétence à l'accomplir et (c) des causes auxquelles il en attribue l'échec ou la réussite. Ces causes politiques peuvent être internes ou externes au sujet, stables ou modifiables et contrôlables par le sujet ou non. Ces trois conceptions sont apprises. Suivant l'analogie avec la théorie de la motivation, nous induisons qu'accorder de la pertinence, de l'utilité et du sens à un acte ou une conséquence politique et d'attribuer une conséquence politique à

des causes internes, modifiables et contrôlables favoriserait la motivation politique. Notons toutefois que beaucoup d'historiens, malgré d'importantes ruptures épistémologiques au 20^e siècle, dont les plus connues ont été promues notamment par Braudel (Margairaz, 1989), considèrent encore «les acteurs comme de simples effets des rapports sociaux ou comme réagissant à des processus sur lesquels ils n'ont finalement pas de contrôle» (Bourque, 1998, p. 38).

Comme tout apprentissage, l'apprentissage de ces conceptions, basées sur le savoir de référence (les savoirs universitaires, en général), consiste en une activité sociale des sujets qui construisent, organisent et modifient leurs réseaux conceptuels respectifs à partir desquels ils accueillent et traitent les informations émanant des conditions de leur existence sociale (Carreto et Voss, 1994; Jakubowski, 1971; Martineau, 1999; Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1997; Wineburg, 2001). Ainsi, les élèves n'intégreront pas tel concept de référence (la causalité interne stable) s'ils conçoivent que la liberté de croyance d'un sujet découle d'actes des grands hommes, c'est-à-dire de causes stables, externes au sujet et incontrôlables par lui et si ces conceptions mal fondées suffisent pour donner du sens aux informations perçues (Lee et Ashby, 2000). Ils ne le transféreront dans la vie courante que si l'expérience leur prouve qu'il s'avère plus opératoire, pour interpréter le réel, que les conceptions utilisées d'ordinaire (Astolfi, 1994). Par conséquent, exposer les élèves au concept de référence ne suffit pas à supplanter les conceptions erronées, insuffisantes ou dépassées, mais génératrices de réponses satisfaisantes dans un contexte habituel. Les nouvelles données se juxtaposeront seulement aux conceptions fragmentaires qui continueront d'agir, furtivement (Giordan et de Vecchi, 1988). Car la force d'une conception repose sur les observations empiriques et leur rationalisation dans des schémas explicatifs (souvent implicites) dont elle est porteuse. Pour rompre avec elle, il faut confronter les élèves à une expérience (une controverse, un problème) leur prouvant ses limites et la supériorité opératoire du concept de référence dans le contexte habituel (Coron, 1988, 1990 et 1997 ; Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon, 1994; Seixas et Clark, 2001). Ils doivent éprouver eux-mêmes la nécessité de la réviser sous la pression de la découverte d'un conflit cognitif dont ils n'étaient pas conscients entre certaines de leurs croyances ou d'un conflit

entre leur conception ancienne et de nouveaux éléments (Dalongeville, 2000).

Pour aller vite, disons qu'on désigne en général par conflit cognitif deux types de situations. Dans la première, le conflit de centration, le sujet est conscient que son point de vue ne peut résoudre un problème. Dans le second, socio-cognitif, il est confronté à des points de vues différents qui ébranlent son opinion. La stimulation systématique de conflits socio-cognitifs en classe pour faire progresser les élèves s'exprime par la conception de situations-problèmes (LePellec et Marcos-Alvarez, 1991, p. 49-55) et d'échanges entre pairs. Rappelons que le philosophe grec Socrate, dont Platon a rapporté les propos, pratiquait une méthode comparable, la maïeutique. Au moyen du dialogue, il amenait ses interlocuteurs à prendre conscience des contradictions entre leurs représentations et à accommoder leurs schèmes (Paul, 1990).

Meirieu (1987, p. 64-65) définit la situation-problème comme une tâche scolaire dont les consignes induisent un conflit cognitif et contraignent les élèves à s'engager dans le processus d'apprentissage, à reconnaître le caractère fautif d'une conception et à la déconstruire, à formuler des hypothèses nouvelles, à rassembler des savoirs épars, à construire de nouvelles connaissances ou à en transférer d'anciennes aux nouveaux objets. Il oppose cela aux consignes n'exigeant que de répéter des connaissances ou d'appliquer des compétences déjà acquises. La communication d'informations par le maître se subordonne donc à l'émergence d'un problème, lequel résulte de la poursuite d'un projet. Pour l'enseignant, il ne s'agit pas seulement de prévoir une activité (ou situation) d'apprentissage où l'élève est amené à considérer légitimement comme erronée telle conception ni seulement de mettre à sa disposition tout un système de ressources pour franchir cet obstacle. Il faut au préalable avoir bien clarifié l'objectif cognitif à atteindre et les opérations mentales requises par l'apprentissage (comparaison, analyse, induction, etc.). La planification méticuleuse des dimensions cognitives et méthodologiques d'une situation-problème doit néanmoins laisser toute sa place à la liberté d'action de l'élève et son investissement personnel. La situation-problème s'apparente ainsi à la résolution de problèmes (Lenoir, 2002). Selon Tardif (1992, p. 218), «Les activités les plus susceptibles de produire des apprentissages significatifs et

permanents chez les élèves, de provoquer et de soutenir le transfert sont des activités de résolution de problèmes.»

Un problème spécifique se dégage de ce parcours. On ignore si les ensembles didactiques utilisés en classe d'histoire au Québec possèdent les caractéristiques censées soutenir l'atteinte des objectifs de socialisation politique officiels. Cela soulève une question générale de recherche: les ensembles encouragent-ils une intervention éducative favorisant la motivation politique et la posture réflexive fondant la compétence politique? De façon plus précise, deux groupes de questions spécifiques se posent.

Le premier groupe concerne le contenu notionnel déclaratif et l'affectif (motivationnel). Les ensembles didactiques traitent-ils de l'évolution démocratique? Quelle interprétation en véhiculent-ils? À quels types de causes attribuent-ils le développement démocratique? Quelle valeur accordent-ils aux actes démocratiques et antidémocratiques? Comment caractérisent-ils l'efficacité des actes démocratiques des gouvernés? Le deuxième touche les connaissances procédurales et conditionnelles. Quels types de consignes et d'exercices les ensembles didactiques contiennent-ils en rapport avec les causes de l'évolution démocratique? Ces moyens peuvent-ils servir à créer des situations-problèmes permettant aux élèves de développer une démarche réflexive, historique, active et synthétique? Soulignent-ils la pertinence, l'utilité et le sens de cette démarche? Favorisent-ils le transfert hors de la classe des composantes procédurales de la compétence politique?

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Pour répondre à ces questions, cette recherche exploite des informations qualitatives extraites des cinq ensembles didactiques utilisés pour la formation générale des élèves de deuxième secondaire, soit onze manuels et guides. Ces manuels (Dauphinais, 1994a; Fraser et Blouin, 1985a; Gohier et Guay, 1985a; Létourneau, 1996a; Roby et Paradis, 1995-1996) comptent au total 2350 pages (environ 100 000 lignes). Leurs guides du maître respectifs (Dauphinais, 1994b; Fraser et Blouin, 1985b; Gohier et Guay, 1985b; Létourneau, 1996b; Roby et Paradis, 1996a et b) en comptent 2150. Ces 4500 pages représentent la «population» des

ensembles didactiques agréés au Québec pour enseigner en français l'histoire générale entre 1982 et 2005. Analyser cette population ne permet pas de généralisation sur l'influence des manuels ni de risquer des inférences sur la façon dont les maîtres utilisent effectivement ces manuels et encore moins sur ce qu'en retiennent les élèves, mais cela renseigne sur les limites d'instruments utilisés systématiquement par des enseignants dont les pratiques de socialisation politique ont touché environ 80% des élèves québécois durant plus de vingt ans.

La recherche confronte les données recueillies à une grille d'analyse du contenu manifeste «mixte» (Bardin, 1989; Déry et Vidal, 1994; L'Écuyer, 1988; Pratt, 1972) dont les catégories sont établies à partir du discours normatif ministériel et de notre cadre conceptuel, mais enrichies des réflexions produites par la cueillette et l'analyse des données de l'ensemble didactique de Roby et Paradis (1995-1996, 1996a et b), choisi parce qu'il fut le mieux évalué par le MÉQ (1999), lors de la dernière ronde d'évaluations des ensembles didactiques de l'ancien programme. Afin de répondre aux questions de recherche, l'auteur adopte la méthodologie d'analyse de contenu suggérée par L'Écuyer (1990) et Landry (1993).

Les critères de sélection des passages facilitèrent l'identification de la portion de texte pertinente au problème, surtout lorsqu'ils décrivaient une situation politique figée plutôt que d'expliquer son évolution. Cette rigueur des critères de sélection réduit toutefois la taille de l'échantillon, surtout en ce qui concerne les guides, ce qui impose la prudence. Les indicateurs étaient basés sur les prescriptions du programme et sur le cadre théorique. Ainsi, tout passage décrivant une majoration ou une minoration des droits démocratiques fut considéré comme étant une cause de l'évolution démocratique, puis rangé selon le cas dans l'une des catégories suivantes: cause externe stable, externe modifiable, interne modifiable, interne stable, multicausalité, inexpliqué.

Toute évocation d'un comportement manifestant l'intention de maintenir les droits démocratiques, d'élargir la portée, d'éviter leur dégradation fut sélectionnée comme rapportant un acte démocratique. Au contraire, ceux visant l'inverse furent jugés antidémocratiques. Comme l'expert peut diverger d'opinion avec l'auteur d'un ensemble didactique sur la nature d'un acte démocratique (ou antidémocratique).

C'est pourquoi il distingue les actes (démocratiques ou antidémocratiques) *positifs* et *négatifs*, selon que cet auteur les valorise ou non. Ainsi, un acte que l'expert considère antidémocratique (une transnationale ferme une succursale pour empêcher ses employés de se syndiquer), mais qu'approuve cet auteur est réputé *antidémocratique positif*. Inversement, si les deux réprouvent l'acte, il est dit *antidémocratique négatif*. Aucune occurrence d'un acte démocratique ou antidémocratique n'ayant été signalé, cette dimension a été supprimée.

Tableau 1 : Types d'actes

	Démocratique	Antidémocratique
Positif	L'auteur du manuel et l'expert considèrent que le comportement manifeste l'intention de maintenir les droits démocratiques, d'en élargir la portée, d'éviter leur dégradation.	L'auteur du manuel considère que le comportement manifeste l'intention de maintenir (d'élargir, etc.) les droits démocratiques, mais pas l'expert.
négatif	L'auteur du manuel et l'expert considèrent que le comportement manifeste l'intention de dégrader les droits démocratiques, mais l'expert considère que le comportement manifeste plutôt l'intention de maintenir (d'élargir, etc.) les droits démocratiques.	L'auteur du manuel et l'expert considèrent que le comportement manifeste l'intention de dégrader les droits démocratiques.

Une démarche était considérée *réflexive* si elle invitait les élèves à réfléchir sur sa société, à comparer des ruptures et des continuités, à expliquer des conséquences par des causes ou à exercer leur esprit critique. Elle était *active* s'ils devaient surmonter un obstacle, résoudre un problème, débattre ou coopérer. Elle était *historique* s'ils devaient émettre des hypothèses à propos d'un problème historique, rechercher des

informations pertinentes dans des documents écrits ou figurés de première main, analyser de tels documents ou si ces consignes ne visaient qu'à les maintenir dans une démarche de recherche. Elle était *synthétique* s'ils devaient lier entre eux soit les objectifs, soit les aspects sociaux, économiques, politiques, culturels, etc. d'une même civilisation.

Les caractéristiques d'un savoir *dogmatique*, *dépersonnalisé* et *neutralisé* furent déterminés en opposition à celles d'une vision constructive de l'historiographie. Le chercheur convient du caractère conventionnel de ces catégories et du fait que, lorsqu'on établit une opposition à deux termes, il ne manque pas de cas qui n'entrent dans aucune des catégories, sauf à les y forcer, mais nous voulions respecter là aussi l'esprit du programme pour mieux le comparer à sa concrétisation. Ainsi, on considère comme un savoir dogmatique tout énoncé présenté comme une vérité positive indiscutable, par opposition à un savoir *construit*. On considère un savoir *dépersonnalisé* s'il est présenté comme sans auteur, par opposition à un savoir *personnalisé*. On considère qu'un savoir est *neutralisé* si les conditions de sa production sont tues ou si l'on ignore le problème auquel il apportait une solution, par opposition à un savoir *synchrétique*.

La *pertinence* de la compétence démocratique à transférer a été reconnue au lien explicite entre l'activité devant servir à développer la compétence, les préoccupations de l'élève et les connaissances de l'évolution de la démocratie à mobiliser. Son *utilité* était admise soit lorsque le passage indiquait aux élèves comment utiliser dans leur vécu le processus ou le produit du processus mis en œuvre par l'activité, soit lorsqu'il identifiait un besoin que l'un ou l'autre comble dans un contexte non scolaire. Son *sens* était attesté lorsqu'il rapportait l'objet d'étude aux connaissances antérieures des élèves ou contenait des liens avec leurs expériences ou avec l'actualité générale.

Pour comparer l'importance relative des passages des manuels et des guides (par rapport à leur aire totale) que représentent les lignes codées pour toutes les questions spécifiques, l'espace des contenus notionnels portant sur les causes de l'évolution de la démocratie et des indications pour les enseigner fut mesuré en cm². Le choix du passage comme unité d'analyse s'est avéré pertinent. Une unité plus petite (comme la phrase ou le mot) n'aurait pas permis d'identifier l'interprétation historique

sous-jacente. Des tests de stabilité intrajuge (l'auteur a refait l'analyse à un mois d'intervalle) et de reproductibilité interjuge du codage (quatre juges ont été sollicités) ont été effectués sur des échantillons de matériel (un chapitre du manuel de Roby et Paradis, 1995-1996). Le résultat du test de stabilité (100%) est concluant. Le score moyen des tests de reproductibilité est relativement bas (82,3%), mais raisonnable compte tenu du caractère de cette recherche. Un élément de subjectivité demeure inévitable puisque chaque codeur doit interpréter chaque énoncé en fonction de son contexte.

RÉSULTATS

Cela nous amène à dresser l'inventaire du résultat de cette recherche. Une remarque générale s'impose d'emblée. Les ensembles didactiques ne sont pas uniformes en ce qui concerne l'évolution de la démocratie, quelques auteurs appliquant les consignes mieux que d'autres. Quelques tendances se dégagent pourtant.

Peu d'importance, en termes d'espace rédactionnel, est accordée à l'évolution de la démocratie. Ces passages occupent en tout 1,9% de l'aire totale des ensembles didactiques et respectivement 4,2% et 8,4% dans le cas du manuel et de l'objectif intermédiaire les plus favorables (voir figures 1 et 2). Les pourcentages suivants expriment l'espace occupé en rapport avec l'aire admissible et non l'aire totale. Notons que les auteurs, s'ils traitent peu de l'évolution des rapports de pouvoir, décrivent cependant volontiers les conditions et injustices sociales, politiques et économiques des sociétés étudiées.

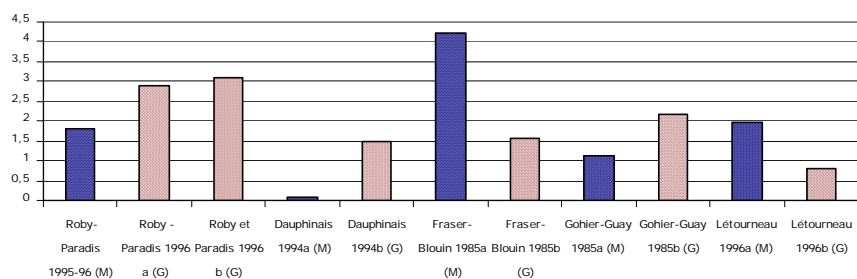


Figure 1 : Proportion de l'aire admissible par ouvrage, exprimée en pourcentage

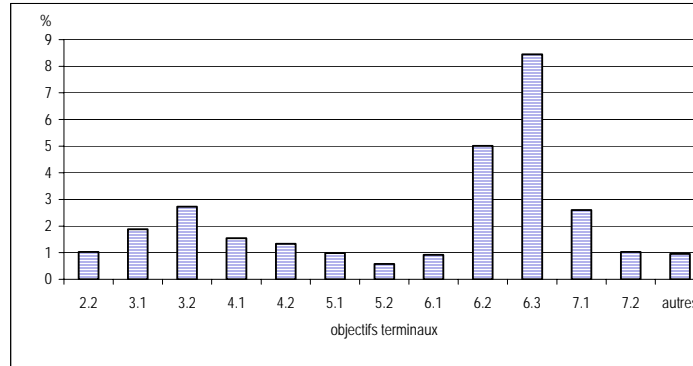


Figure 2 : Proportion de l'aire admissible par objectif terminal, exprimée en pourcentage

En majorité, les textes analysés imputent l'évolution démocratique à l'œuvre des seuls grands personnages. La catégorie des causes externes modifiables représente 46,3% de l'aire, contre 24,1% pour les causes internes modifiables (voir figure 3), à l'exception notable d'un manuel (Gohier et Guay, 1985a) où ces dernières occupent 46% de l'aire.

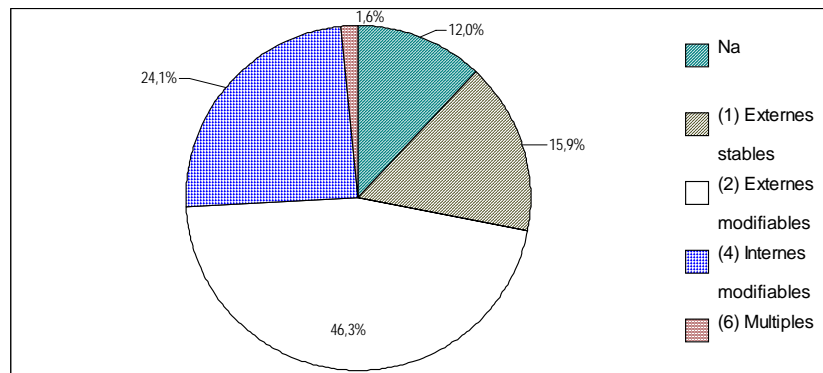


Figure 3 : Proportion de l'aire admissible par classe de cause, exprimée en pourcentage

Les actes démocratiques (peu importe la valeur leur étant attribuée) représentent environ 62% des passages. Ils sont valorisés dans plus de la moitié des cas. Il s'agit du premier type d'actes en importance. Leur présence est plus importante dans deux manuels (Gohier et Guay, 1985a; Létourneau, 1996a). Le deuxième rang appartient aux actes antidémocratiques négatifs. À eux seuls, ils couvrent 19% de l'aire des passages étudiés. Quant aux actes démocratiques négatifs (et antidémocratiques positifs), leur présence est marginale (voir figure 4).

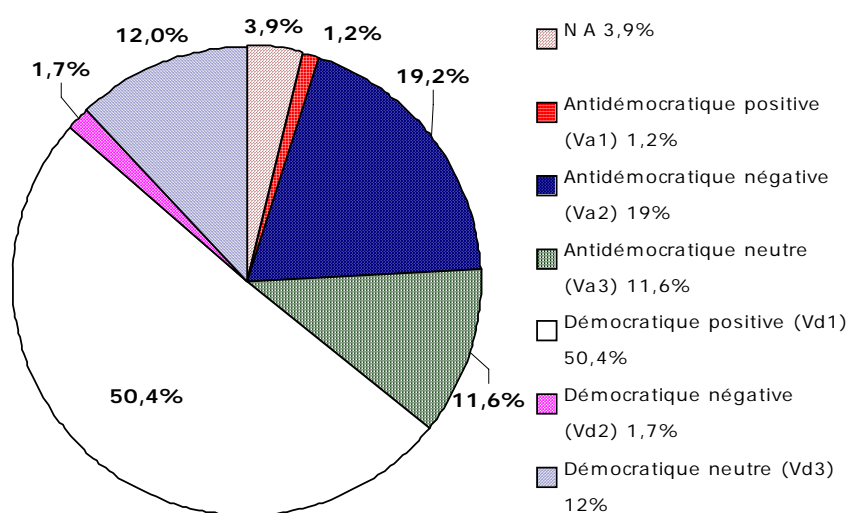


Figure 4 : Proportion de l'aire admissible par classe de valeur, exprimée en pourcentage

Les ensembles didactiques ne véhiculent guère de conceptions soulignant la compétence des gouvernés, bien que les passages qui évaluent l'efficacité de leurs actes (et les présentent comme favorisant la démocratie) forment la catégorie la plus importante en termes de superficie. En effet, plus de 72,5% des passages pertinents ne présentent pas leurs actes comme étant efficaces. Une proportion significative des passages les considère comme vains ou indésirables pour la démocratie en général. Il importe toutefois de mentionner que les retombées de la

plupart des passages n'étaient pas qualifiées ou mentionnées. Les autres étaient soit nulles, soit ambiguës (voir figure 5). Gohier et Guay (1985 a et b) accordent à la classe des actions démocratiques efficaces la part plus importante de passages (71 % de leur aire admissible) de leur ouvrage.

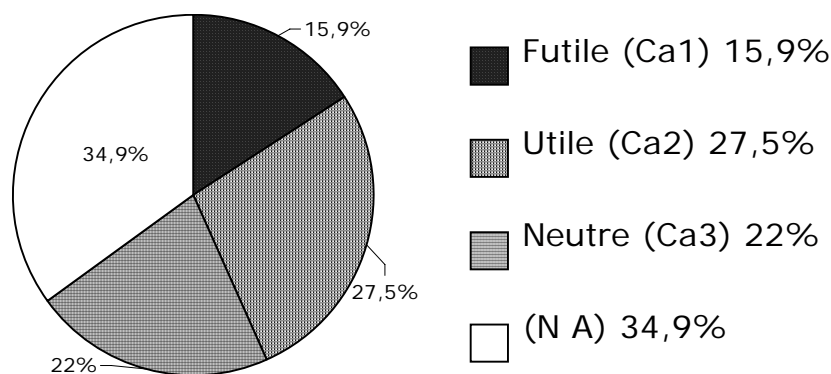


Figure 5 : Proportion de l'aire admissible par classe d'efficacité, exprimée en pourcentage

Moins de 39% de l'aire admissible correspond à l'une ou l'autre des combinaisons possibles des quatre subdivisions de réflexivité. La catégorie la plus importante propose aux élèves d'examiner des questions concernant la vie de l'humain en société, suivie de très loin par celles leur proposant d'utiliser leur sens critique et d'expliquer des conséquences par leurs causes. Malgré un ton infantilisant, les ouvrages de Létourneau (1996a et b), avec respectivement 67,1 % et 45 %, contiennent la plus grosse proportion de consignes «réflexives» admissibles.

Il appert que 30% des activités proposées aux élèves en rapport avec les actes démocratiques sont de caractère historique. La subdivision la mieux représentée propose à l'élève de rechercher des informations pertinentes dans des documents écrits ou figurés.

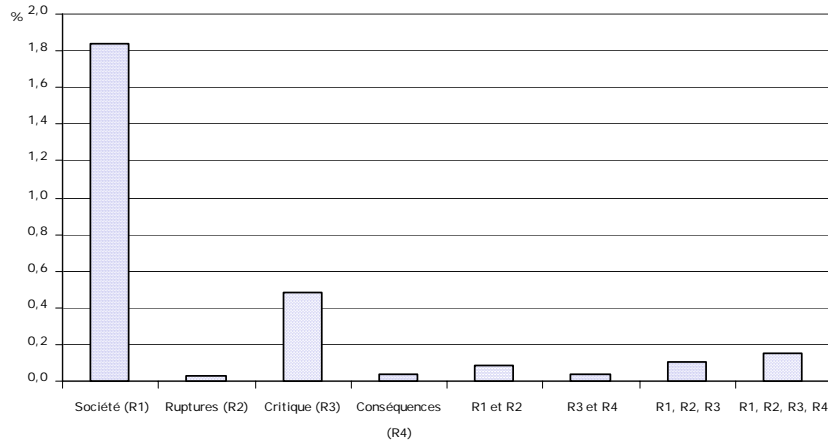


Figure 6 : Proportion de l'aire admissible par classe de démarche réflexive, exprimée en pourcentage

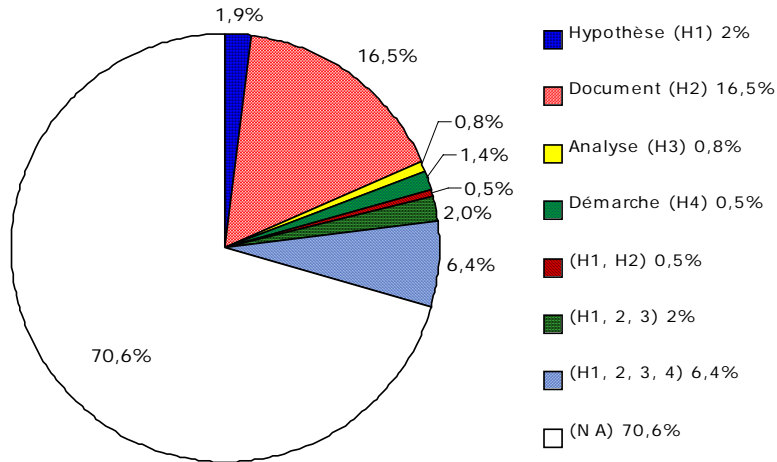


Figure 7 : Proportion de l'aire admissible par classe de démarche historique, exprimée en pourcentage

En moyenne, environ 30% des passages admissibles visent de façon explicite à rendre actifs les élèves. Les passages proposant à l'élève de débattre ou de travailler en équipes y sont les plus importants en termes d'espace occupé.

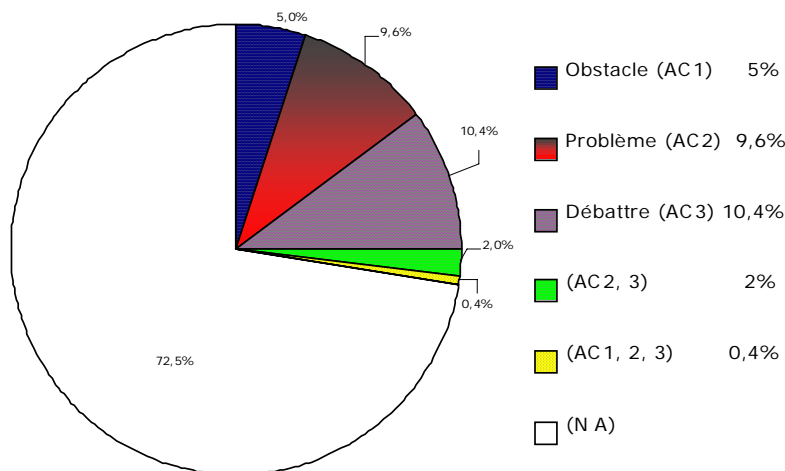


Figure 8 : Proportion de l'aire admissible par classe de démarche active, exprimée en pourcentage

Le caractère synthétique de la démarche proposée dans les activités ressort dans environ 16% de l'aire des ensembles didactiques. Ces consignes mettent surtout en relief des interactions entre les dimensions économiques, sociales, etc. et se retrouvent dans les guides.

Les marqueurs de sens devant, le cas échéant, favoriser le transfert de la compétence démocratique hors de la classe d'histoire sont rares. Les ensembles didactiques mettent peu en relief la pertinence et le sens des activités liées à ce contenu notionnel. L'utilité est pour sa part pratiquement absente. Les passages de trois guides tentent de donner aux enseignants des pistes pour montrer aux élèves la pertinence de l'objet d'étude ou de l'activité en rapport avec la démocratie (Roby et Paradis, 1996a: 14,6%; Fraser et Blouin, 1985a: 7,9%; Dauphinais, 1994 b: 3,6%). Le pourcentage de l'aire admissible globale concernant l'utilité est

encore plus bas (0,8%). En fait, une seule des deux subdivisions, soit «la consigne identifie un besoin non scolaire que l'activité pourrait combler», prend presque toute la place, avec un maigre 0,5% de l'aire admissible (voir figures 10, 11).

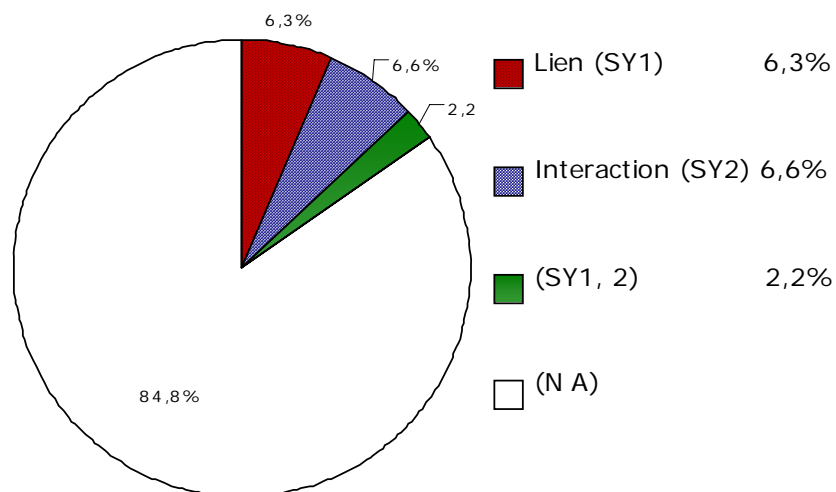


Figure 9 : Proportion de l'aire admissible par classe de démarche synthétique, exprimée en pourcentage

Quoique rares, certains énoncés des guides atténuent le caractère dogmatique de la narration historique linéaire. De façon plus précise, notons que les auteurs mentionnent plus d'une interprétation dans moins de 6% des cas admissibles. D'autres passages rejettent l'aspect dépersonnalisant du discours en nommant un ou des auteurs de l'interprétation. Ils représentent un peu plus de 3% des occurrences. Trois passages admissibles (sur 841) s'intéressent aux problèmes ou questions dont telle interprétation fournit la réponse ou expliquent comment fut conçue telle interprétation. L'interprétation est donc neutralisée dans plus de 99% des cas. En définitive, les auteurs communiquent des interprétations dépersonnalisantes, neutralisées et dogmatiques de l'histoire de la démocratie.

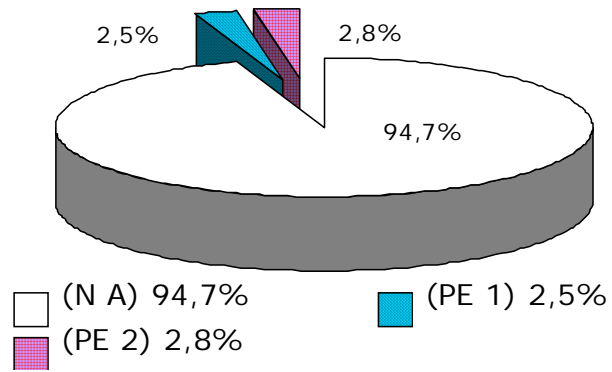


Figure 10 : Proportion de l'aire admissible par classe de pertinence, exprimée en Pourcentage

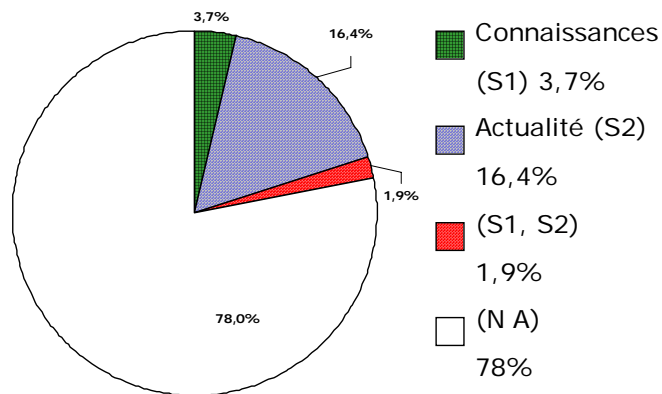


Figure 11 : Proportion de l'aire admissible par classe de sens, exprimée en pourcentage

DISCUSSION

Les conclusions pratiques dérivées des études socio-psychologiques sur l'apprentissage incitent les didacticiens des sciences humaines comme Lefrançois (2006) à récuser les pédagogies fondées sur l'imposition de connaissances déclaratives ou procédurales et de normes ou valeurs (personnalistes chrétiennes, trotskistes, etc.) préétablies pour développer la compétence politique. Les résultats de cette recherche exposent pour leur part un contenu latent en contradiction avec ce modèle d'intervention éducative et avec le curriculum explicite.

Les ensembles didactiques proposent une interprétation téléologique qui adopte le point de vue des gouvernants et ne désigne pas les actions des gouvernés comme utiles à la démocratisation. Elle tend à conforter la conception des élèves qui croient déjà en leur incompetence politique ou en l'invariabilité des rapports sociaux, politiques et économiques et, partant, à consolider leur manque d'intérêt, leur résignation et leur passivité politiques. Par ailleurs, les guides adoptent peu de démarches réflexives, actives, historiques et synthétiques propres à développer les compétences transversales liées à la démocratie que le programme devait permettre de transférer et, le cas échéant, en signalent très modérément l'utilité, le sens ou la pertinence. Les activités et contenus d'enseignement des manuels, pour leur part, ne le font qu'à l'exception. On ne peut certes pas en tirer de conclusion quant à l'effet à long terme de la structure des ensembles didactiques sur l'attribution causale et la motivation politique des élèves, mais il est clair que ceux-ci ne fournissent pas aux enseignants des instruments suffisants en qualité et en quantité pour aider leurs élèves à s'approprier les outils mentaux grâce auxquels ils pourront devenir des agents conscients de leur émancipation collective.

Apportons quelques nuances. Premièrement, bien qu'une simplification du protocole de codification et une formation plus complète des juges en vue du test de stabilité interjuge auraient pu améliorer le score de ce test, force est de constater que la méthode employée dans cette recherche ne prémunit pas entièrement contre les biais idéologiques. Deuxièmement, les causes externes stables (et les autres) occupent ici une part négligeable, mais maints historiens patentés posent eux-mêmes encore, comme je le mentionnais plus haut. Puis, tous

les thèmes ne furent pas choisis pour toucher à la question démocratique. Il n'est guère surprenant que les objectifs 6.3 («Ancien régime et révolutions», 8,4 %), 6.2 («Grande industrie et changements», 5 %), 3.2 («Apparition et décadence du pouvoir de Rome dans l'Antiquité», 2,7 %), 7.1 («Changements technologiques et évolution dans le monde occidental», 2,6 %) et 3.1 («Aspects de la vie à Athènes au 5^e siècle avant Jésus-Christ», 1,9 %) réservent la plus grande superficie aux passages pertinents. Enfin, il faut rappeler que la langue d'usage, en classe, de 15% de la population scolaire du Québec n'est pas le français, que d'autres cours de sciences humaines (au primaire) et d'histoire (au secondaire), entre autres, étaient et sont dispensés aux élèves du Québec. Par ailleurs, un score bas d'un manuel n'est pas fatalement catastrophique: un manuel n'a pas besoin, pour être efficace, de comporter à chaque page tous les éléments requis par le programme... si son guide en offre plusieurs. Surtout, les moyens ne sont pas tout. Certes, un bon manuel vaut mieux qu'un mauvais! Mais un bon matériel (y compris un manuel ou une bibliothèque pleines de sources de première main adaptées aux élèves) peut être mal utilisé et cette recherche ne permet pas de voir comment et à quelle fin les élèves et les enseignants se servent du matériel dont ils disposent. En effet, comme le faisait déjà remarquer Ségala en 1990, le *bumping*, les classes surpeuplées et le nombre de groupes ou de cours, la centration de l'enseignement sur des «faits» événementiels et des habiletés techniques, l'obligation de mesurer des comportements relatifs à chacun des sous-objectifs pour induire qu'il y a eu un apprentissage, les marches forcées à travers les cahiers d'exercices et la soumission aveugle à la lettre d'un manuel, l'obsession de la performance individuelle et de la compétition sont autant de conditions pouvant contribuer à l'échec d'une éducation historienne et critique et d'une véritable formation du citoyen autonome. Ainsi, pour parer au pire et supporter une surcharge de tâche, nombre d'enseignants appelleront peut-être de leurs vœux des manuels axés sur «l'histoire batailles» et «l'histoire anecdotes», pour reprendre l'expression de Laville (1984, p. 89). C'est d'ailleurs peut-être pourquoi certains enseignants se résolvent à utiliser des cahiers d'exercices, bien que leur usage ne soit pas approuvé par le ministère de l'éducation.

Cela dit, il ressort de cette recherche que, pour atténuer les facteurs de la prétendue asthénie et surmonter la contradiction entre les visées officielles et leurs résultats probables, il serait profitable de produire des manuels comportant de nombreuses sources et des guides proposant une démarche réflexive, active, synthétique et historique en rapport avec un savoir ouvertement construit, personnalisé et syncrétique, portant sur une variété d'actes politiques, et soulignant la pertinence, l'utilité et le sens de ce savoir.

Ces considérations mettent en lumière la pertinence de compléter cette recherche exploratoire par des recherches comparatives. Un tel programme de recherche devrait élargir le corpus des ouvrages étudiés pour inclure les guides, les manuels et même les cahiers d'exercices utilisés en sciences humaines au primaire et en histoire générale ou nationale au secondaire, avant et après l'actuelle réforme, en anglais et en français, mais il devrait aussi élargir la gamme des méthodes d'enquête utilisées afin de tenir compte de l'idéologie des chercheurs et d'élargir l'objet d'enquête pour étudier les usages que les élèves et les enseignants font du matériel didactique.

RÉFÉRENCES

- Anderson, P. (1977). *Les passages de l'Antiquité au féodalisme*. Paris: Maspéro.
- Aron, R. (1997). *Introduction à la philosophie politique. Démocratie et révolution*. Paris: Édition de Fallois.
- Astolfi, J.-P. (1994). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF éditeur.
- Auberger, J. (1996). *Le monde gréco-romain*. Montréal: Boréal.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Baslez, M.-F. (1999). *Histoire politique du monde grec antique*. Paris: Nathan.
- Bourque, G. (1998), La nation, l'histoire et la communauté politique. In R. Comeau et B. Dionne (dir.). *À propos de l'histoire nationale (37-43)*. Sillery: Septentrion.
- Braud, P. (1997). *Sciences politiques 1. La démocratie*. Paris: Seuil.
- Carretero, M. et J. F. Voss (dir.) (1994). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Coron, M. (1988). Objectifs terminaux prescriptifs et recherche inductive en sciences humaines au primaire; deuxième cycle. *Place publique*, 3 (2), 3-5.
- — — — (1990). L'évaluation de départ en didactique des sciences humaines au primaire (673-679). In G.-R. Roy (dir.) *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Sherbrooke: CRP.
- — — — (1997). L'infusion de l'ÉPP au primaire : le cas des sciences humaines et de la formation personnelle et sociale (75-93). In M. Hrimech et F. Jutras (dir.). *Défis et enjeux de l'Éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke: CRP.
- Dalongeville, A. (2000). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'Histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Dauphinais, G. (1994a). *De la préhistoire au siècle actuel*. Montréal: ERPI.
- — — — (1994 b). *De la préhistoire au siècle actuel. Guide du maître*. Montréal: ERPI.
- Deloye, Y. (1997). *Sociologie historique du politique*. Paris: Éditions La découverte.
- Déry, M. et S. Vidal (1994). La lisibilité des manuels. *Traces*, 32 (3), 12-18.
- Dumont, M. (1996). Pour sortir de l'ambiguïté. *Bulletin d'histoire politique*, 5 (1), 16-30.
- Dunn, J. (1991). Démocratie: l'état des lieux. In M. Gauchet, P. Mement et P. Ronsavallon (dir.) *Situations de la démocratie (77-97)*. Paris: Gallimard.
- Dupuis-Déry, F. (1999). Où sont les démocrates? *Le Devoir*, 22 juin, A7.
- Engel, S. et A. Ochoa (1988). *Education For Democratic Citizenship Decision making in the social studies*. New York: Teacher's College Press.
- Finley, M. (1985). *L'invention de la politique*. Paris: Flammarion.
- Fraser, M. et C. Blouin (1985a). *Défis et progrès*. Montréal: HRW.
- — — — (1985b). *Défis et progrès. Guide de l'enseignement*. Montréal: HRW.
- Gentil, R. et R. Verdon (1995). *Étude sur les outils pédagogiques à l'école primaire. Pratiques et opinions des enseignants*. Paris: ministère de l'Éducation nationale.

- Gérin-Grataloup, A.-M., M. Solonel et N. Tutiaux-Guillon (1994). Situation-problème et situation scolaire en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie* (106), 25-37.
- Giordan, A. et G. De Vecchi (1988). *Les origines du savoir: de la conception des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Gohier, M. et L. Guay (1985a). *Histoire et civilisation*. Outremont: Lidec.
- — — (1985b) *Histoire et civilisation. Guide méthodologique*. Outremont: Lidec.
- Hansen, M. (1993). *La démocratie athénienne à l'époque de Démosthène. Structure, principes et idéologie*. Paris: Les belles lettres.
- Hermet, G. (1997). *La démocratie*. Paris: Flammarion.
- Hobsbawm, E. (1996). *Age of Extremes*. Londres: Abacus.
- Jakubowsky, F. (1971). *Les superstructures idéologiques de la conception matérialiste de l'histoire*. Paris: EDI.
- Landry, R. (1993). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale* (337-359). Sainte-Foy: PUQ.
- Lautier, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Armand Colin.
- Laville, C. (1984). Le manuel d'histoire. Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante, dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (77-91). Berne: Peter Lang.
- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'université de Sherbrooke. In Y. Lenoir et al. (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: Regards critiques sur ses apports et ses limites* (161-180). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R. et Spallanzani, C. (2002). Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in the Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu: notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.) *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-64). Sillery: PUQ.
- Lee, P.J., and Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7 to 14. In P. Seixas, P. Stearns, and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 192-222). New York: University Press

- Lefrançois, D. (2006). Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique. Thèse inédite (philosophie). Trois-Rivières: UQTR.
- Lenoir, Y. (2002). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire. In C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: Regards critiques sur ses apports et ses limites* (130-164). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- LePellec, J. et V. Marcos-Alvarez (1991). *Enseigner l'histoire*. Paris: Hachette.
- Létourneau, L. (1996a). *L'histoire et toi*. Montréal: École nouvelle.
- (1996b). *L'histoire et toi. Guide de l'enseignement*. Montréal: École nouvelle.
- Margairaz, D. (dir.) (1989) *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris: INRP.
- Martineau, R. (1990). La démocratie des maîtres. *Dimensions*, 12 (3), 14-19
- (1993). Apprendre l'histoire dans une société démocratique. *McGill Journal of Education*, 28 (3), 421-442.
- (1997a). L'enseignement de l'Histoire à l'école: de la culture historique à la pensée historique, *Cahiers d'histoire du XX^e siècle* (7), p. 189-204.
- (1997b). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. Thèse inédite (didactique). Sainte-Foy: Université Laval.
- (1998). Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information, *Vie pédagogique*, 108, 25-28.
- (1999). Le programme: un enjeu pédagogique. *Vie pédagogique*, 110, 25-34.
- Martineau, R. et C. Laville (1998). L'histoire, voie royale vers la citoyenneté, *Vie pédagogique*, 110, 35-38.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF.
- Ministère de l'éducation du Québec (1979). *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- (1981). *Sciences humaines - Histoire, géographie, vie économique et culturelle - Primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- (1982a). *Programme d'études. Histoire générale. Deuxième secondaire. Formation générale.* Québec: Gouvernement du Québec.
- (1982b). *Programmes d'études: Histoire du Québec et du Canada, quatrième secondaire.* Québec: Gouvernement du Québec.
- (1982c). *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'histoire générale – 2^e secondaire, formation générale: devis.* Québec: Gouvernement du Québec.
- (1983). *Guide pédagogique. Histoire générale. 2^e secondaire.* Québec: Gouvernement du Québec.
- (1988). *Programmes d'études: Le 20^e siècle.* Québec: Gouvernement du Québec.
- (1991). *Le guide général. Cadre de référence relatif aux exigences s'appliquant au matériel de base en formation générale.* Québec: Gouvernement du Québec.
- (1996). *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire.* Québec: Gouvernement du Québec.
- (1997a). *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative.* Québec: Gouvernement du Québec.
- (1997b). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.* Québec: Gouvernement du Québec.
- (1997c). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation.* Québec: Gouvernement du Québec.
- (1998). *Éduquer à la citoyenneté.* Québec: Gouvernement du Québec.
- (1999). *Le matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire (formation générale).* Québec: Gouvernement du Québec, En ligne.
- (2001). *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 1^{er} cycle.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Moniot, H. (dir.) (1984). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire.* Berne: Peter Lang.
- (1993). *Didactique de l'histoire.* Paris: Nathan.

- Novack, G. (1971). *Democracy and Revolution*. New-York: Pathfinder Press.
- Ober, J. (1998) *Political Dissent in Democratic Athens*. Princeton: Princeton University Press.
- Osborne, K. (2000). 'Our history has us gasping' : history in canadian schools : past, present, and future, *Canadian Historical Review*, 81 (3), 404-435.
- Paul, R. (1990). Critical and Reflective Thinking (). In Jones B. et L. Idol (dir.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- Picard, J.-L. (1987). *Images du Canada. Manuel*. Montréal: CÉC.
- Pratt, D. (1972). *How to find and Measure Bias in Textbooks*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publication.
- Reed, E. (1979). *Féminisme et anthropologie*. Paris: Gonthier-Denoël.
- Roby, J. et C. Paradis (1995-1996). *Enjeux et découvertes*. Montréal: HRW.
- — — — (1996a). *Enjeux et découvertes. Guide d'enseignement*. Montréal: HRW.
- — — — (1996b) *Enjeux et découvertes. Guide d'enseignement*. Montréal: HRW.
- Ségal, A. (1990). L'éducation par l'histoire. In F. Dumont et Martin (dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* (241-256) Québec : IQRC
- Seixas, P. et P. Clark (2001). *Murals as Monuments: Students' Ideas about Depiction of "Civilization" in British Columbia*, Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks. Vancouver: University of British Columbia.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: CRP.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Logiques.
- — — — (1999). *Le Transfert des apprentissages*. Montréal: Logiques.
- Tessier, C. et M. Mc Andrew (2001). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Québec. *Études ethniques au Canada*, 29 (2), 58-81.
- Thornton, S. et R. Wenger (1990). Le programme et l'enseignement de la géographie dans trois classes de quatrième année du primaire. *The Elementary School Journal*, 90 (5), 515-531.
- Tutiaux-Guillon, N. et M.-J. Mousseau (1998). Dans la classe: l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif. In F. Audigier (dir.), *Contributions à*

l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Paris: INRP.

Vernant, J.-P. (1991). Espace et organisation politique en Grèce ancienne. In J.-P. Vernant et P. Vidal-Naquet, *La Grèce ancienne. 2. L'espace et le temps* (203-228). Paris: Seuil.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Saint-Laurent: ERPI.

Vidal-Naquet, P. (1990). *La démocratie grecque vue d'ailleurs.* Paris: Flammarion.

Walzer, M. (1997). Communauté, citoyenneté et jouissance des droits, *Esprit* (3-4), 226-235.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts.* Philadelphia: Temple University Press.

ⁱ Suivant Lenoir (1991) et Not (1987), l'intervention éducative est ici définie comme l'ensemble des «interrelations entre les sujets, les objets à apprendre et les agents d'enseignement».