

Université de Montréal

Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'Histoire générale
(1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique

par

Marc-André Éthier

Département de didactique

Faculté des sciences de l'Éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
En vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en didactique

juillet 2000

© Marc-André Éthier



B

57

001

006

Université de Montréal

archives et contenus des ouvrages scolaires déposés d'histoire générale
(1902-1997) relatifs aux cours de l'évolution démographique

par

Marc-André Éthier

Département de biologie
Faculté des sciences de l'éducation

Très honoré à la Faculté des études supérieures
En vue de l'obtention du M. Sc. B.
Éthier, Marc-André (M. Sc. B.)
en biologie

juillet 2000

Marc-André Éthier



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée
Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'Histoire générale
(1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique

Présentée par
Marc-André Éthier

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Gisèle Lemoyne.....présidente du jury
Michel Thérien.....directeur de recherche
Jean-Pierre Charland.....directeur de recherche
Jacques Lamontagne.....membre du jury
Jean-François Cardin.....examineur externe
Claude Morin.....représentant du doyen

Thèse acceptée le 29 novembre 2000

TABLE DES MATIERES

Table des matières	i
Table des figures.....	iii
Sommaire	iv
Mots-clés	vi
Remerciements.....	vii
Introduction	1
I Problématique.....	4
A) Le contexte sociopolitique.....	4
1 Des promesses non tenues	4
2 Le problème social d'un déficit démocratique appréhendé	8
B) L'apprentissage scolaire de la démocratie : le rôle de l'école.....	12
1 Le rôle de l'enseignement de l'histoire selon l'opinion publique	13
2 Le rôle de l'enseignement de l'histoire selon les chercheurs	14
3 Le rôle de l'enseignement de l'histoire selon les décideurs	17
C) Les programmes d'histoire	18
1 La pertinence d'un survol du contenu des programmes d'histoire.....	19
2 Les caractéristiques et le contenu des cours d'histoire québécois	24
3 Les caractéristiques de la démarche du cours d'histoire générale.....	28
4 Les caractéristiques du contenu notionnel du cours d'histoire générale	32
5 Les nouveaux programmes d'études	36
6 Pour résumer	40
D) L'énoncé du problème général	41
II Cadre de référence.....	44
A) Des concepts clés de la psychopédagogie cognitive constructiviste.....	45
1 L'apprentissage	46
2 Le transfert des apprentissages.....	56
3 L'obstacle didactique.....	58
4 La motivation.....	62
5 La coopération	65
6 La transposition didactique	73
7 Les résultats des recherches sur l'histoire transposée.....	84
8 En résumé	89
B) Description des savoirs de référence liés à l'histoire de la démocratie	91
1 Une définition épistémologique de l'histoire comme savoir de référence	93
2 Une typologie des interprétations de référence liées à la démocratie	118
3 Définition et attributs de la démocratie et de concepts coordonnés	126
C) Le problème spécifique.....	148
1 Un rappel de l'énoncé du problème général.....	148
2 La spécification du problème	149
3 L'hypothèse de recherche	151
4 Les questions et sous-questions de recherche	153
III Dispositif de recherche.....	156
A) L'objectif et la méthodologie de la cueillette de données	156
1 L'objectif de la cueillette de données.....	156
2 Le type de méthode et les données.....	162
B) Le protocole de cueillette des données.....	169
1 Quelle proportion du contenu des ensembles didactiques est dévolue au problème des causes de l'évolution de la démocratie ?	170
2 Quelle valeur les passages admissibles accordent-ils aux actions démocratiques ou antidémocratiques ?	177
3 Quelles proportions chacune des catégories de causes de l'évolution de la démocratie occupe-t-elle dans les ensembles didactiques ?	179

4	Quelle capacité les individus gouvernés ont-ils de poser des actions démocratiques efficaces ?	181
5	Un modèle d'explication du phénomène démocratique se dégage-t-il ?	183
6	Quels pertinence, utilité et sens les apprentissages liés aux causes de l'évolution de la démocratie ont-ils pour la vie des élèves ?	183
7	La démarche d'apprentissage proposée par les ensembles didactiques a-t-elle un caractère réflexif, historique, actif et synthétique ?	186
8	Les interprétations des causes de la démocratie proposées par les ensembles didactiques ont-elles un caractère constructif ou dogmatique ?	192
	Conclusion du chapitre	193
IV	Présentation des résultats	195
A)	La validité et la fiabilité de la cueillette et de l'analyse des données	195
1	Validité des données	195
2	Fiabilité	197
a)	Stabilité	197
B)	Présentation des données	202
1	Proportion du contenu	203
2	Les causes	205
3	Efficacité des actions démocratiques des gouvernés	210
4	Valeur accordée aux actions	213
5	Pertinence, utilité et sens des consignes	216
6	Démarches d'apprentissage	221
7	Les dogmes	229
C)	Conclusion du chapitre	230
V	Analyse et interprétation des résultats	232
A)	Technique d'analyse de contenu	234
B)	Ressemblances et divergences entre les ensembles didactiques	236
C)	Conclusion de chapitre	240
	Conclusion	241
A)	Rappel du problème, de l'objectif, des hypothèses et du cadre conceptuel	241
B)	Présentation et discussion des résultats	245
1	Des actions démocratiques rares	245
2	Des causes internes modifiables très présentes	246
3	Des démarches peu adaptées	248
4	Des consignes motivant peu le transfert	249
5	Des interprétations dogmatiques	250
6	Bilan	250
C)	Contributions	251
1	Implications didactiques au plan théorique	252
2	Implications didactiques au plan pratique	253
D)	Limites et programme de recherches ultérieures	254
1	Limites méthodologiques	254
2	Programme de recherches	255
	Bibliographie	xi

TABLE DES FIGURES

Figure 1 Dimensions causales	65
Figure 2 Attribution du lieu et de la contrôlabilité des causes selon certains auteurs	119
Figure 3 Exemples d'historiens, d'attributs et d'agents de la démocratie	122
Figure 4 Caractéristiques essentielles communes de trois figures politiques	143
Figure 5 Modalités d'actions démocratiques et antidémocratiques.....	148
Figure 6 Hypothèses, questions et sept des sous-questions	159
Figure 7 Schéma des passages des ensembles didactiques	161
Figure 8 Liste des manuels analysés	173
Figure 9 Liste des guides analysés.....	173
Figure 10 Types d'information (TI) tirés d'un passage.....	174
Figure 11 Types d'objectifs intermédiaires.....	175
Figure 12 Catégories de valeurs d'une action démocratique ou antidémocratique	179
Figure 13 Catégories de causes par rapport au gouverné	181
Figure 14 Catégories d'analyse de l'efficacité des actions démocratiques.....	183
Figure 15 Catégories de pertinence des actions démocratiques	185
Figure 16 Catégories d'utilité des actions démocratiques.....	185
Figure 17 Catégories de sens des actions démocratiques.....	186
Figure 18 Catégories de réflexivité des consignes.....	189
Figure 19 Catégories d'historicité des consignes.....	190
Figure 20 Catégories d'activité des consignes	191
Figure 21 Catégories du caractère synthétique des consignes	191
Figure 22 Catégories de dogmatisme des consignes	193
Figure 23 Proportion de l'aire admissible par ouvrage, exprimée en pourcentage	204
Figure 24 Proportion de l'aire admissible par objectif terminal, exprimée en pourcentage...	205
Figure 25 Proportion de l'aire admissible par classe de cause, exprimée en pourcentage	206
Figure 26 Proportion de l'aire totale par classe de cause et par ouvrage, exprimée en pourcentage.....	209
Figure 27 Proportion de l'aire admissible par classe d'efficacité, exprimée en pourcentage .	211
Figure 28 Proportion de l'aire admissible par classe d'efficacité et par ouvrage, exprimée en pourcentage.....	212
Figure 29 Proportion de l'aire admissible par classe de valeur, exprimée en pourcentage ...	214
Figure 30 Proportion de l'aire admissible par classe de valeur et par ouvrage, exprimée en pourcentage.....	216
Figure 31 Proportion de l'aire admissible par classe de pertinence, exprimée en pourcentage	218
Figure 32 Proportion de l'aire admissible par classe de sens, exprimée en pourcentage.....	220
Figure 33 Proportion de l'aire admissible par classe de démarche réflexive, exprimée en pourcentage.....	222
Figure 34 Proportion de l'aire admissible par classe de démarche historique, exprimée en pourcentage.....	224
Figure 35 Proportion de l'aire admissible par classe de démarche active, exprimée en pourcentage.....	225
Figure 36 Proportion de l'aire admissible par classe de démarche synthétique, exprimée en pourcentage.....	228

SOMMAIRE

Cette recherche exploratoire qualitative décrit des caractéristiques des ensembles didactiques québécois en Histoire générale (formation générale de deuxième secondaire) pouvant influencer la motivation politique des élèves.

Elle développe une typologie au moyen de laquelle elle analyse les activités d'apprentissage et le contenu notionnel relatifs à l'évolution démocratique de 11 ouvrages scolaires (répartis en 5 ensembles didactiques totalisant 4500 pages) parus et agréés depuis l'adoption du programme en 1982 jusqu'à la publication, en 1999, du rapport d'évaluation du matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire.

Les cinq hypothèses de travail formulées affirment que le corpus :

1. comporte une minorité de passages s'intéressant aux actions démocratiques ou antidémocratiques,
2. présente plus souvent les gouvernés comme incompetents et valorise peu leurs actions démocratiques,
3. encourage peu une démarche d'apprentissage active, réflexive, synthétique et historique lorsqu'il est question de l'évolution de la démocratie,
4. cherche peu à convaincre les élèves de la pertinence, de l'utilité et du sens des savoirs appropriés,
5. dogmatise le savoir de référence.

Pour éprouver la validité de ces hypothèses et apporter des éléments d'information à propos du « curriculum caché » au secondaire, la thèse examine l'effet des déterminants affectifs possibles de la transposition di-

dactique. Nulle recherche n'avait à ce jour vérifié leur présence dans les ouvrages didactiques. Or, leur influence négative sur le développement des compétences démocratiques des élèves et sur les perceptions que ces derniers se font de la valeur de leurs actions politiques est souvent postulée.

La typologie des catégories de causalités et d'activités résulte du travail conceptuel et méthodologique consenti pour rendre opérationnelles les hypothèses de l'auteur. Elle pourrait contribuer à l'analyse ultérieure (1) du contenu notionnel ou méthodologique d'ouvrages (scolaires, savants ou ludiques) en sciences humaines et (2) de démarches effectivement adoptées (en milieu scolaire ou non) pour le faire apprendre.

La thèse expose un contenu latent en contradiction avec le curriculum explicite. La rareté des passages du corpus relatifs à la démocratie ressort. Lorsqu'ils s'intéressent à la politique, ces passages traitent volontiers (et sur un ton en général favorable) de l'état des rapports de pouvoir, mais moins de son évolution. En majorité, ils imputent la démocratie à l'œuvre des seuls grands personnages. De plus, ils ne véhiculent guère de conceptions soulignant la compétence des gouvernés. Ils mettent peu en relief l'importance, la valeur et la pertinence des activités liées à ce contenu notionnel. Ils adoptent peu de démarches actives, réflexives, synthétiques et historiques propres à développer les compétences transversales que le programme devait permettre de transférer. Ils communiquent des interprétations dépersonnalisantes, statiques et dogmatiques de l'histoire de la démocratie. En somme, l'usage des ouvrages didactiques n'atténue pas les facteurs d'asthénie politique, malgré les velléités officielles à cet effet.

MOTS-CLÉS

1. Démocratie – évolution – historiographie
2. Didactique – sciences humaines – histoire
3. Étude et enseignement – secondaire - Québec
4. Manuels - histoire – causalité
5. Représentation – attribution causale - motivation

REMERCIEMENTS

L'histoire la plus officielle, la plus répandue et la plus apprise [est] celle des vainqueurs. L'Europe en est un bel exemple. Elle signe l'histoire du monde parce qu'elle a démoli le monde. Mais son histoire dira le contraire : son beau rôle consiste à faire avancer le monde. Sa version du fardeau de l'homme blanc est la plus diffusée. [...] Les perdants n'ont pas d'Histoire, ce sont des crétins qui n'ont rien à raconter, ce qui explique d'ailleurs pourquoi ils ont perdu. Le Canadien français devrait le savoir qui se l'est si bien fait dire par un certain Durham.

Serge Bouchard, « Sale histoire », *Le Devoir*, 31 juillet 2000

Frédéric Gaussen, dans *Le Monde* daté du 7 mai 1968 (cité par Lachance, 1996 : p. 6), dénonçait la dépolitisation, la léthargie, l'apathie des étudiants et la déliquescence de leurs organisations. À partir du 10 mai, les « nuits des barricades » lui ont offert un puissant démenti. Aussi peut-il paraître dérisoire et présomptueux de consacrer une thèse à la question du manque d'implication politique à l'heure où les manifestations pour le droit à l'avortement, contre l'Accord multilatéral sur les investissements ou contre la corruption aux Philippines, ainsi que les grèves des travailleuses et travailleurs de salaison de Saint-Paul (Minnesota), du parc d'attraction de la Ronde, des grands hôtels montréalais, des taxis de l'aéroport de Dorval, d'Hydro-Québec, des ambulances, des hôpitaux et d'autres encore défraient les manchettes. Le paradoxe ne m'échappe pas, pas plus que ne m'échappe l'ironie de m'encabaner des milliers d'heures pour rédiger cette thèse plutôt que d'aller appuyer ces démocrates sur le terrain. Mais l'heure est venue de

mettre un terme à cette contradiction. J'espère maintenant grossir les rangs de ceux qui m'inspirent et aller jouer dehors moi itou.

Nul n'est une île, dit-on. C'est en pensant à mes anciens camarades et à tous ces « perdants » qui permettent et permettront à un être humain de combler ses besoins vitaux et de rédiger une thèse sans se salir les mains que j'ai entrepris cette recherche et que j'ai persévéré. J'ai fait de mon mieux pour ne pas trop gaspiller les ressources dont j'ai disposé grâce à leurs efforts. J'enseignerai peut-être moins mal à certains d'entre eux, mais je ne peux hélas pas les remercier en personne, car ils sont trop nombreux. De toute façon, je serais bien le premier à bénir tous les agriculteurs, tous les travailleurs du monde et tous les auteurs passés et présents, grâce à qui je mange, grâce à qui mon ordinateur et mon imprimante fonctionnent (quoique par intermittence et de façon insatisfaisante) et grâce à qui des idées circulent ! Par contre, je peux exprimer ma profonde gratitude envers ceux que je connais et qui ont fait la différence, même si, comme le veut si justement la formule, je revendique les erreurs de cette thèse comme miennes.

Merci Mme L. Desrosiers d'avoir saisi la plupart des passages dans ma base de données. C'était un travail de titan ! Merci M. J.-F. LeBlanc d'avoir adapté Access à mes besoins changeants et flous.

J'adresse aussi mes remerciements à mes collègues et à mes élèves. Les enseignants de l'ancienne Commission scolaire de l'Industrie et Mme P. B. Brûlé m'ont permis d'administrer un premier sondage auprès de leurs

élèves. MM. Bégin, Delvin, Turbide et mes autres collègues de l'Académie Sainte-Thérèse m'ont gratifié de deux années remplies de discussions toniques. Les inégalables connaissances de M. Déry en méthodologie, en typographie et en sémiotique des manuels et les impressionnantes compétences de M. Tarakdjian en statistiques m'ont été d'un précieux secours.

Mes premiers « vrais » élèves m'ont fourni en 1998-1999, dans le cadre du cours *Organisation géographique du monde contemporain* les rares exemples concrets de ma thèse. Ceux d'enrichissement ont répondu à mes abondantes questions à propos de leurs attributions causales. Quant à Hakim, Audrey, Marie-Josée, Frédérique, Mariane, Jean-François, Michèle, Véronique, Nataniel, Pierre-Luc, Claudie, Alexandre, Alexandre, Sandy, Jean-Pierre, Nadine, Philippe, Mélodie, Pierre-Alexandre, Benoît, Judy-Ann, Jean-Mathieu, Jean-François, Benoît, Philippe, Katleen et François, ils m'ont accompagné involontairement dans mes tentatives d'application partielle des théories sous-jacentes à cette recherche en 1999-2000. J'espère qu'ils appréciaient l'expérience autant que j'ai prisé leur fréquentation !

Je tiens en particulier à exprimer toute ma très profonde reconnaissance à André Éthier, Josée Guérin et Lise LeBlanc qui ont relu plusieurs extraits de ma thèse... entre autres actions bienveillantes ! Merci à mes valideuses (J. Guérin, A. LeBlanc, D. LeBlanc et L. LeBlanc, aidées de S. Longpré). Je ne me rendais pas compte que votre mission était si difficile... Je la savais seulement fastidieuse !

Merci à Mmes Gaboury et Lalonde, à M. Michaud et aux autres membres du personnel de l'université, pour tous les services rendus et les livres que j'ai « commandés » et lus avec intérêt. Merci à MM. Blais, Gagné, Rocheleau et Van der Maren pour leurs conseils méthodologiques ou statistiques. Merci à M. Morin, l'historien engagé et consciencieux qui naguère a dirigé mon mémoire et dont je ressens encore l'influence bénéfique.

Comment remercier assez mon directeur de thèse, M. Thérien, et mon codirecteur, M. Charland ? Vos corrections, vos commentaires et votre rigueur m'étaient indispensables. Vous avez repris au vol la direction de ma thèse. Elle n'aurait pas été menée à son terme sans votre aide de tous les instants. Vous avez payé de votre personne en la lisant et en la relisant des centaines de fois, en me prodiguant conseils et encouragements, et ce avant même de remplacer mon premier directeur. Je tiens à vous affirmer ma très profonde gratitude, mon affection et mon admiration. Grâce à vous, cette thèse a abouti et, surtout, m'a permis de vivre sereinement des expériences intellectuelles profitables.

Des ennuis ont empêché celui qui m'a converti à la didactique de compléter la direction de cette thèse. J'ignore comment acquitter mon immense dette de reconnaissance envers lui. J'espère du moins pouvoir affirmer, un jour, avoir poursuivi l'œuvre de ce géant et vu encore plus loin, parce qu'assis sur ses épaules. Merci Michel Coron !

Marc-André Éthier

Orlando, 14 juillet 1999 et L'Assomption, 4 juillet 2000

INTRODUCTION

Une impression d'urgence se dégage des constats hétéroclites à propos de la participation politique des citoyens. Le peloton des citoyens actifs en politique se déliterait. Sans anticiper sur les analyses développées plus longuement par la suite, soulignons que l'on accuse en vrac le cynisme envers les institutions électorales, l'absence de dévouement civique, la dissolution du lien social, l'ouverture des fractures socioéconomiques, l'envahissement de la corruption, l'intérêt croissant envers les solutions radicales de droite aux problèmes sociaux, la démobilisation de l'électorat et, enfin, le confinement à la sphère économique des réponses collectives à l'arasement des droits sociaux alors qu'il s'agirait d'une question politique. Or, l'enseignement de l'histoire, lit-on dans les médias et les rapports ministériels, pourrait concourir à mettre un terme à ce processus funeste.

Dans ce contexte, cette thèse veut contribuer à la promotion, auprès des élèves de la fin du primaire et de ceux du secondaire, de compétences et d'attitudes d'implication politique et sociale que valorise *l'Énoncé de politique éducative* (MEQ, 1997) et au transfert des apprentissages que cela implique. Elle décrit d'abord les programmes d'études des sciences humaines et de l'histoire au primaire et au secondaire afin de déterminer lequel est le plus susceptible de développer ces attitudes. Elle s'interroge ensuite sur l'influence que les conceptions de la démocratie véhiculées par le contenu et les exercices des ensembles didactiques ont sur la motivation des élèves à agir politiquement. Pour répondre à cette question, elle procède à une ana-

lyse comparative des causes invoquées pour expliquer l'évolution de la démocratie dans les ensembles didactiques agréés au Québec pour l'enseignement de l'*Histoire générale* aux élèves de deuxième secondaire.

Le premier chapitre décrit le contexte sociopolitique qui montre la pertinence de réfléchir à propos du problème général de la participation des citoyens. Il analyse ensuite les attentes sociales envers l'apprentissage scolaire de la démocratie, puis présente le programme d'études d'histoire actuel et les nouveaux.

Le deuxième chapitre passe en revue les écrits à propos des éléments de notre cadre de référence touchant à deux domaines : la vision constructiviste de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire, ainsi que l'histoire de la démocratie. Il en ressort qu'une démarche et un contenu idoines augmentent la probabilité que les élèves comprennent mieux la société et leur intérêt à s'impliquer pour démocratiser davantage la société. En somme, qu'ils soient plus motivés à agir politiquement. Ensuite, il pose le problème spécifique : le fond et la forme des manuels respectent-ils les paramètres cognitifs et affectifs propices à la formation de citoyens démocrates, tels qu'ils se dégagent des recherches sur l'apprentissage ? L'adoption de nouveaux programmes, loin d'assurer la solution du problème, en augmente l'actualité. Car, si la terminologie change, les lignes directrices demeurent les mêmes et les questions soulevées, aussi. Pourquoi ce qui a échoué devrait-il fonctionner cette fois ?

Le troisième chapitre présente l'objectif de la recherche. Il explique le protocole d'analyse qualitative du contenu des cinq ensembles didactiques utilisés au Québec pour enseigner l'*Histoire générale*, puis il traite de la validité et de la fiabilité du dispositif de recherche construit pour recueillir et analyser les données.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la cueillette. Le cinquième chapitre explique le traitement statistique auquel les données ont été soumises et interprète les résultats de leur analyse en fonction de la problématique. La conclusion discute des résultats et des implications didactiques de cette recherche fondamentale exploratoire, empirique, qualitative et descriptive.

I PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre comporte quatre sections. Les trois premières présentent chacune une série de faits relatifs à un aspect du problème général de l'apprentissage de la démocratie, tandis que la dernière l'énonce formellement. Par analogie avec le modèle de la structure interne de la terre, nous pouvons considérer ces trois aspects comme autant de couches concentriques, servant respectivement de substrat à la suivante. Ainsi, chacune des deux dernières couches reposerait sur la précédente et, de façon réciproque, la circonscrirait et la surdéterminerait. Par rapport au problème général, le noyau terrestre correspondrait au contexte sociopolitique ; le manteau, à la question du rôle de l'apprentissage scolaire de la démocratie et l'écorce, au contenu des programmes d'histoire le concernant.

A) Le contexte sociopolitique

1 Des promesses non tenues

a) Des problèmes socio-économiques, politiques et scolaires

Durant la guerre du Golfe arabo-persique en 1991, les éditorialistes du *New York Times* et d'autres quotidiens à grand tirage se félicitèrent de l'avènement d'un nouvel ordre mondial, porteur de prospérité, de paix et de rayonnement des droits humains. Ils rebattirent la thèse de Fukuyama (1992) voulant que le monde et le temps allaient ensuite s'immobiliser en un système de marché et de démocratie libérale qui abolirait les rapports de domination économique. Mais cette promesse de diffusion de la démocratie

politique, sociale et économique s'achoppa à la crise économique du système capitaliste mondial, à l'escalade des guerres civiles ou nationales, à la diffusion de la xénophobie, au maintien de nombreuses dictatures, au racisme, au sexisme, à l'enlèvement de milliards d'individus dans la précarité économique et à la polarisation socio-économique (Barnes, 1997 ; 2000).

Une courte énumération de statistiques donne un aperçu de ce creusement des inégalités. Les propriétés des 358 multimilliardaires de la planète (dont les 200 milliards de dollars des sept plus riches) valent plus que le revenu total de 2,3 milliards de personnes, soit 45 % de l'humanité (PNUD, 1996). La fortune du plus riche d'entre eux a encore augmenté depuis 1996. En effet, William Gates III, le patron de la transnationale de l'informatique Microsoft, posséderait des avoirs (virtuels) équivalents à 90 milliards \$ US (AFP, 1999). Et il n'est pas le seul nanti à s'enrichir. « La fortune des 200 premiers milliardaires de la planète dépasse maintenant mille milliards de dollars. » (*Id.*) Tandis qu'entre 1960 et 1997 la part du revenu mondial du 20 % de la population le mieux nanti de la terre est passée de 70 % à 86 %, celle du 20 % le plus pauvre est passée de 2,3 % à 1,1 % (Frisko, 1997). « [...] En 1960, les 20 % de la population mondiale vivant dans les pays les plus riches avaient un revenu 30 fois supérieur à celui des 20 % les plus pauvres, en 1995 leur revenu était 82 fois supérieur » (PNUD, 1998). Les répercussions de la pauvreté de 70 % des familles sur les enfants des pays néo-coloniaux sont atroces, [...] « un enfant sur trois ne se rendant pas à son cinquième anniversaire dans des pays comme le Niger ou

le Sierra Leone » (Desrosiers, 1999 : p. A8). Mais cette polarisation n'épargne pas les « pays riches » non plus.

Aux États-Unis, 15 % de la population totale étaient qualifiés de pauvres en 1992, mais 30 % des Noirs de moins de six ans vivaient dans des familles disposant de revenus inférieurs à 50 % du seuil de pauvreté (Shragge, 1997 : p. 114). En 1994, le taux de pauvreté chronique (pendant 24 mois ou plus) y était de 17,8 % pour les femmes chefs de familles monoparentales, de 14,1 % pour les Noirs (tous sexes confondus), de 13,5 % pour les hispaniques et de 3,8 % pour les Blancs (AFP, 1998 : p. A5). Toujours aux États-Unis, « [...] 10 % des ménages les plus riches [...] possèdent 85 % des actions en circulation » (Pelletier, 1998 : p. A9). Les revenus du 20 % le plus pauvre parmi les ménages états-uniens se sont multipliés par 7,5 de 1969 à 1992 et ceux du 20 % le plus riche, par 11. Cette tranche de la population détenait près de 85 % des richesses familiales états-uniennes en 1989 et recevait 99 % des profits sur les biens négociables. Le patrimoine d'un pour cent des ménages faisant partie de cette élite correspondait à 62 % de l'ensemble des richesses familiales (Shragge, *loc. cit.*). La situation est semblable en France, où 10 % des Français se partagent 55 % de la fortune nationale (Ramonet, 1996).

Les mauvaises conditions socio-économiques ont un impact social différencié au Canada aussi. En voici cinq exemples. Quoique le revenu personnel moyen par habitant des Québécois se soit amélioré (il se situe à environ 94 % de la moyenne canadienne depuis 25 ans, contre 85 % durant la

période antérieure¹) (Rouillard, 1999 : p. A6), la discrimination persiste envers les Noirs, les immigrants et les Autochtones, tandis que les disparités socio-économiques entre francophones et anglophones s'aggravent de nouveau (Pendakur et Pendakur, 1996 : p. A5). Vingt-deux pour cent des enfants de moins de six ans vivent dans des familles aux « revenus insuffisants » (PC, 1997 : p. B1). L'espérance de vie des plus riches Montréalais atteint 77,4 ans contre 70,9 ans pour les plus pauvres (Berger, 1997). Le taux de suicide des hommes habitant des quartiers où les revenus sont bas s'établit à 32 pour 100 000, contre 15 dans les quartiers riches (Pratte, 1999 a : p. A2).

Les séquelles de ces piètres conditions de vie ne ménagent pas les élèves, comme en témoignent ces porte-parole d'enseignants montréalais :

[...] la crise économique que nous subissons depuis plusieurs années affecte le rendement de nos élèves qui sont touchés par la dégradation des conditions de vie [...]. L'absence de perspectives réelles d'emploi à la fin de leurs études décourage de nombreux jeunes qui perdent leur motivation à obtenir leur diplôme [...]. Qu'il s'agisse des familles monoparentales [...], des familles reconstituées ou de familles où les deux parents travaillent, ces derniers ne peuvent apporter le même support [scolaire à leurs enfants] [...]. Les pressions que la société exerce sur les jeunes amènent de plus en plus d'élèves du secondaire à se trouver un emploi à temps partiel pour répondre aux sollicitations d'un monde où la consommation occupe une place énorme et où la pauvreté se répand. [...]. Les loisirs électroniques, la télévision [...] servent de refuge à beaucoup de jeunes. Ils réduisent passablement le temps qu'ils prennent pour faire leurs travaux, leurs leçons et leurs devoirs. De plus, ce comportement les isole et accroît leurs problèmes d'intégration scolaire. [...] (Alliance, 1996 : pp. 2-5).

¹ Certains historiens (coll., 1984 : pp. 205-287) attribuaient les débuts de ces progrès aux luttes sociales des années 1960-70. La possibilité que la raréfaction de ces luttes explique le retard de l'amélioration (voire la dégradation) des conditions de vie est discutée plus bas.

b) La démocratie comme solution politique générale aux problèmes socio-économiques, politiques et scolaires

Ce qu'il convient d'appeler le nouvel ordre mondial n'a pas plus soulagé la société du marasme économique et de ses effets scolaires qu'il n'a apporté la paix et le rayonnement des droits humains. Certains, comme les intellectuels français qui gravitent autour de Bourdieu et du *Monde diplomatique*, croient que la solution à ces problèmes se trouve dans l'irruption des gouvernés² en politique, l'arène où se décide leur sort.

2 Le problème social d'un déficit démocratique appréhendé

a) L'écart entre la solution politique générale proposée et la situation actuelle

Tout comme les traumatismes socio-économiques et scolaires, le rôle déterminant de la pression des gouvernés dans leur émancipation des régimes policiers staliniens en Europe de l'Est entre 1989 et 1991, puis dans la chute du système d'apartheid en Afrique du Sud en 1994 ou dans celle de Suharto en Indonésie en 1998 attesta derechef la nécessité de promouvoir en Occident l'engagement populaire, dont trop souvent l'absence pava la voie aux dictateurs potentiels ou assura l'impunité à ceux déjà en selle. « De même que dans les pays fascistes [Espagne, Italie et Allemagne], la principale force de la bureaucratie [de l'URSS] n'est pas en elle-même, mais dans

² Le mot est de Hermet (1997). Nous le définirons dans le prochain chapitre. Qu'il suffise de savoir que nous l'utilisons au sens strict : ceux qui doivent obéir au pouvoir politique, par opposition aux gouvernants.

le découragement des masses » (Trotsky, [1938] 1968 : p. 37). Or, ce problème gangrènerait de nouveau la démocratie en Occident.

b) La description des faits caractérisant le déficit démocratique appréhendé dans le monde

Dans une synthèse de l'histoire du vingtième siècle, Hobsbawm (1996 : p. 581) déplorait l'évolution de l'engagement politique des citoyens occidentaux. Au cours des années 1980, des quantités croissantes d'entre eux auraient laissé les affaires de l'État aux mains des membres de la « classe politique » et se seraient retirés de la politique. L'auteur présente une série d'indicateurs de leur performance politique, vue comme la manifestation de l'implication politique. La médiocrité de cette performance politique s'illustrerait par « [...] la diminution du tiers de la proportion de cols bleus ayant enregistré un vote lors des élections présidentielles états-uniennes entre 1960 et 1980 » (p. 581, notre traduction). De la même façon, Rouillard (1995) observe une formidable raréfaction des arrêts de travail et démonstrations ouvrières au Québec depuis 1980. Par ailleurs, Hobsbawm (*op. cit.*) identifie la généralisation de l'apathie politique avec le reflux de la motivation politique, expliquant celui-ci par le peu d'importance, de valeur et de pertinence que les citoyens accorderaient à la démocratie.

En effet, « [...] la privatisation de la vie et du spectacle et l'égoïsme du consommateur rendent la politique moins importante et attrayante » (p. 581). En outre, « le processus politique n'entretient pour plusieurs aucun rapport avec eux ou ne s'avère que quelque chose affectant leur vie person-

nelle de manière favorable ou non » (*Id.*). Une étude menée par l'Institut de recherche en politiques publiques a d'ailleurs montré que 63 % des Canadiens « ont l'impression de n'avoir aucune influence sur l'activité gouvernementale » (Sirois, 2000).

Le manque d'implication, ajoute Ramonet (*op. cit.*), résulterait de la « marginalisation » et menacerait la démocratie. La faiblesse de leur motivation politique amène la plupart des citoyens de la planète à laisser les politiciens leur usurper le pouvoir. Le même sentiment de catastrophe imminente se dégage des constats hétéroclites (et parfois contradictoires) qu'accumulent les auteurs français et canadiens les plus renommés à propos de la participation politique de leurs compatriotes en faveur de la démocratie : désaveu des institutions électorales (Balibar, 1992), dévalorisation du dévouement civique (Lipovetsky, 1992), dérives populistes et intégristes (Lévy, 1994), indifférence envers la confiscation de l'appareil d'État par les technocrates (Touraine, 1994), utilisation de la justice pour tirer un profit matériel des droits politiques (Bruckner, 1995), poussées de l'extrême droite (Jacquard, 1995), exclusion de larges pans de la société (Paugam, 1996), démobilisation de l'électorat (Saul, 1996) et confinement à la sphère économique des réponses collectives à l'arasement des droits sociaux alors qu'il s'agit d'une question politique (Cassen, 1996). En somme, la médiocre performance des gouvernés occidentaux en matière de promotion des droits humains reliés à la démocratie sur les plans politique et économique s'exprimerait par le peu d'importance, de valeur et de pertinence qu'ils attri-

buent aux activités politiques rattachées à la défense de ces droits : non seulement les scrutins, mais aussi les grèves et manifestations.

c) La description des faits caractérisant le déficit démocratique appréhendé au Québec

Cette impression correspond à l'attitude observée chez les jeunes Québécois par bon nombre d'universitaires. Indifférents et apathiques, les jeunes ne réagiraient plus à leur « marginalisation » objective (Baby, 1994). Leur politisation serait superficielle, quand ils ne seraient pas carrément incompetents (Martineau, 1984), démobilisés ou aliénés (Hudon et Fournier, 1994) et même cyniques, ajoutait Dumont (1995). Et les choses iraient en empirant, selon la communication que Fournier et Hudon ont présentée au Congrès des sciences sociales et humaines de 1999 : « Les chercheurs ont identifié un groupe de 30 % des jeunes de 16 à 18 ans qui rejettent toute idée de participer à une association [politique] quelconque. En 1990, la proportion était semblable, mais l'attitude moins catégorique. "C'est le grand refus", constate Bernard Fournier. » (Pratte, 1999 b : p. A2). En somme, les gouvernés posent peu d'actions démocratiques et la clientèle scolaire présenterait des symptômes de désintéressement politique d'une virulence spéciale.

En définitive, selon ces auteurs, la démocratie serait aux prises avec un problème de désaffection et d'ignorance politiques. Cette faible performance politique est-elle une cause ou une conséquence du peu d'importance, de valeur et de pertinence que les gouvernés accordent aux

pratiques politiques ? Les chercheurs n'ont pas étudié cet aspect du problème. Ils n'ont pas non plus préparé de recherche empirique sur les solutions possibles. Une présomption se dégage toutefois de leurs propos : résoudre le problème social du déficit démocratique exigerait d'envisager une solution éducationnelle.

B) L'apprentissage scolaire de la démocratie : le rôle de l'école

Dans une conférence donnée à Montréal à propos de l'éducation planétaire, le président du Groupe de Lisbonne déclarait qu'il ne faut pas « que le système d'éducation délaisse le développement du sens critique », pilier de la démocratie (Baril, 1997 a : p. 4). Ce faisant, Petrella entonnait (peut-être à son insu) une antienne millénaire.

De tous les moyens indiqués pour assurer la durée des constitutions, le plus important et celui que tout le monde néglige actuellement, c'est un système d'éducation conforme au régime politique. On ne tirera en effet aucun profit des lois les plus bénéfiques, même sanctionnées par l'unanimité des membres de la cité, si ces derniers n'ont pas des habitudes et une éducation dans l'esprit de la constitution, de caractère démocratique, si les lois sont démocratiques, oligarchique, si elles sont oligarchiques : le manque de maîtrise de soi, en effet, peut exister chez un individu et également dans une cité. Mais avoir reçu une éducation conforme à la constitution, c'est faire non pas ce qui plaît aux oligarques ou aux partisans d'une démocratie, mais ce qui permettra aux uns d'avoir un gouvernement oligarchique et aux autres de se gouverner démocratiquement (Aristote [1993], 1310 a 12-20).

L'opinion publique québécoise partage avec Petrella et Aristote la conviction que les élèves, dans une société démocratique, doivent recevoir une éducation leur permettant de se gouverner démocratiquement. Cette sensibilité à l'intériorisation des responsabilités qui devraient incomber plus

tard aux élèves l'amène d'ailleurs à conjecturer à propos des causes de leur absence présumée de motivation politique. Elle s'émeut de cette carence, qu'elle attribue à une socialisation déficiente, voire à l'incurie de l'école dans la préparation des jeunes aux rôles et aux devoirs qu'il convient d'assumer dans une société démocratique (Berthelot, 1994 : p. 111). Ainsi, les commissaires des États généraux de l'Éducation soulignent dans leur *Exposé de la situation* (Commission des États généraux, 1996) que « [...] dans l'ensemble, les participants ont fait référence à la socialisation [politique] de l'élève comme un volet essentiel de la mission éducative. À ce sujet, plusieurs ont mis l'accent sur l'importance de former des citoyens responsables et engagés, intégrés à la société mais aussi capables de la transformer » (*op. cit.* : p. 9). Au reste, de nombreux auteurs soumièrent des mémoires proposant d'inscrire « l'éducation civique » au curriculum du secondaire afin de remédier à l'apathie politique (*op. cit.* : p. 113), condition nécessaire à la solution politique des problèmes socioéconomiques.

1 Le rôle de l'enseignement de l'histoire selon l'opinion publique

Plus précisément, l'antidote le plus couramment prescrit par les participants aux États généraux pour combattre ce qu'ils désignent comme les symptômes de l'apathie politique (la résignation et le fatalisme politiques, l'absence d'esprit critique) consistait en une dose supplémentaire d'enseignement de l'histoire.

À leur tour, les auteurs du rapport *Se souvenir et devenir* assirent la revendication d'une augmentation du temps imparti à l'enseignement de l'histoire sur le sentiment que celle-ci représente « une formation sociale en ce sens qu'elle aide 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 » (Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, 1996 : p. 3). À l'occasion du 64^e congrès de l'Acfas, Durocher assurait lui aussi que l'enseignement de l'histoire permet aux élèves de devenir des « citoyens éclairés », car il leur apporte « des outils pour comprendre le présent » (Ruffiange, 1996 : p. 28).

2 Le rôle de l'enseignement de l'histoire selon les chercheurs

Une tendance comparable s'observe aux États-Unis où l'histoire est incluse dans le cours de sciences humaines et sociales (en anglais, les *Social Studies*). L'éducation civique, selon Parker, y « est probablement la plus populaire des missions dévolues à l'école publique » (1996 : p. 104. Notre traduction) et « l'objectif central du curriculum des sciences sociales en particulier » (*op. cit.* : p. 105).

Les nombreux chercheurs états-uniens s'attaquant au désengagement politique des jeunes s'entendent pour attribuer à l'enseignement de la méthode des *Social Studies* une vocation générale d'acculturation politique (Giroux, 1983 ; Allen, 1993). Il s'agirait de développer le jugement du futur citoyen afin de lui faire « comprendre que la démocratie est une manière de

vivre, pas une destination préétablie » (Gagnon, 1988 : p. 43. Notre traduction). Engel et Ochoa (1988 : pp. 30-31) leur prêtent même un rôle prépondérant dans la « contre socialisation », c'est-à-dire le processus d'apprentissage destiné à rompre les enfants au raisonnement critique, pyrrhonien, indépendant et vigoureux.

Plusieurs experts de l'enseignement des sciences sociales voient en l'histoire la science sociale la mieux placée pour assurer aux élèves les différents outils cognitifs liés à cette contre socialisation. Ainsi, Gagnon (1988) postule que la méthodologie d'une science de l'évolution a le potentiel d'expliquer la démocratie actuelle et ses défis mieux que celles des sciences du présent, comme la sociologie, l'anthropologie, la psychologie (dont elle pourrait d'ailleurs intégrer les apports respectifs). Pour leur part, les auteurs du nouveau programme d'histoire aux États-Unis affirment que la connaissance de l'histoire est

[...] d'une part, la clé de l'identité personnelle, une manière privilégiée de se situer personnellement dans le cours du temps et de se relier à l'humanité ; [elle] est aussi, d'autre part, une précondition de l'intelligence politique et de la formation du citoyen, ainsi qu'une des garanties les plus sûres du maintien de la démocratie ; enfin, l'histoire ouvre aux élèves des occasions de développer une compréhension inclusive (« comprehensive understanding ») du monde, des cultures et manières de vivre différentes des leurs. Bref, l'histoire apparaît ici ni plus ni moins comme le fondement d'un nouvel humanisme, une formation à la connaissance de soi et des enjeux de la nation, ainsi qu'à l'ouverture et à la tolérance (Ferretti, 1998 : p. 70).

Au Québec, Martineau (1998a) renchérit : « En s'ouvrant à une conception disciplinaire de l'histoire enseignée à l'école, on peut apprécier davantage ce qu'elle peut apporter à la formation d'un citoyen » (p. 43) impliqué. La classe d'histoire montrerait l'importance, la valeur et la pertinence

de la démocratie en illustrant qu'elle « n'est pas un mythe, mais bien un produit de l'évolution inscrit dans des événements, des institutions et des pratiques socio-politiques. » (*Id.*) Elle aiderait à construire une identité internationaliste. Elle pourrait être un lieu de « catharsis » pour se libérer de l'opinion dominante (la doxa de Bourdieu). Elle apprivoiserait la permanence du changement, l'histoire étant rupture et continuité. Elle développerait l'empathie, « cette importante habileté » qui permet de se « mettre à la place d'un autre dans un lieu et un temps différents » (p. 45), de décentrer et de relativiser sa lecture de la réalité. Elle conduirait les élèves « à une conclusion tout à fait fondamentale en démocratie » : « la dissidence n'est pas l'échec, l'opposition non plus, elles sont au contraire des moteurs fondamentaux de la vie démocratique » (*Id.*). Surtout, elle permettrait de mettre l'actualité en perspective et de lui donner du sens. Cette capacité est importante, comme l'explique Gould (1993), car

Le monde tel qu'il apparaît dans le journal *USA Today* est le royaume du fait instantané présenté sans aucune analyse. Des centaines d'informations nous sont débitées en tranches durant jamais plus de quelques secondes — car les responsables de ce type de médias nous soutiennent que l'Américain moyen ne peut rien assimiler de plus complexe ou prêter attention plus longtemps. [...] Nous sommes bombardés d'informations dans notre monde extrêmement complexe, et si nous ne sommes pas en mesure de distinguer le profond du trivial, nous risquons la surcharge mortelle. Pour effectuer un tel tri, il faut se baser sur des critères tels ceux fournis par le contexte et la théorie — autrement dit, par les perspectives plus vastes données par une bonne éducation (pp. 110-111).

Or, l'histoire permettrait de construire les « concepts qui pourront constituer autant de clés de lecture de l'actualité » (Martineau, *op. cit.* : p. 44). L'une des nombreuses recherches menées par Martineau (1984) étaye cette opinion. Ses résultats révélaient que les cours d'histoire suivis

par les élèves s'avèrent un des facteurs les plus déterminants dans leur socialisation politique.

3 Le rôle de l'enseignement de l'histoire selon les décideurs

Pareillement, les auteurs du rapport *Se souvenir et devenir* répondent de la formation civique que l'histoire procure parce qu'elle enseignerait :

[...] la composition du social, son jeu, les rapports qui y existent, comment ceux-ci se sont dessinés, de même que les principes, les règles et les institutions qui président au fonctionnement de la société. Elle l'est surtout parce que *la démarche et les opérations de la pensée historique sont, en substance, celles dont on se sert pour prendre des décisions personnelles réfléchies, et également celles que l'on emploie pour participer aux prises de décisions collectives* [notre italique], à quelque échelle de la vie sociale que ce soit. C'est une fonction particulièrement importante en démocratie, si vraiment la démocratie repose sur la participation éclairée et effective de tous. Sans les connaissances et les capacités de connaître et de comprendre citées jusqu'à maintenant, toute réelle participation serait illusoire. Sans elles, le citoyen ne saurait se prononcer sur les faits de façon autonome et réfléchie, juger lucidement des enjeux sociaux qui toujours se présentent comme des choix à effectuer. Pour l'histoire, cette éducation civique est un autre aspect de sa fonction d'alphabétisation sociale (*op. cit.* : pp. 4-5).

Cette vision est reprise dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). (La partie de cette thèse qui porte sur les nouveaux programmes d'études en traite plus longuement.) Mais le gouvernement revendique comme sienne cette représentation de la vocation de l'apprentissage de l'histoire depuis déjà 34 ans au moins, puisque le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* convenait que « la réflexion de l'historien sur les dynamismes sociaux, sur les pouvoirs politiques, sur l'évolution de l'idée de démocratie, par

exemple, contribue également à l'éducation civique » (Parent, 1966 : p. 243).

Cette approche coïncide toujours avec la première finalité que l'État québécois attribue à l'école. Ainsi, le document connu sous le vocable de « Livre orange » confie à l'école québécoise le mandat de préparer les élèves « à jouer leur rôle de citoyen » (MEQ, 1979 : p. 29), car « l'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs sociales et culturelles comme [...] le sens démocratique, lequel se déploie graduellement dans la connaissance des institutions et des hommes, dans l'apprentissage de ses droits et devoirs de citoyen » (*op. cit.* : p. 28). L'école a pour mission de les « amener progressivement [...] à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres » (*op. cit.* : p. 31) dès le premier cycle du secondaire. Selon Martineau (1993), ces finalités se traduisent en objectifs scolaires d'engagement social ou politique dans les cours de sciences humaines et d'histoire.

C) Les programmes d'histoire

Cette section explique d'abord la pertinence d'un survol du contenu des programmes d'histoire aujourd'hui en vigueur au Québec. Elle enchaîne en présentant le contenu de ces cours. Puis elle analyse les caractéristiques de la démarche du cours d'histoire générale, ainsi que des connaissances et interprétations qu'il propose. Elle se termine par un survol des rapports qu'entretiennent les programmes d'études actuellement offerts et ceux en préparation.

1 La pertinence d'un survol du contenu des programmes d'histoire

a) Introduction

On l'a vu, une partie de ce qu'il convient d'appeler l'opinion publique considère que le nœud des problèmes sociaux se trouve dans le manque de motivation politique. L'État affirme envisager de combler ce manque en confiant aux classes de sciences humaines et d'histoire le mandat de l'éducation à la citoyenneté. Nous avons rappelé que les programmes d'études (aussi appelés « programmes habiletés ») de sciences humaines énoncent plusieurs objectifs de cet ordre. Par exemple, le quatrième objectif général³ du cours de sciences humaines de second cycle du primaire est d'éveiller l'élève « aux manifestations et au fonctionnement de la démocratie en société ». L'objectif terminal 4.4 précise qu'il s'agit 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 » (MEQ, 1981). Toutefois, l'examen des manuels utilisés au primaire nous montre que ceux-ci contiennent peu de références à ces questions. Ainsi, le manuel qui consacre la part la plus généreuse de son contenu à « La défense des droits et libertés » et aux « Droits et libertés

³ Il convient de distinguer trois types d'objectifs hiérarchisés : généraux, terminaux et intermédiaires. Cela sera expliqué en détail plus bas. Il suffit pour l'heure 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.

dans le monde » lui réserve moins de six pour cent de ses pages (Picard, 1987, pp. 150-159).

Par ailleurs, parmi les programmes obligatoires de sciences humaines au secondaire, c'est surtout à ceux d'histoire que l'on demande de prendre à leur compte les objectifs d'engagement social et politique. Est-ce justifié ? Et un cours d'histoire est-il plus directement concerné par cette tâche que les autres ? En vue d'apporter une réponse à ces deux questions, cette section explique pourquoi il ne faut pas s'en tenir au contenu notionnel des programmes, puis elle décrit les éléments des programmes d'histoire qui militent dans le sens de l'engagement social et politique.

b) Les raisons de ne pas se contenter de survoler le contenu notionnel

Plusieurs programmes se préoccupent de la question de l'engagement social. Les programmes québécois ne font pas exception. Afin de montrer par contraste pourquoi ce survol accorde autant d'attention aux habiletés qu'au contenu notionnel, cette section examine le programme états-unien nommé *National Standards for United States History* (les « standards »). Elle traite ensuite en détail des programmes québécois.

Conçus dans les années 1990, les standards ont finalement été abandonnés quelques années plus tard. Leurs auteurs insistent sur l'importance de l'enseignement de l'histoire dans le développement des valeurs démocratiques des élèves. Dans le cadre d'un colloque de l'Acfas organisé par l'Association québécoise d'histoire politique, Ferretti (1998, p. 70) a précisé

quels objets historiques les auteurs des standards ont retenus. Selon elle, cette histoire gravite autour de la violence. Ce contenu relate les conquêtes et l'anéantissement des cultures autochtones, la trahison des occupants, les déplacements forcés et les mises en réserves des premières nations, la déshumanisation des esclaves noirs, la ségrégation institutionnalisée, le racisme, l'exploitation des ouvriers, le sexisme et les frictions nées de l'immigration massive au XIX^e et XX^e siècles.

Parmi les autres facettes de l'histoire états-unienne explorées par les standards, Ferretti note l'attention constante pour la défense de la liberté religieuse et de la démocratie. Il s'agit de « conquêtes fragiles, dont la définition évolue à chaque époque, mais qui sont toujours à défendre » (*op. cit.*). Elle souligne aussi l'accent mis sur la contribution des Amérindiens, des Anglais, des Afro-Américains, des Latinos, etc., au façonnement de l'identité nationale états-unienne. Enfin, pour illustrer l'esprit animant la rédaction des standards, Ferretti présente le contenu du thème 6 du programme, intitulé « Le développement des États-Unis industriels (1870-1900). » Il propose l'étude de quatre sous-thèmes.

Le premier traite de l'impact, sur l'évolution des « peuples américains », du développement « du *big business*, de l'industrie lourde et des fermes mécanisées ». Le deuxième, de « l'immigration massive après 1870 », de l'éclosion de « nouveaux modèles sociaux », de conflits et de visions neuves « de l'unité nationale au milieu d'une diversité culturelle croissante ». Le troisième, de la genèse « du mouvement ouvrier américain » et

de l'influence des « changements économiques et sociaux » sur l'évolution des « thèmes politiques ». Le quatrième, de « la politique indienne du gouvernement fédéral et [de] la politique étrangère américaine après la Guerre civile » (p. 71).

L'absence de précision à propos du traitement des thèmes (s'agit-il de descriptions, d'analyses, etc. ?) n'empêche pas Ferretti de dévoiler le curriculum caché du programme. Selon elle, celui-ci repose sur une triple volonté et sur une croyance.

D'une part, il se donne pour mission d'aider les élèves dans la construction de leur identité et la compréhension des enjeux nationaux, de les préparer à devenir des citoyens actifs et de développer leur ouverture et leur tolérance. D'autre part, il croit en l'importance de reconnaître trois réalités pour remplir sa mission :

- la légitimité de la définition que les groupes se donnent d'eux-mêmes, incluant les conflits qui les traversent ;
- la violence qui a été exercée envers les groupes dominés, incluant les lectures divergentes qu'ils en ont faites ; et
- la part de tous les groupes à la construction toujours en renouvellement de l'identité et des valeurs communes, sur lesquelles se fondent les projets et les oppositions politiques (p. 72).

Ce contenu notionnel semble à première vue très intéressant. Or, il s'avère fort controversé. Au moins trois éléments de ce programme auraient pu rebuter certains champions de la démocratie. Il valorise la nation, concept souvent associé (dans les métropoles) au chauvinisme. Il accorde une attention insuffisante à la révolte des groupes dominés contre la vio-

lence exercée envers eux. Il escamote les effets positifs des luttes de ces groupes sur les « conquêtes fragiles » et leur défense.

Pourtant, la réprobation la plus cinglante de cette histoire officielle inusitée ne vint pas de la gauche, mais de la droite états-unienne (Kobrin, 1996 : pp. 81-82). Celle-ci dénigrait le contenu des standards, le qualifiant de tribal, car ils reconnaissaient et incorporaient l'histoire de groupes dominés. Certes, des éducateurs « progressistes » répudièrent eux aussi ce programme. Mais ils ne se récriaient pas contre le contenu. Ils contestaient plutôt le peu d'importance accordée au processus d'apprentissage (*op. cit.*). Ainsi, Bain (1999) reproche-t-il aux standards la rareté et le peu d'intégration des chapitres (par exemple le troisième standard) portant sur le développement d'habiletés.

À la différence de ce programme, ceux du Québec affirment envisager l'objet d'enseignement moins comme un savoir en soi que comme un processus. Pour rendre justice aux programmes québécois, il importe donc de ne pas s'en tenir au contenu notionnel à faire apprendre. Il faut au contraire souligner ce qui singularise les objectifs des « programmes habiletés » québécois : l'imbrication des savoirs, savoir-faire et savoir être. Voilà pourquoi la prochaine section décrit non seulement le contenu, mais aussi les caractéristiques des cours d'histoire québécois.

2 Les caractéristiques et le contenu des cours d'histoire québécois

a) Les cours offerts

Trois cours d'histoire sont présentement offerts à l'ordre secondaire. L'enseignement de deux d'entre eux est obligatoire à la formation générale depuis 1983, en vertu de l'article 35 du *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire* (MEQ, 1990). Il s'agit du cours d'*Histoire générale*, dispensé en deuxième secondaire (MEQ, 1982 a : p. 13), et de celui d'*Histoire du Québec et du Canada* (MEQ, 1982 b), en quatrième secondaire. Mis en œuvre depuis 1988 et offert en cinquième secondaire, celui intitulé *Le 20^e siècle, histoire et civilisations* (MEQ, 1988) est facultatif. Ces trois cours sont normalement dispensés à raison de 100 heures chacun par année.

b) L'histoire générale

Le programme d'histoire générale veut donner à l'élève une vision globale de l'histoire du monde occidental et l'amener à comprendre la société dans laquelle il évolue. On s'attend à ce que l'élève soit âgé de 13 à 15 ans. Le cours découpe le passé en modules synchroniques, tout en les insérant dans une trame historique globale. Ces modules sont agencés chronologiquement pour souligner des temps forts de sociétés passées. Parmi ces sociétés, le programme retient celles qui ont occupé l'espace méditerranéen, l'Europe occidentale et l'Amérique, à des époques données de leur évolution. Les sociétés choisies montrent les pivots de la société d'ici et, donc, sont susceptibles d'éclairer le présent des élèves québécois. C'est ainsi,

par exemple, que le cours traite des sociétés néolithiques, des bourgs du treizième siècle ou de l'Occident durant la révolution industrielle. Les sociétés choisies sont présentées dans une perspective de longue durée et d'histoire globale, à savoir que les dimensions politique, économique, sociale, culturelle et géographique sont considérées dans leurs relations réciproques, avec un accent mis sur les faits technologiques.

Le cours vise en outre l'apprentissage de concepts, le développement de capacités intellectuelles liées à la démarche historique (habiletés intellectuelles) et celui de certaines compétences associées à la mesure du temps historique et à l'utilisation de documents (habiletés techniques).

La poursuite des objectifs d'apprentissage des programmes québécois d'enseignement de l'histoire offre aux élèves des occasions de mener des recherches à propos du rôle des citoyens dans l'origine et l'évolution de la démocratie. Par exemple, dans le cadre de ce cours, l'élève peut entreprendre un travail traitant un problème historique relatif à la vie politique à Athènes au cinquième siècle av. J.-C., aux luttes pour les libertés communales au Moyen Âge, à la naissance du parlementarisme en Grande-Bretagne, à la progression de la bourgeoisie dans le cadre de la contestation de la structure sociopolitique de l'Ancien Régime, aux luttes syndicales durant l'Époque contemporaine et aux transformations d'ordre socioculturel (comme les luttes des femmes pour l'égalité), ainsi qu'à la disparité du développement dans le monde au 20^e siècle.

c) L'histoire du Québec et du Canada

L'objectif global de ce programme est de fournir à l'élève l'occasion de se forger une vue d'ensemble du passé québécois et de l'amener à comprendre l'évolution de la société québécoise dans les contextes canadien et nord-américain. On s'attend alors à ce que l'élève soit âgé de 15 à 17 ans. Agencé selon la chronologie constitutionnelle, il traite surtout la période contemporaine et s'intéresse à l'interaction des facteurs sociaux, économiques, politiques, géographiques et culturels dans l'explication des événements historiques.

L'un de ses objectifs de formation est de faire prendre conscience à l'élève « de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité » (MEQ, 1982 b : p. 13). Car la démarche de l'histoire « doit favoriser la réflexion, affiner le sens critique et développer l'objectivité » (*Ibid.*). Dans ce contexte, l'élève peut faire une recherche à propos de thèmes différents dont plusieurs peuvent amener une réflexion politique sur la démocratie et ses causes. Notons les conséquences de la Révolution américaine sur la Province de Québec ; les événements de 1837-1838 et le début de l'union des deux Canada ; les effets sociopolitiques de la Crise économique au Québec et au Canada ; l'opposition entre le traditionalisme et les transformations de la société québécoise à l'époque duplessiste ; les mouvements de revendication sociale lors de la Révolution tranquille et au cours des années suivantes.

L'article 69 du *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire* rend la réussite d'un examen ministériel (appelé « épreuve unique ») nécessaire pour obtenir les quatre unités (crédits) d'histoire du Québec et du Canada. La note de passage de cet examen est établie à 60 %. À leur tour, ces unités sont obligatoires pour obtenir le diplôme d'études secondaires (DES), au même titre que dix autres unités spécifiques (six en langue d'enseignement de la cinquième secondaire et quatre en langue seconde de la quatrième ou cinquième secondaire) et que 40 unités supplémentaires accumulées durant les deux dernières années du secondaire.

d) L'histoire du 20^e siècle

Le programme a pour but de faire connaître et comprendre à l'élève certains problèmes et défis qui se posent sur le plan international, et ce par l'étude de faits marquants de ce siècle. Il permet d'établir l'interaction des facteurs politiques, économiques, sociaux et culturels dans l'interprétation des phénomènes historiques. Par son entremise, l'élève apprend en outre à décoder l'actualité tant nationale qu'internationale et affine son sens critique ainsi que ses capacités à se former, de manière méthodique, une opinion à propos des informations transmises par les médias. On s'attend alors à ce que l'élève soit âgé de 16 à 17 ans.

Afin de permettre à l'élève d'assumer peu à peu ses responsabilités de citoyen et de s'engager, le programme d'études vise à ce que l'élève pratique et maîtrise davantage la démarche historique. Celui-ci a été initié à

cette démarche en deuxième secondaire et l'a approfondie en quatrième secondaire. Les principaux éléments de contenu du programme sont :

[...] des éléments qui caractérisent une civilisation ; la démarche historique ; les caractères et l'évolution de l'économie des pays industrialisés ; les conséquences des transformations socio-économiques issues de la Révolution industrielle, au début du 20^e siècle ; les aspects humains des grands problèmes du monde industrialisé ; les perspectives de solution ; le climat de guerre entre 1914-1945 ; des conflits contemporains ; les démarches pacifistes et les droits et libertés ; les inégalités entre les pays riches et les pays pauvres ; l'aide au développement et à la coopération internationale ; l'évolution de certains regroupements régionaux ; des organisations internationales depuis 1960 (Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, 1996 : p. 17).

À la fin de ce cours, l'élève devrait « être capable de jouer, dans la vie de tous les jours, son rôle de citoyen responsable devant les défis de l'humanité » (MEQ, 1988 : p. 16).

3 Les caractéristiques de la démarche du cours d'histoire générale

L'affirmation par les programmes de leur inclination à viser que les élèves développent des attitudes démocratiques plutôt que de leur faire couvrir le contenu qu'ils leur proposent apparaît sans contredit comme l'un des faits éducationnels importants. Un autre de ces faits notables est la plus grande place accordée à ces questions par le programme de deuxième secondaire. Cette partie s'intéresse à ce programme de façon plus précise.

Sauf exception, nous ne référons qu'au devis d'histoire générale (MEQ, 1982 c). Il a été publié pour expliquer aux auteurs et aux éditeurs l'esprit pédagogique qui doit animer les manuels afin qu'ils jouent un rôle conforme aux objectifs d'apprentissage du ministère (*op. cit.*: p. 99). Par

conséquent, le devis peut être considéré comme le canon du programme, plus que le guide pédagogique et que le programme lui-même.

Nous verrons ici les quatre axes de la démarche prônée par le devis. Ajoutons que ces caractéristiques correspondent aussi aux quatre lignes directrices des orientations pédagogiques suggérées aux enseignants par le *Guide pédagogique* (MEQ, 1983 a : pp. 7-8).

a) Une démarche explicite

Le respect de l'esprit du programme, selon les auteurs du devis, implique que les informations historiques de même que les activités d'apprentissage proposées dans les ensembles didactiques visent trois cibles d'égale importance.

La connaissance de faits en rapport avec les objectifs ; l'acquisition de concepts et d'habiletés [techniques et intellectuelles] ; la pratique d'une méthode historique et l'initiation à une rigueur intellectuelle susceptibles de favoriser chez le jeune adolescent le développement d'une pensée autonome (MEQ, 1982 c : p. 9).

Pour proposer à l'élève une démarche lui faisant atteindre ces objectifs ambitieux, l'enseignant doit bénéficier de l'appui d'un guide du maître qui accompagne le manuel. Pour réussir cette mission, le guide doit posséder plusieurs caractéristiques. Voici quelques-unes des caractéristiques du guide idéal.

Axé sur la pratique, il fournit des indications facilitant l'encadrement des activités (*op. cit.* : p. 23). Il propose des éléments pour rendre possibles la planification et l'encadrement des activités, notamment des amorces (introductions à la leçon). Le guide doit suggérer de telles mises en situation

afin de susciter l'intérêt des élèves vis-à-vis des réalités de leur société et des exercices en relation avec la démarche historique. En accord avec une conception disciplinaire¹ de l'histoire, il doit aussi donner des pistes d'explication sur la manière d'utiliser des documents de première main pour développer les habiletés historiennes de l'élève (*op. cit.* : pp. 87-89).

Le guide décrit la démarche rationnelle qui structure les contenus et oriente l'enseignement vers la réalisation des activités d'apprentissage. Par conséquent, il précise de manière concrète et détaillée quelle approche pédagogique il préconise. Il la justifie et expose les conséquences de ce choix (*op. cit.* : p. 86).

En outre, il facilite l'évaluation formative des apprentissages en suggérant des activités. Pour ce faire, il met en relief quelles compétences (habiletés intellectuelles et techniques) et attitudes (intellectuelles et sociales) elles développeront. Il explique aussi comment elles y parviendront, de même que le moment et le moyen de le vérifier (*op. cit.* : p. 93).

Au total, le guide doit fournir au maître des éléments de planification et d'évaluation qui lui permettront de faire atteindre aux élèves les objectifs du programme.

b) Une démarche réflexive, historique, synthétique et active

Le programme favorise les approches pédagogiques tenant compte de « caractéristiques essentielles de l'apprentissage de l'histoire ». Or, cette démarche d'apprentissage de l'histoire a pour propriétés d'être réflexive, histori-

que, synthétique et active. Voyons à quelles qualités des manuels doivent correspondre chacun des attributs de l'apprentissage de l'histoire.

Premièrement, les manuels d'histoire générale doivent tenter de refléter les questions et les problèmes débattus dans la société québécoise contemporaine. De même, il leur appartient de développer chez les élèves des habiletés reliées à l'examen de questions qui concernent la vie de l'humain en société, à la réflexion, à la comparaison des ruptures et des continuités, ainsi qu'à l'explication des conséquences par leurs causes (*op. cit.* : pp. 27-28). La démarche est alors réflexive.

En second lieu, les manuels doivent familiariser les élèves à la démarche des historiens (hypothèse, cueillette, analyse, synthèse). Pour ce faire, le programme privilégie 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 (*op. cit.* : pp. 27, 35, 48-52).

Troisièmement, les manuels doivent reposer sur une démarche synthétique, en cela que les objectifs intermédiaires et les éléments de contenu notionnel proposés sont non des fins, mais des moyens d'atteindre les objectifs terminaux et généraux. Les objectifs intermédiaires sont subsumés dans les objectifs terminaux. À leur tour, ceux-ci sont inclus dans l'objectif général. Environ le tiers des objectifs intermédiaires et un seul des quinze objectifs terminaux sont facultatifs. Chacun des objectifs doit être lié aux autres, pour ne pas morceler l'histoire. De même, les interactions des dimensions économiques, sociales, culturelles et politiques doivent ressortir

(*op. cit.* : p. 28). Dans ces conditions, les activités de synthèse des objectifs terminaux et généraux revêtent une grande importance (MEQ, 1983 a : p. 7). Tout cela contribue à rendre synthétique la démarche.

Enfin, le programme préconise une pédagogie centrée sur l'élève. C'est pourquoi tous les objectifs terminaux doivent être lus en les précédant de l'expression « À la fin de la séquence, l'élève devra ». Cela suppose que ce dernier, en plus d'écouter le maître et de lire le manuel, participe à des activités concrètes et axées sur son vécu (*Id.*). Le matériel didactique doit confronter les élèves à des problèmes, susciter la recherche d'informations et leur analyse, etc. (MEQ, 1982 c : p. 29). La démarche est alors active.

En somme, comme l'a expliqué Martineau, « ces quatre attributs de la démarche d'apprentissage en classe d'histoire invitent l'élève à utiliser lui-même (active) la procédure de raisonnement scientifique (réflexif) avec la perspective propre de la discipline (historique) afin de construire ses représentations mentales du passé (synthétique) (1997 c : p. 99).

4 Les caractéristiques du contenu notionnel du cours d'histoire générale

Cette section présente successivement les quatre caractéristiques attendues du contenu notionnel présenté aux élèves par les manuels. Elle explique d'abord en quoi consistent des connaissances significatives, utiles et pertinentes. Elle décrit ensuite ce que sont des interprétations assumées. Enfin, elle se penche sur une série d'observations à propos de l'application des programmes.

a) Des connaissances significatives pour les élèves

Les auteurs du devis affirment qu'il est nécessaire de surveiller les conditions de lisibilité, mais qu'il ne suffit pas de faciliter la lecture. Encore faut-il s'assurer que la communication revête un caractère signifiant (voir aussi Déry et Vidal, 1994 : p. 18). Ils attribuent aux facteurs émotifs une partie importante de la résistance à l'apprentissage. Il faut motiver l'élève en lui présentant l'objet d'étude de manière à ce qu'il revête du sens pour lui (MEQ, 1982 c : p. 65). Cette approche semble toujours confirmée par les résultats de la recherche, dont ceux de Martineau :

Une situation pédagogique sera « signifiante » si elle permet avant tout à l'élève d'établir des liens entre ce qu'il sait et ce qu'il va apprendre. Les chercheurs constatent que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils peuvent donner du sens à leur démarche d'apprentissage et en contrôler eux-mêmes la progression. Fournir l'occasion aux jeunes de donner un sens à leur participation à une situation pédagogique peut non seulement favoriser leur engagement, mais encore contrer plusieurs problèmes de motivation. À cet égard, une grande partie de ce sens peut être tirée, par l'élève lui-même, de sa compréhension de la nature, de la finalité et de la pertinence du programme d'apprentissage qui lui est proposé. La compréhension du contexte d'apprentissage et de la particularité de la discipline dans laquelle il se situe facilite cette mise en relation des connaissances antérieures avec l'information nouvelle (Martineau, 1998 c : p. 27).

b) Des connaissances utiles pour faire comprendre aux élèves leur présent

Il s'agit non seulement de transmettre des informations, mais encore d'amener les élèves à structurer leurs connaissances. Pour ce faire, les documents officiels insistent sur l'importance d'enseigner une histoire explicative et non descriptive. Dans cette perspective, le devis flétrit l'accumulation de connaissances éparses. Il propose plutôt d'initier par degrés l'élève aux concepts fondamentaux, tels le pouvoir et la démocratie (MEQ, 1982 c : pp.

40-42). Car l'objectif global de ce cours, rappelle-t-il, est d'outiller les élèves pour comprendre la société où ils vivent et pour agir de façon réfléchie sur leur environnement immédiat. Voilà pourquoi le devis précise qu'il convient de lier l'étude de chacun des modules à la compréhension du présent (*op. cit.* : pp. 13-14), de mettre en scène un récit où sont présentés des personnages et des groupes sociaux. Il réitère aussi la nécessité, pour rendre les élèves actifs, d'utiliser l'approche inductive et de relier les objectifs à l'expérience individuelle et collective, ce que montre cet extrait :

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 (MEQ, 1983 a : p. 8).

c) Des connaissances pertinentes pour les élèves

Selon les auteurs du devis, les activités appropriées à la démarche de l'apprentissage de l'histoire placent, entre autres, les élèves devant des questions et des problèmes. De plus, elles favorisent l'autonomie des élèves, ainsi que l'essor de leur esprit d'analyse, de synthèse et d'auto-évaluation. 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 (MEQ, 1982 c : pp. 39-40). Là encore, la recherche montre l'intérêt de cette approche dans l'organisation de contextes d'apprentissage produc-

tifs. Pour aider les élèves à atteindre tel objectif, l'auteur de manuel (à l'instar du maître) doit se demander dans quelle mesure les activités leur étant proposées sont pertinentes, comme le rappelle Martineau :

Ici, tous les concepts gravitant autour de la planification de l'enseignement reprennent leur sens. La tâche proposée permettra-t-elle d'atteindre l'objectif fixé ? Est-ce qu'on tient compte du niveau de connaissance des élèves, des stratégies ou des procédés qu'ils maîtrisent pour atteindre cet objectif, soit de façon autonome, soit en recevant une certaine forme de soutien ? Étant donné les caractéristiques déjà évoquées en ce qui concerne la mémoire de travail et l'organisation de l'information, les informations mises à la disposition des élèves pour permettre d'apprendre doivent faire l'objet d'une attention particulière (Martineau, 1998 c : p. 28).

d) Des interprétations assumées

Les auteurs du devis prévoient la présence d'une bibliographie justificative (commentée) dans le manuel en vue de suggérer d'autres pistes d'interprétation (MEQ, 1982 c : p. 68). Pour concilier information et formation historiques, il importe selon eux que les auteurs des manuels indiquent les références utilisées pour expliquer les événements (*op. cit.* : pp. 40-42).

e) Le problème de l'application des programmes

Des chercheurs ont étudié les liens entre les pratiques pédagogiques québécoises, le développement de la pensée historique et ses retombées civiques. Leurs résultats nous inspirent deux remarques. D'abord, l'esprit des programmes et les pratiques de certains enseignants d'histoire s'opposent (Martineau, 1997 c). Ensuite, tout se passe comme si ces dernières exerçaient une influence néfaste sur les élèves. Car ces pratiques mal adaptées ont surtout été observées dans des classes où la pensée historique est peu développée (*Id.*) et où les élèves ignorent de quelles actions

humaines résultent les droits de la personne (Martineau, 1990 : pp. 11-16). Elles seraient en outre souvent associées aux classes où les élèves ne disposent pas des connaissances antérieures nécessaires pour traiter l'information d'actualité (Martineau, 1993 : pp. 421-441 ; 1984). Elles se retrouveraient encore où les élèves possèdent un répertoire limité de stratégies de traitement de l'information (Martineau, 1997 a : pp. 189-204). Paradoxalement, elles caractériseraient enfin les enseignants respectueux de la lettre des manuels (Martineau, 1999 : p. 25).

5 Les nouveaux programmes d'études

L'examen des programmes d'études en vigueur amène à s'interroger sur ceux en préparation. Cette section se termine donc par un survol des programmes de sciences humaines et d'histoire en préparation.

a) Les sciences humaines et l'histoire

Bien que les contenus définitifs des nouveaux programmes d'Histoire demeurent inconnus, certains paramètres sont publics. En effet, le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997, pp. 62-62) reprend à son compte les recommandations formulées par le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (1996). La décision ministérielle de les mettre en application autorise cette longue citation.

Le programme de sciences humaines du primaire [...] doit être révisé car il date de 1981. Il doit être aménagé de façon à intégrer de nouveaux contenus de formation relatifs à l'éducation à la citoyenneté et nous proposons qu'il porte dorénavant le nom d'*Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté*. Comme l'enseignement de ce programme doit débiter au deuxième cycle, les contenus actuellement enseignés au premier cycle devront être réaménagés, comme compétences transversales relatives au temps et à l'espace. Aussi, une

place plus importante devra être accordée à l'enseignement de l'histoire au troisième cycle, afin de débiter une initiation aux contenus relatifs à la préhistoire et à l'antiquité qui seront vus au début du secondaire. Enfin, quelques éléments nouveaux relatifs à l'éducation à l'environnement, l'éducation interculturelle de même que des notions liées à la compréhension internationale devront être intégrés. [...] Au *secondaire*, les programmes *Histoire générale* et *Histoire du Québec et du Canada* datent de 1982. Ils devront être révisés selon une double perspective : d'une part pour tenir compte de recommandations formulées dans le rapport Lacoursière et, d'autre part, pour intégrer de nouveaux éléments de formation relatifs à l'éducation à la citoyenneté. Au *premier cycle du secondaire*, une nouvelle séquence de formation devra être établie, l'histoire générale (Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Renaissance, Temps modernes, Époque contemporaine) étant enseignée en 1^{re} et 2^e secondaire et une partie de l'histoire du Québec et Canada (de la préhistoire amérindienne à l'Acte d'Union) en 3^e secondaire ; la deuxième partie (de l'Acte d'Union à nos jours) sera, quant à elle, enseignée en 4^e secondaire. Nous proposons que cette nouvelle séquence (1^{re} à 4^e secondaire) porte le nom d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*. Au *second cycle du secondaire*, outre l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada (2^e partie), en 4^e secondaire, un nouveau programme devra être élaboré : *Connaissance du monde contemporain*. Ce nouveau programme qui se donne en 5^e secondaire doit intégrer les contenus essentiels des programmes actuels, *Histoire du XX^e siècle*, *Éducation économique* et *Géographie du temps présent*. De nouveaux programmes à option de sciences humaines devront être élaborés pour le second cycle (Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, 1996 : pp. 141-142).

Les programmes obligatoires conserveraient en gros les mêmes objets didactiques, mais le nombre d'heures d'enseignement augmenterait. En outre, les nouveaux programmes d'études doivent eux aussi valoriser l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté au primaire sert de point d'ancrage aux compétences transversales liées à l'éducation civique, tout comme Histoire et éducation à la citoyenneté, Géographie et Connaissance du monde contemporain au secondaire (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 : pp. 125-126).

À l'instar des programmes d'enseignement moral et de sciences humaines du primaire et du secondaire encore en vigueur, les nouveaux programmes proposeront de développer plusieurs compétences transversales dont la coopération entre pairs. L'acquisition de ces compétences doit permettre aux élèves « de faire preuve de solidarité sociale et de compréhension internationale et interculturelle », de prendre part à la défense et à la promotion des droits et valeurs démocratiques à l'école et dans la société en général, ainsi qu'au fonctionnement des institutions démocratiques (*id.*).

b) Les autres programmes

Notons enfin que d'autres programmes actuellement en vigueur comportent quelques objectifs reliés indirectement au développement d'un citoyen responsable et autonome. La morale est l'un d'eux. Or, l'une des intentions gouvernementales annoncées concernant la réforme du curriculum était de transférer des éléments de contenu d'un programme à l'autre afin de réduire le cloisonnement disciplinaire et le chevauchement dans un même champ. Il serait donc profitable de voir de façon sommaire les éléments susceptibles d'être transférés dans les programmes d'histoire.

Le rapport Proulx (1999) confirme la morale dans son statut de principal candidat à ce ravaudage. Ce rapport recommande de remplacer les enseignements religieux catholique et protestant par un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous et de rendre l'enseignement moral obligatoire lui aussi, tout en conservant le même nombre d'heures total

d'enseignement. Actuellement, les parents inscrivent leurs enfants soit au cours de morale, soit au cours de religion.

Quoi qu'en dise le rapport, un tel partage du temps d'enseignement (qui, par ailleurs, diminuera) impliquerait l'abandon de certains objectifs de développement de compétences et d'attitudes impartis au programme actuel de morale. Cet abandon augmenterait la probabilité que des objectifs pour l'instant attribués au cours d'enseignement moral au secondaire échoient aux nouveaux programmes de sciences humaines (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 : p. 62). Ainsi, l'ancrage principal de l'objectif 5.2.2 du cours de morale pourrait inspirer le nouveau programme d'histoire puisqu'il vise à faire passer l'élève « l'hétéronomie à l'autonomie », donc d'une situation où il trouve les justifications de ses actes à l'extérieur (auprès des autorités, de ses pairs, de lois) à une autre où il les trouve en lui-même. Cela correspond au troisième stade de développement moral de Kohlberg, un piagétien (MEQ, 1987 : pp. 93-95).

Il pourrait en aller de même des objectifs 5.2.3 et 5.4. Le premier a pour but de permettre à l'élève de comprendre l'esprit de la déclaration universelle des droits de l'homme (pp. 99-101). Le second aspire à familiariser l'élève avec les diverses réponses apportées par les principaux courants religieux et profanes (le marxisme, le nihilisme, etc.) face aux « défis normatifs ». Notons que le *Guide* (MEQ, 1987 : 91-101) définit ce concept comme la difficulté que représente pour l'humain (être capable d'actes libres et

conscients) d'agir en fonction de normes immanentes à son obligation putative de contribuer au mieux-être et au mieux-vivre individuels et collectifs.

c) Des réformes en profondeur ou en superficie ?

En définitive, dans l'ensemble, l'esprit des programmes actuels et celui des programmes à venir se ressembleraient étrangement. Qui plus est, pour paraphraser Saint-Onge (1998 : p. 4), le rythme accéléré des réformes ne garantit pas que, dans leur application, elles résoudre mieux que les programmes actuels les problèmes auxquels ils se mesurent... au contraire : le mieux pourrait ici devenir l'ennemi du bien !

6 Pour résumer

L'État québécois affirme avoir l'intention de régler un problème de motivation politique en confiant aux classes de sciences humaines le mandat d'éduquer les élèves à la citoyenneté. Pour voir comment les programmes concrétisent cette velléité, ce chapitre a analysé les caractéristiques du contenu et de la démarche du cours d'Histoire générale. Il a montré la continuité qui existe entre les objectifs de la réforme en cours et les programmes actuels. Ce faisant, il a relevé les quatre axes autour desquels les manuels doivent s'organiser pour respecter l'esprit du programme actuel d'histoire générale. Les lignes directrices des orientations pédagogiques suggérées aux enseignants (MEQ, 1983 a : pp. 7-8), les caractéristiques de la démarche d'enseignement, celles des connaissances et des interprétations sont relativement conséquentes, de là l'intérêt de se pencher sur ces quatre axes.

D'abord, la démarche utilisée par l'auteur du manuel doit être explicite. Il n'est pas sans intérêt pour notre étude de remarquer que cette prescription de transparence favorise une analyse du contenu manifeste. Ensuite, la démarche doit être à la fois active, réflexive, historique et synthétique. Notons que le *Guide pédagogique* précise que, pour être active et concrète, elle doit remplir deux grandes conditions. D'abord, elle doit être axée sur le vécu de l'élève, c'est-à-dire riviée aux questions qu'il se pose. Ensuite, elle doit être inductive, donc porter une attention particulière aux documents de première main (sources). De plus, la démarche doit être pertinente, utile et signifiante. Enfin, elle doit permettre de voir qu'il existe une multiplicité d'interprétations.

Pour toutes ces raisons, il nous apparaît que, sur papier, les programmes d'histoire actuels répondent aussi bien aux attentes relatives à la mission de socialisation que les programmes promis. Pourtant, ils semblent faire chou blanc. La cause paraît être une application des programmes qui n'en respecte pas l'esprit. Nous avons noté que Martineau (1997 c) reproche à certains enseignants utilisateurs de manuels de causer cette mauvaise application.

D) L'énoncé du problème général

Depuis l'adoption une vingtaine d'années, les gouvernés québécois posent moins d'actions démocratiques comme celles auxquelles réfèrent Hobsbawm (1996) et Rouillard (1995). Cela résulterait vraisemblablement d'un manque de motivation de la part des premiers. L'opinion publique qué-

bécoise véhiculée par les médias investit, à tort ou à raison, l'école de la tâche de résoudre ce problème. Cette mission échoit plus particulièrement à l'enseignement de l'histoire. De fait, le programme d'histoire générale de deuxième secondaire comporte plusieurs objectifs de formation visant le développement d'un citoyen démocrate.

Or, la classe d'histoire ne semble pas agir positivement sur l'implication politique et sociale des élèves. Ceux-ci ne transfèrent pas dans leur quotidien les compétences relatives à l'histoire de la démocratie et à la « méthode historique » qui devraient être apprises en contexte scolaire.

Ce décalage soulève le problème des conditions que devrait remplir l'enseignement de l'histoire pour contribuer à inculquer des attitudes démocratiques. Quelles sont-elles ? En quoi consiste la méthode historique présentée comme la pierre angulaire de la politisation que l'État appelle de ses vœux ? La mise en pratique des programmes les remplit-elle ? Le cas échéant, quelle est la part des manuels dans l'application ratée de l'esprit des programmes ? Existe-t-il un écart entre l'esprit du programme et la lettre des ensembles didactiques ? Peuvent-ils aider à réunir des conditions favorables à l'implication politique et sociale des élèves ?

Pour répondre à ces questions, le prochain chapitre décrira les construits théoriques sur lesquels reposent les assises des programmes d'histoire : les concepts de démarche réflexive, historique, synthétique et active et d'apprentissages signifiants, utiles et pertinents. En outre, il exa-

minera le processus par lequel un savoir de référence devient un programme enseigné.

II CADRE DE RÉFÉRENCE

Le chapitre précédent a montré que le niveau d'engagement politique de la population semble navrer l'opinion publique et l'État québécois. Ils désigneraient l'enseignement de l'histoire de la démocratie comme un des instruments privilégiés pour stimuler une motivation politique qu'ils affirmeraient juger trop modérée. Mais l'état de la recherche indique-t-il qu'ils seraient fondés de croire qu'apprendre l'histoire engendrerait ces résultats ? La question se pose, puisque de tels programmes existent déjà et ne porteraient pas leurs fruits.

Un examen rapide du discours des programmes d'Histoire a montré que l'école québécoise ne visait pas qu'à exposer les élèves au rayonnement d'un contenu disciplinaire significatif, utile et pertinent. Ce discours affirme aussi chercher à les aider à développer des habiletés et des attitudes historiques. La conception inductive de l'histoire empreindrait donc les programmes. Ainsi, les consignes émanant du devis (MEQ, 1982 c) projettent l'image d'une société qui, en histoire de deuxième secondaire, valorise la création et l'utilisation d'instruments basés sur une approche qualifiée de réflexive, d'historique, de synthétique et d'active. Le devis exige de la part de ces instruments, les ensembles didactiques, qu'ils cristallisent cette vision de l'enseignement de l'histoire. Dans l'esprit des programmes, un guide accompagne le manuel et rend explicite l'approche officielle afin de permettre à l'enseignant d'utiliser les manuels comme autant d'outils pour que l'élève atteigne les objectifs ministériels, notamment l'acquisition des attitudes et

habiletés qu'il devrait transférer dans la vie civile. Cette condition étant remplie, la transposition du savoir de référence en classe d'histoire devrait contribuer à augmenter la motivation politique des jeunes citoyens.

Pour analyser la manière dont les ensembles didactiques remplissent leur tâche, il nous faut, d'une part, caractériser la motivation, l'apprentissage, la transposition et le transfert. C'est pourquoi ce chapitre s'interroge sur ces quatre éléments de notre problème. En somme, nous tenterons d'asseoir notre compréhension des facteurs qui favorisent l'apprentissage sur les recherches en psychologie et en didactique.

D'autre part, il convient de définir ce qu'est « l'histoire de la démocratie ». Cette expression coordonne deux concepts (démocratie et histoire) dont l'extension est très large. Comme les objets et les attributs qu'ils désignent (leur connotation) varient selon le contexte de leur usage, il convient de déterminer ce que dénotent leurs signifiés respectifs.

Les trois sections de ce chapitre tenteront de mener à bien ces deux ensembles de tâches. La première porte sur l'apprentissage, la deuxième décrit les savoirs de référence liés à l'histoire de la démocratie et la troisième pose le problème spécifique que cette recherche tente de résoudre.

A) Des concepts clés de la psychopédagogie cognitive constructiviste

Cette première section met l'accent sur les concepts liés aux conditions que l'enseignement de l'histoire devrait remplir pour inculquer aux élèves des attitudes démocratiques. Nous en examinons six. Il s'agit de

l'apprentissage, du transfert, de l'obstacle didactique, de la motivation, de la coopération et de la transposition didactique. Puis nous verrons les résultats des précédentes recherches analysant les représentations de la politique dont les manuels d'histoire québécois sont porteurs.

1 L'apprentissage

L'abondance des recherches sur l'apprentissage renforce les risques de confusion sémantique. Cette section a pour but de tracer les frontières des termes auxquels notre recherche se rapporte. Elle présente d'abord des éléments de la dynamique de l'apprentissage et des conditions de son développement, puis elle définit différentes catégories de connaissances.

a) Sa dynamique et ses conditions de développement

Des prémisses communes. — Les figures tutélaires (Piaget, Vygotsky, Bruner, Dewey, Erikson, Elkind, Kohlberg, Gilligan) des divers modèles d'explication du processus d'apprentissage rangés sous l'étiquette constructiviste partagent des prémisses communes. La principale veut que les cadres cognitifs ne soient pas innés et que les connaissances ne se reçoivent ni ne s'enregistrent directement. L'apprentissage résulte des efforts du sujet (la personne qui pense, l'élève, etc.) pour donner un sens à l'objet (le monde, la réalité extérieure, l'évolution de la démocratie, etc.). Le sujet *construit* ses connaissances de façon active avec tous les outils dont il dispose. Par conséquent, ce qu'un élève apprend et comment il l'apprend découle autant de ses connaissances antérieures, de l'interaction avec ses pairs ou avec l'environnement physique, de ses expériences empiriques ou

logiques que de la transmission sociale (famille, école, culture, rapports sociaux de production, etc.) ou des facteurs biologiques (la maturation de l'arbre dendritique, les conditions hormonales et endocriniennes, etc.).

Ces modèles s'opposent à ceux qui postulent l'immanence de la connaissance à l'observation ou à l'écoute. Dans le domaine scolaire, ils contredisent ceux qui tiennent l'apprentissage pour le fruit de la transmission d'un savoir déjà construit et extérieur à l'élève.

Trois orientations de recherche distinctes. — Pourtant, tous les constructivistes n'accordent pas le même poids aux connaissances déjà possédées par le sujet ni aux nouvelles informations qu'il reçoit et traite. Certains s'intéressent d'abord au processus de traitement des données lui-même. D'autres s'intéressent surtout aux structures internes d'adaptation et d'organisation des connaissances. D'autres enfin se préoccupent davantage du contexte d'apprentissage des connaissances. Les paragraphes suivants décrivent sommairement ces trois orientations de recherche.

Le processus de traitement des informations. — Le processus de traitement des informations permettrait au sujet de recevoir, encoder, conserver, retrouver de l'information et de l'utiliser (Tardif, 1992 ; Saint-Onge, 1992 ; Lieury, 1993 ; Martineau, 1998 a). Par analogie avec l'ordinateur, ce modèle présente l'esprit humain comme un assemblage de trois registres : les récepteurs sensoriels, la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Les premiers perçoivent ou non les stimuli (par exemple les rayons lumineux qui excitent la rétine et sont transformés en influx nerveux qui

empruntent les nerfs optiques jusqu'au cerveau). L'action de ces registres peut être « implicite » (automatique et non consciente) ou « explicite » (contrôlée et volontaire).

La mémoire de travail est une interface qui trie entre cinq et neuf de ces stimuli et retient son contenu (par exemple l'image d'un élève martyrisant un lapin de plastique) durant moins de 30 secondes. Ensuite, elle efface ce contenu (s'il n'est pas répété) ou l'enregistre en mémoire à long terme. Elle permet par ailleurs le rappel simultané d'une quantité limitée d'informations contenues en mémoire à long terme. Celle-ci pourrait retenir une quantité illimitée d'informations qui se dégraderont toutefois lorsqu'elles ne sont pas réinvesties (réutilisées). La mémoire à long terme comprend trois systèmes spécialisés : l'un mémorise les procédures motrices ou cognitives (« mémoire procédurale »), un autre contient les connaissances déclaratives (générales et abstraites) (« mémoire sémantique ») et un dernier conceptualise dans le temps et l'espace le souvenir d'un épisode précis (« mémoire épisodique »).

Les informations bien classées ou automatisées (se tenir debout, marcher, lire en français, dactylographier) se récupèrent mieux. Ce modèle met l'accent sur la construction de réseaux de conceptions reflétant le plus fidèlement possible la réalité « objective ». Il réserve une place centrale aux connaissances antérieures. L'humain utilise ces dernières « pour résoudre des problèmes et pour donner du sens à l'expérience en l'intégrant à la connaissance » (Martineau, 1998 b : p. 20). La pensée d'un individu dépend

de l'information dont il dispose, de l'interprétation qu'il en tire, des sources d'informations auxquelles il peut accéder et de sa capacité à traiter et assimiler l'information (Blackburn, 1992 : p. 14). Dans ce contexte, les enseignants ont pour rôle de rendre intelligibles les informations traitées par l'élève en les liant à celles dont il dispose déjà. Ils ont aussi pour fonction de réunir les conditions nécessaires pour activer et soutenir « les processus en cause dans la cognition », notamment l'utilisation des stratégies cognitives (voir plus bas) et l'organisation des connaissances (Martineau, 1998 c : pp. 25-27). Notons que de multiples interférences (la faim, la fatigue, la sensation d'insécurité physique, le bruit, etc.) peuvent entraver l'accueil et le traitement de l'information.

La genèse des structures internes d'adaptation et d'organisation. —

Les tenants de la psychologie du développement expliquent la mise en place des structures cognitives par deux facteurs. Il s'agit de l'intériorisation des actions de l'individu qui agit sur son milieu tandis qu'il cherche à s'y adapter pour vivre et de l'équilibration de ses structures intellectuelles (Legendre-Bergeron, 1980 ; LePellec et Marcos-Alvarez, 1991 : pp. 49-55 ; Not, 1991 ; Moniot, 1993, Piaget, 1975).

Pour cela, le sujet assimile les données à ses schèmes, dans la mesure où les opérations mentales et les concepts dont il dispose à un stade de développement donné le lui permettent. Les schèmes sont des structures d'action pratique ou mentale construites au préalable et généralisables à des

objets ou des situations comparables. Ce développement cognitif franchit une série de stades de plus en plus complexes.

Or, l'interaction du sujet avec son environnement ne relève pas d'une progression linéaire d'un stade à un autre. Elle est parsemée de ruptures. Celles-ci expriment le remodelage des structures dont sa pensée procède. En effet, l'incapacité du sujet à intégrer de nouvelles données aux schèmes assimilateurs qu'il a construits provoque une suite de conflits cognitifs. Il doit ajuster (accommoder) ses schèmes. Il les modifie, les remplace, les enrichit ou les coordonne. En somme, l'individu réorganise son appareil cognitif pour atteindre un stade d'équilibre supérieur (en termes d'extension ou de cohésion), lui aussi provisoire, car de nouveaux conflits cognitifs peuvent surgir. En ce sens, le développement intellectuel procède de la dynamique de l'équilibration majorante. Diverses recherches, dont celles de Festinger sur la dissonance cognitive, éclairent d'autres aspects des conflits. Les études indépendantes de Vygotsky sur l'écart entre la tâche à exécuter et les capacités intellectuelles (la zone de développement proximal), ainsi que sur le caractère social de l'apprentissage complètent l'œuvre de Piaget (voir plus bas). D'autres recherches ont porté sur le développement au primaire des concepts de sciences humaines (Furth, 1980 ; voir aussi Palonsky, 1987) et d'histoire (par exemple Charlton, Coltham, Wood, Hallam ou Rees, cités *in* Lee, Ashby et Dickinson, 1995 : p. 50). Notons que les recherches en neurosciences montrent que la réorganisation des structures intellectuelles s'accompagne de développements du cerveau, dont la production de myéline (Lieury, 1993).

Dans cette optique, enseigner signifie ménager des conditions favorables à la construction et à la modification par l'élève de son réseau conceptuel. Des études citées par Désautel (lui-même cité dans Martineau, 1997 a : p. 133) confirment que cela est possible. Cette possibilité contredit une interprétation réductrice de la théorie piagétienne postulant l'incapacité « des élèves du secondaire de mettre en œuvre l'activité intellectuelle nécessaire à l'étude de l'histoire, la majorité d'entre eux n'ayant pas atteint, selon ces spécialistes, le stade de la pensée formelle » (*op. cit.* : p. 28 ; voir aussi Booth, *in* Lee, Ashby et Dickinson, 1995 : p. 51).

Notons enfin la compatibilité de cette vision du savoir avec celle des philosophes idéalistes propagées par Bergson, Berkeley, Mach, Husserl ou Morin, pour qui la connaissance est relative au sujet, aux conditions d'observation et à l'objet de pensée lui-même.

Le caractère social et situé de l'apprentissage. — Les chercheurs inspirés de Vygotsky voient moins l'apprentissage comme une structure cognitive individuelle que comme une appropriation d'un savoir construit socialement et situé dans un contexte culturel et historique particulier (Astolfi, 1994). Cette acculturation serait le fruit d'interactions avec les adultes et les pairs, ainsi qu'avec les outils intellectuels (les symboles, comme le langage) créés par la société où le sujet se trouve. L'enseignement implique alors de guider un groupe d'élèves dans un processus « en échafaud ». Ce processus vise à intérioriser des pratiques culturelles et à utiliser les outils intellectuels. On parle ici d'échafaud, car la situation didactique est perçue comme

une construction soutenue par une charpente pédagogique (on « étaye » et on « désétaye »), une plate-forme temporaire par laquelle l'élève peut accéder à la prochaine étape de l'édification de son savoir. Bien qu'elles datent des années 1920, des pédagogues d'horizon très divers citent encore ses recherches. C'est entre autres le cas de certains chercheurs qui s'intéressent à la coopération (voir plus bas).

b) Les différentes catégories de connaissances

Il existe plusieurs typologies des connaissances. Pour éviter tout quiproquo, il convient de prendre deux précautions. Il s'agit d'abord de distinguer, avec Astolfi (1994), les connaissances des informations et des savoirs, puis de comparer la typologie employée dans le discours pédagogique d'auteurs comme Tardif (1992) ou Develay (1992) à celle qu'utilisent les programmes ministériels.

Une distinction entre les connaissances, les informations et les savoirs. — Matérialisées sous forme de molécules d'ADN, de gouttes d'encre, de pixels, de champs magnétiques, etc., les informations sont des données extérieures au sujet. Elles peuvent être entreposées et communiquées par un diffuseur à un récepteur. Pour sa part, la connaissance serait subjective et implicite (par exemple les règles implicites de français qu'un enfant d'âge préscolaire s'est construites), tandis que le savoir résulterait d'un effort d'objectivation de la part du sujet (par exemple le réseau conceptuel issu de la réflexion systématique sur nos croyances, nos expériences et des informations liées à la démocratie). Étant explicite, il peut se

convertir en information. La véracité (ou la fausseté) et la profondeur logique (le degré d'organisation) ne constituent un attribut de l'information, de la connaissance ni du savoir.

Une comparaison des typologies. *Trois grands types de connaissances.* — Tardif (1992 : pp. 47-54) et d'autres distinguent trois grands types de connaissances. Il s'agit des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Définissons-les et voyons à quoi elles correspondent dans la typologie ministérielle.

Les connaissances de l'ordre du discours (faits, concepts, etc.) sont dites « déclaratives » (Develay, 1992 : p. 31). Elles se construisent surtout « dans un contexte de réflexion » (Tardif, 1999 : p. 39). Elles s'apparentent à ce que les programmes appellent des savoirs notionnels. Elles peuvent désigner autant des connaissances très générales (les humains sont mortels) que très précises (Ernesto Guevara fut assassiné à Higuera en Bolivie le 9 octobre 1967). Dans le second cas, on dit qu'il s'agit de connaissances spécifiques (Tardif, 1992 : pp. 54-58). Des distinctions plus pointues existent (représentations sémantiques ou datées, etc.), mais elle ne regardent pas notre propos.

Les connaissances « procédurales » sont dites de l'ordre de l'action, comme les algorithmes, méthodes, techniques, etc. (Develay, 1992 : p. 41). Ces connaissances pratiques plus ou moins automatisées peuvent être identifiées à certains savoir-faire et en particulier aux habiletés techniques des programmes ministériels.

Les connaissances « conditionnelles » permettent de décider quand et pourquoi utiliser ses connaissances déclaratives ou procédurales. Dans les programmes actuels, elles correspondent à certains savoir-faire et en particulier aux habiletés intellectuelles. Comme les connaissances procédurales, « les apprenants sont contraints de les construire dans l'action » (Tardif, 1999 : p. 39).

Les stratégies.— Il existe deux grands types de stratégies : celles d'ordre cognitif et celles d'ordre métacognitif ou méthodologique. Les premières correspondent au répertoire des séquences d'opérations mentales dont se sert une personne pour assimiler une nouvelle information. Le transfert, l'inférence, la consultation, la prise de notes et la synthèse en sont des exemples. Parce qu'elles sont souvent liées à un domaine de connaissance particulier et bien qu'elles soient rarement utilisées de façon consciente (Tardif, 1992 : pp. 43-47), nous les regardons comme des connaissances conditionnelles ou comme des habiletés techniques. Par contre, nous considérons l'attention sélective, l'élaboration de plans et l'auto-évaluation comme des stratégies d'ordre métacognitif, car elles servent à gérer les stratégies cognitives (Tardif, 1992 : pp. 58-61).

Les compétences. — Brien (1989 in Legendre, 1993 : p. 223) définit la compétence comme un « ensemble de connaissances et de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches ». Mais elle peut se voir aussi bien comme un complexe intégré de connaissances conditionnelles que comme l'équivalent d'un ensemble

d'habiletés intellectuelles et de stratégies d'ordre métacognitif. Ainsi, interpréter l'organisation d'une société dans le temps, interpréter les changements et les continuités à divers moments de l'évolution d'une société ou interpréter la diversité de plusieurs sociétés nous semble correspondre aux deux définitions. Ces compétences peuvent être considérées comme un ensemble d'habiletés (comme situer dans le temps, relever des éléments caractéristiques, analyser, établir des liens, synthétiser, évaluer) exercées dans des conditions déterminées (comme « à partir d'artefacts », « à partir d'un problème » ou « en équipes »).

Une compétence peut aussi intégrer des attributs du savoir-être (les attitudes, les valeurs, le domaine affectif, etc.). Ainsi, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) définit les compétences « transversales » comme des « compétences de type intellectuel » (ou méthodologiques) « liées à des attitudes et à des valeurs » (ou à la socialisation) dont le « développement doit se faire à travers les apprentissages des différentes matières » (p. 55). Plus loin, il ajoute qu'une compétence doit conférer « la capacité de transposer dans différents domaines d'activités un savoir acquis dans un contexte particulier » (*op. cit.* : p. 64) pour être dite transversale. Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum ne considère donc pas le transfert comme une compétence transversale à part, mais comme un attribut des compétences transversales.

Suite à la conversion de certains programmes « par objectifs » en programmes « par compétences », le MEQ a défini ainsi ce terme :

[...] le mot compétence désigne un ensemble intégré de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives et psychosensori-motrices permettant d'exercer convenablement des activités ou des actions plus ou moins complexes. Les compétences sont les objectifs ultimes [ou généraux] des programmes et sont dérivées de déterminants tels que les buts de la formation, les finalités éducatives, les besoins, le groupe cible, etc. Chaque compétence permet de préciser le comportement global attendu. Celui-ci est l'énoncé principal de l'objectif à atteindre. Il comprend l'action à faire et le résultat qui devra être obtenu à la fin d'une étape de développement de l'élève. [...] Dans les présents programmes, les comportements observables sont des actions accomplies par l'élève dans des contextes différents et qui permettent d'évaluer sa progression au regard d'une compétence donnée. Il ne s'agit pas d'une micro gradation d'une compétence. (MEQ, 1996 : pp. 34-35).

Pour sa part, le nouveau programme de formation retient une définition semblable, mais plus allusive : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2000 : p. 5). On constate que le sens accordé par le MEQ à ces concepts varie un peu selon les programmes. Il y aurait lieu de mettre de l'ordre dans ce discours. L'auteur de cette thèse conçoit que ce vaste et important problème nécessite une recherche approfondie. Cela dépasse toutefois le cadre de notre propos. Par conséquent, dans cette thèse et sauf précision contraire, nous considérerons comme interchangeable les expressions savoir-faire, stratégie, habileté et compétence.

2 Le transfert des apprentissages

De nombreuses recherches ont été menées et de nombreuses propositions théoriques contradictoires ont été publiées à propos du phénomène du transfert des apprentissages. Cela rend nécessaire de préciser la nature de ce concept et de son complément, le concept de « résolution de problèmes. »

a) L'importance et la définition du concept de transfert des apprentissages

Les psychologues constructivistes considèrent l'intelligence comme l'aptitude à acquérir et à transférer (utiliser dans un contexte nouveau) des connaissances et des compétences. Le transfert des apprentissages est compris ici non dans le sens très général de l'influence exercée par un apprentissage antérieur sur un nouvel apprentissage ou de l'utilisation consciente d'un savoir abstrait pour résoudre un nouveau problème (Legendre, 1993 : pp. 1370-1371), mais dans le sens plus restreint que lui confère Tardif (1999 : p. 71). Ce dernier définit ce processus « comme un mécanisme cognitif et adaptatif consistant à utiliser dans une tâche cible une connaissance utilisée dans une tâche source et que la tâche cible en question doit nécessairement correspondre à un problème à résoudre dans le sens où la personne ne connaît pas d'emblée les avenues de résolution du problème (...) ». Ce processus est considéré réussi lorsqu'un nouvel apprentissage en résulte (*op. cit.* : p. 84). Par contre, il y a absence de transfert quand un élève n'utilise pas, par exemple, la méthode historique pour comprendre l'actualité. Les connaissances apprises à l'école sont considérées comme inertes si elles ne sont plus transférées une fois franchie la porte de la classe.

b) L'intérêt pédagogique et les attributs du concept de résolution de problèmes

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 à résoudre possède quatre attributs. Il comprend des données initiales, un but final et des contraintes (aussi appelées obstacles). Enfin, il nécessite la recherche (et non l'application automatisée) d'une suite d'opérateurs (Tardif, 1999 : p. 86). En somme, il s'agit de surmonter (et non de contourner) un obstacle didactique.

3 L'obstacle didactique

Cette section définit quatre termes indissociables pour définir l'obstacle didactique. Il s'agit de la représentation, de la représentation-obstacle, du conflit cognitif et de la situation-problème. Elle se clôt sur une définition de l'obstacle didactique lui-même.

a) La représentation

Une représentation, selon Piaget (cité par Legendre-Bergeron, 1980), consiste en l'évocation de « ce qui déborde le domaine perceptif et moteur. Qui dit représentation dit par conséquent réunion d'un "signifiant" permettant l'évocation d'un "signifié" fourni par la pensée » (p. 187). Il s'agit donc d'une opération psychologique (l'évocation) aussi bien que de son résultat (ce qui est évoqué). Dans un cadre plus strictement didactique, LePellec et Marcos-Alvarez (1991 : pp. 49-55) associent la représentation à une fricassée d'images mentales issues des données de la perception et d'aspects affectifs, culturels, etc. Ces amalgames échappent à l'enseignant et relèvent autant de l'imaginaire que de la polysémie des symboles, mots, schémas, etc. Aussi, l'enseignant doit-il tenir compte du réseau de représentations qui

donne déjà sens à la réflexion des élèves pour rendre significantes les données qu'il leur apporte et tente de leur faire assimiler, y compris celles visant à causer un conflit cognitif (Sigel et Cocking, 1977, cité par Brooks et Brooks, 1993 : p. 28).

L'enseignant se leurre s'il croit effacer les représentations antérieures insuffisantes ou dépassées en exposant les élèves à de nouvelles informations. Certes, les nouvelles données peuvent parvenir à se juxtaposer aux représentations antérieures, mais celles-ci peuvent néanmoins agir en sous-main ou se tapir et réapparaître plus tard, comme les travaux de Giordan et De Vecchi (1988 : pp. 111-124), entre autres, l'ont illustré.

b) La représentation-obstacle

La représentation-obstacle réfère à une conception partagée (dans le passé ou actuellement) par plusieurs membres d'une société et qui produit des réponses adaptées dans un contexte habituel, mais en engendre des fausses dans un contexte autre (Astolfi, 1994). Elle comprend un ensemble de représentations qui se trouvent dans la mémoire à long terme d'un élève avant qu'on ne lui présente en classe tel concept. L'élève transfère dans la vie courante ce concept seulement si l'expérience lui prouve qu'il s'avère plus opératoire, pour interpréter le réel, que la représentation qu'il utilise ordinairement. Prenons un concept (par exemple, la démocratie) basé sur la recherche et présenté en classe, mais différent de la représentation de l'élève. Si cette dernière lui suffit pour donner du sens aux informations qu'il perçoit, même si elle est fragmentaire ou mal fondée, l'élève n'intégrera pas

le concept. Car, dirons-nous pour paraphraser Vergnion (cité par LePellec et Marcos-Alvarez, *op. cit.*), la force d'une représentation repose sur les observations empiriques et leur rationalisation dans des schémas explicatifs (souvent implicites) dont elle est porteuse. Certains auteurs rapprochent ce concept de l'obstacle épistémologique de Bachelard.

c) Les conflits cognitifs

Nous avons vu que, selon les études piagésiennes, affirmer à un élève le caractère erroné ou boiteux de ses représentations ou de son système d'explication ne l'en persuadera pas forcément. Il doit éprouver lui-même la nécessité de les réviser sous la pression de la découverte d'un conflit dont il n'était pas conscient entre certaines de ses croyances ou d'un conflit entre ses représentations anciennes et de nouveaux éléments. On nomme conflit cognitif deux types de situations. Dans la première, le sujet est conscient que son point de vue ne peut résoudre un problème (« conflit de contradictions »). Dans le second, il est confronté à des points de vues différents qui ébranlent son opinion (« socio-cognitif »). 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 : pp. 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 : p. 450).

La situation-problème. — Meirieu (1987 : pp. 64-65) définit la situation-problème comme une tâche scolaire dont les consignes contraignent les élèves à s'engager dans le processus d'apprentissage, à déconstruire une représentation inadéquate, 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 situation d'apprentissage où l'élève rencontre un obstacle ni seulement de mettre à sa disposition tout un système de ressources pour le franchir. 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. Il serait donc acceptable d'affirmer que la situation-problème constitue l'une des formes de la résolution de problèmes.

L'obstacle didactique. — Nous tenons l'obstacle didactique pour la représentation-obstacle qu'un dispositif didactique (la situation-problème) a (provisoirement) transformé, aux yeux de l'élève, en un empêchement de penser. Pour l'élève, résoudre ce conflit cognitif implique de reconnaître le caractère fautif de la représentation-obstacle (jusqu'alors fonctionnelle et

nécessaire pour lui, bien qu'erronée par rapport au savoir de référence), de rompre avec elle (par exemple, « le progrès explique tout en l'histoire ») et de construire le concept voulu (la causalité multiple). Nous verrons plus loin comment le conflit (ou la dissonance) que l'obstacle didactique génère peut motiver l'élève.

4 La motivation

Cette section porte sur la motivation. Elle définit d'abord le terme lui-même et en précise les retombées pédagogiques. Ensuite, elle distingue la motivation intrinsèque et extrinsèque. Enfin, elle décrit les types de perception agissant sur la motivation.

a) Définition et retombées pédagogiques

Dans un ouvrage sur la motivation spécifique au contexte scolaire, Viau (1994) définit la motivation générique comme l'état d'esprit incitant un sujet à choisir une activité (par exemple, améliorer ou maintenir la démocratie à l'école), à s'y engager et à persévérer. Leur manque de motivation expliquerait l'échec de certains élèves. Par ailleurs, la citation suivante illustre comment la théorie de la discordance cognitive de Festinger, Riecken et Schachter peut relier celle des conflits cognitifs à celle de la motivation.

Basée sur la « consistance cognitive », cette théorie soutient que l'individu essaie de se comporter de façon à minimiser les inconsistances cognitives. L'inconsistance cognitive, toujours jugée du point de vue de l'individu, existe quand un événement est perçu comme étant différent de ce à quoi on s'attend. Lorsque les éléments de connaissance correspondent à la réalité, on parle de consonance ; s'ils ne correspondent pas, [...] il y a dissonance cognitive. Leon A. Festinger constate [...] que l'individu essaie de maintenir une harmonie, une consistance interne entre ses opinions, ses connaissances, ses valeurs et ses actions (Legendre, 1993 : p. 882).

Suite à un conflit cognitif qui induit une inconsistance cognitive, l'individu peut être motivé à rétablir son équilibre cognitif. Dans ce contexte, l'on peut affirmer que la recherche de consonance cognitive peut devenir une source de motivation intrinsèque.

b) La motivation intrinsèque et extrinsèque

La motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque (Legendre, 1993 : pp. 885). La motivation intrinsèque est endogène. Le sujet accomplit la tâche ou l'activité pour la satisfaction qu'elle lui procure pendant sa pratique. Au contraire, la motivation extrinsèque est exogène. Le sujet peut tendre à faire quelque chose pour obtenir une récompense ou éviter une punition. Il peut aussi agir par obligation, par introjection (par exemple pour ne pas se sentir coupable) ou par identification. Dans ce troisième cas, le sujet identifie une tâche non motivante à un but motivant et exécute la tâche pour atteindre ce but. Par exemple, une élève qui exècre l'histoire étudie intensément l'histoire du Québec et du Canada pour réussir son examen final, car décrocher son diplôme d'études secondaires lui est indispensable pour devenir policière (ou chirurgienne), fonction qu'elle rêve d'exercer.

c) Les types de perception agissant sur la motivation

Les recherches de Dweck (1986), Deci, Wentzel et Weiner dont s'inspire le modèle Viau (1994) semblent établir que trois types de perception agissent sur la motivation. Il s'agirait de sa perception de la valeur (pertinence, utilité, sens) de cette activité, de sa propre compétence à

l'accomplir et des causes éventuelles de l'échec ou de la réussite de la tâche en question (*locus of control*).

Les trois dimensions attributionnelles. — Weiner a classé la catégorie des perceptions causales selon trois « dimensions attributionnelles ». La première correspond au « lieu » de la cause. Ce lieu est « interne » au sujet ou lui est « externe ». Par exemple, pour accomplir une activité politique, l'aptitude intellectuelle ou le rôle joué par le parti auquel s'identifie l'individu constituent des lieux externes. À l'inverse, la difficulté de la tâche ou les conditions économiques s'apparentent à des lieux internes.

La deuxième traite de sa stabilité. « La stabilité de la cause est une dimension qui permet de différencier les causes quant à leur temporalité. Ainsi, une cause est stable lorsqu'elle a un caractère permanent aux yeux de l'élève. À l'opposé, une cause qui [...] est susceptible de fluctuer régulièrement est dite modifiable » (Viau, *op. cit.* : p. 66). À même de varier, l'effort, l'étude et l'organisation appartiennent au type des causes dites modifiables, tandis que l'attribution au « charisme » de la réussite en politique partisane relève de celui des causes invariables.

La dernière dimension se rapporte au contrôle. Elle « [...] permet de distinguer les causes quant à la responsabilité de l'élève. Une cause est dite contrôlable lorsqu'un élève perçoit qu'il aurait pu l'éviter s'il avait voulu ; par contre, elle est dite incontrôlable lorsqu'il perçoit qu'il n'a aucun pouvoir sur elle » (*id.*). Dans le premier cas, nous classons les causes dont la responsabilité relève du sujet, telles l'implication et l'organisation. Dans le second

cas, nous incluons celles qui se trouvent hors de son contrôle : la fatalité, la providence, le hasard, la nature humaine, etc.

À l'aide d'exemples tirés des recherches de Weiner, le tableau suivant illustre les dimensions causales du lieu et de la stabilité. Il s'agit de quatre causes avancées suite au succès ou à l'échec (Legendre, 1993 : p. 884). Afin de mettre en évidence les interactions entre ces trois dimensions, nous ajoutons la dimension du contrôle, bien que les exemples trouvés ne portent pas sur cet aspect.

Lieu	Externe				Interne			
Stabilité	Stable		Modifiable (instable)		Stable		Modifiable (instable)	
Exemples	Difficulté de la tâche		Chance		Habilité		Effort	
Contrôle	Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable

Figure 1 Dimensions causales

Enfin, selon Viau, les travaux de Weiner et de plusieurs autres montrent que les causes perçues comme internes, modifiables et contrôlables sont les plus propres à influencer positivement la façon dont le sujet perçoit sa faculté à réussir une tâche et, par conséquent, à l'amener à s'y engager.

5 La coopération

a) Introduction

Les différents programmes d'histoire exhortent les enseignants à préparer des situations d'apprentissage concrètes et axées sur le vécu de leurs élèves. Les activités doivent impliquer leurs émotions et leur apprendre à collaborer. Elles doivent revêtir du sens pour eux et les motiver. Par ailleurs, la fréquence du recours au travail strictement individuel dans les activités de

production et de reproduction a diminué dans la société occidentale depuis l'époque où Owen, Freinet ou Freire expérimentaient un enseignement basé sur la coopération. Dans ce contexte, l'apprentissage coopératif suscite un regain d'intérêt chez les chercheurs et les enseignants. La recension d'études et d'expériences à propos de l'enseignement coopératif menée par Laroque (1995), la recherche expérientielle de Bernard (1998) et la popularité des travaux inspirés de Lipman (Christensen *et al.*, 1994) en témoignent. Cet intérêt est partagé par les auteurs des guides d'enseignement (MEQ, 1996 : pp. 20-25).

Cette section définit en premier les concepts « d'interdépendance positive » et de « responsabilité individuelle. » Elle compare ensuite une série de stratégies d'enseignement basées sur la coopération. Pour ce faire, elle reprend la typologie de la recension effectuée par Laroque (1995). L'autrice classe les stratégies pédagogiques (dénomination groupant une famille de techniques ou de formules pédagogiques) de la coopération selon leur appartenance à quatre modèles. Il s'agit des modèles conceptuel, structurel, du curriculum et de travail en équipes. Les traductions de citations ont été parfois remplacées par les nôtres ou par des traductions ultérieures. C'est le cas de l'ouvrage d'Abrami *et al.* (1996). Pour terminer, cette section s'intéresse aux convergences et aux divergences de ces stratégies.

b) Deux concepts

Deux éléments étroitement liés sont communs aux quatre modèles. Il s'agit des concepts d'interdépendance positive et de responsabilité individuelle. Nous les présentons à tour de rôle.

L'interdépendance positive. — Abrami *et al.* (*op. cit.* : p. 74) définissent le concept d'interdépendance positive comme une situation où l'apprentissage de chacun dépend de l'apprentissage de tous. Cela s'oppose à l'interdépendance négative (la compétition), sur laquelle la classe traditionnelle se base. Dans cette dernière, si un élève donne la bonne réponse, cela devient impossible aux autres. Au contraire, une réponse erronée améliore leurs possibilités.

La responsabilité individuelle. — La responsabilité individuelle constitue un attribut critique de l'apprentissage coopératif. Elle réfère à la nécessité, pour rendre utile le travail en équipes, d'éviter que des élèves parasitent les efforts de leurs coéquipiers. Chaque élève se considère responsable du succès du groupe et désire y contribuer par ses efforts (*op. cit.* : p. 86).

c) Les quatre modèles de stratégies d'enseignement basées sur la coopération

Le modèle conceptuel (Johnson et Johnson). — Trois énoncés condensent les caractéristiques de ce modèle. Il porte une attention spéciale aux habiletés sociales. Il s'intéresse à l'actualisation du potentiel psychosocial et cognitif de chacun. Il insiste sur les relations positives avec les pairs.

Au contraire, le modèle compétitif traditionnel relègue ces dernières au second plan. Or, les relations avec les pairs influencent de deux façons positives la préparation des élèves à la vie après l'école. Elles contribuent au développement social et cognitif des élèves. Elles augmentent leur volonté de s'impliquer dans les interactions sociales ultérieures (Laroque, 1995 : p. 16).

Un programme d'éducation doit réunir cinq éléments pour être associé au travail en groupes coopératifs basé sur le modèle conceptuel.

[1] L'interdépendance positive ; [2] La responsabilité individuelle ; [3] L'entraide et l'encouragement induit par le travail en groupes ; [4] L'enseignement préalable des habiletés sociales nécessaires à la bonne marche du travail en groupes : partage de la prise de décision, communication et gestion des conflits ; [5] L'évaluation par le groupe du fonctionnement du travail en équipe et de la contribution individuelle de chacun après chacune des sessions de travail (*Id.*).

Prenons l'exemple d'un groupe hétérogène d'élèves du primaire. Certains parlent l'anglais et d'autres, l'espagnol. L'enseignant rédige des fiches de travail en sciences moitié en anglais, moitié en espagnol. Les hispanophones traduisent en anglais les consignes et les données écrites pour leurs collègues anglophones et vice versa. Cette activité poursuit trois buts. D'abord, minimiser le rôle de la langue dans la distribution des positions sociales et dans l'échec scolaire. Ensuite, porter les élèves à s'entraider. Enfin, permettre à chacun d'étoffer ses habiletés de raisonnement.

L'enseignant occupe une place centrale dans cette formule d'enseignement. Il fixe les procédures d'apprentissage. Il identifie le statut des divers élèves. Il forme les groupes et confie les rôles. Il persuade les élèves de l'intérêt de développer une grande variété d'habiletés sociales. Il évalue de manière favorable et à haute voix les élèves rejetés par le groupe

pour rehausser leur statut (Abrami *et al.*, 1996 : pp. 157-158). Cette technique parie sur « l'intérêt intrinsèque des enfants leur permettant de comprendre des concepts abstraits par l'expérimentation et la résolution de problèmes en groupes coopératifs de travail » (Laroque, 1995 : p. 17).

Le modèle structurel (Kagan). — Ce modèle n'insiste pas sur un type précis d'organisation de la classe. L'apprentissage visé n'importe pas non plus, que ce soit l'entraide entre les élèves, la mémorisation, le progrès des processus de pensée à haut niveau : la méthode s'adapte. Ce modèle considère la coopération comme une fin, non un moyen d'augmenter les résultats scolaires. Il offre un répertoire de structures pouvant être appliquées à n'importe quelle matière. Ces structures correspondent aux différentes étapes du processus coopératif (Abrami, *op. cit.* : pp. 176-177). Elles « [...] constituent des façons d'organiser les interactions sociales dans la classe. Elles répondent à des fonctions éducatives et sociales particulières » (Laroque, 1995 : p. 17).

Planifier ce type de situation pédagogique coopérative implique de choisir le contenu et la stratégie les plus adéquats en fonction des habiletés sociales à faire apprendre. Ce modèle ne valorise pas le questionnement de toute la classe. Il préfère énoncer une question ou un problème, puis diviser la classe en équipes, afin qu'elles les travaillent ensemble. « Ensuite le professeur qui a préalablement assigné un numéro à chacun des membres repose la question et demande aux élèves de tel numéro de donner la ré-

ponse. L'attachement des meilleurs à la réussite de leur équipe les persuade de partager leurs réponses, car leur numéro peut ne pas être pigé » (*Id.*).

Une autre stratégie accorde aux élèves plus de contrôle sur le choix des objets didactiques et des moyens d'apprentissage. L'enseignant soumet au groupe un objet d'étude. Chacun des élèves détermine ce qu'il préfère creuser seul, puis présente le résultat à son équipe. Celle-ci juge la contribution de chacun de ses membres, organise le tout en un projet commun et le présente à son tour à la classe. Cette dernière juge l'exposé de l'équipe. L'enseignant évalue chacun individuellement lors des exposés au sein des équipes.

Le modèle du curriculum (Slavin). — Ce modèle veut améliorer les relations interculturelles des groupes très hétérogènes, insérer des enfants en troubles d'apprentissage et libérer du temps dont l'enseignant peut alors disposer et qu'il peut accorder à chacun (*op. cit.* : p. 18). Il base le succès collectif sur les apprentissages de chacun et utilise la motivation intrinsèque et extrinsèque pour réduire les différences entre les résultats des élèves, car les enfants intégrés en classe régulière malgré leurs troubles d'apprentissage

[...] sont souvent moins populaires parce que leur rendement affecte la performance de l'équipe et ils ne peuvent pas toujours bénéficier des effets de l'apprentissage coopératif. La stratégie « Team Accelerated Instruction », par exemple, unit l'enseignement individualisé à l'apprentissage coopératif dans une classe très hétérogène au plan des résultats scolaires (*Id.*).

Leur mode d'évaluation distingue deux stratégies inspirées de ce modèle. Elles ont en commun de viser toutes les matières et tous les ordres

d'enseignement, d'exclure toute production commune, d'assurer la participation de tous et de permettre aux élèves de travailler chacun à sa cadence afin de collaborer au succès de l'équipe. La première propose un test individuel, après le travail en équipes. L'amélioration de chacun par rapport à son résultat précédent décide du résultat de l'équipe. La seconde prévoit un tournoi d'équipes plutôt qu'un test individuel. L'évaluation de chacun détermine le résultat de l'équipe.

Le modèle de recherche en équipes (Sharan et Sharan). — À l'origine, ce modèle avait pour objectif de permettre aux élèves israéliens issus de groupes linguistiques différents de communiquer entre eux, de tisser des liens avec les adultes et d'accroître « l'esprit critique et la capacité d'échanger avec les autres, éléments essentiels à la vie en démocratie » (*op. cit.* : p. 19). L'enseignant soumet une question aux élèves, les invite à en discuter, puis les répartit en équipes selon leurs intérêts respectifs. Les membres de chaque équipe décident de l'aspect qu'ils étudieront, de la procédure et de la répartition des tâches. Après la cueillette des données, ils partagent leurs découvertes, préparent un rapport final commun qu'ils présentent à la classe et contribuent à l'évaluation. En somme, les élèves doivent participer à leur apprentissage : « [...] l'apprentissage coopératif est effectif précisément parce qu'il trouve un rôle pour chacun en créant de petits agrégats [d'élèves] comme unités interactives [...]. Cette méthode rejoint sur plusieurs aspects celle de Kagan » (Laroque, 1995 : p. 20).

Le contrôle laissé aux élèves sur les moyens d'apprentissage stimule leur motivation intrinsèque à apprendre. La fréquence des interactions avec leurs pairs et l'enseignant, de même que l'intégration des nouvelles informations à d'autres notions apprises les conduisent à interpréter celles-là et à les transformer en savoir.

Comme l'approche structurelle, ce modèle s'oriente moins par rapport aux notions que par rapport aux processus pour les assimiler. L'intérêt réside moins dans la quantité d'éléments ou d'habiletés de base acquises par les élèves que dans leur développement personnel. Sharan et Sharan ne distinguent pas « l'apprentissage » de « la vie ». L'apprentissage est un processus de la vie : les deux leur semblent inséparables, tel l'outil et ce qu'il doit améliorer. D'autres stratégies, comme l'approche de synthèse, se préoccupent en plus du transfert de connaissances et de la métacognition.

d) Les convergences et les divergences des stratégies liées à ces quatre modèles

Les auteurs de la plupart des stratégies liées à ces modèles s'accordent sur quatre propositions. Premièrement, les élèves des classes d'apprentissage coopératif se montrent plus motivés à apprendre que ceux des classes traditionnelles. Cette motivation se traduirait de façon positive sur leur rendement et sur le climat de la classe. Deuxièmement, les stratégies de ces élèves se développent aussi bien à partir de contenus généraux que de contenus spécifiques. Troisièmement, ces stratégies comportent trois éléments. Il s'agit du travail en équipes structurées, de l'entraide entre les

élèves et de leur participation. Quatrièmement, deux concepts occupent une place considérable dans leurs assises théoriques. Il s'agit des interactions sociales et des conflits socio-cognitifs.

Certes, ces modèles comportent aussi des différences. Bornons-nous à en souligner deux. D'abord, leurs conditions d'efficacité divergent beaucoup (types d'équipes, etc.). Ensuite, certaines insistent sur les matières scolaires, d'autres sur le processus d'acquisition des connaissances. Cependant, ces différences s'avèrent accessoires au regard de ce travail. Aussi, toute technique d'enseignement entretenant des relations de similitude avec l'un de ces quatre modèles sera-t-elle considérée comme une stratégie coopérative.

6 La transposition didactique

Nous avons vu plus haut qu'il existait un décalage entre le contenu notionnel des programmes et les représentations des élèves. Une différence analogue sépare le savoir à enseigner du savoir de référence. Cette section porte sur le processus qui permet de passer de l'un à l'autre, la transposition didactique. Elle définit d'abord le concept. Ensuite, elle distingue les quatre étapes de la transposition. Enfin, elle décrit les effets de la transposition didactique sur le statut des savoirs transposés.

a) Définition

Le concept de transposition didactique désigne le processus de création d'un savoir à enseigner à partir, entre autres, d'un savoir de référence (Chevallard, 1991). Il renvoie à l'adaptation de ce dernier aux contraintes

scolaires et permet de mesurer l'écart entre les deux types de savoir que nous définissons plus bas. Ce concept a partie liée avec celui

[...] d'« objet scolaire » qui permet de décrire les contenus de savoir à enseigner non seulement par rapport à des savoirs scientifiques mais aussi par rapport à des objectifs d'apprentissage ou, plus largement, de formation. La France à la veille de la Révolution [de 1789] [...], l'Empire romain du II^e siècle sont des objets scolaires [didactiques], c'est-à-dire des objets reconnus ou produits par le savoir savant [de référence], auquel ils empruntent notamment un certain nombre d'énoncés positifs mais aussi des objets associés à certains types d'apprentissages intellectuels, de savoir faire, d'attitudes, voire de supports spécifiques dont le contenu varie dans le temps en fonction des exigences de l'institution et de l'environnement scolaire (Margairaz, 1989 : p. 14).

b) Quatre étapes de la transposition

Dans notre cas, les adaptations imputables au transport du savoir de référence à l'école impliquent deux écarts. Le premier sépare les connaissances historiques produites par les historiens de celles transmises par les enseignants. Le second distingue ces dernières et celles apprises par les élèves. Ces deux écarts amènent un changement de statut épistémologique.

Pourtant, deux raisons interdisent d'assimiler les savoirs scolaires à l'équivalent rabougris de savoirs de référence. D'abord, les savoirs scolaires s'inspirent également de pratiques sociales de référence. Astolfi et Develay (1988) les définissent comme des activités sociales domestiques, culturelles ou de recherche « pouvant servir de référence à des activités scolaires » (p. 46), comme la recherche historique. Ensuite, la société sasse et modifie les « contenus destinés à être transmis aux générations nouvelles » (Develay, 1992 : p. 17), parfois même à travers un processus de consultation publique. L'écart entre les conditions de diffusion du savoir en contexte scolaire et celles de sa production en contexte scientifique rend-il inévitables

ces filtrages et ces transformations ? Tout se passe comme si c'était le cas, selon Astolfi et Develay (*loc. cit.*). Les paragraphes suivants expliquent le fonctionnement des principales étapes de ce filtrage.

Un premier filtre. — Un premier niveau de filtrage repose sur la décantation de la « science normale » (ou savoir de référence) et de ses « paradigmes » (Kuhn, 1983 : p. 22). Foucault parlerait plutôt d'épistémè. Kuhn lui-même les nomme ailleurs matrices disciplinaires. Nous utilisons ici le terme de paradigme. Voyons seulement comment fonctionne le filtre paradigmatique.

Les chercheurs ont constaté que la production d'un savoir n'en garantit pas la communication, pas plus en histoire qu'ailleurs (Prost, 1996 : pp. 50-53). Tout le savoir ne peut être diffusé. Parmi les interprétations produites s'opère déjà un choix de celles qui seront divulguées. Les éditeurs ou les organismes qui financent la recherche retiennent celles qui leur semblent les meilleures. Les principaux critères sont la capacité à expliquer avec plus de précision un plus grand nombre de phénomènes historiques et à résister aux analyses de sources (par exemple). Mais entre deux interprétations de solidité, de robustesse et de fertilité équivalentes, la plus significative (la mieux intégrée aux préoccupations scientifiques de l'heure dans une société donnée) sera préférée. Pourtant, avant même d'évaluer tout cela, la compatibilité avec la tradition scientifique normale (ses conventions méthodologiques, ses postulats épistémologiques, sa façon de poser les problèmes, ses critères de validité) est requise. Un savoir scientifique est contextuel. Le cas

échéant, cette recherche de cohérence expliquerait les changements qualitatifs que, par un effet de domino, l'adoption d'une théorie incompatible avec un paradigme en vigueur peut produire sur la science, comme par exemple l'adoption de la théorie de la sélection naturelle (darwinisme) au XIX^e siècle l'a fait pour le paradigme du fixisme (créationnisme). Enfin, entre deux communications, les éditeurs accordent la priorité à celle menée par le chercheur ayant le mieux établi son autorité (sa compétence) dans le domaine. Ce phénomène devrait continuer de s'accroître, d'après Noiriel (1996). Car, alors que le nombre de thèses soutenues en histoire augmente, les difficultés financières des presses universitaires les contraignent « à restreindre le nombre des ouvrages publiés, au détriment des historiens les moins connus et des sujets les plus pointus » (p. 32). L'augmentation du stock de savoirs donne du poids à son argumentation : « il a fallu dix-sept siècles pour doubler le savoir [scientifique] (des origines au XVII^e siècle) ; en trois siècles, le savoir a encore doublé, et on considère aujourd'hui qu'il double tous les trois ou quatre ans » (Meirieu, 1999 : p. 42).

Un deuxième filtre. — Ensuite, pour fins d'enseignement, un ministère de l'Éducation sélectionne une partie du savoir diffusé par les historiens. Par exemple, cent heures ne suffisent pas pour tout apprendre sur l'histoire du Québec et à plus forte raison sur celle de l'humanité.

Donc au Québec, c'est le MEQ qui prend les décisions en matière d'enseignement de l'histoire. Il doit approuver le programme avec tout ce que cela implique : objectifs, découpage de la matière, place de l'histoire dans le programme, nombre d'heures qui seront consacrées à cette discipline, formation requise des maîtres, approbation des manuels, préparation de l'examen obligatoire de secondaire IV, etc. Mais quand on dit le ministère décide, c'est un bien grand mot. Ainsi, le programme est élaboré par une ou des équipes formées d'historiens, d'enseignants et de fonctionnaires. Les gens doivent dans leur travail tenir compte d'un grand nombre de facteurs : clientèle visée, nombre d'heures disponibles dans la grille horaire, etc. Une équipe doit aussi prendre en considération les dimensions scientifiques, pédagogiques, socioculturelles et politiques d'un tel projet (Durocher, 1998 : p. 88).

L'importance des dimensions socioculturelles ne doit pas être minimisée. « L'ensemble des savoirs, des représentations, des manières de vivre qui ont cours au sein d'une société » (Forquin, 1991 : pp. 27-28), tout cela oriente tacitement les critères de ce choix. Car il s'agit de favoriser la reproduction sociale d'un type de personne, de citoyen et de travailleur (Develay, 1992 : p. 17). Ce type d'individu doit correspondre aux conditions d'existence socioculturelles et économiques à la base de cette sélection idéologique. Notons, par analogie et contre l'interprétation simplificatrice de Petitat (1982), que le concept de reproduction sociale d'un type d'individu n'est pas un synonyme de *clonage social*.

Un troisième filtre. — Les savoirs programmés deviennent ensuite des savoirs enseignés. Ces derniers se définissent comme les savoirs qu'un chercheur peut observer dans la pratique de la classe. Ils passent au crible de tous les facteurs qui affectent l'enseignement du maître. Parmi ces nombreux facteurs, notons son expérience, son tempérament, son style d'enseignement, ses connaissances pédagogiques et disciplinaires, le matériel dont il dispose, le type et le nombre de groupes auxquels il enseigne

(Forquin, *op. cit.* : p. 28-29). La citation suivante illustre l'impact de certains de ces facteurs sur l'enseignement de l'histoire.

Le succès d'une éducation historienne et critique et d'une véritable formation du citoyen autonome est encore bien plus compromis par les conditions mêmes de l'enseignement. Les pratiques éducatives historiennes sont mal servies par le système scolaire. L'enseignant qui lit ces lignes [...] a le sentiment qu'il fait probablement tout ça [ce que propose l'auteur] en même temps avec les moyens du bord et les circonstances. [...] D'ailleurs, selon toute probabilité, cet enseignant a acquis sa formation en histoire à une époque où ces problèmes ne se posaient pas, à moins qu'il n'ait jamais acquis de formation en histoire et que, mathématicien ou géographe, il enseigne l'histoire par la grâce administrative du *bumping*. [...] L'administration scolaire — à tous les niveaux — est peu sensible aux « petites matières ». Les enjeux sociaux de l'éducation ne les concernent pas. Seuls comptent le bon ordre et le budget. [...] Horaires excessifs, classes lourdes, problèmes de discipline, bureaucratie administrative, conflits de travail, dégradation du statut social, nous avons usé prématurément une génération entière d'hommes et de femmes, ceux-là mêmes à qui nous devons le formidable effort de démocratisation scolaire qui fait la fierté des Québécois (Ségal, 1990 : pp. 257-259).

Face à une surcharge de tâche, les enseignants accueillent avec soulagement même les manuels axés sur « l'histoire batailles » et « l'histoire anecdotes » (Laville, 1984 : p. 89). Ces conditions se sont encore aggravées depuis la vague de compressions des années 1990. De plus, l'enseignant qui communique son savoir (qu'il dispense un cours magistral ou non) organise son discours en un ordre imposé par une démarche démonstrative, « expositive », déductive. Par opposition, la recherche a pour fonction de produire un nouveau savoir. Elle se structure de façon essentiellement autre que le savoir d'exposition.

C'est sur des hypothèses, des recoupements, des vérifications, des retours en arrière, l'invention de nouvelles hypothèses, que porte le travail. Le modèle, explicatif ou heuristique, est en **réarrangements permanents**. [...] Si complexe, si savant qu'il soit, ou si humble et si simple, **un savoir** peut être **d'exposition** ou **de recherche** (Marbeau, 1989 : p. 27. Gras dans le texte original).

Un quatrième filtre. — La vérification par la société de l'atteinte des objectifs scolaires implique le choix d'une quantité limitée de connaissances et de compétences (observables et mesurables) à enseigner (une « définition de domaine ») et le contrôle de leur atteinte. Ce contrôle peut amener les élèves à adapter leurs façons d'apprendre aux objectifs d'évaluation plutôt que de compréhension. Il peut les inciter à mémoriser à la lettre les notions enseignées sans chercher à établir entre elles des relations, dirons-nous pour paraphraser Legendre-Bergeron (1995 : p. 11). On n'apprend pas, alors, d'abord pour savoir, mais surtout pour obtenir une reconnaissance administrative et normative (Marbeau, *op. cit.* : pp. 19-20).

Or, mémoriser le savoir enseigné d'après des objectifs d'évaluation pose deux problèmes soulevés plus haut. Rappelons-les. Bien des connaissances enseignées en classe ne sont pas transférables à de nouveaux contextes (Tardif, 1999 : pp. 55-56). La mémorisation laisserait intactes les représentations initiales de l'élève. Les représentations, souvent erronées, élaborées au préalable par les élèves ne se modifieraient pas.

Legendre-Bergeron (1998) explique cela par le travail cognitif de l'élève. Du savoir enseigné au savoir appris, ce travail transforme une fois de plus le savoir. L'élève reçoit, décode, trie, élimine, réajuste, organise, coordonne, transforme et interprète... ou non les données émises. Apprendre, répétons-le, ne consiste pas à ranger des informations dans un tiroir cérébral où rien ne se produit. Il s'agit d'un processus actif dirigé par le sujet. Les connaissances et stratégies mobilisées en réponse à divers stimuli,

de même que les particularités du contexte scolaire, orientent ces processus. Ils lui procurent plusieurs indices à propos de ce qui est attendu de lui. En somme, les apparences sont trompeuses. » L'élève peut avoir appris quelque chose sans le manifester dans une évaluation officielle. Il peut également faire appel, au moment de l'évaluation, à des connaissances autres que celles qui ont été enseignées mais qui influent néanmoins sur le résultat » (p. 34).

c) L'effet de la transposition sur le statut des savoirs

Introduction. — En définitive, « l'école n'a jamais enseigné des savoirs [...], mais des contenus d'enseignement qui » proviennent du maillage entre « une logique conceptuelle, un projet de formation et des contraintes didactiques » (Astolfi et Develay, 1988 : p. 46). En s'insérant dans un curriculum, un concept scientifique intègre aussi un autre système de savoir. Ses caractéristiques et ses exigences deviennent étrangères au contexte du savoir d'origine, car il indique dorénavant ce que Chevallard nomme un « texte du savoir » pouvant et devant être appris. Son insertion, dirons-nous encore avec Legendre-Bergeron (1995), peut même engendrer des obstacles didactiques propres au contexte scolaire. Mais cela n'en fait pas pour autant l'ersatz d'un savoir simplifié, déformé et dégradé... du « Canada dry », selon le mot d'Astolfi (1994) ! Prenons l'exemple de la société féodale.

Certes, réduire les relations entre un souverain et son vassal à un rapport de domination du type patron et ouvrier, c'est construire un modèle capable de devenir une représentation-obstacle. Mais, vu les exigences pro-

pres à l'enseignement, on ne peut refuser toute transposition (Audigier, 1991). Il serait bien téméraire de croire possible ou efficace d'expliquer à un novice le concept de féodalité tel que l'utilisent Barthélemy, Bois, Duby ou Reynolds.

Les didacticiens préfèrent raisonner la façon dont le savoir (par exemple, l'histoire) scolaire s'écarte du savoir universitaire (Margairaz, 1989). C'est ainsi qu'ils affirment que le savoir scolaire comporte en général cinq caractéristiques d'une densité variable. Il serait « décontextualisé », « dépersonnalisé », « désyncrétisé », « dogmatisé » et « programmé ». Les paragraphes suivants expliquent de quoi il en retourne, puis s'interrogent sur la pertinence de ces concepts pour l'analyse de l'enseignement de l'histoire.

Le savoir décontextualisé. — Le savoir scolaire est décontextualisé, car il privilégie les solutions aux questions et aux démarches heuristiques. Son contexte de création disparaît (Develay, 1992 : p. 20). L'exemple du débat québécois à propos de la « Grande noirceur » (les années 1950) est patent à cet égard. Selon les points de vue, on accuse les historiens soit de défendre le régime de Duplessis pour légitimer le libéralisme économique d'aujourd'hui, soit de l'incriminer pour exalter le règne actuel des technocrates à Québec.

Le savoir dépersonnalisé. — Les auteurs de manuels « dépersonnalisent » souvent leur contenu. Ils le présentent comme une accumulation de faits existant en soi, comme s'il n'avait pas été construit par

un individu de chair et d'os. Le paragraphe suivant constitue un exemple de dépersonnalisation.

Pourquoi les colonies nord-américaines de la France et de l'Angleterre s'affrontèrent-elles militairement ? En plus des nombreuses guerres européennes opposant leurs métropoles entre 1701 et 1763, des rivalités géographiques et commerciales opposaient la Nouvelle-France et les colonies anglaises. La recherche de fourrures poussait la France à explorer le continent, développant de façon disproportionnée la superficie de la Nouvelle-France. Au début du dix-huitième siècle, celle-ci s'étendait de la baie d'Hudson au golfe du Mexique. En encerclant la Nouvelle-Angleterre, elle en limitait l'expansion et coupait les marchands anglais (comme la compagnie de la baie d'Hudson) de leurs sources d'approvisionnement en fourrures. Malgré plusieurs victoires militaires, la colonie française ne faisait pas le poids contre les colonies anglaises : son économie était moins diversifiée, elle entretenait moins de liens avec l'Europe et la faible densité de sa population rendait difficile la défense de son vaste territoire. Elle ne put résister aux efforts combinés des colons américains et de la Grande-Bretagne. (Éthier, 1998 : p. 11)

Le savoir désyncrétisé. — De même, les auteurs des manuels agissent comme si l'objet du savoir et sa perception étaient indifférenciés. Ils le « désyncrétisent », car ils négligent les circonstances ayant provoqué la remise en cause des connaissances ou des modèles antérieurs (Develay, *loc. cit.*).

Le savoir dogmatisé. — Les auteurs des manuels présentent comme une vérité incontestable des hypothèses, interprétations et problèmes provisoires dont ils gomment le caractère construit et social. Ils les « dogmatisent » (Astolfi et Develay, *op. cit.* : p. 45). Le paragraphe suivant constitue un exemple de dogmatisation.

En quoi la Loi des mesures de guerre déclarée en 1970 consistait-elle ? Suite aux deux enlèvements et disant redouter un mouvement de sympathie populaire à l'endroit des membres du FLQ, le gouvernement fédéral a réagi en décrétant la Loi des mesures de guerre, le vendredi 16 octobre, à quatre heures du matin. Cette loi, en plus de permettre à 5 000 soldats de l'armée canadienne d'occuper le Québec, conférait des pouvoirs extraordinaires aux divers corps policiers (Gendarmerie royale, Sûreté du Québec, police de Montréal). Ces derniers pouvaient perquisitionner et arrêter, sans mandat, quiconque était soupçonné d'être relié aux événements. À l'aube, les forces de l'ordre ont arrêté 250 personnes. En tout, 502 personnes ont été écrouées arbitrairement. De ce nombre, 467 ont été relâchées après 21 jours sans qu'aucune accusation ne soit portée contre elles. Plus de 35 000 perquisitions ont été effectuées. Ce branle-bas de combat n'a en rien aidé à retrouver les ravisseurs de MM. Cross et Laporte. De plus, la loi des mesures de guerre est restée en vigueur jusqu'en avril 1971, alors que les ravisseurs avaient été arrêtés en décembre 1970. Plusieurs historiens soutiennent que les trois paliers de gouvernements profitaient de ce prétexte pour terroriser et tenter d'écraser le mouvement souverainiste, les syndicats et les groupes de gauche. (Éthier, 1998 : 152)

Le savoir programmé. — Les auteurs des programmes charcutent le contenu du savoir en modules parmi plusieurs disciplines afin de l'enseigner (et d'en évaluer l'apprentissage) par tranches successives « selon un ordre de difficulté croissant ». Cet ordre correspondrait aux capacités attendues d'un groupe précis d'élèves. Le savoir est « programmé » (Astolfi et Develay, *op. cit.* : p. 21).

Ces constats s'appliquent-ils à l'histoire ? — La recherche s'est peu penchée sur ce problème précis. Paraphrasant sans doute Barthes, Moniot déclare cependant que l'historiographie scolaire pousse « l'effacement de l'énonciation [du sujet] à l'extrême » (1993 : p. 26). Autrement dit, l'auteur du manuel fait mine de laisser parler le référent tout seul et refuse « d'évoquer les motivations personnelles, le soubassement idéologique de la production du savoir » (Develay, *op. cit.* : p. 21) dont il traite. De plus, les travaux menés par Leduc, Marcos-Alvarez et LePellec (1994 *in* Lautier,

1997) semblent confirmer l'existence du processus de dogmatisation en histoire. « L'écriture de l'histoire suit l'ordre chronologique, comble les vides, gomme les incertitudes [...]. C'est un récit complet et fermé sur lui-même qui légitime toujours sa fin » (p. 29).

7 Les résultats des recherches sur l'histoire transposée

Cette partie porte sur les recherches antérieures à propos de l'histoire transposée, en particulier (mais non exclusivement) sur les analyses des représentations de la politique dont les manuels d'histoire québécois sont porteurs. Elle abordera successivement la pertinence de la recherche sur l'histoire transposée, les résultats des précédentes analyses des biais des manuels, puis ce qu'ils révèlent à propos de la conception didactique, de l'idéologie et de la résignation politique.

a) La pertinence de la recherche sur l'histoire transposée

Un sondage à propos de l'intérêt envers l'histoire confirme que le marché du clip historique préfabriqué, mâché et prêt à penser prévaut toujours au Québec (LeBlanc, 1999 : p. A9). La marchandise consommable, anecdotique, spectaculaire, distrayante (jeux questionnaires érudits, feuilletons) se vend bien, les cotes d'écoutes le montrent aussi. Les manuels ne détiennent pas le monopole de l'influence sur la mémoire collective. Mais que recouvre ce concept ?

Convenons en premier lieu de caractériser la mémoire collective comme étant le résultat général, très diversifié et la plupart du temps un peu incohérent, de divers processus de construction du passé. Elle peut être le fait de procédés très informels et relativement spontanés, de ce que M. Halbwachs (1976) appelait les cadres sociaux de la mémoire. À l'opposé, elle peut aussi résulter d'entreprises formelles, mi-

nutieusement programmées, appuyées sur des méthodologies raffinées. Dans le premier cas, on pense aux mémoires individuelles et familiales constamment mises à jour et perpétuées dans les actes les plus ordinaires de la sociabilité, dans les rituels entourant les événements démographiques (naissance, mariage, décès...) et autres, dans les journaux intimes, dans les recueils généalogiques. On pense aussi à la mémoire qui se constitue dans les groupes de tous genres : récréatifs, professionnels, militants... Dans le second cas sont désignées des démarches plus articulées, plus réglementées, telles les reconstitutions romanesques ou télévisuelles, celles de la muséologie, de l'archéologie ou de la science historique. Entre les deux se trouveraient des vecteurs apparemment moins formalisés quoique tout aussi robustes comme le conte, la légende, le mythe. Mais quel que soit le procédé ou la manière, il y a toujours énoncé et transmission de sens, et c'est bien là l'essentiel de toutes ces entreprises symboliques qui ne sont jamais innocentes, qui sollicitent toujours l'adhésion à une interprétation plus ou moins explicite, à une vision du monde, sinon à une idéologie. De tout cela, on retiendra le fait de la diversité des mémoires collectives, concrétisée dans la pluralité à la fois des procédés et des interprétations. (Bouchard, 1998 : pp. 116-117).

L'usage du manuel d'histoire est l'un de ces procédés, parmi d'autres (dont le savoir de référence), qui s'opposent ou se conjuguent pour « construire le passé ». Malgré cette vive concurrence, les manuels d'histoire ont fait l'objet de beaucoup d'analyses. Avec raison, semble-t-il. D'une part, les enseignants d'histoire états-uniens consacrent en moyenne 90 % de leur temps d'enseignement à des activités reliées au manuel (Cohen, 1995 *in* Crocco, 1998 : p. 19). Par exemple, en plus de faire lire des extraits du manuel par les élèves et d'utiliser le guide pour planifier leurs cours, ils emploient le matériel reproductible et les exercices qu'il contient (Thornton et Wenger, 1990). D'autre part, les résultats de la thèse de doctorat de Caritey (1992) attestent la prégnance sociale des représentations véhiculées par l'histoire enseignée. La mémoire historique de la population québécoise refléterait assez fidèlement le contenu des manuels. « Cette prééminence des contenus de la période « scolaire » s'explique sans doute

par le fait que, dans le cadre de l'école, ils ont été proposés les premiers et ils ont été revus pendant plusieurs années et que, de plus, ils ont éventuellement été repris par les diffuseurs non scolaires » (Caritey, 1996 : p. 19).

Moniot (1993 : p. 200) explique cet engouement par les trois angles que les manuels offrent à la recherche. Il s'agit de leur contenu historique, des idéologies qu'ils portent et de leurs conceptions didactiques. Seuls les deux derniers angles rejoignent les préoccupations de cette thèse. L'analyse la plus répandue est toutefois celle des biais idéologiques qui affectent le contenu des manuels. Si bien que, selon Dumont (1996 : p. 20), la pléthore des travaux engageant à recueillir avec méfiance les assertions des manuels condamnerait tout projet qui viserait à en dresser la liste !

b) Les résultats des précédentes analyses des manuels

Une de ces études souligne que le cantonnement des manuels d'éducation politique (lorsqu'il y en a) aux descriptions constitutionnelles ou juridiques amène les élèves à apprendre la politique par l'entremise de manuels d'histoire (Conley et Osborne, *in* Dhand, 1988 : p. 25). Ceux-ci promeuvent le nationalisme, mais ne politisent pas de manière explicite. Ferro (1986 : p. 11) a montré l'universalité de ce phénomène : » [...] l'image que nous avons [...] de nous-mêmes est associée à l'Histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants ». Or, cette histoire est biaisée. Dhand identifie 17 recherches publiées entre 1971 et 1986 qui relèvent des biais dans les manuels (1988). Il s'agit « habituellement [...] d'illustrations sté-

réotypées et de l'omission des questions relatives aux droits humains » (*id.* : p. 24, notre traduction). L'analyse réalisée par Osborne (1994 : pp. - 21-25) étale la partialité politique et le peu de place que 29 manuels canadiens communément utilisés à partir de la 7^e année et publiés de 1886 à 1979 réservaient aux travailleurs. De même, des études identifèrent dans l'histoire enseignée au Québec des préjugés envers les peuples autochtones (Vincent et Arcand, 1979) et les femmes (Daigle, 1992 : pp. 37-41), ainsi que du racisme et un ethnocentrisme diffus (Blondin, 1990, 1994 ; McAndrew, 1986). Levstik et Barton (1997) en identifient 15 autres, publiés aux États-Unis depuis 1990.

Les travaux dont Brosio (1994) fait la synthèse montrent que, dans une « formation sociale capitaliste », les habitudes, le curriculum et le contenu des manuels scolaires servent surtout à influencer les représentations que les écoliers se font de leur rôle et responsabilités futurs dans la société. Ils y parviennent entre autres en convainquant les enfants de travailleurs de leur incapacité politique (et des opportunités individuelles de s'en sortir s'ils triment dur) et en encourageant une attitude de soumission à l'autorité (*id.* : p. 271). Les travaux de von Borries (1997 : p. A 182-185) confirment les conclusions de Brosio : la plus grande partie des élèves européens de 15 ans attribuent le développement de la démocratie aux inventions techniques, au développement de la science, aux philosophies et aux grands penseurs, mais une très petite minorité l'attribue à l'action des gens ordinaires. Cette tendance est plus marquée dans les pays du nord et de l'ouest de l'Europe que dans les pays de l'Est. En retour, ces représentations

diminueraient la motivation politique des enfants de travailleurs (Brosio, 1994 : p. 273). En somme, le « contenu hégémonique » des manuels serait en partie responsable de la passivité politique des travailleurs, car il les marquerait jeunes.

c) Les conceptions didactiques, l'idéologie et la résignation politique

Une étude de Létourneau (1988) analyse les textes d'élèves de quatrième secondaire composés dans le cadre d'un concours québécois organisé par des enseignants d'histoire. La trame de leurs productions écrites s'articule entre autres autour d'une conception du héros comme moteur de la démocratie, la masse des « gens ordinaires » n'apparaissant pas comme sujet de l'histoire dans les représentations des élèves. Faut-il en tenir le contenu des manuels seul responsable ? Non, bien sûr. D'autant moins, serait-on tenté de dire, qu'il est possible que l'échantillon reflète moins « la » représentation des élèves que celle des maîtres. Certes, les deux visions de cette époque participent probablement d'une même *doxa*, mais s'agissant d'un concours où les enseignants locaux sélectionnèrent 33 gagnants parmi « 300 ou 400 jeunes de toutes les régions du Québec » ayant passé l'épreuve (p. 555), on ne peut mésestimer le rôle de la pratique de ceux qui structurent et évaluent les activités d'apprentissage.

Laville (1984 : pp. 79-80) explique le verbalisme des apprentissage et la passivité des citoyens devant les politiciens entre autres par l'inéluctabilité dont les manuels scolaires parent la version du vainqueur qu'ils véhiculent et

que légitime la linéarité du récit. Cette structure téléologique et linéaire est encore constatée en France par Leduc, Marcos-Alvarez et LePellec (1994 *in* Lautier, 1997). Mais la passivité s'expliquerait aussi dans une large mesure, insiste Laville, par l'attitude de consommateurs d'informations que la structure des manuels conforte chez les élèves. En somme, l'auteur croit sans doute, à la manière d'un De Certeau (1975), que le discours de l'histoire est persuasif et injonctif, bien qu'il se présente et soit reçu comme « constatatif » et cumulatif. En d'autres termes, les manuels auraient dogmatisé, décontextualisé, dépersonnalisé et désyncrétisé le savoir de référence en le transposant.

En France, l'équipe de didactique des sciences humaines de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) confirme d'ailleurs qu'une majorité d'élèves perçoit le contenu du manuel comme un document qui exhume de façon neutre le récit des événements importants du réel passé (Margairaz, 1989), au même titre que l'aurait fait pour les historiens positivistes une information que l'on appelle une « source primaire » (Wineburg, 1991 : p. 501).⁴

8 En résumé

Cette première section de notre cadre de référence a mis l'accent sur la définition de six concepts intégrateurs afin d'examiner les éléments du problème général du transfert des compétences (habiletés et savoirs) relati-

⁴ Nous définirons cette expression plus bas. Pour simplifier, désignons ainsi les documents générés durant l'époque analysée.

ves à l'histoire de la démocratie. Il s'agit de l'apprentissage, du transfert des apprentissages, de l'obstacle didactique, de la motivation, de la coopération et de la transposition didactique.

Cinq idées clés familières au programme d'Histoire générale se dégagent de notre recension des écrits constructivistes en éducation.

Pour apprendre, l'élève doit agir. En acquérant des connaissances et habiletés, il passe d'un équilibre cognitif donné à un équilibre supérieur. L'enseignant doit prendre en compte les représentations de l'élève qui risquent de faire obstacle à l'atteinte des objectifs. Les sentiments rattachés à sa motivation influencent son apprentissage. Le conflit socio-cognitif et la coopération peuvent faciliter le développement cognitif. Somme toute, enseigner signifie mettre en place des conditions qui aideront l'élève à construire et à modifier son réseau de représentations en lui rendant intelligibles les informations qu'il traite, en le confrontant à des situations-problèmes, en favorisant les interactions sociales, etc.

En outre, définir le transfert des apprentissages comme l'utilisation par les élèves dans un contexte nouveau (scolaire ou non) des compétences (liées à la démocratie ou non) développées (en classe d'histoire ou non) pose des jalons pour redéfinir le problème du rôle de l'enseignement de l'histoire sur la motivation politique.

Nous avons aussi constaté que les résultats des précédentes recherches sur l'histoire transposée tendaient à montrer l'influence négative du contenu des manuels d'histoire sur le développement des compétences et

attitudes démocratiques. Toutefois, ces chercheurs ne se sont pas penchés sur l'effet des dispositions téléologiques de la structure des porteurs du savoir scolaire.

B) Description des savoirs de référence liés à l'histoire de la démocratie

Le mot démocratie est ambigu. Ainsi, alors qu'il n'avait plus rien à voir avec la démocratie ni la popularité, les bureaucrates d'URSS qualifiaient de « démocratie populaire » le régime sanglant qui leur permettait de se servir du pouvoir d'État pour usurper des privilèges. Aujourd'hui, le parti antisémite, panslave, autoritaire, antidémocratique, voire fascisant de M. Jirinovskiy se présente en Russie sous le nom de « parti Libéral démocrate ».

Rien là d'extraordinaire. Avec régularité, les universitaires occidentaux se penchent sur la question de l'avènement et du sens de la démocratie ou de la liberté et se contredisent. À l'instar d'Arendt (1972 : p. 182), plusieurs considèrent le concept trop ambivalent pour le définir. Des historiens et des sociologues comme Novack (1971) ou Bourdieu (1995, p. 116) ajoutent que son sens varie selon l'époque où se situe la réalité sociale qu'il doit définir, ainsi que selon l'époque, le champ sémantique et le champ social où le concept est produit et utilisé. Il en va de même de nombreux autres concepts qui lui sont coordonnés ou subordonnés. Comment définir régime politique, pouvoir, citoyenneté, territoire ? Qu'est-ce que l'État ? S'agit-il d'un instrument au service de la classe dominante (quelle qu'elle soit), d'un outil potentiel pour réformer la société au bénéfice de tous ou d'une entrave

au développement de la liberté économique et politique des individus ? Les classes sociales existent-elles objectivement ? Les luttes sociales des gouvernés ont-elles un rôle à jouer pour augmenter la proportion de citoyens, leur obtenir une plus grande quantité de libertés et rendre celles-ci plus complètes ? Peut-on même dégager un faisceau de variables sociologiques dont l'enchaînement permet la naissance de la démocratie ? Ces réponses valent-elles pour toutes les époques, pour toutes les formations sociales ?

Les nombreux avatars de ces concepts, leur caractère polysémique et le galvaudage dont ils sont l'objet présument de la difficulté de les définir de manière univoque et invariable, mais *a fortiori* d'analyser les transpositions dans les manuels ! Pour contourner ce problème et déterminer les types d'interprétation qui s'y retrouvent, nous croyons qu'il convient d'établir une typologie des écoles historiques, que nous appelons « interprétations de référence » ou « historiographie de référence ».

Cette section de chapitre comporte trois parties. La première suggère une définition épistémologique de l'histoire comme savoir de référence. La deuxième propose une typologie qui met en relief quatre attributions du lieu et du contrôle de la cause. Elle schématise et compare des exemples d'interprétations historiques que le savoir de référence offre du rôle des gouvernés dans l'évolution de la démocratie. Enfin, à partir d'exemples historiques, la troisième partie présente une définition et dresse un tableau comparatif des prédicats de la démocratie ainsi que de concepts qui lui sont coordonnés.

1 Une définition épistémologique de l'histoire comme savoir de référence

a) Introduction

Le devis (MEQ, 1982c) stipule que le cours d'histoire générale doit se caractériser par une démarche réflexive, synthétique, active et historique. Les pages précédentes ont tenté de rendre intelligibles les trois premiers de ces quatre concepts intégrateurs. Cette partie fait de même pour le quatrième. Sans prétendre épuiser le débat, elle définit les attributs de l'histoire, précise leur origine et évalue leur portée. L'appui sur l'histoire de la discipline historique pourra s'avérer indispensable pour analyser la transposition didactique qui est faite, dans les ensembles didactiques, du savoir de référence. Cela devrait nous permettre de repérer dans le texte du savoir transposé une représentation caduque (par exemple, l'explication d'un événement par une cause unique comme la fatalité, les cycles ou les individus spéciaux) comparable à telle représentation-obstacle des élèves (par exemple, l'invocation d'une cause magique ou mécanique). Avant d'isoler les éléments de cette définition, voyons-les conjointement, quitte à répéter ce qui paraîtra des évidences à quelques-uns.

b) Une définition personnelle de l'histoire

Le terme histoire s'utilise ici au sens de « l'ensemble des démarches vérifiables suivies par des chercheurs pour interpréter l'enchaînement de phénomènes sociaux à partir de leurs traces ». Notre définition met en relation un réseau de six concepts subordonnés. Il s'agit de la méthode de re-

cherche (les démarches vérifiables), de la source (les traces), du fait (les phénomènes sociaux), de l'explication (les propositions d'interprétation), de l'historien (les chercheurs) et de la causalité (l'enchaînement). Les programmes usent couramment de ces concepts. Nous les examinons isolément, car ils constituent eux-mêmes autant d'attributs du concept intégrateur d'histoire. Notre description commence par la méthode en raison des débats qu'elle a suscités et qui rejaillissent sur les autres concepts. Lorsque cela s'avère indispensable, les autres paragraphes de cette section mettent les six concepts mentionnés plus haut (la source, par exemple) en relation avec les objections soulevées contre les insuffisances de la méthode positiviste et avec les propositions d'ajustement proposées par des auteurs appartenant à des courants différents, comme Aron ([1948], 1981), Bloch (1974), Carr (1961 [1988]), Chesneaux (1976), Dosse (1987), Finley (1989), Furet (1982), Le Goff et Nora (1974 a, b, c), Marrou (1954, 1973), Morin (1996) et Prost (1996). Nous concluons en discutant de la réalité de l'objet historique et en envisageant les retombées d'une épistémologie critique sur l'enseignement de l'histoire au secondaire.

c) La méthode de recherche

Des polémiques vigoureuses sur la méthode de recherche ont traversé l'historiographie au XX^e siècle en Europe et en Amérique. Un groupe d'historiens identifiés à « l'école des *Annales* » (du nom d'une revue animée par Bloch et Febvre, puis Braudel) s'est affirmé comme porteur du paradigme dominant en France et dans ses colonies intellectuelles. Pour asseoir

dans les institutions la supériorité qu'elle assurait détenir dans la théorie, elle médisait des positivistes de l'école méthodique (dans le monde anglo-saxon, les historiens positivistes sont plutôt qualifiés d'empiristes). « L'école des *Annales* » jugeait insuffisantes et surannées les techniques que les positivistes avaient formalisées au tournant du siècle pour cueillir et traiter les données. Elle n'était pas la seule ni la première, mais elle est encore aujourd'hui la plus connue. Depuis, bien des groupes ont continué de présenter leur propre programme de refonte de l'histoire comme discipline universitaire et l'on parle plus volontiers aujourd'hui de constructivisme ou de post-modernisme, selon le cas, que de positivisme. Toutefois, au cours des années 1990, il redevint de bon ton de reconnaître l'intérêt de certains éléments de la méthode proposée par Langlois et Seignobos (deux promoteurs de l'école positiviste en histoire), sans renier les ajustements importants et nécessaires apportés par les annalistes et leurs continuateurs.

Ce paragraphe décrit les principales techniques positivistes de recherche ayant joui au moins en partie de cette réhabilitation ou n'en ayant pas eu besoin. Ces procédures sont classées en fonction de leur usage : cueillir les données, évaluer les documents, les dépouiller et communiquer les faits dégagés.

La cueillette des données. — La cueillette des données est présentée comme un exercice fastidieux, mais constitutif du travail du chercheur. Ce dernier, pour apporter son écot à une éventuelle histoire universelle, choisit un pan de passé encore non relaté, par exemple les causes de la

conquête du Canada par l'Angleterre en 1760... Son enquête solitaire exige des informations exhaustives et valides. Il s'arme alors de patience et de flair pour repérer et rassembler tous les documents topiques en fouillant les archives. La valeur d'une source, par rapport à l'événement étudié, dépend de la proximité et de la contemporanéité de l'observation qu'elle consigne. Aussi l'historien préfère-t-il la source primaire à la source secondaire et évite-t-il la source tertiaire dont la teneur en informations sûres est nettement inférieure aux deux autres, puisqu'elle est moins directe et qu'elle contient une plus grande part d'interprétation (de subjectivité).

Afin d'illustrer la différence entre ces trois types de sources, prenons l'exemple fictif (que nous conservons tout au long de la section) de l'empoignade verbale de MM. Ganga et Sali à Whistler en 1896, toute ressemblance avec des personnages réels étant fortuite. Pour étudier cet événement, mieux vaut utiliser la correspondance de M. D'Alma, un témoin des discussions (source primaire ou document original), que l'histoire écrite par Mme Berri en 1916 sur la base des lettres de M. D'Alma (source de seconde main). Il serait presque aussi déconseillé de s'appuyer sur l'ouvrage d'histoire générale rédigé par M. Devin en 1996 à partir de l'ouvrage de Mme Berri (source de troisième main) que de consulter la pièce de boulevard *Grabuge dans les Rocheuses* créée en 1916 par le père Belin.

Il va de soi que l'enquête ne s'arrête pas là... L'importance d'établir une preuve irrécusable rend l'historien soupçonneux face à ses témoins. C'est pourquoi son arsenal comprend la critique interne et la critique externe

des documents. Ces procédés ont pour but de déterminer la conformité des faits inscrits dans les sources avec le réel qu'ils reflètent.

L'évaluation des données. — *La critique externe.* — La critique externe consiste à établir le statut (l'authenticité) de la source primaire (surtout si elle est manuscrite) en s'intéressant à ses caractéristiques matérielles (médiologiques, dirait Debray) : papier, encre, sceaux, types d'écriture, etc. L'historien veut savoir s'il dispose du document originel ou d'une transcription plus ou moins fidèle. La critique externe comprend la « critique d'érudition » et la « critique de provenance ».

Dans notre exemple, la lettre de M. D'Alma, écrite en copte, doit être traduite en français. Il faut de plus, le cas échéant, identifier les citations ou les références implicites ou explicites qui s'y trouvent. Cette critique d'érudition vise à établir le document brut au moyen de la paléographie, de la diplomatique, de l'épigraphie, etc. (Marrou, [1954] 1975).

Reste encore à établir l'état civil du document, à en faire la « critique de provenance et d'attribution ». Dans l'exemple fictif de tantôt, l'historien chercherait à confirmer la date et le lieu de la rédaction de la lettre, que M. D'Alma en est bel et bien l'auteur, qu'elle traite de l'Affaire de Whistler, comment elle a été transmise et conservée, etc. Il peut s'agir, par exemple, d'un document contrefait par Mme Crêtes, une faussaire de l'époque. La crédibilité de notre lettre diminue aussi s'il appert que la date qu'elle porte est postérieure de 30 ans à l'époque où M. D'Alma a fait la connaissance de son destinataire, M. Lévesque. Il pourrait alors s'agir du brouillon non signé

d'une lettre écrite par le neveu de M. D'Alma, M. Pivot, brouillon que ce dernier aurait conservé par inadvertance avec la correspondance de M. D'Alma, dont il était le dépositaire. Pour le savoir, le chercheur fera appel aux sciences auxiliaires de l'histoire. La sigillographie, par exemple, le renseignera sur le sceau apposé : était-ce celui de M. D'Alma ou celui de la loge maçonnique de M. Pivot ?

La critique interne. — La critique interne, pour sa part, se penche sur la cohérence du texte, afin d'évaluer l'historicité des faits qu'il contient.

Elle comprend la « critique d'exactitude ». Celle-ci consiste à évaluer la véracité et la précision des faits rapportés. La mémoire de M. D'Alma était-elle défaillante ? La critique interne comprend en outre une « critique d'interprétation » et une « critique de sincérité ».

La critique d'interprétation d'une source primaire implique de la part de l'historien qu'il identifie le genre littéraire utilisé par son auteur et en connaisse les conventions. On ne tire pas le même type d'informations d'un échange de correspondance privée que d'un discours électoral, d'un journal intime, d'un article de périodique ou d'une loi.

Le chercheur doit s'interroger sur la sincérité de l'auteur, surtout si celui-ci s'est proposé d'informer la postérité à propos de l'événement dont traite la source. Ce dernier livre alors un témoignage volontaire, comme Hérodote qui relate les prouesses des Grecs. Le risque de partialité augmente. Au contraire, les témoignages involontaires jouissent de plus de crédibilité, car ils ne se destinent pas au public et ne veulent convaincre per-

sonne. C'est le cas des « Livres des morts » que contiennent les tombeaux égyptiens. Comme ils s'adressaient aux dieux, ils révèlent à l'observateur attentif des indices plus précieux sur les valeurs inconscientes de leurs auteurs que le message que ces derniers voulaient transmettre. Dans notre exemple, M. D'Alma avait-il intérêt à mentir sur ce qu'il a vu... ou n'a pas vu ? Était-il vraiment un observateur direct ou rapporte-t-il des oui-dire ? Était-il impartial ? Sa condition politique, sociale, religieuse, etc., pouvait-elle biaiser inconsciemment son jugement ? Pourquoi narre-t-il l'événement ? De quoi veut-il convaincre le destinataire de sa lettre ? Veut-il le leurrer ?

Le dépouillement. — L'historien analyse avec minutie ses documents bruts et les compare les uns aux autres. Il élimine les témoignages suspects, mais scrute attentivement tous les autres. Cela lui permet d'en extraire des faits ayant eu lieu à telle date, en tel endroit. Dans notre exemple, le chercheur peut décrire le déroulement de l'altercation s'étant produite en 1896 à Whistler entre MM. Ganga et Sali parce qu'il a, entre autres, dépouillé tous les journaux et toutes les correspondances pertinentes. Si tous les témoignages concordent, le fait est scientifiquement et définitivement établi.

Pour dévoiler les causes de tel événement et les relater de façon claire, l'historien doit encore ordonner les faits chronologiquement, car tout événement s'explique par des faits antérieurs (dont il est le produit).

La communication. — La dernière étape consiste à décrire objectivement tous les événements que le chercheur a dégagés des documents (en excluant tous les autres), mais en n'affirmant rien qui ne soit établi (c'est-à-dire supporté par des faits objectifs eux-mêmes étayés par des documents crédibles), et à diffuser ce récit. La publication de son travail, en contribuant à l'accumulation de faits prouvés et originaux, lui permet d'espérer reconstituer, pièce par pièce, « tout le passé comme il s'est réellement passé », comme le suggère le dicton allemand (cité par Morin, 1996 : p. 18). Par ailleurs, l'historien doit prendre soin d'indiquer précisément ses sources au moyen de notes de bas de page. Cette convention permet à tous de vérifier et de reproduire ses démarches. Son importance tient au dogme voulant que la précision des protocoles de recherche et la rigueur de leur application pourvoient à l'objectivité du résultat.

Malgré le scepticisme des annalistes face à la faculté d'être objectif, cette méthode constitue la pratique de référence explicite des programmes d'histoire. Élaborer une grille d'analyse des ensembles didactiques en faisant l'impasse sur ses éléments, c'est s'exposer au risque de créer une grille inopérante.

d) La source

L'historien ne pouvant observer directement le passé, il utilise un médium, le vestige de l'événement révolu. C'est pourquoi il n'y a pas d'histoire scientifique possible sans un contact direct avec les documents bruts. Il faut aller au plus près de l'événement, à la source. Or, l'un des premiers repro-

ches formulés contre les « anciens » historiens par les « modernes » portaient sur leur vision réductrice des sources d'information.

En fait, les positivistes privilégiaient trop exclusivement l'écrit comme médium (et le papier, le parchemin, le papyrus ou la galette de glaise comme supports) pour témoigner du passé. Ainsi, dès 1932, Febvre reprochait-il à Seignobos de consacrer 200 pages à dix siècles de l'histoire ancienne de la Russie, contre 1140 pages à deux siècles et demi... faute d'événements (Bourdé et Martin, 1983 : pp. 174-175). Pourtant, il s'en était passé des choses ! Mais elles correspondaient au point aveugle de la vision positivistes d'un événement et nul document écrit ne les attestait.

Or, cette fixation sur les documents écrits pose plusieurs problèmes. En premier lieu, elle assujetti la recherche à la quantité de sources écrites. Ainsi, nous sommes bien mieux informés sur l'Égypte ptolémaïque que sur la Syrie séleucide, parce que l'aridité des bords de la vallée du Nil favorise davantage la conservation des papyrus que l'humidité de la région du Croissant fertile (*op. cit.* : p. 78).

Dans la plupart des cas, l'historien ne dispose pas des moyens d'évaluer la probabilité de conservation des documents. D'autre part, lorsqu'il fait sa critique de provenance et de sincérité, l'historien peut-il toujours contrôler toutes les variables ? Comment peut-il s'assurer d'avoir réuni tous les points de vue possibles ? Carr (1961 [1988] : p. 59), par exemple, se demande ce que l'on connaît de la Grèce antique. On en sait, pour l'essentiel, dit-il, seulement ce que nous en dit un citoyen athénien lettré.

Mais son épouse, qu'en pensait-elle ? Et le citoyen pauvre et analphabète, lui ? Et le métèque thébain ? Et l'esclave celte ? Et l'ennemi perse ? Somme toute, les archives officielles ne conserveraient que les souvenirs officiels, ceux des gens au pouvoir, et selon des critères qui nous échappent trop souvent ! En règle générale, il s'agit donc au mieux d'un échantillon accidentel, au pire d'un échantillon volontaire.

C'est pourquoi les annalistes s'attachèrent d'abord à élargir leur répertoire d'indices. Par conséquent, la variété des sources auxquelles les historiens ont puisé a augmenté en proportion. Ainsi, une pièce de monnaie, une statue, une poterie, des inscriptions funéraires peuvent informer au-delà des mots qu'ils contiennent au même titre qu'un artefact. Dans certains cas, une datation peut être estimée en soumettant les traces à l'analyse du carbone 14. De même, un tas de cendres indique à l'historien qu'il y a eu là un foyer. Des empreintes de pas dans une coulée de boue lui signalent le passage d'un humain. Contemplés d'un avion, la forme des champs à Saint-Esprit (P.Q.) le renseigne sur le mode d'attribution des terres sous le régime seigneurial dans la vallée du Saint-Laurent, avant 1760. Un laque anonyme reflète une mentalité (Zerner, 1974 : p. 260). Febvre développe ce thème en rapport avec l'histoire de la France.

L'histoire se fait avec des écrits, sans doute. Quand il y en a. Mais elle peut se faire, elle doit se faire, sans documents écrits s'il n'en existe point. Avec tout ce que l'ingéniosité de l'historien peut lui permettre d'utiliser pour fabriquer son miel, à défaut des fleurs usuelles. Donc avec des mots, des signes. Des paysages et des tuiles. Des formes de champs et de mauvaises herbes. Des éclipses de lunes et des colliers d'attelage. Des expertises de pierres par des géologues et des analyses d'épées en métal par des chimistes. D'un mot, avec tout ce qui, étant à l'homme, dépend de l'homme, sert à l'homme, exprime l'homme, signifie la présence, l'activité, les goûts et les façons d'être de l'homme. Toute une part de notre travail d'historien, et la plus passionnante sans doute de notre travail d'historien, ne consiste-t-elle pas dans un effort constant pour faire parler les choses muettes, leur faire dire ce qu'elles ne disent pas d'elles-mêmes sur les hommes, sur les sociétés qui les ont produites – et constituer finalement entre elles ce vaste réseau de solidarités et d'entraide qui supplée à l'absence du document écrit (cité dans Prost, 1996 : p. 82).

En second lieu, les documents graphiques posent un problème de lecture de la source analogue à celui posé par la lecture des artefacts. La sémiotique s'est intéressée aux conditions de lisibilité de la source et a souligné les lacunes positiviste à ce chapitre. La présence d'un langage écrit n'implique pas de façon automatique qu'il soit compréhensible en entier. Les hiéroglyphes égyptiens et le linéaire B demeurèrent longtemps incompréhensibles. C'est encore le cas de certaines langues, notamment polynésiennes et sud-américaines.

En troisième lieu, la surabondance de sources peut obliger le chercheur d'histoire contemporaine à procéder par sondage aléatoire d'échantillons, sans en connaître la représentativité, ou à sélectionner les sources les plus susceptibles de le renseigner sur les faits qui l'intéressent.

Dans une certaine mesure, il arrive que le discours qu'un manuel d'histoire tient sur les sources suggère des indices quant à la position de son auteur vis-à-vis de l'approche constructiviste en histoire. De même, dans

certain cas, l'analyse des consignes liées au choix des données à recueillir peut parfois dénoter la conception que l'auteur du manuel se fait de l'élève comme constructeur de son propre apprentissage. Il convient donc de ne pas négliger cet aspect du problème si l'on construit une grille d'analyse de contenu.

e) Le fait

Les faits sont une manifestation extérieure de l'activité humaine. Par là, ils constituent moins un phénomène naturel qu'un phénomène social. L'humain, qui est certes inséparable de son milieu physique, chimique et biologique, vit aussi en société et par elle. En voici trois exemples. Un enseignant du secondaire qui habite la banlieue de Montréal en 1999 est chauffé, logé, nourri et vêtu parce qu'il reçoit un salaire lui permettant de payer ces biens et services. Tous ces faits sont éminemment sociaux et impliquent des différences avec la situation d'un scribe de l'Égypte alexandrine. Un opuscule en faveur de l'immigration publié en 1999 est imprimé sur du papier, avec de l'encre et est tapé sur ordinateur. Une certaine division du travail et un certain degré de développement des forces de production rendent cela possible et tranchent avec les conditions qui prévalaient à Paris en 1871. L'auteur d'un manuel a été éduqué par une famille, scolarisé dans une école. Chacun de ces faits est le point d'aboutissement d'une série de réactions en chaîne, en relation chacune avec une série d'autres faits qui sont eux-mêmes des conséquences d'une réseau serré de relations qui se recourent. On touche à l'infini, en extension comme en compréhension.

Pourtant, parmi l'ensemble des faits qui se sont produits dans le passé, seule une poignée est jugée digne de mention par les historiens. Quels critères invoquent-ils pour conférer à un événement un statut historique, mais pas à un autre ? Voilà une question primordiale que posait Carr (*op. cit.*) et dont nous adaptons la réponse. Selon les positivistes, certains faits apparaissent rares, explicatifs et porteurs d'un même sens pour tous les historiens, par exemple la bataille des plaines d'Abraham. Voilà le gibier de l'historien. Mais les débats qui opposaient Séguin et Ouellet portaient-ils sur le fait que les troupes françaises menées par Montcalm furent défaites par les troupes anglaises menées par Wolfe le jeudi 18 septembre 1759 et non le 23 juin 1760 ? N'est-ce pas plutôt le sens actuel de l'événement (défaite, cession, conquête) et son influence sur la suite du monde qui les opposaient ?

Cet exemple appelle une deuxième observation. La nécessité d'établir ces faits de base ne repose pas sur leur essence, mais sur une décision d'historiens. En effet, la principale raison pour laquelle savoir que la bataille des plaines d'Abraham fut livrée en 1759 nous intéresse, c'est que les historiens (entre autres) la considèrent comme un événement historique. Pour des raisons sociales précises dont l'élucidation dépasse le cadre de cet ouvrage, des historiens ont décidé *a posteriori* que la lutte entre ces deux camps constituait un fait historique, mais pas les dizaines d'autres altercations ayant eu lieu par la suite au même endroit, notamment les 24 juin.

Tout comme la bataille des plaines d'Abraham, le fait qu'un descendant de M. Sali ait mangé trois amandes, un yogourt, un substitut de repas et un sac de croustilles le 5 juin 1999 pour dîner est un événement passé. Mais il demeurera vraisemblablement ignoré des historiens, car il aura probablement moins d'impacts visibles sur la suite du monde. Il apparaît donc qu'établir avec exactitude les faits qui semblent pertinents ne peut être élevé au rang de vertu, puisqu'il s'agit d'un devoir. Or, accomplir ce devoir ne prémunit pas du subjectivisme, car il faut choisir son fait *a posteriori*. Et les plus intéressants sont rarement les plus faciles à établir ou les moins controversés. Mais il ne s'agit pas d'une fin en soi.

Les annalistes reprochaient aux historiens méthodistes leur fétichisme des faits uniques, préférablement politiques ou militaires. Or, ces faits ne suffisent pas. Ils ne peuvent raconter qu'une histoire, celle des gagnants, de leurs guerres, de leurs négociations diplomatiques, des heurts entre leurs factions rivales, la vie et la mort de leurs favorites... Pour connaître la vie de ceux qui n'écrivent pas, il faut étudier leurs conditions d'existence, par exemple reconstituer l'évolution séculaire de plusieurs types de cultivateurs à partir de l'évolution des prix des produits agricoles, de celle des fermages et des impôts. Il faut s'affranchir du temps court, de l'immédiat. Dès lors, les « faits de masse » (l'évolution des prix du blé, du lait, des taux de nuptialité, de mortalité et de natalité, le nombre d'enfant par famille, de l'âge de la mère à la première conception, etc.) rivalisent avec les « faits uniques, irréductibles » comme matériaux de l'historien (Margairaz, 1989 : p. 36).

Une même source peut toutefois servir plusieurs histoires. Tout dépend de la question posée et du traitement que celle-ci amène. Par exemple, à partir des mêmes données statistiques, un historien peut constater l'augmentation constante du nombre de consommateurs de repas préparés ou d'adeptes de régimes amaigrissants. Ces deux faits de masse reflètent deux ruptures sociales distinctes qui ont eu cours au vingtième siècle en Occident. Les déclarations de succession peuvent servir à une histoire des fortunes ou de la mobilité sociale. Un document écrit peut être interrogé sur autre chose que ce dont il prétendait parler grâce à une approche psychanalytique, linguistique et statistique. Il existe « une solidarité indissociable entre la question, le document et la procédure de traitement » (Prost : 1996, p. 83) choisie par l'historien.

f) L'historien

Ce dernier joue un rôle important dans la construction de l'histoire, puisqu'il pose les questions et discrimine quels documents sont pertinents ou non pour y répondre. Cela est d'autant plus flagrant qu'il s'agit de documents qui le renseignent sur des comportements, des mentalités collectives ou la vie quotidienne de ceux qui n'écrivent pas l'histoire. Car c'est bien lui qui porte son attention sur tels documents dont le sens repose sur la série à laquelle lui, et lui seul, les associe pour la première fois. Sans le dispositif de recherche qu'il met en place, ces documents (les cours du blé, les actes civils, les cahiers de dîmes, les dispositions testamentaires et tous les autres signes, écrits ou matériels, produits par une société : armes, architecture,

peinture, etc.) demeurent insignifiants, muets. En somme, l'histoire sérielle « constitue le deuxième pôle de subversion de la pratique historique traditionnelle du document » en soulignant encore la part du subjectif dans la recherche et en amenant « les historiens à s'interroger non plus sur l'authenticité ou la vérité du documentaire qui ne dit plus l'histoire, mais sur les conditions dans lesquelles il a été produit, non seulement sur ce qu'il donne à voir, mais sur ce qu'on peut lui faire dire » (*Id.*). Et aussi, bien sûr, sur les questions que l'historien pose au document pour le lui faire dire... Le document n'est pas le point de départ, mais le moyen d'arriver à notre fin. Le point de départ, c'est l'historien, car il

[...] ne peut embrasser qu'une minuscule fraction des faits, même dans sa spécialité propre. Son monde, comme celui du scientifique, n'est pas une reproduction photographique du réel, mais une maquette qui lui permet plus ou moins valablement de le comprendre et de le maîtriser. L'historien distille, dans l'expérience du passé ou la parcelle d'expérience du passé qui lui est accessible, la partie qu'il estime relever de l'explication et de l'interprétation rationnelles, et il en tire des conclusions qui peuvent guider l'action. [...] (Carr, [1961] 1988 : pp. 164).

Pas plus que l'élève qui apprend, l'historien n'est pas un instrument passif qui enregistre le passé avec une fidélité mécanique, qui dégage l'histoire du document comme si elle lui préexistait, latente, mais réelle, toute faite. Il pose les questions de son temps. Il écrit dans les mots de son temps, avec les concepts de son temps. Même s'il n'en est pas conscient, c'est en tant qu'humain répondant à une question que l'historien interprète les résultats les données qu'il a cueillies en suivant un protocole.

Mais qui est-il, cet historien ? Il s'agit en général d'un membre d'un groupe social particulier, celui des chercheurs institutionnels (surtout des

professeurs d'université), mais parfois aussi d'un amateur. Il utilise les pratiques sociales de référence pour poser aux documents des questions suscitées par le contexte social auquel il appartient. L'enracinement personnel de ses questions et de son cadre d'analyse est souvent apparent (Bloch et la guerre, Groulx et la mission évangélisatrice des Canadiens français). Il répond parfois à une demande sociale explicite (les ventes de livres, l'agrégation) et aux modes savantes (les biographies de grands hommes politiques comme manifestation sociale, ou l'histoire des idées, ou celles des mentalités). Le contexte historique influence aussi ses recherches. L'essor de l'histoire des Africaines en témoigne. Les artefacts et la traditions orales étaient déjà connus, mais il a fallu que le féminisme et la décolonisation suscitent les questions. De la même manière, l'on s'attend de la part des auteurs de manuels à ce qu'ils reconnaissent leurs partis pris. Les manuels ne peuvent plus être désyncrétisés et dépersonnalisés.

g) L'explication

L'histoire s'intéresse aux événements déterminés, pas à l'inexplicable. Or, les annalistes considéraient que les positivistes décrivaient trop et n'expliquaient pas assez ou le faisaient sans se l'avouer (comme si les faits parlaient d'eux-mêmes).

Par exemple, si un historien de la gastronomie lanauoise relatait une expérience culinaire ratée en écrivant que la raison du débordement du lait qui chauffait dans la casserole était la propension du lait à déborder quand il

bout, il affirmerait quelque chose d'exact. Pourtant, Carr (*op. cit.* : p. 145) ne considérerait pas cela comme une explication.

Une explication permet de comprendre pourquoi et comment tel événement s'est produit. Elle permet de soutenir que si les phénomènes x, y et z ne s'étaient pas produits, les événements se seraient déroulés de façon différente par la suite. L'explication se distingue des conditions qui permettent que l'événement soit possible. Ainsi, si un taxi tombe d'une falaise, nul ne se bornera à invoquer la gravité terrestre pour expliquer la tragédie. L'enquêteur attribuera peut-être la chute au mauvais entretien des freins ou au surmenage du conducteur. Par contre, si plusieurs accidents ont lieu régulièrement au même endroit ou dans les mêmes circonstances, il déplorera peut-être d'autres facteurs plus généraux (une pente trop à pic, le mauvais entretien des routes, les horaires excessifs, le manque de transport en commun, la conception du modèle d'auto, etc.).

Pourtant, une seule raison ne lui suffira pas s'il agit en historien. Ainsi, Carr aurait pu recaler l'impétrant qui, à la question « Pourquoi la Révolution russe a-t-elle éclaté en Russie en 1917 ? », n'aurait mentionné qu'un facteur. Un meilleur étudiant aurait cité « les défaites militaires successives de la Russie, l'effondrement de l'économie russe en raison de l'effort de guerre, l'efficace propagande des bolcheviks, l'échec du gouvernement tsariste à résoudre la question agraire, la concentration du prolétariat déshérité et exploité dans les manufactures de Petrograd, le fait que Lénine savait ce qu'il voulait alors que dans l'autre camp tout le monde flottait [...] » (*op.*

cit. : p. 148), etc. Cela le conduit à présenter une autre caractéristique du travail de l'historien : « Le véritable historien, une fois qu'il aura établi sa liste des causes, s'astreindra tout naturellement à y introduire un ordre, à établir entre elles une hiérarchie qui fixe leurs relations entre elles, peut-être à déterminer quelle cause ou catégorie de cause doit être considérée [...] comme la cause fondamentale, la cause de toutes les causes » (*Id.*). Le prochain paragraphe traite de cette question plus longuement.

h) La causalité

Selon Carr (*Id.*), c'est la hiérarchie des causes invoquée qui distingue l'interprétation d'un historien de celle des autres historiens traitant du même thème. Comme lui, Prost (1996 : pp. 170-173) identifie l'interprétation historique à la recherche des causes, ce qu'il appelle (vraisemblablement à la suite d'Aron [1948] 1981) l'imputation causale et que nous désignons indifféremment par les termes facteur, agent, condition, cause et déterminisme, c'est-à-dire l'action (ou les actions) en raison de laquelle un événement advient ou devient plus probable. La cause d'un événement lui est nécessairement antérieure : il « découle de », « est lié à », « est causé par ». Prenons un exemple.

Ainsi, au cours de trois générations, beaucoup d'aspects de la société québécoise ont changé : la famille, la place des femmes dans la société, l'école, les loisirs, la nature des emplois, la valeur du mariage et le mode de consommation. Ces transformations sont liées aux changements technologiques qui bouleversent les sociétés occidentales au 20^e siècle, comme nous le verrons dans le chapitre qui suit (Dauphinais, 1994 a : p. 421).

La pertinence et le sens de l'imputation causale reposent sur son lien avec la question et sur son insertion dans un schéma explicatif plus global.

Or, plusieurs questions peuvent être posées et plusieurs grandes théories être postulées. Face à un même événement, une même explication n'emportera pas automatiquement l'adhésion de tous les chercheurs, même s'ils utilisent les techniques de l'école méthodique.

L'histoire est donc un processus de choix en termes de signification historique [...], un « système sélectif » d'orientations non seulement cognitives mais causales vers la réalité. De même que l'historien choisit dans l'océan infini des faits ceux qui ont un sens pour son entreprise, il n'extrait de multiplicité des séquences cause/effet que celles, et seulement celles, qui ont un sens historique ; et le critère du sens historique, c'est la capacité de l'historien à les insérer dans son schéma d'explication et d'interprétation rationnelles. D'autres séquences cause/effet doivent être rejetées, non parce que la relation causale y est différente, mais parce qu'elles ne sont pas pertinentes. L'historien ne peut rien en faire; elles ne se prêtent pas à l'interprétation rationnelle et n'ont pas plus de sens pour le passé que pour le présent (Carr, [1961] 1988 : pp. 165-166).

De plus, ces historiens trouveront ardu de tracer des « frontières précises entre des séries de phénomènes de domaines différents, entre des réseaux de causalités qui engendrent un événement. Dans ces conditions, toute imputation causale suppose un choix de la part du chercheur. Choix d'arrêter la chaîne causale à tel moment, choix de croiser deux séries ou de lier deux domaines de faits » (Lautier, 1997 : pp. 23-24). Car une corrélation entre deux facteurs ou une succession chronologique, si elle n'implique pas une relation de cause à effet, peut être présentée comme telle par des historiens, mais être ignorée par d'autres.

Enfin, une cause peut devenir une conséquence et ce qui passe pour un choix subjectif d'un point de vue peut devenir un facteur objectif d'un autre. Par exemple, la décision en 1989 de réprimer une manifestation étudiante prise par un mandarin de Beijing, libre de son point de vue, l'est

moins si l'on tient compte des facteurs devant être réunis pour qu'il se trouve devant tel choix d'actions : il devait y avoir une manifestation, il devait être au pouvoir, etc. Par ailleurs, cette décision se traduit en conséquences, telle la présence de chars d'assauts, qui apparaissent aux milliers de familles des victimes comme autant de facteurs objectifs immédiats.

Puisque tous les historiens n'attribuent pas la même importance aux conditions et aux différents facteurs qui peuvent contribuer à expliquer l'évolution d'un phénomène, plusieurs explications coexistent. Ainsi, selon « le bilan épistémologique très savant » dressé par Demandt des « différentes interprétations de la fin de l'Empire » romain, les 400 auteurs ayant traité cette question entre le IV^e et le XX^e siècle « ont avancé 210 facteurs » différents pour expliquer la fin de l'Empire. Demandt les a classés selon une typologie en six colonnes (Lançon, 1997 : p. 16).

i) La réalité de l'objet et le lien avec l'école

Somme toute, la méthode de recherche, y compris le choix de la source des données à recueillir et traiter, serait en partie subjective. Les propositions d'interprétation des causes d'un phénomène et les faits sur lesquels se base l'historien pour soutenir ces interprétations-là sont donc, elles aussi, en partie subjectives. Cette subjectivité explique que plusieurs adeptes des *Annales* attendent des manuels qu'ils ne narrent plus un récit uniforme, dépersonnalisé, décontextualisé, désyncrétisé et dogmatique.

Or, maints courants se sont différenciés de celui de « l'école des *Annales* ». Certains se sont même opposés à lui. Ceux-là insistent souvent da-

vantage encore sur le rôle du sujet, jusqu'à nier la réalité de l'objet ou la scientificité du récit historique (Veyne, 1978 : p. 382). Sous couvert de rejeter la téléologie, le mécanisme, l'économisme, l'évolutionnisme déterministe, etc., les Popper, Hayek, Oakeshott ou Berlin (et, dans une moindre mesure, Furet, Leduc, Rémond ou Ricoeur) nient la possibilité de dégager des lois ou des explications globales.

D'autres au contraire les affirment. Ces derniers croient non seulement possible d'expliquer en partie le passé, mais ils déclarent que d'invoquer le hasard ou la fatalité ou d'affirmer la totale opacité de l'histoire constituent certes des explications, mais de faible valeur. Selon eux, l'emploi croissant de ces arguments s'explique moins par l'influence de la théorie du chaos que par la décadence d'une société dont l'élite se sent de plus en plus démunie devant son destin.

Le regain de légitimité de l'empirisme, du narratif, de l'événementiel, de l'aléatoire et du formalisme seraient autant de symptômes de la rationalisation de ce déclin (Carr, [1961] 1988 : p. 160).

Voici un exemple de ces historiens (novices ou experts, amateurs ou professionnels), constructivistes aussi, mais ayant subi les influences conjuguées de James, Isaac et Novack plutôt que de Collingwood ou Ricoeur.

Nous croyons que l'histoire est le produit d'antagonismes et donc sujette à des controverses à propos de problèmes humains non résolus, que ces antagonismes condamnent la pensée au changement et que les écrits relèvent la marque des facteurs sociaux et individuels ayant façonné les auteurs, eux-mêmes inscrits dans le processus historique. Aussi prétendons-nous au respect des faits, pas au détachement. Ensuite, nous soutenons que, l'être n'étant qu'un moment du devenir, analyser la question cubaine dans son développement actuel implique une rétrospection [*sic*] et que l'histoire de sa révolution forme un tout potentiellement cohérent dont les racines plongent loin dans le temps, un tout qui représente d'abord l'irruption du peuple cubain dans le domaine où se règle son destin. [...] Établir ce qui s'est produit et narrer comment cela eut lieu s'impose pour répondre à toute interrogation [historique], mais cette investigation ne saurait se contenter de la recherche factuelle qu'elle commande. Car tandis qu'un récit strictement événementiel expose la pellicule de l'histoire, la développer appelle d'abord à un retour à la problématique générale [...] (Éthier, 1994 : pp. 11-12).

En histoire tout comme en psychologie, ces constructivistes situent la source du savoir dans l'action des groupes humains sur leur environnement, dans la fabrication d'outils pour répondre à leurs besoins. Se demander si la pensée humaine peut atteindre à une vérité objective n'a rien d'une question théorique, mais tout d'une question pratique. En effet, c'est dans la pratique que la science ou la technologie montre sa réalité et sa puissance, c'est-à-dire prouvent sa vérité. Leur refus affiché du scientisme ne signifie pas que les historiens constructivistes endossent pour autant un relativisme... absolu, comme le montre aussi l'essai de Chesneau (1976) :

[Les faits] sont perçus différemment (parce qu'occultés différemment) selon le temps, le lieu, la classe, l'idéologie. D'autre part, ils échappent à l'expérimentation directe, de par leur nature passée ; ils ne sont susceptibles que d'approximations progressives, toujours plus proches du réel [mais des régressions sont aussi possibles], jamais achevées ni complètes. L'exigence de rigueur scientifique, indispensable pour se garder des mythes et des affabulations, doit viser à « libérer » de tout ce qui les déforme et les occulte ; on précise les connaissances, on leur donne une substance toujours plus riche et plus objective. [...] Le réel objectif est toujours perfectible [par rapport à tel point de vue], à mesure que de nouveaux problèmes politiques posés par le présent permettent d'interroger le passé avec toujours plus d'acuité et de précision (p. 60).

S'ils considèrent l'histoire savante (à l'instar de la morale, de la mesure du temps physique, des périodisations, du savoir scolaire) comme un construit social et individuel « contextualisé », ces constructivistes postulent néanmoins l'existence d'un passé objectif intelligible. Ils posent que le monde extérieur reflété par la conscience existe indépendamment de la conscience qui le reflète et que la pensée humaine collective est capable d'atteindre éventuellement une vérité absolue constituée d'une série de vérités relatives.

Les constructivistes affirment utiliser une méthode scientifique pour sélectionner, assembler et harmoniser « ensemble les faits *pertinents* en écartant les autres, jusqu'à ce qu'il [l'historien] ait élaboré un patchwork de "savoir rationnel et logique." » (Chesneau, 1976 : p. 60). C'est pourquoi ils se portent en faux contre ceux qui jugent que « l'effort de l'historien pour trouver un sens au processus historique et en tirer des conclusions équivaut à une tentative de réduction de la "totalité de l'expérience" à un ordre symétrique, et que la présence de l'accidentel dans l'histoire voue toute tentative de ce type à l'échec » (*Id.*). Une part d'objectivité demeure, puisque le chercheur rend explicites ses postulats et ses méthodes, afin qu'un autre puisse vérifier la solidité de ses conclusions. L'histoire n'est ni de la fiction ni le délire d'un sujet. Elle renseigne sur l'objet. Elle le fait plus ou moins bien, à partir du travail d'un ou de plusieurs sujets, mais elle le fait. Cela souligne l'importance, pour confectionner une grille d'analyse de contenu s'intéressant à la dépersonnalisation et la désyncrétisation, de bien définir la méthode dont on veut décrire l'usage dans les manuels d'histoire.

Ce constructivisme en histoire s'attaque à des fétiches tenaces : les sources en soi, les faits en soi, les périodes en soi, etc. Margairaz (1989) rappelle à ce propos que Lucien Febvre avait déjà souligné que les documents n'ont pas une existence autonome. L'historien, dit-il, leur apporte toujours ses présupposés. C'est lui qui construit la grille de lecture ou le réseau d'hypothèses à partir desquels il interroge le document et lui qui explique en imputant tels effets à telles causes. La multiplicité d'interprétations historiques valables que cela sous-entend n'implique pas pour autant l'absence d'un réel objectif. Cela montre que la subjectivité médiatise la connaissance du réel objectif. C'est pourquoi l'apprentissage de la méthode historique importe davantage que celle des faits rapportés par tel auteur.

j) En résumé

L'irruption du constructivisme en histoire « ébranle sérieusement le statut du document et le resitue en tant qu'élément d'un édifice au lieu de le consacrer dans celui de pilier ou de socle. Dès lors, l'histoire, objet construit se construisant ses propres outils, peut-elle faire l'objet d'un apprentissage fondé sur le présupposé d'un concret objectif ? » (Margairaz, 1989 : p. 36). Peut-être que oui, malgré tout ! Car l'histoire, c'est entendu, n'est pas le passé et ne se réduit pas à un produit (réponses à un examen, récit de faits passés organisés en ordre chronologique, etc.). L'histoire scolaire est-elle aussi une méthode de recherche pouvant construire, à l'aide de documents, une variété d'interprétations valables du passé ou exige-t-elle une et une seule réponse prédéterminée ?

2 Une typologie des interprétations de référence liées à la démocratie

Walzer (1997), Aron ([1952] 1997) et Braud (1997) dégagent deux grandes approches interprétatives opposées des nombreux travaux consacrés à la question des causes de la démocratie. Pour paraphraser ces auteurs, l'on pourrait qualifier d'interprétations libérale (ou fonctionnaliste) et communautaire (ou conflictualiste) leurs tentatives antinomiques d'explication des origines de la démocratie, de l'évolution des formes du concept de démocratie et leurs conceptions respectives des attributs de ce concept.

Tout en reconnaissant à cette dichotomie les avantages de la clarté, il faut aussi en reconnaître les insuffisances. » Comme toujours quand on fait une opposition à deux termes, il ne manque pas de cas qui n'entrent dans aucune des catégories » (Aron, *op. cit.* : p. 14).

C'est pourquoi nous tentons ici de dégager une typologie de l'historiographie de référence, en vue de mesurer l'écart entre cette dernière et le savoir à enseigner. Nous avons rangé en quatre types les principaux agents utilisés par les historiens pour expliquer le passé.

Cette section présente tour à tour cette typologie et les types d'imputation causale qu'elle compare. Chacun des quatre types est expliqué, puis illustré par un exemple (lorsque la chose est possible).

a) Une typologie basée sur l'imputation causale du rôle des gouvernés dans l'évolution de la démocratie

À l'instar de celle de Ruesen (von Bories, 1999), cette typologie des imputations causales classe les interprétations du rôle des gouvernés dans l'évolution de la démocratie en fonction du lieu et de la stabilité de la cause par rapport aux gouvernés.

Nous avons établi les caractéristiques essentielles des quatre catégories de cette taxinomie en nous appuyant, d'une part, sur les dimensions attributionnelles et, d'autre part, sur les travaux déjà cités plus haut et sur ceux de Marrou (1975 : pp. 182-183), Breisach (1994), Bizière et Vayssière (1995), Bourdé et Martin (1983), Vidal-Naquet (1990).

La figure de la page suivante illustre ce classement à l'aide d'exemples d'auteurs dont le cadre de référence repose sur ces catégories de cause. Le classement de deux auteurs dans une même catégorie en vertu des dimensions attributionnelles ne signifie pas pour autant que ces auteurs interprètent à l'identique un même fait.

Externe							Interne		
Stable					Modifiable			Stable	Modifiable
Hasard	Cycle	Dieu	Lol, idée	Structures	Peuple, nation	Élite, lignée	Individus spéciaux	Nature humaine	Lutte des classes
Mousnier	Hérodote, Platon, Polybe, Spren-gler, Toynbee, Vico	Augus-tin, Bossuet	Condorcet, Comte Dilthey, Fichte, Gibbon Harz, Hegel, Kant	Althusser, Braudel, Huntington, Innis, Lévi-Strauss, Montesquieu, Staline, de Tocqueville, Wallerstein,	Brunet, Groulx, Lavisse, Michelet, Renan, Séguin	Suger, Aristote	Carlyle, Guillemin, Mao, Voltaire	Decaux, Fromm, Hobbes, Hume, Socrate	Engels, Gramsci, Guizot, Guérin, Lénine, Locke, Luckas, Machiavel, Marx, Plékhanov, Trotsky

Figure 2 Attribution du lieu et de la contrôlabilité des causes selon certains auteurs

Trois remarques s'imposent ici. L'une porte sur les intersections entre les catégories. L'autre discute des différences d'utilisation des causes dans une même catégorie. La dernière traite de l'intérêt inégal que portent les écoles historiques à l'évolution de la démocratie.

Premièrement, notre classification ne peut prétendre à une totale étanchéité. Une même école historique peut en effet privilégier une catégorie de causes tout en recourant à d'autres, ce qui oblige à plus de nuances. En voici deux exemples.

Toynbee considère important le rôle des personnalités exceptionnelles et des élites (les minorités créatrices), ce que Plékhanov ne conteste pas totalement non plus. Pourtant, l'œuvre majeure de Toynbee dressait un tableau des cycles de différentes civilisations et Plékhanov fut un marxiste.

L'idéologie stalinienne constitue un autre exemple, navrant celui-là, de magma de divers éléments d'interprétation historique. Le type d'histoire que les porte-parole de Staline imposaient était économiste et mécaniste, car elle consistait en une succession invariable des modes de production. Elle était aussi imprégnée de messianisme, le culte de la personnalité de Marx et de Lénine servant de prolégomènes à celui du « père du peuple ». De plus, ses égéries faisaient des Russes le peuple élu dont les intérêts primaient sur la révolution mondiale. Enfin, cette histoire promouvait la nomenklatura prétendument communiste au rang d'élite éclairée menant l'humanité à l'accomplissement d'une idée révélée.

Deuxièmement, comme nous l'avons vu dans la section précédente, toutes les actions étant à la fois subjectives et objectives, libres et déterminées, selon le point de vue et la question posée, une interprétation peut accorder un sens et une importance différentes à un même facteur.

Guérin convient, par exemple, que les rapports sociaux hérités du passé imposent les circonstances dans lesquelles les individus font l'histoire et que d'autres facteurs (tels le climat, les épidémies, les idéologies, etc.) interagissent avec eux. Le passage suivant illustre lui aussi l'une de ces différences d'échelle d'analyse.

La dernière phase de la révolution, de même que l'épopée impériale ne sont pas le produit du « génie » de Robespierre ou de Bonaparte. Le hasard seul en a fait de grands hommes. « Naturellement, c'est un pur hasard, remarque Engels, que [ce soit] tel grand homme, et justement qu'il surgisse à ce moment déterminé dans ce pays donné. Mais si nous le supprimons, il y a demande pour son succédané, et ce succédané se trouvera tant bien que mal, mais il se trouvera toujours à la longue [...] » [...] Mais il ne faudrait pas que l'interprétation historique tombe dans l'excès opposé à celui de Carlyle et qu'elle sous-estime le rôle spécifique des individualités. Trotsky observe dans son *Histoire de la Révolution russe* que « c'est seulement par l'étude des processus politiques dans les masses que l'on peut comprendre le rôle des partis et des leaders et que nous ne sommes pas le moins du monde enclins à ignorer » et il souligne que ceux-ci « constituent un élément non autonome, mais très important du processus ». Ailleurs, il souligne la part personnelle de Lénine dans le succès de la Révolution : « Le matérialisme dialectique n'a [...] rien de commun avec le fatalisme [...] Il n'est nullement inadmissible de penser que le Parti dé-sorienté et scindé eût pu laisser échapper la situation révolutionnaire pour de nombreuses années. Le rôle de l'individualité se manifeste ici à nous dans des proportions véritablement gigantesques. Il faut seulement comprendre exactement ce rôle, en considérant l'individualité comme un anneau de la chaîne historique » (Guérin, 1946 : t. 2, pp. 408-409. Les guillemets sont de Guérin qui cite Engels, puis Trotsky).

Cependant, dans une recherche comme celle-ci, une même explication ne peut être considérée comme participant de plusieurs catégories de

cause. C'est donc dire que nous regardons nos quatre catégories d'attribution causale comme mutuellement exclusives.

Remarquons enfin que toutes les écoles historiques ne s'intéressent pas autant au développement du phénomène démocratique. Bossuet et de Tocqueville, par exemple, n'accordent pas la même attention à ce problème.

Les paragraphes suivants expliquent chacune des catégories d'interprétation illustrées dans la figure ci-dessous.

Types d'imputation causale	Attributs	Historiens	Agents
Externe stable	Abstrait	Hegel	L'Idée
Externe modifiable	Concret	Guillemin	Napoléon
Interne stable	Concret	Thucydide	Éros et thanatos
Interne modifiable	Concret	Novack	Les travailleurs

Figure 3 Exemples d'historiens, d'attributs et d'agents de la démocratie

b) Les interprétations relevant d'une imputation causale externe et stable

Selon ces interprétations, l'histoire est mue par des forces qui transcendent l'humain, des forces qui ne peuvent être modifiées et qui s'apparentent aux concepts universels.

Il peut s'agir du hasard, de cycles (le retour du balancier, le métabolisme des civilisations, les stades de la lutte des classes), d'actions divines (la destinée manifeste, la providence ou la fortune, l'élection divine), de structures géographiques, climatiques, sociales, économiques, biologiques, démographiques, culturelles et mentales, etc. En somme, des catégories générales abstraites, immuables et éternelles, mais dotées d'activités et

parfois d'intentions (la raison, la religion, le marché, la nation, le développement).

Ces forces peuvent aussi être des concepts purs et analytiques. Les concepts purs sont des fictions hypostasiées qui transcendent les cas particuliers, comme l'Idée. Les concepts analytiques renvoient à des abstractions sans référence empirique immédiate, comme le pouvoir (Gauthier, 1993 : pp. 560-561).

Cette catégorie regroupe les imputations causales mobilisées par les interprétations d'historiens aussi différents que Mousnier (le hasard), Hésiode et Toynbee (les cycles) ou Braudel (les structures) (Bourdé et Martin, 1983 : pp. 19, 77-82 et 171-226 ; Vernant, 1990 : pp. 11-84 ; Veyne, 1978 : pp. 174-178).

c) Les interprétations relevant d'une imputation causale externe et modifiable

Selon ces interprétations aussi, l'histoire est mue par des forces extérieures à l'humain. Par contre, dans ce cas-ci, ces forces peuvent être modifiées. Des auteurs comme Michelet, Suger, Aristote et Carlyle ont utilisé des interprétations relevant d'une imputation causale externe et modifiable.

Dans un cas, l'agent historique privilégié s'incarne dans le peuple. Dans les autres, il s'incarne dans l'Église, la dynastie, l'élite ou l'individu d'exception. Ce dernier agent a été longtemps invoqué. Il peut s'agir du leader religieux (Jésus, Bouddha ou Mahomet), du héros émancipateur (David),

du conquérant (Alexandre le grand, Napoléon, César) ou du législateur (Solon) (Bourdé et Martin, *op. cit.* : pp. 83-111 et pp. 137-168).

Enfin, les concepts désignant une classe d'objets plutôt concrets, en ce sens qu'ils ont un début et une fin et que des exemples tangibles peuvent en être désignés et observés en tel temps et en tel lieu.

C'est le cas de l'Occident, de la Révolution industrielle, de la jeunesse, des intellectuels, de la bourgeoisie ou du prolétariat en soi (mais non pour soi). L'autorité publique, les agences d'État, les organismes privés, les régimes totalitaires, l'ONU, le Nord, le Sud et les Alliés ont aussi été identifiés aux agents externes modifiables.

d) Les interprétations relevant d'une imputation causale interne et stable

Ces interprétations correspondent à l'explication basée sur la nature humaine et les sentiments qui sont censés lui être liés, tels l'égoïsme, la soif du pouvoir, la vanité, la passion (Éros et Thanatos), etc. Parmi les tenants de cette interprétation les plus connus, notons Homère (ou plutôt le groupe de poètes qui composèrent et se transmirent oralement les vers de l'Iliade et de l'Odyssée), Thucydide (Bizière et Vayssière, 1995 : p. 19), Duroselle (Hamon, 1970 : p. 165), Fromm, ainsi que, dans une autre catégorie, Lacoursière et Decaux. En somme, ces interprétations considèrent que l'histoire est mue par des forces intérieures à l'humain, mais sur lesquelles l'humain n'a pas d'emprise.

e) Les interprétations relevant d'une imputation causale interne et modifiable

Les imputations causales internes et modifiables comprennent exclusivement les interprétations invoquées par les écoles historiques qui soutiennent que les humains (pas seulement un humain exceptionnel) sont le moteur de l'histoire, ce qui fait la différence.

Les imputations causales qui ne postulent pas l'autonomie totale de l'agent politique peuvent néanmoins être considérées internes modifiables, sous certaines réserves. Ainsi, elles peuvent affirmer que les contradictions socio-économiques constituent une condition nécessaire, mais non suffisante de l'évolution de la démocratie. Ces interprétations sont recevables en autant que les causes (dites objectives) invoquées nécessitent un détonateur subjectif pour influencer sur les rapports politiques. « En d'autres termes, bien qu'ils soient insérés dans des structures sociales », les humains ne doivent pas être « [...] des objets passifs, mais des sujets actifs de leur propre histoire » (Bourdieu et Martin, *op. cit.* : p. 236). C'est le cas de Plékhanov. Cet auteur russe de la fin du XIX^e siècle faisait remarquer que, la masse se composant d'individus, l'implication de chaque individu est indispensable pour former le tout, mais encore que le rôle de tel individu peut devenir déterminant à tel moment. Par conséquent, l'organisation des groupes d'individus impliqués dans la dynamique d'opposition des groupes sociaux appartient à cette catégorie de causes, car les individus demeurent des agents de la démocratie.

Concepts. — Notons que les causes internes modifiables correspondent à un concept particulier ou à l'énumération des éléments (l'extension) d'un concept opératoire ou abstrait. Gauthier (1993 : pp. 560-561) définit le concept particulier comme la représentation d'un objet de même nature que ce que la sensation révèle et dont la définition inclut une appartenance précise (« l'aide de camp de Trotsky en 1917 »). Le concept opératoire implique la correspondance empirique d'un concept plus abstrait (« la guerre des paysans allemands au début de l'Époque moderne »). Enfin, le concept générique se rapporte à des ensembles de cas particuliers ayant des traits communs (« les gouvernés »). En somme, pour être retenus, les mots utilisés pour désigner la cause doivent permettre à l'élève d'identifier des individus « ordinaires » qui appartiennent à ce groupe.

3 Définition et attributs de la démocratie et de concepts coordonnés

a) Introduction

Le premier article de cette partie de chapitre décrit successivement cinq concepts. Il s'agit de l'État, de la démocratie, des acteurs politiques, des actions démocratiques et des droits démocratiques. Leurs définitions sont liées à une des interprétations qui relève du type d'imputabilité dont on cherche à vérifier la présence dans les manuels, soit la causalité interne modifiable. Il s'agit avant tout d'un modèle « communautarien » (Walzer, 1997), choisi en raison de son influence en histoire sociale du politique (Bourdieu, 1995), mais les concepts mis de l'avant sont compatibles avec

ceux des autres écoles. Le terme « communautaire » est préféré ici à « communautarien ».

b) Les cinq définitions des concepts coordonnés

L'État. — Ce modèle de la notion de démocratie et des droits démocratiques prétend référer à la pratique concrète du pouvoir. Il pose que tout régime politique (même la démocratie) est indissociable d'une structure de classes spécifique protégée par un *État*. Weber définissait l'État comme l'institution qui réclame le monopole de la violence physique légitime sur le territoire qu'elle définit comme le sien. Dans une société de classes, le modèle communautaire (appelé « conflictualiste » par Martineau, 1999 : p. 15) envisage plutôt l'État comme l'appareil public utilisé pour asseoir le pouvoir d'un groupe dominant (groupe dont les intérêts divergent de ceux des autres) et pour maintenir ses conditions de production. Or, l'amélioration des forces de production, en appelant à un changement de mode de production (esclavagisme, servage, salariat), prépare la venue sur la scène d'un nouveau groupe social dirigeant.

En retour, cela amène une contestation du groupe dominant (qui détient le pouvoir) par le groupe montant (qui ne le détient pas). Ce dernier, encore selon certains tenants du même modèle communautaire, veut obtenir du pouvoir politique en se taillant une place au gouvernement, alors que la classe au pouvoir refuse de céder suffisamment de pouvoir. Mais le pouvoir politique et le pouvoir social doivent concorder. L'un ou l'autre camp doit l'emporter. Les aménagements seraient donc utopiques et l'anomie

pourrait suivre l'échec du groupe montant à renverser le groupe dominant et à mettre sur pied son propre État, comme le montrerait l'exemple de la chute de l'empire de Rome au V^e siècle.

Toujours selon cette même interprétation, l'État, étant un produit historique du clivage social, disparaîtra sous le communautarisme. Pourquoi ? Parce que les différenciations sociales disparaîtraient suite à la victoire du groupe montant. À son tour, cela s'explique par la nature de ce groupe. Il est défini comme la classe dont chacun des éléments ne posséderait que lui-même pour gagner sa vie ou celle de sa famille. Ces individus vendraient leur force de travail aux propriétaires des moyens de production (notamment les usines) et des matières premières. Leurs efforts permettraient de produire toutes les richesses faisant vivre le reste de l'humanité. Ils se constitueraient en classe dominante en renversant la bourgeoisie (et son État) et en mettant en place un État ouvrier. Celui-ci aurait pour tâche de révolutionner le mode de production et les rapports sociaux. Il devrait aussi défendre les gains des travailleurs contre l'ancien groupe dominant.

Ce groupe montant étant le degré zéro de mise en valeur (« d'exploitation ») des ressources humaines, aucun autre groupe exploité ne lui succéderait. Par conséquent, la société deviendrait homogène, sans classe ni frontière, selon les communautaristes. L'État ouvrier représenterait toute la société. La violence et la soumission n'étant alors plus nécessaires, l'État deviendrait superflu et disparaîtrait alors.

Un pouvoir de répression n'est plus requis lorsqu'il n'y a plus de groupe social à dominer, que la suprématie sociale et le combat pour la survie individuelle causé par le désordre préalable de la production, ainsi que les conflits et les abus qui en découlaient, sont supprimés. L'État qui gouverne les personnes peut donc s'éteindre, la population lui succédant à la direction des opérations de production et à l'administration de la vie quotidienne. La société civile vivrait alors la « démocratie » (mais ce terme ne convient pas, comme nous le verrons au prochain paragraphe) la plus complète et directe possible, l'humanité étant libre et autonome. En effet, la fin escomptée de la lutte individuelle pour la survie et la nouvelle maîtrise de l'humanité sur sa socialisation lui permettraient de modifier délibérément ses rapports sociaux, plutôt de les subir comme des en-soi immuables et éternelles, imposés par la nature et l'histoire.

Notons que des contempteurs de ce modèle associent ce stade à celui de la parousie des Chrétiens. Peu importe, car le caractère partiel, relatif et perfectif de la démocratie qu'il souligne offre des pistes d'analyse.

La démocratie et la dictature. — La *démocratie* et la *dictature* représentent deux formes symétriques de pouvoir qu'une portion plus ou moins grande des citoyens d'un territoire exerce d'une façon plus ou moins complète et directe par l'entremise d'un État sur l'ensemble de la population de ce territoire. Selon le sociologue britannique Marshall (Deloye, 1997 : p. 63), ce pouvoir se composerait de trois dimensions. Il s'agit d'abord de la dimension civile, qui inclut les libertés de parole, de pensée, de croyance,

etc. La dimension politique comprend l'éligibilité et le suffrage. La troisième englobe le bien-être économique et la protection sociale.

Cependant, chaque mode de production historique ayant son groupe dominant, une formation sociale donnée peut, le cas échéant, avoir sa propre forme de démocratie ou de dictature, dans le cadre des limites liées à la manière dont ce mode reproduit ses relations sociales d'exploitation. Ce qui constitue (au moins en partie) une démocratie pour la classe au pouvoir (les gouvernants) représente (au moins en partie) une dictature pour les autres classes (les gouvernés). Le problème se pose alors de déterminer si une société donnée, Athènes au V^e siècle av. J.-C. par exemple, est plus ou moins démocratique par rapport à une autre du point de vue des gouvernés (ou d'un autre).

Selon certains, affirmer qu'Athènes était démocratique « revient à proposer le régime d'apartheid de l'Afrique du Sud au titre de modèle idéal de la démocratie », car si ce régime était l'idéal type de la démocratie, celle-ci devrait se définir comme suit : « une association de personnes qui forment la classe dominante d'une société et qui s'attribuent les fonctions gouvernementales par un processus électoral. Il s'agirait donc d'une variante du régime aristocratique » (Blondin, 1994 : p. 215). Survolons rapidement l'histoire antique d'Athènes pour tenter de résoudre ce problème.

Évolution de la démocratie athénienne aux temps archaïques et classiques. — Selon Novack (1971), du IX^e au V^e siècle av. J.-C., les riches cités-États marchandes grecques expérimentèrent et baptisèrent une série de

structures politiques : monarchie, aristocratie, oligarchie et tyrannie. Les citoyens conquièrent même momentanément la démocratie. Ces déchaînements de la vie politique des Grecs dépendaient plus des changements économiques et sociaux sous-jacents que des vicissitudes militaires. Les nombreuses victoires et défaites de la démocratie en Grèce ne survinrent ni graduellement ni paisiblement, mais par des moyens révolutionnaires culminant dans la destruction des régimes antérieurs (Hansen, 1993 : p. 53). La pratique enseigna aux Grecs que la démocratie naît de l'action directe du peuple et ne peut se maintenir sans une vigilance constante. Elle reposait d'ailleurs sur la participation des citoyens à la vie publique.

L'activité économique liée au commerce, à l'artisanat et à la colonisation fut le moteur du développement politique grec. Marchands, manufacturiers, artisans, métèques et esclaves influencèrent la vie et la culture des villes portuaires grecques dès le VIII^e siècle av. J.-C. L'économie monétaire envahissait aussi la campagne et renversait les anciennes conditions d'existence des gens, en enrichissant les propriétaires terriens et en ruinant les petits cultivateurs (*op. cit.* : p. 52). Si bien qu'au VII^e siècle av. J.-C., « [...] les Eupatrides [l'aristocratie foncière] virent se constituer en face d'eux un *démos* urbain de plus en plus actif » (Mourre, 1998 : p. 68).

Du VII^e au V^e siècle av. J.-C., la croissance démographique et commerciale, le développement des échanges, la circulation de la monnaie, la colonisation dans la Méditerranée, la montée des classes d'armateurs, de marchands et de fabricants, ainsi que l'endettement et la paupérisation

paysanne engendrèrent de graves conflits sociaux et des soulèvements politiques (Baslez, 1999 : p. 67). Dans bien des cités-États marchandes, la jeune ploutocratie s'empara du monopole politique des nobles propriétaires fonciers. Il arrivait souvent aussi que les intérêts de plusieurs catégories dirigeantes s'avéraient antagonistes, mais qu'aucune de ces catégories ne puisse s'imposer et constituer un régime oligarchique comme à Corinthe ou à Carthage. À Athènes, « [...] la conspiration de Cyclon (632) ainsi que la violence de la réaction conduite par la famille des Alcmonides montrent l'état de fermentation sociale dans lequel » (*Id.*) se trouve la cité à cette époque.

Dès le milieu du VII^e siècle et durant tout le VI^e siècle av. J.-C., une situation plus complexe prévalut selon Finley (1985) : les riches utilisaient les classes pauvres pour vaincre l'aristocratie. Mais en combattant les nobles, ces pauvres faisaient irruption dans le système politique, posant aussi leurs propres demandes et tentant même quelquefois de prendre le pouvoir pour leur compte. Au cours de ces luttes et en l'absence de police ou d'armée permanente, des hommes forts émergeaient des élites pour diriger les forces populaires, s'imposaient avec des forces mercenaires : les tyrans. Ceux-là qui usurpaient le pouvoir grâce au peuple ne partageaient pas le gouvernement avec lui, mais lui concédaient souvent des réformes. Les réformes les plus fréquentes consistaient en travaux publics, affranchissement des étrangers, promotion du commerce, de la colonisation et de l'industrie, mais surtout en l'abolition des dettes et redistribution des terres (Finley, 1984 : p. 159).

Or, pas plus que les réformes des aristocrates, les réalisations des régimes autocratiques ne suffisaient pas à les stabiliser. Ils étaient coincés entre deux combinaisons de forces. D'une part, les aristocrates et les oligarques et, de l'autre, les éléments marchands ligüés aux classes inférieures qui revendiquaient aussi une amélioration de leur sort. Comme les tyrans balançaient entre ces deux pôles, ils pouvaient parfois la voie à la démocratie.

Ce fut le cas lorsque les Eupatrides Dracon (vers 621 av. J.-C.), puis Solon (vers 594 av. J.-C.) entreprirent des réformes profondes. Le premier substitua « un droit écrit, accessible à tous, identique pour tous » à la justice coutumière dont l'aristocratie (« les chefs du *génos* [la tribu] ») s'érigait en arbitre (Mourre, *loc. cit.*). Sous la pression des tensions sociales qu'il tentait d'amoindrir, le second abolit les hypothèques des paysans et les affranchit des grands propriétaires. Enfin, il augmenta la représentation populaire dans une nouvelle assemblée comptant alors 400 membres (la *boulê*) et remplaça les organisations traditionnelles fondées sur la naissance et les liens claniques (ethnies) par une classification censitaire. Celle-ci consistait à accorder le droit de vote en fonction de la localité (*dèmes*) et de l'appartenance des individus à une classe sociale (d'après leur propriété). Il limita l'arbitraire des tribunaux aristocratiques en instituant un tribunal populaire d'appel (*l'héliée*). Au lieu d'apaiser l'agitation, ces réformes les attisèrent. Appuyé par le *démos*, Pisistrate s'empara du pouvoir vers 561 av. J.-C. « La chute de sa tyrannie en 510 ne s'accompagna pas d'une réaction aristocratique » (*Id.*).

Vers 570 av. J.-C., les citoyens athéniens formaient trois « partis » politiques informels. Selon Hansen (1993 : p. 321) qui cite la *Constitution d'Athènes* d'Aristote, il s'agit des partis « de la côte », « des plaines » et « de la montagne » (ou « des collines », Baslez, 1999 : p. 74). Composé de grands propriétaires terriens, le second parti prônait une oligarchie de familles nobles et riches. Plus radical, le troisième mobilisait artisans, boutiquiers, paysans pauvres, mineurs et bergers derrière les marchands et les manufacturiers en faveur de la démocratie. La guerre civile opposant ces deux partis se solda par la victoire de « la montagne » au VI^e siècle.

Quand la révolution populaire menée par Clisthène défit la tyrannie en 510 av. J.-C., puis les aristocrates en 507 av. J.-C., la démocratie athénienne enregistra une grande victoire : l'inscription de nombreux métèques et affranchis comme citoyens (Hansen, 1993 : p. 125 ; Vernant, 1991 : p. 204 ; Finley, 1984 : p. 113).

[...] Ce que nous savons du passé de Clisthène et de ses intentions politiques prouve clairement qu'il adopta, pour la première fois, le programme politique désormais associé de manière indélébile à son nom dans le cadre d'une défaite personnelle au cours d'une âpre lutte de faction avec ses semblables aristocrates ; que dans ce combat il s'assura, pour sa propre faction, du concours de l'ensemble du peuple, c'est-à-dire de la majorité massivement non aristocratique des Athéniens de sexe masculin ; et que, pour consolider le nouveau régime politique, il estima nécessaire de réorganiser les unités sociales de la société athénienne et la géographie physique de l'Attique de manière assez systématique (Dunn, 1993 : p. 77-78).

Clisthène (508/507 [av. J.-C.]) qui, par une réforme administrative et politique, établit l'égalité des citoyens, qui étaient regroupés en *dèmes*, en tribus et en *trittytes* ; fit de la *boulê* un conseil de 500 membres tirés au sort parmi les candidats présentés par les *dèmes* et donna à l'*ecclési*a, assemblée de tous les citoyens, l'autorité politique suprême [...] procéda à une réorganisation militaire qui faisait d'Athènes une nation armée sous les ordres de dix stratèges élus annuellement (501 [av. J.-C.]) (Mourre, *loc. cit.*).

Il semble que Thémistocle, Éphialtès et Périclès achevèrent ces « réformes » : en 75 ans, l'équilibre des forces et les institutions changèrent de fond en comble (Dunn, *loc. cit.*). Sous l'administration de Périclès (461 à 429 av. J.-C.), seuls des magistrats élus dirigèrent Athènes. Principale institution gouvernementale, l'assemblée populaire (*ecclesia*) « se réunissait au moins quatre fois au cours de chaque période de 36 jours » (Finley, 1984 : p. 103). Deux autres institutions s'occupaient de fonctions législatives : le Conseil des 500 (*boulê*) et sa commission exécutive (*prytanée*) (Finley, 1985 : p. 118). L'*ecclesia* appartenait à tous les citoyens mâles de 18 ans et plus, tous formellement égaux et tenus d'assister à ses réunions et de participer à ses délibérations. Elle prenait les décisions importantes et choisissait ses magistrats. Le cas échéant, elle les jugeait et les punissait (Hansen, 1993 : p. 191), bien que les châtiments fussent rares. Une rétribution permettait aux pauvres de remplir les responsabilités quotidiennes incombant aux bouleutes pour un an : proposer des projets de loi à l'*ecclesia* et exécuter ses décisions (Finley, 1984 : p. 85). Cela impliquait surtout des tâches administratives (Finley, 1985 : p. 118).

Aristote nomma démocratie ce type de gouvernement caractérisé par la suprématie de la majorité sur la minorité. Cet ascendant d'un segment de la société sur un autre s'exerçait par l'entremise d'un État territorial. C'est ainsi qu'Athènes devint le modèle de la république démocratique, bien qu'une inscription du VI^e siècle av. J.-C. mentionne l'existence d'un Conseil populaire dans la cité-État de Chios (Finley, 1985).

Limites relatives de la démocratie athénienne au V^e siècle av. J.-C. —

Finley (*op. cit.* : p. 170) attribue pour sa part la réputation athénienne de première démocratie au fait que la souveraineté populaire y subsista le plus longtemps : de 461 à 322 av. J.-C., avec deux brefs interrègnes contre-révolutionnaires. Il explique cette pérennité par la très grande division des grandes familles craintives que l'une d'entre elles entretienne une armée particulière ou encore qu'une armée publique favorise l'ascension d'un tyran. D'autre part, du point de vue des élites, tant que le peuple n'abuse pas de son pouvoir, continue d'accepter les inégalités sociales et se contente de fêtes, de cérémonies et de la prospérité collective permise par les succès politiques et militaires de la cité, il n'y a pas de raison de le provoquer et de risquer de perdre davantage encore. Mais ni ce constat ni les limites de la démocratie athénienne n'empêchaient les membres de l'élite de préconiser un retour à l'aristocratie ou de prétendre que l'extension de la citoyenneté à une portion plus importante de la population fut une erreur (Ober, 1998).

Selon Hansen (1993 : p. 26), la pratique de l'ostracisme protégeait la république du retour à la tyrannie : appuyée par 6000 votes ou plus, une résolution à l'ecclésia pouvait écarter physiquement pour dix ans quiconque menaçait la stabilité et la sécurité de la cité. La pratique ne fut courante que de 487 à 415 av. J.-C. Mourre note toutefois que cette pratique, instaurée par Clisthène, permettait de prévenir toute tentative de tyrannie (*loc. cit.*).

Par ailleurs, après la démocratisation « solonienne » de la justice en 594 av. J.-C. (*op. cit.* : p. 54), un tribunal (*l'héliée*) rendit verdict par suf-

frage. Il délibérait de toute cause publique sans juge ni avocat et compta jusqu'à 6000 membres, tous des citoyens. D'ailleurs, comme les membres de la boulê, ceux de l'héliée étaient tirés au sort, pour éviter le clientélisme. Athènes ne disposait pas non plus d'armée ni de marine professionnelle, chaque homme libre étant en droit de s'armer et tenu de défendre la cité en cas de guerre. Élus pour dix ans, les généraux des troupes (les stratèges) étaient astreints à la reddition de comptes (*op. cit.* : p. 354).

L'un des accomplissements dont les Athéniens étaient le plus fiers est l'isonomie, c'est-à-dire l'égalité de tous devant la loi. Toutefois, rappelle Finley (1984 : p. 99), cette expérience pionnière de démocratie directe était restreinte. L'isonomie n'était pas universelle, car la vie publique excluait citoyennes et esclaves. Le travail de ces deux catégories de personnes était pourtant d'une importance considérable, voire indispensable (Hansen, 1993 : p. 362). Les Grecs libres domiciliés à Athènes, mais dont la famille était originaire d'une autre cité (les métèques) ne possédaient aucun droit politique et pouvaient même être expulsés en tout temps. Il fallait en effet, depuis 451 av. J.-C., naître de deux parents citoyens pour le devenir à son tour. Les métèques étaient très nombreux, car une ville portuaire et commerçante aussi importante qu'Athènes attirait beaucoup de ces immigrants.

Moins de 8 000 personnes participaient activement à la politique durant la période 317-307 av. J.-C. (Hansen, 1993 : p. 86). Or, la population civique totale d'Athènes comptait environ 100 000 personnes (*op. cit.* : p. 122), hommes, femmes et enfants inclus. Il faut ajouter à ce nombre près de

200 000 autres personnes qui ne sont pas des citoyens, soit 40 000 métèques et près de 150 000 esclaves (*op. cit.* : p. 123). « Si l'on réunit toutes ces estimations, on peut conclure que les 30 000 citoyens adultes mâles ne représentaient pas plus que le dixième de la population de l'Attique et seulement un cinquième de toute la population adulte » (*Ibid.*) !

Pire : les vieilles familles de l'aristocratie terrienne d'abord, puis une autre catégorie de nantis formaient un vivier de décideurs. Cette élite représentait un citoyen sur mille (*op. cit.* : p. 107) : « c'est un fait établi que durant toute l'ère des cités-États la direction des affaires publiques est restée le monopole des citoyens riches » (Finley, 1985 : p. 102). Ces orateurs habiles usaient de démagogie, car la flatterie des pauvres par les riches tenait une grande place à Athènes. Ils avaient une profonde connaissance de l'écrit, à une époque où c'était rarissime. Ils étaient capables de renforcer leur prestige politique par des liturgies ostentatoires et de se consacrer à la politique à temps complet. Tout cela leur permettait de manipuler plus facilement les nombreux analphabètes. La chose était facilitée par l'absence de parti formel, ce qui rendait plus difficile pour ces derniers de s'organiser en fonction de leurs intérêts. De plus, certaines décisions majeures se prenaient dans un hourvari de clameurs et d'intimidations.

Par ailleurs, aucune « sphère d'autonomie individuelle » n'était « soustraite à la compétence du législateur », rappelle Braud (1997 : p. 24). Des lois, en effet, régissaient les mœurs et punissaient les manquements à la religion. Car autant que le respect des citoyens envers les règles qu'ils avaient

eux-mêmes votées, la religion civique formait le ciment du système politique et lui conférait un caractère sacré.

Une dernière limite concerne les rapports d'Athènes avec les autres cités. Les marchands athéniens importaient des denrées de la région de la mer Noire (le sol caillouteux et le climat méditerranéen n'étaient guère propices qu'à l'oléiculture et à la viticulture) et éprouvaient le besoin de protéger leur commerce sur l'est de la mer Méditerranée. Forts de la supériorité monétaire et navale d'Athènes, ses dirigeants subjuguèrent plus de 150 cités et lui firent leur prélever de lourds tributs par le biais d'une alliance militaire (nommée « ligue de Délos »). Ces tributs dédommageaient les citoyens actifs et finançaient les travaux publics d'Athènes. Son impérialisme déterminait toute la politique athénienne et déstabilisa sa démocratie interne : « les alliés excédés se tournaient vers Sparte et lui demandaient de les libérer de l'ingérence athénienne » (Auberger, 1996 : p. 27), menant à la guerre du Péloponnèse. Aussi bien sa *démocratie* reposait sur la *dictature*, puisqu'une majorité de citoyens l'exerçaient sur la minorité et surtout sur ceux dépourvus de droit politique. Ainsi, l'exploitation du travail des femmes était vraisemblablement une condition nécessaire de la démocratie grecque (Hansen, 1993 : p. 362)... En outre, le surproduit engendré par l'esclavage constituait le terreau de sa démocratie :

[Les esclaves grecs furent] employés pour la première fois hors du cadre domestique à des métiers manuels, dans l'industrie et dans l'agriculture. En même temps que l'esclavage gagnait en étendue, sa *nature* se faisait plus absolue : il ne représentait plus qu'une forme relative de servitude parmi d'autres, sans solution de continuité, mais une condition polarisée caractérisée par la perte totale de liberté, face à une liberté nouvelle débarrassée de toute entrave. C'est en effet la formation d'une sous-population asservie clairement délimitée qui, par contrecoup, éleva les citoyens des villes grecques à un niveau de conscience des garanties légales de la liberté jamais atteintes jusque-là. La liberté et l'esclavage hellènes sont indissociables : l'un était la condition structurale de l'autre, dans un système bipolaire sans précédent ni équivalent dans la hiérarchie sociale des empires du Moyen-Orient [ignorant les notions de citoyen libre et de propriété servile]. [(...) L'Antiquité] présente donc une anomalie : la suprématie de la ville sur la campagne dans le cadre d'une économie essentiellement rurale [...]. Cet épanouissement des métropoles a été rendu possible malgré l'absence d'industrie urbaine, grâce à l'existence d'une main-d'oeuvre servile [...] (Anderson, 1977 : p. 25).

En fait, « les cités où la liberté individuelle atteignit son expansion la plus haute — Athènes en est le cas le plus évident — étaient aussi celles où l'esclavage marchandise était florissant » (Finley, 1984 : p. 170). Or, seule la conquête géographique permettait de franchir les limites assignées aux forces productives par les rapports de production esclavagistes. On constate donc une interconnexion entre la forme politique et le contenu socio-économique de la démocratie. La souveraineté politique des citoyens athéniens aurait été impossible sans impérialisme ni négation totale de la liberté (l'esclavage et la condition féminine inique). Limitée dans son extension et sa profondeur, la démocratie grecque résultait de l'affrontement entre classes sociales produit par la transition de l'agriculture archaïque à une production esclavagiste de marchandises pour un marché urbain et côtier. L'omniprésence de cette organisation du travail au caractère fondamentalement rural en faisait la charnière économique entre la ville et la campagne : sa frise de civilisation urbaine n'était qu'une façade en trompe-l'œil, continue Anderson (*loc. cit.*).

Nous pourrions multiplier les descriptions de l'évolution de dictatures et de démocraties qui existaient simultanément dans une même formation sociale ou dans différentes sociétés ayant le même mode de production ou à différentes époques. Contentons-nous de trois exemples très brefs. Durant l'Antiquité, la démocratie (la république) et la dictature (la monarchie et l'empire) partielles ou totales ont alterné à Rome. Durant la période féodale, la cité de Florence a connu une courte période de dictature (ou de démocratie) populaire, entre 1378 et 1382, alors que les *ciompi* et le *popolo minuto* prenaient le pouvoir. Durant l'époque contemporaine, le gouvernement insurrectionnel populaire de la Commune de Paris instaura une dictature révolutionnaire de mars à mai 1871. Les concepts de démocratie, de dictature et de révolution sont inextricables.

Indicateurs pour distinguer une démocratie d'une dictature. — Ainsi, les tenants du modèle d'analyse décrit plus haut reconnaîtraient une démocratie dans une formation sociale esclavagiste (comme Athènes au V^e siècle av. J.-C.) dont certains des habitants d'un territoire peuvent élire (ou devenir) les principaux administrateurs de l'appareil public qui régit ce territoire, même si cet appareil assoit par ailleurs la prééminence d'une classe dont les intérêts divergent de ceux de la majorité de la population (appartenant aux autres classes). Il en irait de même d'un pays dont l'administration, élue par la majorité de la population et dirigeant l'État, servirait les intérêts de 32 riches familles en protégeant leur contrôle de l'économie du pays (Francis, [1986] 1987), mais où les gouvernés disposeraient de plusieurs libertés formelles et de droits individuels et collectifs. Les deux seraient à la fois des

dictatures et des démocraties, mais l'une d'elles serait esclavagiste et l'autre, capitaliste.

Selon ce même modèle communautaire, la seconde serait, sous plusieurs aspects, plus démocratique que la première. Toutefois, elle le serait moins que la démocratie (ou dictature) des travailleurs qui « [...] commence aussitôt [après sa mise sur pied] à préparer le dépérissement complet de tout État en associant les organisations des masses laborieuses à la gestion de cet État » (Broué, 1997 : p. 85) et en réprimant de façon dictatoriale le droit (sous le régime actuel) des propriétaires des moyens de production d'exploiter des ressources humaines (la force de travail des travailleurs).

Pour résoudre les problèmes que cette approche relativiste pose en terme de classification étanche, nous avons déterminé que, dans une société de classes, plus un appareil d'État est soumis à la volonté et aux intérêts d'un plus grand nombre d'individus et plus il agit en faveur de l'égalité formelle et réelle de tous les humains (sur son territoire ou non), plus cette société sera considérée démocratique. Pour éviter les quiproquo, nous dirions alors que la société est omnicensurée.

Au contraire, plus petit est le nombre d'individus à la volonté et aux intérêt desquels est soumis un appareil d'État et moins ce dernier favorise l'égalité formelle ou réelle des humains, plus la société considérée sera jugée dictatoriale. Nous dirions alors qu'elle est monocensurée (ce qui inclut les autocraties).

Attributs constitutionnels du régime et de ses institutions. — Le caractère électoral (ou non), parlementaire (ou non), présidentiel (ou non) ou républicain (ou non) du régime ne constitue pas une propriété constitutive de la démocratie (ni de la dictature), puisque la démocratie devrait signifier « [...] le gouvernement direct par le peuple » (Dupuis-Déry, 1999 : p. A7), donc sans représentation.

Il en va de même de la constitutionnalité (ou non) d'un régime, certaines « tribus primitives » étant considérées très égalitaires sur les plans politique, social et économique bien qu'elles ne connaissent ni l'écriture ni les lois (Reed, 1979). De fait, une telle société « sans classe » ni État échapperait à cette description. Nous l'avons néanmoins incluse dans la figure suivante, qui illustre les trois possibilités extrêmes et leurs caractéristiques essentielles communes.

Formes de pouvoir	Attributs		
Démocratie	Omn centrée (un gouverné)	Liée à un État	Protégeant une catégorie sociale
Dictature	Monocentrée (un gouvernant)	Liée à un État	Protégeant une catégorie sociale
Communisme	Il n'y a ni gouverné ni gouvernant	Il n'y a pas d'État	Il n'y a pas de classe sociale

Figure 4 Caractéristiques essentielles communes de trois figures politiques

Les acteurs politiques : gouvernés et gouvernants. — Pour simplifier, les *gouvernés* (ou subordonnés, ou dirigés ou ceux qui s'identifient à eux) peuvent être définis comme les acteurs politiques qui ne disposent pas des instruments politiques formels ou du pouvoir actuel (un pouvoir en actes et qui produit son effet, par opposition à un pouvoir virtuel) de mettre fin à

leur exploitation. Certains groupes de gouvernés (par exemple, les femmes et les Noirs) peuvent subir une double contrainte politique, sociale, économique ou culturelle, etc. De même, par symétrie, nous regardons les *gouvernants* comme ceux qui forment l'élite, les privilégiés, la classe dirigeante, etc. : ceux ayant accès au pouvoir politique. Celui-ci leur sert à protéger les rapports de production qui les émancipent de l'obligation de travailler (activité qui contribue à la production ou à la reproduction sociale) pour leur propre entretien.

Les actions démocratiques ou antidémocratiques et les droits démocratiques. — Les *actions démocratiques* visent à augmenter, maintenir ou ne pas voir diminuer les *droits démocratiques*. Il s'agit donc d'un comportement qui manifeste une intention (en partie consciente) des citoyennes et des citoyens de respecter ces droits, d'en maintenir les principes et d'en élargir la portée et non de l'usage comme tel de ces droits. Les suffragettes posaient une action démocratique en demandant le droit de vote. McDonald's posait une action antidémocratique en fermant un restaurant dans le but d'empêcher ses employés de se syndiquer.

Les droits qui régissent les rapports des humains entre eux peuvent être démocratiques ou antidémocratiques. Les *droits démocratiques* confèrent aux gouvernés de l'emprise sur le pouvoir public. Les droits antidémocratiques (censure, couvre-feu, prohibition) briment la capacité effective des gouvernés de décider de leur sort. Toutefois, une action démocratique en défense d'un droit démocratique peut brimer certains individus. Un État

pourrait par exemple décider de limiter le droit des propriétaires d'usines d'engager plus de 50 employés, d'empêcher la minorité d'exploiter la majorité ou de réprimer une contre-révolution visant le retour au pouvoir des anciens gouvernants.

Posées par les gouvernés, les actions démocratiques les confrontent aux gouvernants. Par conséquent, la dernière phrase du paragraphe suivant ne décrit pas une action démocratique réalisée par les esclaves et les métèques d'Athènes au cinquième siècle avant Jésus-Christ.

Les esclaves étant rarement salariés, leur travail rapportait toujours plus à leurs maîtres que les coûts d'entretien d'une telle main-d'œuvre. Soumis à l'impôt et à une série de taxes commerciales, les métèques contribuaient largement aux revenus de la cité. Dans ces conditions, les plus riches citoyens pouvaient se dévouer tout entier aux affaires politiques et militaires. Les citoyens moins fortunés consacraient plus de temps à leurs affaires, mais presque tous employaient des esclaves et des métèques. En somme, la démocratie, la puissance militaire et la prospérité économique d'Athènes au 5^e siècle avant Jésus-Christ n'auraient jamais vu le jour sans la contribution de tous ceux et celles qui n'avaient aucun droit politique (Roby et Paradis, 1995-1996 : p. 144).

La revendication d'un droit démocratique est considérée comme une action démocratique, même lorsqu'elle n'entraîne aucun changement positif par rapport au sort des gouvernés revendicateurs. La révolte en 70 av. J.-C. des 70 000 esclaves dirigés par Spartacus pour leur émancipation à Rome était une action démocratique, bien qu'elle fut réprimée dans le sang.

Les actions démocratiques incluent aussi bien les grèves et les manifestations pour obtenir des réformes (ou maintenir des acquis) que les révolutions. Par exemple, si des infirmières déclenchaient une grève pour forcer le gouvernement à mettre fin aux compressions dans le système public

de santé qui entraînent une détérioration de leurs conditions de travail et de vie et qui affectent la santé de tous les travailleurs, il s'agirait d'une action démocratique, malgré ses effets néfastes immédiats.

La *révolution* est définie ici comme une activité collective ayant pour but de changer à la racine l'organisation sociale ou la distribution du pouvoir : « [...] une révolution constitue une rupture de l'équilibre relatif entre les forces de continuité et de changement d'une société, rupture introduite par des groupes partisans d'un changement radical auquel s'opposeront les groupes résistant aux réformes » (Roby et Paradis, 1995-1996 : p. 304). L'historien peut aussi l'imputer à l'individu exceptionnel qui la dirige, être le fruit de l'organisation populaire ou d'une cause mécanique. La violence avec laquelle elle peut être menée (soulèvement pacifique ou non) n'est pas un attribut du concept.

À l'opposé, les gestes posés en vue d'augmenter, de maintenir ou de ne pas voir diminuer le pouvoir des gouvernants sont considérés comme des *actions antidémocratiques*. Par exemple, le meurtre de Salvadore Allende en 1973 au Chili constitue une action antidémocratique vraisemblablement télécommandée par les dirigeants économiques et politiques états-uniens. Par conséquent, *l'évolution de la démocratie*, vue comme une augmentation ou une diminution du pouvoir d'une classe sur une autre, résulte de rapports politiques conflictuels.

Par exemple, l'indépendance politique des colonies, le maintien d'un environnement sain, la scolarisation et les loisirs de masse sont considérés

comme des droits démocratiques (*in Braud, 1997*), tandis que la famine et la malnutrition sont considérées comme le résultat d'une action antidémocratique quand elles ne résultent pas d'un manque de nourriture, mais de l'inaction de ceux qui détiennent le pouvoir de la distribuer. De même, la discrimination sexuelle, le racisme ou un génocide (destruction d'un peuple) sont considérés comme des actions antidémocratiques si leur lien avec l'exercice du pouvoir est rendu explicite.

Au contraire de la révolution, la *réforme* vise l'amélioration partielle et graduelle de l'organisation sociale ou la distribution du pouvoir. En général, elle n'implique pas l'irréductibilité de l'opposition entre les gouvernés et les gouvernants : « Des ententes à l'amiable furent parfois conclues [entre les gouvernés et les gouvernants médiévaux] quand, à leur demande, les communes ajoutaient de l'argent pour dédommager les seigneurs » (Roby et Paradis, 1995-1996 : p. 144). La plupart du temps (mais pas toujours), elle présente le gouvernant comme l'agent qui accorde des concessions aux gouvernés (*op. cit.* : p. 423). Le cas échéant et pour les fins de cette recherche (et sans débattre de la réalité ni de l'utilité des réformes), nous considérerons qu'une telle action ne correspond pas à notre définition de l'action démocratique, car elle ne confère pas aux gouvernés les caractéristiques d'une cause interne modifiable.

La figure suivante illustre diverses modalités de différents types d'actions démocratiques et antidémocratiques.

Action	Acteurs	Collectif	Détenteur réel	Pouvoir	Exemples
Réforme	Gouvernés	oui	gouvernants	Partagé	Suffrage féminin, Québec (1940)
Contre-réforme	Gouvernants	oui	gouvernants	Partagé	Libéralisme de Thatcher, Reagan, Harris et Bouchard (1979-99)
Révolution	Gouvernés	oui	gouvernés	Unitaire	Révolution anti-apartheid, Afrique du Sud (1960-99)
Contre-révolution	Gouvernants	oui	gouvernants	Unitaire	Franco, Espagne (1934-39)
Putsch	Individu	non	gouvernants	Unitaire	De Gaulle, France (1958) Tyrannie de Pisistrate, Grèce (561 av. J.-C.)

Figure 5 Modalités d'actions démocratiques et antidémocratiques

C) Le problème spécifique

1 Un rappel de l'énoncé du problème général

La revue des concepts constructivistes reliés à l'enseignement et à l'apprentissage a précisé les éléments du problème du peu de transfert par les élèves dans leur quotidien des compétences (habiletés) et des savoirs relatifs à l'histoire de la démocratie que l'école entend leur enseigner.

L'état de la question du savoir de référence à propos de la démocratie montre que le flou conceptuel et la complexité du phénomène réclamaient une définition rendant compte de son caractère évolutif et relatif.

Un retour historique a dégagé les attributs d'une constellation de concepts subordonnés à celui de « démocratie ». Ses attributs peuvent guider l'analyse du caractère démocratique des actions des gouvernés.

Enfin, les résultats des précédentes recherches québécoises sur l'histoire transposée ont éclairé les lacunes importantes que l'enseignement de l'histoire présente au regard de l'atteinte des objectifs de formation relatifs à l'acculturation politique des élèves.

2 La spécification du problème

Il en ressort qu'il existe un lien entre l'attribution causale et l'acculturation politique, d'une part, et l'acculturation politique et l'enseignement de l'histoire, d'autre part.

Les contenus présentés aux élèves peuvent les gêner dans la production d'inférences leur permettant de conclure qu'ils sont des sujets historiques. Les manuels influencent les représentations des élèves et celles que ces manuels véhiculent ne sont pas toujours dépourvues de biais ni pourvues de pertinence pour les élèves. Ils taisent souvent les origines du régime politique et socio-économique où l'on vit et les contestations dont il a été l'objet.

Conjuguée à d'autres facteurs, cette vision conservatrice du monde serait susceptible de persuader les élèves, sinon de l'état de perfection de ce système, du moins qu'ils sont condamnés à le subir à jamais. Les résultats des précédentes recherches sur l'histoire transposée tendaient à montrer l'influence négative des manuels (ou de leur usage actuel) sur le développement des compétences et attitudes démocratiques.

En effet, si l'enseignement de l'histoire façonne les perceptions qu'un élève se fait de la valeur de l'action politique et de sa propre compétence politique, cela suggère que ce façonnement se répercute sur sa motivation politique. Dans une certaine mesure, l'enseignement de l'histoire pourrait donc réfracter la motivation politique dans un sens ou l'autre. Le cas

échéant, la transposition didactique de l'histoire de la démocratie exercerait une certaine influence sur la motivation politique des élèves.

On méconnaît toutefois la part de responsabilité incombant au contenu notionnel et aux démarches que les manuels proposent. Seize ans après que Laville eut constaté l'absence d'analyse de la structure téléologique des manuels, on ignore toujours si les démarches pédagogiques proposées par les ensembles didactiques favorisent l'exercice, par les élèves, des compétences historiques liées à l'éducation à la citoyenneté. Cela laisse en suspens plusieurs questions. En voici quelques-unes.

Les contenus et les activités relatifs à la démocratie, ainsi que la forme des ensembles didactiques québécois sont-ils actifs, réflexifs, synthétiques et historiques ? Sont-ils susceptibles d'entraver la production, par les élèves, d'inférences propres à les amener à se situer comme agents historiques de la démocratie ? Les conceptions qu'ils véhiculent affectent-elles négativement la motivation des élèves en niant l'importance, la valeur et la pertinence des pratiques politiques des gouvernés ? Discréditent-elles leur implication politique ? Imputent-elles à la fatalité ou à l'œuvre des seuls grands personnages l'avènement de la démocratie ? Risquent-elles de conforter la croyance des gouvernés d'âge scolaire en l'incompétence politique de ceux à qui ils s'identifient ou en l'invariabilité des choses (le pouvoir corrompt, etc.) ? Sont-elles dépersonnalisantes, désyncrétisantes, dogmatiques ? Dans quelles proportions sont-elles présentes ? L'existence de ces

représentations dans les manuels pourrait-elle consolider le manque d'intérêt des élèves envers l'action politique ?

Pour répondre à ces questions, cette recherche décrit les conceptions véhiculées par les contenus et les activités des ensembles didactiques d'histoire générale agréés au Québec. En tout état de cause, elle s'attache à vérifier comment leurs auteurs ont appliqué l'esprit des programmes des années 1980 avant d'imputer à ce dernier la responsabilité de la prétendue stabilité ou baisse de la motivation politique des élèves. Si cet esprit a été bien appliqué, il conviendra alors de se demander dans quelle mesure l'actuelle réforme scolaire (visant les mêmes objectifs à partir des mêmes théories) suffira et dans quelle mesure il s'agit d'un problème surtout scolaire.

3 L'hypothèse de recherche

Nous émettons l'hypothèse que nous trouverons dans les ensembles didactiques des indices montrant que leur contenu et les exercices qu'ils proposent ne fournissent pas les outils nécessaires à la mise en place des conditions que le programme d'Histoire générale et les recherches en psychologie de l'apprentissage considèrent propices au développement d'attitudes et d'habiletés associées à la croissance de la motivation politique des élèves gouvernés. Nous subdivisons cette hypothèse de recherche en cinq hypothèses opérationnelles.

1. Une minorité de passages de tous les ensembles didactiques s'intéresse aux actions démocratiques ou antidémocratiques.

2. Une très grande proportion des passages véhicule une version de l'histoire qui présente les causes de la démocratie comme étant (a) externes et stables, (b) externes et modifiables ou (c) internes et stables, mais une très faible minorité diffuse une interprétation qui les présente comme (d) internes et modifiables.

En corollaire, nous émettons deux hypothèses opérationnelles.

(a) La majorité des passages ne présente pas en général les acteurs gouvernés comme compétents.

(b) La majorité des passages ne valorise pas en général les actions mises en œuvre pour augmenter la démocratie.

3. Malgré l'agrément des ensembles didactiques par le MEQ, les activités (tant les consignes pour les élèves que les instructions pour les enseignants) qui accompagnent leurs contenus particuliers portant sur les causes de l'évolution de la démocratie ne respectent pas les instructions du devis, car seule une minorité de passages encourage une démarche active, réflexive, synthétique et historique.

(a) L'on s'attend à trouver la plupart de ces passages dans les guides pédagogiques.

4. Une minorité de passages cherche à convaincre les élèves de la pertinence, de l'utilité et du sens des savoirs relatifs à ce problème ou à donner aux enseignants des pistes pour le faire.

(a) En raison du rôle qui leur est dévolu, l'on s'attend à trouver la plupart de ces passages dans les guides pédagogiques.

5. Une majorité des passages des ensembles didactiques dogmatise l'interprétation (ou le savoir) de référence en ne présentant (a) qu'une seule explication des événements, (b) pas le problème ni les questions auxquelles elle répond, ni la méthode heuristique utilisée pour en arriver à cette conclusion, (c) ni les interprétations antérieures qui la précédaient et les insuffisances qui amenèrent leur remplacement, (d) ni son auteur.

(a) L'on s'attend à trouver les passages non dogmatiques majoritairement dans les guides pédagogiques.

4 Les questions et sous-questions de recherche

a) Les questions de recherche

Pour tester la validité de ces hypothèses, quatre questions guident notre collecte de données. Les deux premières portent sur le contenu notionnel, les deux autres sur la structure téléologique et linéaire des ensembles didactiques.

1. Quelle proportion des ensembles didactiques traite des actions démocratiques ou antidémocratiques ? (Ou « Combien ? »)

2. Quelles caractéristiques les ensembles didactiques d'histoire générale agréés au Québec attribuent-ils au concept de « démocratie » au regard de l'identité de ses agents ? (« Quoi ? »)
3. Quelles démarches d'apprentissage les ensembles didactiques privilégient-ils ? (« Comment ? »)
4. Les ensembles didactiques dogmatisent-ils l'histoire ? (« Selon qui ? »)

b) Les sous-questions de recherche

À leur tour, huit sous-questions précisent ces quatre questions. La question de la proportion est précisée par la sous-question 1. La question du contenu notionnel est précisée par les sous-questions 2 à 5 ; celle des démarches d'apprentissage privilégiées, par les sous-questions 6 et 7 ; celle du dogmatisme des interprétations, par la sous-question 8.

1. Quelle proportion des ensembles didactiques est dévolue au problème des causes de l'évolution de la démocratie ?
2. Quelle valeur les passages des ensembles didactiques accordent-ils aux actions démocratiques ?
3. Dans quelles proportions les ensembles didactiques invoquent-ils telle(s) ou telle(s) catégorie(s) de causes de l'émergence ou de la fin de la démocratie ?
4. Dans quelle proportion les ensembles didactiques présentent-ils les individus gouvernés comme capables ou non de poser des actions démocratiques ?
5. Un modèle général d'explication du phénomène démocratique se dégage-t-il des ensembles didactiques ?

6. Dans quelle proportion les ensembles didactiques tentent-ils de donner de la pertinence, de l'utilité et du sens aux savoirs à propos des causes de l'évolution de la démocratie pour la vie des élèves ?
7. Dans quelle proportion les ensembles didactiques proposent-ils aux enseignants ou aux élèves une démarche d'apprentissage réflexive, historique, active et synthétique ?
8. Dans quelle proportion les interprétations des causes de la démocratie proposées par les ensembles didactiques sont-elles présentées comme des constructions sociales ?

Ces hypothèses et questions de recherche permettent maintenant d'entreprendre le chapitre portant sur le dispositif de recherche. Ce chapitre propose une définition opérationnelle des concepts que relie entre eux les hypothèses de recherche.

III DISPOSITIF DE RECHERCHE

Les chapitres précédents nous ont montré que l'histoire apprise est une transposition didactique de l'histoire de référence. Nous avons vu que le programme se prétend fidèle à la méthode historique et aux démarches d'enseignement balisées par les recherches en psychologie. Notre analyse des programmes montre que cela est relativement exact. Par contre, même si les manuels prétendent refléter le programme, la vie et plusieurs recherches montrent que les effets attendus ne se produisent pas et que les enseignants ne respectent pas l'esprit des programmes. Est-ce parce que les émanations des programmes (les ensembles didactiques) ne font pas leur travail ?

Après avoir décrit la problématique et le cadre conceptuel de notre recherche, nous en présentons maintenant l'armature heuristique. Ce chapitre compte deux sections. La première décrit brièvement l'objectif de la cueillette de données et le type de méthodologie retenu. La seconde décrit en détail le protocole de cueillette des données.

A) L'objectif et la méthodologie de la cueillette de données

1 L'objectif de la cueillette de données

La cueillette de données a pour objectif de vérifier les trois hypothèses émises dans le deuxième chapitre. Cette vérification devrait permettre de décrire la transposition didactique qui est faite des savoirs de référence

relatifs au rôle des gouvernés dans l'évolution de la démocratie et de voir s'il existe des liens entre celle-ci et la motivation politique des élèves. Les paragraphes suivants rappellent la teneur de ces hypothèses opérationnelles, puis précisent les questions et sous-questions de recherche qui servent à les mettre à l'épreuve.

Les deux premières hypothèses opérationnelles portent sur le contenu notionnel du manuel.

1. Les ensembles didactiques comportent une minorité de passages s'intéressant aux actions démocratiques ou antidémocratiques.
2. Les manuels véhiculent une version de l'histoire qui présente plus souvent les gouvernés comme incompetents et qui valoriserait peu les actions auxquelles ces gouvernés s'attellent pour augmenter la démocratie. Par conséquent, les manuels présentent les causes de la démocratie comme étant (a) externes et stables, (b) externes et modifiables, (c) internes et stables, mais rarement (d) externes et modifiables.

Les deux hypothèses opérationnelles suivantes (comme la cinquième) sont reliées aux démarches privilégiées par les ensembles didactiques.

3. Les contenus et les activités des ensembles didactiques portant sur les causes de l'évolution de la démocratie encouragent peu une démarche active, réflexive, synthétique et historique.

4. Les contenus et les activités des ensembles didactiques portant sur les causes de l'évolution de la démocratie cherchent peu à convaincre les élèves de la pertinence, de l'utilité et du sens des savoirs relatifs à ce problème.

La cinquième hypothèse opérationnelle s'intéresse au dogmatisme du savoir de référence.

5. Les manuels dogmatisent le savoir de référence en présentant
 - (a) généralement une seule explication des événements,
 - (b) rarement les problèmes ou les questions auxquelles le savoir de référence répond, ni le moyen utilisé pour en arriver à cette conclusion,
 - (c) ni les interprétations antérieures qui précédaient le savoir de référence, ni les insuffisances qui amenèrent leur remplacement,
 - (d) ni le ou les auteurs du savoir de référence.

d) Les questions et sous-questions de recherche

Ces hypothèses correspondent aux quatre questions de recherche et aux huit sous-questions de recherche posées au deuxième chapitre à propos des facteurs qui influencent la transposition didactique. Le tableau de la page 158 (Figure 6) représente sous forme abrégée les hypothèses, les questions et sept des sous-questions. Une cinquième sous-question existe, mais n'étant rattachée à aucune hypothèse en particulier, elle n'est pas pré-

sentée ici. Notons seulement qu'elle cherche à établir si certaines tendances seraient plus marquées dans les manuels que dans les guides du maître.

Hypothèses	1 Peu question de démocratie	2 Peu de causes internes modifiables	3 Démarches peu adaptées	4 Consignes peu motivantes	5 Interprétations dogmatiques
Hypothèses opérationnelles		a) Peu d'acteurs sont compétents b) Leurs actions sont peu valorisées			
Questions de recherche	Où ?	Quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?	Qui ?
Sous-questions	1) Quel espace les ensembles didactiques allouent-ils aux causes de l'évolution de la démocratie ?	2) Quelles causes de l'émergence ou de la fin de la démocratie invoquent-ils ?	7) Présentent-ils une démarche d'apprentissage réflexive, historique, active et synthétique ?	6) Présentent-ils aux élèves la pertinence, l'utilité et le sens des savoirs ?	8) Présentent-ils le caractère construit des interprétations des causes de la démocratie ?
		3) Quelle valeur attribuent-ils à la capacité des gouvernés de poser des actions démocratiques ?			
		4) Quelle valeur accordent-ils aux actions démocratiques ?			
Dans quelle partie de l'ensemble didactique ?	Toute	Toute	Guides	Guides	Guides

Figure 6 Hypothèses, questions et sept des sous-questions

Si ces hypothèses sont fondées, nous pourrions représenter les passages des ensembles didactiques en un diagramme de Venn. Le diagramme

qui illustrerait la classification des passages en fonction des catégories pourrait ressembler au diagramme de la page 159 (Figure 7).

L'on pourrait y voir qu'une partie des passages des ensembles didactiques s'intéressent aux actions démocratiques. Certains de ces passages présenteraient les gouvernés comme la cause de ces actions, dont certaines seraient efficaces. Parmi celles-ci, quelques-unes seraient connotées positivement.

Une portion de ces actions valorisées prendraient la forme de consignes, parfois non dogmatiques, adaptées ou motivantes (ces trois dernières catégories n'étant pas mutuellement exclusives, au contraire des précédentes).

Certes, les autres modalités feraient l'objet d'autres sous-ensembles, mais le schéma a pour raison d'être l'illustration des rapports entre les catégories de classement issues de nos questions.

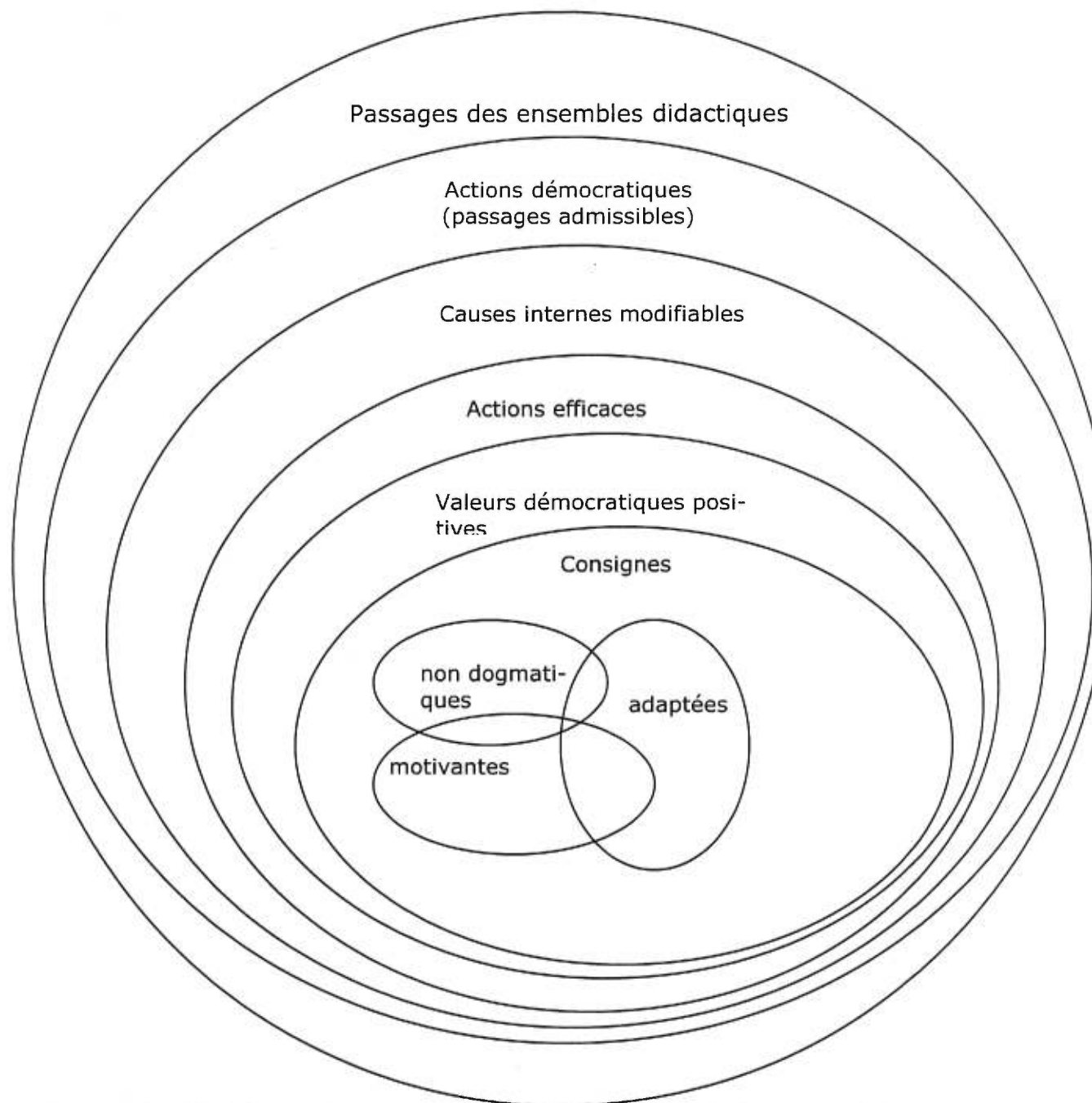


Figure 7 Schéma des passages des ensembles didactiques

2 Le type de méthode et les données

Cette section comporte sept articles. Elle explique en quoi cette recherche peut être qualifiée d'analyse qualitative du contenu manifeste. Ensuite, elle indique la provenance des données, puis précise en quoi consiste l'unité d'analyse. Son quatrième article définit les catégories d'analyse, tandis que le suivant expose les principes ayant présidé à la sélection d'un échantillon pour la mise au point de la grille et des catégories. Le sixième explique sur quelle base s'est opérée la sélection d'un échantillon de données à analyser et le dernier détermine les règles d'énumération adoptées dans cette analyse.

a) Une analyse qualitative du contenu manifeste

Cette recherche fondamentale empirique utilise une grille d'analyse du contenu manifeste (L'Écuyer, 1988 : pp. 49-64 ; Landry, 1993 : pp. 337-359 ; Pratt, 1972). Elle est exploratoire, car elle a pour but de décrire une situation en vue de préciser une première problématique, de clarifier des concepts et de préparer un programme de recherche (Legendre, 1993 : p. 1081). Pour ce faire, elle exploite de façon qualitative les informations extraites des ensembles didactiques. Elle confronte les données à une grille établie selon un modèle « mixte » à partir du discours normatif ministériel et de notre cadre conceptuel, mais enrichie des réflexions produites par la cueillette et l'analyse des données (Landry, 1993 : pp. 343-344). Ces réflexions sont exprimées dans le chapitre suivant, portant sur la présentation des données.

Au contraire de l'analyse intuitive du contenu, cette méthode « concerne la mise au point et l'utilisation de modèles systématiques d'interprétation des textes qui reposent sur le recours à des règles explicites d'analyse et d'interprétation des textes », dans le but de proposer, à partir du texte, des inférences valides et reproductibles à propos de la signification du contenu des messages du texte (*op. cit.* : p. 338).

Notre analyse se limite « à interpréter le matériel étudié à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir et en décrivant » (*op. cit.* : p. 342) les particularités de « ce qui est dit ou écrit explicitement dans le texte » (*op. cit.* : p. 341), c'est-à-dire du contenu manifeste.

b) Les données : la population

Nous analysons le contenu de cinq ensembles didactiques. Les manuels sélectionnés (Dauphinais, 1994 a ; Fraser et Blouin, 1985 a ; Gohier et Guay, 1985 a ; Létourneau, 1996 a ; Roby et Paradis, 1995-1996) comptent au total 2 350 pages (environ 100 000 lignes). Leurs guides du maître respectifs (Dauphinais, 1994 b ; Fraser et Blouin, 1985 b ; Gohier et Guay, 1985 b ; Létourneau, 1996 b ; Roby et Paradis, 1996 a et b) en comptent 2 150. Ces 4 500 pages représentent la « population » des ensembles didactiques agréés au Québec pour l'enseignement de l'histoire générale aux élèves du premier cycle du secondaire au moment où nous les avons analysés (MEQ, 1998).

c) L'unité d'analyse

Notre unité d'analyse (ou « d'enregistrement », Bardin, 1989 : p. 135) est le passage. Nous définissons celui-ci comme un fragment d'une œuvre, extrait ayant une cohérence interne et pouvant être compris en lui-même, sans lire le reste de l'œuvre. Un « passage » admissible peut contenir un ou plusieurs énoncés à propos d'un même thème (Bardin, 1989, pp. 136-137). Nous définissons l'énoncé comme la plus petite unité de sens de la communication entre le scripteur et le lecteur. Le plus souvent, il comporte un sujet, un verbe et un complément (des éléments peuvent être tacites). Il est habituellement clos par un signe de ponctuation fort, tels le point, les points de suspension, le point d'interrogation, le point d'exclamation, le point-virgule ou le double point. Pour être retenu, un énoncé doit comporter au moins une information sur un ou des événements ayant eu un impact sur l'évolution de la démocratie.

d) La définition des catégories d'analyse

Selon Landry (1993 : p. 348), les unités d'analyse (ici, des passages tirés des ensembles didactiques)

[...] doivent être réparties dans des catégories selon des critères préalablement définis. Les catégories peuvent être définies comme des classes caractérisant d'une même manière la variété des unités d'analyse ou de leurs éléments. De façon plus concrète, on peut dire que les catégories correspondent à des questions qu'on poserait aux unités d'analyse ou à certains de leurs éléments constitutifs.

Nous tirons parti des critères présentés dans la recherche dirigée par Margairaz (1989) afin de répondre aux sous-questions sept (la démarche d'apprentissage est-elle réflexive, historique, active et synthétique ?) et huit

du chapitre précédent (Les interprétations proposées sont-elles présentées comme des constructions sociales ?).

En vue de classer les types de consignes de manière à savoir quel projet poursuit objectivement le maître, l'équipe de l'INRP qu'il dirigeait a créé une typologie de « pratiques magistrales organisées autour du document » (Margairaz, *op. cit.* : pp. 41). Cette typologie comprend six modèles théoriques qui caractérisent le fonctionnement des séquences d'apprentissage où l'enseignant utilise des documents de tous ordres, souvent inclus dans les manuels. Il s'agit des modèles illustratif, inductif, inductif généralisant, conceptualisant, producteur d'hypothèse et hypothético-déductif. La typologie les définit de manière plus opérationnelle en fonction de trois critères : (1) le projet et le modèle cognitif théorique, (2) le statut du document et (3) les consignes et éléments de gestion de la séquence. L'une de ces définitions semble correspondre au modèle privilégié par le devis et à celle dégagée au deuxième chapitre.

- (1) Le maître inscrit le document dans une problématique et formule un questionnement auquel le document doit permettre d'apporter une réponse qui [débouche] éventuellement sur des nouvelles hypothèses à l'appel de nouveaux documents.
- (2) Le document est explicitement un instrument de savoir construit, [un instrument] qui ne révèle pas [de réponse] en lui-même, qui ne produit pas [de réponse] en lui-même mais en fonction des questions qu'on lui pose et des traitements qu'on lui applique.
- (3) Les consignes visent surtout à maintenir les élèves dans le champ de la problématique. Le registre là encore est celui du couple pertinence, non-pertinence, plus qu'erreur, justesse. Il renvoie l'élève à des contradictions internes ou à des connaissances acquises pour pousser les interrogations et valider les apports (*id.* : p. 44).

Ce type de pratiques magistrales organisées autour du document implique des interactions entre les élèves, ce qui est aussi compatible avec l'intérêt marqué du devis envers la coopération.

Pour répondre aux septième et huitième sous-questions, nous adaptons et utilisons aussi certains des indicateurs créés par Martineau dans sa thèse (1997 c : p. 262). Ce dernier souligne à juste titre que ses indicateurs peuvent contribuer à l'étude de la nature et des modes d'exploitation du matériel didactique afin de voir si celui-ci répond aux exigences d'une pratique adaptée d'enseignement de l'histoire.

Nous avons établi nos catégories à partir des éléments de notre cadre de référence (valeur des actions démocratiques, type de cause de la démocratie, etc.). Par définition, les catégories préliminaires d'une étude qualitative de modèle mixte sont sujettes à l'élimination, la conservation, la modification ou la complétion par l'ajout de nouvelles catégories en cours d'analyse (L'Écuyer, 1988 : p. 57).

Nous avons précisé ces catégories au cours de la collecte des données. Par exemple, nous avons noté les expressions qui désignent : autorité publique, dieu, bourgeoisie, Occident, Église, régime totalitaire, Alliés, etc., puis nous les avons classés dans la catégorie qui nous semblait la plus appropriée. De plus, nous avons discuté avec douze élèves de deuxième secondaire du sens qu'ils accordent à 220 de ces expressions, ce qui nous a permis d'en reclasser quelques-unes. Voici des exemples de classement d'expressions.

Un agent externe stable est souvent une dimension d'une société ou une idée :

La démocratie québécoise s'est inspirée du modèle athénien dans ses principes, mais son exercice s'est inspiré du modèle romain (Roby et Paradis, 1996 a : p. 453).

Les Autochtones, les Noirs et les femmes sont considérés comme des agents internes modifiables. Les États occidentaux, la civilisation occidentale, l'écriture, les pouvoirs publics, la révolution technologique, la monarchie anglaise constituent autant d'agents externes modifiables :

En 1928, d'autres États occidentaux ont déjà accordé le droit de vote aux femmes : la Finlande en 1906, la Norvège en 1910, l'Allemagne et la Canada en 1918 et les États-Unis en 1920. Par contre, la France ne le reconnaîtra qu'en 1944; au Québec, il ne sera accordé qu'en 1940. Enfin, signalons que, dans tous les États qui ont reconnu le droit de vote féminin, peu de femmes seront élues à des fonctions politiques avant les années 1960 (Dauphinais, 1994 a : p. 411).

La section suivante (« Le protocole de cueillette des données ») présente plus en détail les catégories d'analyse, c'est-à-dire les questions que nous « posons » aux passages sélectionnés.

e) La sélection d'un échantillon pour la mise au point de la grille et des catégories

L'ensemble didactique de Roby et Paradis (1995-1996 et 1996 a et b) a été choisi pour la mise au point de la grille et des catégories, car c'est celui qui a reçu la meilleure évaluation ministérielle (MEQ, 1998). C'est à partir de l'analyse de cet ensemble que nous avons mis au point et raffiné notre guide de codification (intégré à ce chapitre), qui inclut :

[...] toutes les consignes requises pour : repérer de façon valide toutes les observations répondant à la définition de l'unité d'analyse choisie ; répondre de façon valide et fiable aux questions posées à chacune des observations ; repérer de façon valide et fiable les valeurs à attribuer aux réponses sur les échelles de mesure ; enregistrer les renseignements concernant chacune des observations sur le questionnaire ou une feuille de saisie de données (Landry, 1993 : p. 351).

Cette révision visait à éclaircir et préciser les définitions des règles de codification afin qu'elles soient comprises de manière univoque par différentes personnes (« la clarté », *id.*).

Les unités d'analyse, les questions représentant les catégories et les échelles de mesure devaient être adaptées aux ensembles didactiques et aux objectifs du chercheur (*id.*) (« la pertinence »).

Un même passage ne pouvait être affecté qu'à une seule catégorie (« l'exclusion mutuelle », *id.*).

Avec les mêmes règles de codification, des personnes différentes devaient administrer le questionnaire de façon à classer pareillement les mêmes passages (« la fidélité », *id.*).

Les catégories analytiques devaient ne pas être contradictoires et permettre de répondre à toutes les questions et de minimiser la fréquence des choix de réponses tels « sans objet », « non admissible », « autres », « aucune de ces réponses » (« l'exhaustivité », *op. cit.* : p. 352 ; voir aussi Bardin, 1989 : pp. 125-128).

f) La sélection d'un échantillon d'objectif intermédiaire pour l'analyse des données

La lecture systématique d'un premier ensemble didactique a permis d'identifier les objectifs intermédiaires (OI) dont le texte compte une masse (que nous avons arbitrairement considérée significative) d'énoncés pertinents (plus de quatre). Nous avons choisi parmi les objectifs intermédiaires, car leur libellé est souvent plus explicitement lié à l'histoire de la démocratie et qu'ils représentent le squelette des programmes, puisque c'est par leur entremise que sont atteints les objectifs généraux⁵.

Les passages choisis parmi le texte de ces objectifs intermédiaires forment l'échantillon retenu pour l'analyse des données.

g) La détermination des règles d'énumération

Les règles d'énumération sont expliquées plus bas. Retenons pour l'instant qu'il s'agit de catégorisations à la fois nominales (les causes internes modifiables, externes modifiables, etc.), ordinales (la valeur des actions démocratiques négatives, positives, neutres, etc.) et numériques (la proportion de lignes occupées par un passage) (Landry, pp. 179-180).

B) Le protocole de cueillette des données

Pour sept des huit sous-questions (la cinquième fait l'objet d'un développement indépendant au cinquième chapitre), nous précisons en quoi

⁵ Il s'agit des objectifs intermédiaires 2.2.1, 2.2.3, 3.1.2, 3.1.3, 3.2.1, 4.1.1, 4.1.3, 4.2.1, 4.2.3, 5.1.1, 5.2.1, 5.2.3, 6.1.1, 6.2.1, 6.2.2, 6.2.3, 6.2.4, 6.3.1, 6.3.2, 6.3.3, 7.1.1, 7.1.2, 7.1.3 et 7.1.4.

consistent l'unité d'analyse (le choix des passages), les catégories d'analyse (les questions relatives aux attributs des passages) et les règles d'énumération.

1 Quelle proportion du contenu des ensembles didactiques est dévolue au problème des causes de l'évolution de la démocratie ?

Nous voulons mesurer, en termes de superficie, l'espace que représentent les lignes des passages des manuels (catégorie appelée *ML* dans la base de données) et celles des passages des guides (*GL*) portant sur les causes de l'évolution de la démocratie afin d'estimer l'importance de la question dans les ensembles didactiques.

Le premier article de cette section définit les unités d'analyse. Le deuxième traite des catégories d'analyse et le troisième, des règles d'énumération.

a) Les unités d'analyse

Pour mesurer l'espace portant sur les causes de l'évolution de la démocratie, nous déterminons en premier lieu quels passages portent sur ce thème. Ces passages constituent ce que nous appelons l'échantillon de départ. Rappelons que, pour être retenus, les passages doivent expliquer (donner des raisons, imputer une cause) l'évolution des rapports de pouvoir, désigner des actions posées pour que ceux-ci deviennent plus ou moins démocratiques (changements) ou encore porter sur la résistance à des changements qui les affecteraient (continuité).

Parmi l'échantillon de départ, un passage référant aux hiérarchies, aux statuts économiques ou aux rapports sociaux (y compris entre hommes et femmes) n'est pris en compte que dans la mesure où il les présente comme les conséquences de causes explicites. En d'autres termes, un effet (une augmentation ou une diminution du pouvoir politique ou socio-économique des gouvernés) doit être causé par quelque chose (l'action des gouvernés ou d'un gouvernant, par exemple) et cette chose doit être exprimée en toutes lettres.

Parmi ces causes, nous retenons les causes économiques ou sociales dans la mesure où elles sont mises en relation avec des rapports politiques. Enfin, nous tenons compte d'un passage où les gouvernés ne sont pas la cause de l'établissement ou du dépérissement d'un rapport d'autorité si l'action s'exerce sur eux. En d'autres mots, le rapport d'autorité doit intéresser la démocratie (ou son absence) en cela qu'il touche les rapports entre gouvernés et gouvernants, et non entre diverses catégories de gouvernants. Le prochain paragraphe donne un exemple et deux contre-exemples de cette situation.

Un passage à propos de l'assujettissement des Gaulois par les armées romaines est considéré s'il décrit le processus de soumission des habitants d'un territoire à un gouvernement central, et ce même s'il ne distingue pas les différentes couches sociales gouvernées (comme les paysans, les femmes, etc.). Par contre, la conquête d'un territoire n'intéresse pas cette recherche si le passage se contente d'expliquer que les Perses conquièrent et

contrôlèrent le premier grand empire, qui s'étendait du nord de l'Inde jusqu'en Égypte. De même, un passage à propos des rapports féodaux entre un chevalier et son roi n'est pas enregistré s'il ne mentionne pas les serfs.

b) Les catégories d'analyse

Les paragraphes suivants répondent à quatre grandes questions à propos de notre protocole d'encodage des passages saisis. Où le passage cité se trouve-t-il ? De quel manuel ou guide provient-il ? Que dit le texte du passage cité ? Quel type d'information le passage cité contient-il ?

Où le passage cité se trouve-t-il ? — Les lettres *pp.* désignent la page de début et la page de fin du passage. Par exemple, *pp. 1–3* signifie que le passage commence à la p. 1 et se termine à la p. 3. Les ensembles n'ayant pas tous la même structure, les numéros de colonne sont désignés par les signes – (lorsqu'il n'y a qu'une colonne), *a* (pour la première colonne), *b* (pour la deuxième colonne) dans la colonne (*COL*). Le numéro de la ligne où commence le passage dans la page est inscrit dans la colonne *L* (par exemple, *1* signifie la première ligne de la page), tandis que le nombre de lignes qu'occupe le passage est inscrit dans la colonne (*ML*).

Le numéro du passage, selon l'ordre de saisie des données, est représenté par la lettre *p*. Ce numéro servira dans les autres formulaires. Le code attribué au premier passage du deuxième manuel pourrait très bien être, par exemple, *187*, s'il s'agit du 187^e passage saisi (quoique cela soit peu probable, puisque l'ordinateur attribue le code aléatoirement, lors de la saisie des données).

De quel manuel provient-il ? — La figure suivante montre les lettres et numéros désignant les cinq manuels analysés.

M1	M2	M3	M4	M5
Roby et Paradis (1995-1996). <i>Enjeux et découvertes</i> . HRW	Dauphinois (1994 a). <i>De la préhistoire au siècle actuel</i> . ERPI	Fraser et Blouin (1985a). <i>Défis et progrès</i> . HRW	Gohier et Guay (1985a). <i>Histoire et civilisation</i> . Lidec	Létourneau (1996a). <i>L'histoire et toi</i> . École Nouvelle

Figure 8 Liste des manuels analysés

De quel guide provient-il ? — Les cinq guides pédagogiques aussi ont chacun leur code. Lorsqu'un guide contient plusieurs tomes (G1) ou fascicules (G2) dont les pages sont numérotées indépendamment, nous leur attribuons une lettre.

G1	G2	G3	G4	G5
Roby et Paradis (1996 a, b). <i>Enjeux et découvertes</i> . Montréal : HRW (a ou b)	Dauphinois (1994 b). <i>De la préhistoire au siècle actuel</i> . <i>Guide du maître</i> . ERPI (a à i)	Fraser et Blouin (1985 b). <i>Défis et progrès</i> . <i>Guide de l'enseignement</i> . HRW	Gohier et Guay (1985 b). <i>Histoire et civilisation</i> . <i>Guide méthodologique</i> . Lidec	Létourneau (1996 b). <i>L'histoire et toi</i> . École Nouvelle

Figure 9 Liste des guides analysés

Que dit le texte du passage cité ? — Tout le texte que contient le passage est inscrit dans la colonne T. Dans la mesure du possible, le texte de la réponse à une question, s'il se trouve à une autre page (du manuel ou du guide), est ajouté entre parenthèses à la suite de la question. La page de référence de la réponse et la superficie sont aussi mentionnées, entre parenthèses.

Quel type d'information le passage cité contient-il ? — Quatre types d'information (T, Dé, Q, I) sont notés. Chacun de ces types peut être subdivisé. La figure suivante précise ces différences.

Code	Description	Possibilités : 1	2	3	4
<i>T</i>	Texte, narration	Corps du volume, y compris le titre ou le sous-titre s'il précède immédiatement le texte	Explication d'une illustration	Note en bas de page	Introduction ou conclusion
<i>Dé</i>	Document écrit de première main	Citation intégrée au corps du texte	Reproduite en marge	—	—
<i>Q</i>	Question d'évaluation formative ou d'exploitation d'une image dont la réponse peut prendre deux formes	Texte	Tableau à remplir.	—	—
<i>I</i>	Illustration de l'un des quatre types suivants	Document figuré de première main (illustration, photo)	Reproduction	Carte	Schéma, tableau comparatif, graphique, etc. complets (l'élève n'ajoute rien)

Figure 10 Types d'information (TI) tirés d'un passage

Quel objectif intermédiaire le passage permet-il d'atteindre ?

— Le numéro de l'objectif intermédiaire dont fait partie le passage est inscrit dans la colonne *OI*. Si un objectif intermédiaire est répété, on distingue *a* et *b*. Par exemple, l'objectif intermédiaire 2.2.3 doit porter sur un « des premiers foyers de civilisation ». Un manuel peut en présenter deux, comme la Mésopotamie et l'Égypte, afin d'offrir un choix à l'enseignant. Le passage est identifié aux objectifs intermédiaires fictifs 0.0.1, s'il s'agit de l'introduction générale, ou 0.0.2, s'il s'agit de la conclusion générale. Si un passage du manuel ou du guide touche un objectif général ou terminal au complet, il est apparié au premier objectif intermédiaire traité par la suite (pour une introduction) ou auparavant (pour une conclusion). Par exemple, s'il s'agit d'une introduction pour tout l'objectif terminal 3.1 (« Aspects de la vie à Athènes au 5^e siècle avant Jésus-Christ ») (et non pour un seul des objectifs intermédiaires), les pages de ce passage sont imputées à l'objectif suivant, soit

le 3.1.1 (« Vie socio-culturelle à Athènes »). Le cas échéant, un chiffre arabe précise son statut, comme le montre la figure suivante.

Introduction d'objectif général	Résumé d'objectif général	Conclusion d'objectif général	Introduction d'objectif terminal	Résumé d'objectif terminal	Conclusion d'objectif terminal	Glossaire, bibliographie
1	2	3	4	5	6	7

Figure 11 Types d'objectifs intermédiaires

c) Les règles d'énumération

Rappelons d'abord ce qu'est le but de cet exercice et ce qu'il n'est pas. Il **s'agit** de comparer la proportion du contenu des ensembles didactiques en rapport avec le problème des causes de l'évolution de la démocratie. Il **ne s'agit pas** de comparer la quantité absolue de lignes que chacun accorde à cet objet didactique. Les paragraphes suivants expliquent la méthode pour effectuer ces calculs.

Méthode de calcul du nombre de lignes occupées par les passages pertinents — Dans ce contexte, il importe de prendre acte de la différence de police et de taille des caractères utilisés dans les différents ensembles didactiques. Pour contrôler cette variable et rendre plus significatives les comparaisons entre les passages, nous mesurons la longueur et la largeur de la superficie occupée par les lignes pertinentes du guide (*GL*) ou du manuel (*ML*) selon la méthode de la Maîtresse d'école (1985). Cette méthode tient pour acquis que toute la page est « pleine ». Les espaces entre les paragraphes, tout comme les images et les titres, comptent en tant que superficie. (Le pourcentage des pages des objectifs intermédiaires retenus qui ne contiennent ni caractère ni illustration est inférieur à 8 % dans tous

les manuels. De plus, ce pourcentage est conforme aussi à la moyenne des autres objectifs intermédiaires.) Les paragraphes suivants donnent deux exemples de cette méthode de calcul.

1^{er} exemple : calcul de l'espace occupé par les lignes d'une page de manuel. — Une page pleine du corps du manuel de Roby et Paradis (1995-1996) compte au maximum 41 lignes. La surface occupée par ces lignes sur une page de 17 cm de large par 21 cm de long est de 357 cm². Par conséquent, une ligne de manuel équivaut à la quarante et unième partie de 357 cm², soit 8,7 cm². Donc, ce manuel de 568 pages contiendrait 23 288 lignes virtuelles, ce qui équivaut à une superficie totale de 202 605,6 cm². Le manuel de Dauphinais (1994 a) contiendrait 26 763 lignes de 7,63 cm² chacune ; celui de Fraser et Blouin (1985 a), 42 592 lignes de 6,48 cm² ; celui de Guay et Gohier (1985 a), 23 940 lignes de 5,34 cm² et celui de Létourneau (1996 a), 22 410 lignes de 7,08 cm².

2^e exemple : calcul de l'espace occupé par les lignes d'une page de guide. — Pour sa part, une des 516 pages du guide de Roby et Paradis (1996 b) compte en moyenne deux colonnes de 36 lignes chacune au maximum. Une colonne mesure 16,5 cm de long par 11,5 cm de large, soit 189,75 cm². Donc une des 37 152 lignes virtuelles de ce guide équivaut à 189,75 cm² divisé par 36, soit 5,27 cm² (la fraction est arrondie, les décimales supplémentaires nous paraissant peu significatives). Le guide de Dauphinais (1994 b) contiendrait 543 212 lignes de 2,88 cm² chacune. Celui de Fraser et Blouin (1985 b), 37 152 lignes de 5,35 cm². Celui de Guay et Go-

hier (1985 b), 17 400 lignes de 9,68 cm² et celui de Létourneau (1996 b), 7 776 lignes de 7,5 cm². Notons que, dans une page d'un guide ne comprenant qu'un seul passage, la partie vierge de la page est considérée comme faisant partie dudit passage. Par conséquent, sur une telle page, un passage pertinent compte pour une page complète aux fins de l'énumération des lignes.

2 Quelle valeur les passages admissibles accordent-ils aux actions démocratiques ou antidémocratiques ?

Il s'agit, à la lumière du cadre conceptuel, de déterminer quelle valeur l'émetteur attribue, en général, aux actions démocratiques ou antidémocratiques dans tel ensemble didactique. Pour répondre à cette question, les articles suivants présentent successivement les unités d'analyse, les catégories d'analyse et les règles d'énumération. Un tableau récapitulatif est inséré lorsque nécessaire.

a) Les unités d'analyse

Parmi l'échantillon constitué en réponse à la première question, un passage est retenu s'il porte sur la valeur des actions démocratiques ou antidémocratiques. Rappelons que les actions démocratiques sont des gestes posés de façon (en partie ou en totalité) consciente par les gouvernés (mais pas nécessairement eux seuls) afin d'augmenter, de maintenir ou de ne pas voir diminuer leur emprise sur le pouvoir public ou leur bien-être commun, tandis que les actions antidémocratiques visent l'effet inverse. Le numéro

d'énoncé invoquant une action démocratique ou antidémocratique est inscrit dans la colonne *AD*.

b) Les catégories d'analyse

Nous classons les passages pertinents en trois catégories selon la valeur qu'ils accordent à ces actions. Il existe six valeurs. Nous les avons groupées en trois catégories : positive, neutre et négative (Bardin, 1989, p. 143). La valeur accordée à l'action démocratique dans le passage cité est notée dans la colonne *V*. Les prochains paragraphes les expliquent et s'appuient sur deux figures. Le premier schématise les différences et les ressemblances entre ces six possibilités en fonction du type d'action et de ce qui est affirmé à propos de cette action, l'autre les regroupe selon leur rapport à la démocratie.

Quelles valeurs peuvent être attribuées à une action démocratique ou antidémocratique ? — Première catégorie. — Nous considérons comme positifs deux types de passage. (1) Le premier type affirme plus de bien que de mal d'une ou de plusieurs actions démocratiques (*Vd 1*). (2) Le second affirme plus de mal que de bien d'une ou de plusieurs actions antidémocratiques (*Va 2*).

Deuxième catégorie. — Nous considérons qu'un passage est neutre s'il affirme autant de bien que de mal soit (1) d'une ou de plusieurs actions démocratiques (*Vd 3*), soit (2) d'une ou de plusieurs actions antidémocratiques (*Va 3*).

Troisième catégorie. — Nous considérons un passage comme négatif s'il affirme (1) moins de bien que de mal des actions démocratiques des gouvernés (*Vd 2*) ou (2) plus de bien que de mal d'une ou de plusieurs actions antidémocratiques (*Va 1*).

Les deux figures suivantes illustrent ces trois catégories.

<i>Valeurs possibles</i>			
	Bien	Mal	Neutre
Démocratique	Vd 1	Vd 2	Vd 3
Antidémocratique	Va 1	Va 2	Va 3

<i>Position du passage</i>		
Prodémocratique	Vd1	Va2
Neutre	Vd3	Va3
Antidémocratique	Vd2	Va1

Figure 12 Catégories de valeurs d'une action démocratique ou antidémocratique

c) Les règles d'énumération

Combien de lignes un énoncé attribuant une valeur à une action démocratique ou antidémocratique occupe-t-il ? — Nous appliquons les opérations d'énumération des lignes occupées par chacune des catégories. Le nombre de lignes occupées par l'énoncé est consigné dans la colonne *LAD*.

3 Quelles proportions chacune des catégories de causes de l'évolution de la démocratie occupe-t-elle dans les ensembles didactiques ?

Il s'agit, à la lumière du cadre conceptuel, de déterminer le nombre de lignes occupées par l'énoncé et le type de causes dont il s'agit. Nous inscrivons ces informations respectivement dans les colonnes *LC* et *TC*. Pour

répondre à cette question, les articles suivants présentent successivement les unités d'analyse, les catégories d'analyse et les règles d'énumération.

a) Les unités d'analyse

Parmi l'échantillon de départ (voir la première question), un passage est considéré pertinent s'il porte sur les actions qui augmentèrent, diminuèrent ou assurèrent le maintien de l'emprise des gouvernés sur le pouvoir public effectif (et non seulement formel). Selon le cas, ces actions peuvent s'identifier à quatre types de causes dont l'énumération suit. Les premiers transcendent le gouverné et ne peuvent être modifiés. Ces causes sont dites externes stables. Les deuxièmes lui sont extérieures, mais peuvent varier (externes modifiables). Les troisièmes lui sont intérieures, mais sur lesquelles il n'a pas d'emprise (internes stables). Les quatrièmes sont extérieures au gouverné et il peut les modifier (internes modifiables).

b) Les catégories d'analyse

Classement dans l'une des quatre catégories de causes. — Chaque énoncé invoquant une cause est classé dans l'une des quatre catégories expliquées plus haut : externe stable (subdivision codée *Ca1*), externe modifiable (*Ca2*), interne stable (*Ca3*) et interne modifiable (*Ca4*). La figure suivante illustre leurs interrelations. Les catégories de causes externes stables contre finales (c'est-à-dire qui produisent un effet contraire à celui désiré — *Ca 5*) et de causes internes stables non précisées ou de causes multiples (*Ca 6*) servent à raffiner la grille.

	Extérieures	Intérieures
Stables	Ca 1 : Causes transcendant le gouverné et ne pouvant être modifiées, par exemple le hasard, les lois de l'histoire	Ca 3 : Causes lui étant étrangères, mais sur lesquelles il n'a pas d'emprise, par exemple la nature humaine, l'égoïsme, la méchanceté
Modifiables	Ca 2 : Causes lui étant extérieures, mais pouvant varier, par exemple la volonté d'un individu d'exception	Ca 4 : Causes lui étant intérieures et qu'il peut modifier, par exemple son implication individuelle et l'organisation de son parti (ou par l'absence de l'une ou l'autre).

Figure 13 Catégories de causes par rapport au gouverné

c) Les règles d'énumération

Nous calculons combien de lignes chacun des ensembles didactiques accorde à chacune des quatre catégories.

4 Quelle capacité les individus gouvernés ont-ils de poser des actions démocratiques efficaces ?

La quatrième sous-question demande si le scripteur présente ou non les individus gouvernés comme des agents de la démocratie. Pour répondre, il importe de connaître l'efficacité que ce dernier attribue aux actions démocratiques posées, le cas échéant, par les gouvernés. En d'autres termes, nous cherchons à savoir si, selon l'émetteur, les actions des gouvernés (et seulement celles des gouvernés) sont susceptibles d'augmenter leur emprise sur le pouvoir public, de la diminuer ou s'avèrent sans effet sur elle. Pour répondre à cette question, les articles suivants présentent successivement les unités d'analyse, les catégories d'analyse et les règles d'énumération.

a) Les unités d'analyse

Seules les actions posées par les gouvernés sont prises en compte, en autant qu'elles influencent les rapports de pouvoir avec les gouvernants. Un passage de l'échantillon de départ est considéré pertinent si les gouvernés

(seuls ou en groupe) y ont la capacité (le pouvoir) de poser une action démocratique, la posent délibérément et la réussissent ou non. Un tel passage est inscrit dans la colonne *A*.

b) Les catégories d'analyse

L'efficacité ou l'inanité des actions démocratiques invoquées dans un énoncé cité est notée dans la colonne *CA*. Nous classons les actions démocratiques en trois catégories établies en fonction des qualités attribuées aux actions. Une action considérée négative signifie que les gestes posés par le sujet sont présentés comme futiles, vains, inaptes à produire l'effet attendu, mauvais ou indésirables pour la démocratie en général (et non pas seulement pour tel groupe d'opprimés aux dépens de tel autre) (*CA1*). Un prédicat est considéré comme une occurrence positive s'il présente l'action sous un jour favorable (*CA2*) et neutre s'il n'est ni positif ni négatif, soit parce qu'il n'attribue pas de qualités aux actions, soit parce qu'il n'en décrit ou n'en juge pas les retombées, soit parce qu'il ménage la chèvre et le chou (*CA3*).

Certaines actions des gouvernés ne sont pas considérées ici comme des actions démocratiques. Elles ne sont ni positives, ni négatives, ni neutres. C'est le cas, par exemple, de celles posées par les gouvernés européens du Moyen Âge lorsqu'ils furent contraints de troquer « [...] leurs libertés et leur insécurité contre la protection d'un maître, en échange de tâches souvent agricoles, voire artisanales, cléricales ou administratives » (Roby et Paradis, 1995-1996 : p. 93), car leurs résultats nous feraient clas-

ser ces actions comme antidémocratiques, bien qu'elles visaient à éviter un autre joug. En résumé, nous pouvons schématiser les trois catégories comme le montre la figure suivante.

Codes	Sens
Ca 1	Action futile, vaine, inapte à produire l'effet attendu, mauvaise ou indésirable pour la démocratie en général
Ca 2	Action ayant favorisé la démocratie
Ca 3	Action aux retombées non qualifiées ou inconnues
N A	L'action n'est pas qualifiée.

Figure 14 Catégories d'analyse de l'efficacité des actions démocratiques

c) Les règles d'énumération

Le nombre de lignes occupées par l'énoncé est noté dans la colonne LA. Nous énumérons le nombre d'occurrences de ces trois catégories.

5 Un modèle d'explication du phénomène démocratique se dégage-t-il ?

Tel que mentionné en introduction, cette question sera expliquée au chapitre suivant, consacré à l'analyse des données.

6 Quels pertinence, utilité et sens les apprentissages liés aux causes de l'évolution de la démocratie ont-ils pour la vie des élèves ?

Pour déterminer comment nous répondrons à cette question, les articles suivants présentent successivement les unités d'analyse, les catégories d'analyse et les règles d'énumération.

a) Les unités d'analyse

Parmi l'échantillon de départ, nous prenons en considération un passage qui remplit les trois conditions suivantes. Premièrement, il explique à l'élève que l'objet d'étude le concerne, qu'il rejoint ses préoccupations ou que les activités proposées sont en lien avec cet objet. Deuxièmement, il indique comment utiliser dans son vécu le produit (le contenu notionnel) du processus (analogie, comparaison, explication, déduction, induction, stratégie ou méthode) mis en œuvre par l'activité. On considère aussi qu'un passage remplit cette deuxième condition s'il identifie un besoin (tâche cible) que les activités proposées (tâche source) comblent dans un contexte non scolaire. Troisièmement, il rapporte l'objet d'étude aux connaissances antérieures de l'élève ou contient des liens avec ses expériences ou avec l'actualité générale.

b) Les catégories d'analyse

Pertinence. — Un passage montrant la pertinence des apprentissages liés aux causes de l'évolution de la démocratie est indiqué dans la colonne *PE*. Il doit remplir l'une des deux (ou les deux) possibilités suivantes : montrer à l'élève soit que l'objet d'étude le concerne, qu'il rejoint ses préoccupations (*PE1*), soit que les activités proposées sont en lien avec cet objet, donc que cette activité exige la mobilisation de connaissances liées aux causes de l'évolution de la démocratie (*PE2*).

Codes	Sens
Pe 1	l'objet d'étude concerne l'élève
Pe 2	les activités proposées sont en lien avec les causes de l'évolution de la démocratie
Pe 1-2	Le passage fait les deux (Pe 1 et Pe 2)
N A	Le passage ne fait ni l'un ni l'autre.

Figure 15 Catégories de pertinence des actions démocratiques

Utilité. — Un passage montrant l'utilité des apprentissages liés aux causes de l'évolution de la démocratie est indiqué dans la colonne *U*. Il doit remplir l'une des deux (ou les deux) possibilités suivantes. Ou bien il indique comment utiliser dans son vécu ou le produit du processus mis en œuvre par l'activité ou ce processus lui-même (*U1*). Ou bien il identifie un besoin qu'il comble dans un contexte non scolaire (*U2*).

Codes	Sens
U 1	Le passage indique comment utiliser dans son vécu le contenu notionnel ou la méthode
U 2	Le passage identifie un besoin non scolaire comblé par les activités
U 1-2	Le passage fait les deux
N A	Le passage ne fait ni l'un ni l'autre.

Figure 16 Catégories d'utilité des actions démocratiques

Sens. — Un passage montrant le sens (la signifiante) des apprentissages liés aux causes de l'évolution de la démocratie est indiqué dans la colonne *S*. Il doit remplir l'une des deux (ou les deux) possibilités suivantes. Soit il rapporte l'objet d'étude aux connaissances antérieures de l'élève (*S1*). Soit il contient des liens avec ses expériences ou avec l'actualité générale (par exemple en contenant l'expression « de nos jours ») (*S2*).

Codes	Sens
S 1	Le passage rapporte l'objet d'étude aux connaissances antérieures de l'élève
S 2	Le passage contient des liens avec ses expériences ou avec l'actualité générale
S 1-2	Le passage fait les deux
N A	Le passage ne fait ni l'un ni l'autre.

Figure 17 Catégories de sens des actions démocratiques

c) Les règles d'énumération

Le numéro d'énoncé invoquant la pertinence, l'utilité ou le sens des savoirs est inscrit dans la colonne *PUS*. Le nombre de lignes occupées par l'énoncé est inscrit dans la colonne *LPUS*.

Nous comptons les lignes des passages montrant la pertinence, l'utilité et le sens de ces apprentissages dans les manuels et les guides du maître.

7 La démarche d'apprentissage proposée par les ensembles didactiques a-t-elle un caractère réflexif, historique, actif et synthétique ?

Pour déterminer comment nous répondrons à cette question, les articles suivants présentent successivement les unités d'analyse, les catégories d'analyse et les règles d'énumération.

a) Les unités d'analyse

Nous comptons l'occurrence des consignes de travail qui concernent une activité à propos de la démocratie. Une pétition de principe ou le libellé général d'une attitude que le scripteur affirme vouloir développer chez l'élève ne sont pas considérés comme une unité à moins d'accompagner une consigne. Ainsi, proposer d'évoquer « la fragilité des institutions politiques

quand les valeurs collectives cèdent le pas devant les intérêts personnels des dirigeants » (Roby et Paradis, 1995-1996 : p. 144) n'est pas consigné comme une unité, puisque rien n'est proposé à l'élève.

Nous déterminons au moyen d'indicateurs expliqués au deuxième chapitre (Martineau, 1997 b : pp. 110, 152 et 159 ; MEQ, 1982 c ; Margairaz, *loc. cit.*) si la consigne tirée de l'échantillon de départ possède les attributs d'une démarche réflexive, historique, active et synthétique. Pour cela, la consigne doit remplir les quatre conditions suivantes, liées aux indicateurs.

Premièrement, elle offre à l'élève de réfléchir aux questions touchant la vie sociale, de comparer des ruptures et des continuités, d'expliquer des effets par leurs causes ou d'utiliser son sens critique (*R*). Deuxièmement, la consigne vise surtout à le tenir dans le cadre du problème. Elle l'invite à émettre des hypothèses à propos d'un problème historique, à chercher les informations pertinentes en identifiant les documents appropriés, à les analyser, puis à synthétiser ses résultats, à conclure et à exposer ses conclusions (*H*). Troisièmement, soit elle lui suggère des débats ou du travail coopératif, soit elle le confronte à des problèmes ou à des situations obstacles, l'amène à poser un problème et à générer la formulation de questions appropriées (*AC*). Quatrièmement, elle lie chacun des objectifs aux autres et relève les interactions entre l'économie, le social, le culturel et le politique (*SY*). Les tableaux qui suivent décrivent chacune des subdivisions d'analyse

de notre grille et rappellent les attributs des caractéristiques de cette démarche d'apprentissage.

b) Les catégories d'analyse

Nous comptons combien de consignes proposent une démarche d'apprentissage à la fois réflexive, historique, active et synthétique et nous les catégorisons par rapport aux attributs de ces quatre caractéristiques. Les paragraphes suivants énoncent ces attributs.

Définition précise des quatre caractéristiques des activités. —

Démarche d'enseignement ou d'apprentissage demandant de la réflexion. —

Pour qu'une démarche d'enseignement ou d'apprentissage soit considérée comme demandant de la réflexion, elle doit remplir l'une des (ou les) quatre possibilités suivantes. La consigne propose d'examiner des questions concernant la vie de l'humain en société (*R1*), de comparer des ruptures et des continuités (*R2*), d'expliquer des conséquences par leurs causes (*R3*) ou d'utiliser son sens critique (*R4*). La figure suivante indique les modalités de codage.

Codes	Sens
R1	Le passage propose à l'élève d'examiner des questions concernant la vie de l'humain en société
R2	Il propose à l'élève comparer des ruptures et des continuités
R3	Il propose à l'élève d'expliquer des conséquences par leurs causes
R4	Il propose à l'élève d'utiliser son sens critique
R1-2	Il propose à l'élève les 2 possibilités (vie en société et ruptures / continuité)
R1-3	Il propose simultanément à l'élève les 2 possibilités
R1-4	Il propose simultanément à l'élève les 2 possibilités
R2-3	Il propose simultanément à l'élève les 2 possibilités
R2-4	Il propose simultanément à l'élève les 2 possibilités
R1-2-3	Il propose simultanément à l'élève les 3 possibilités
R1-3-4	Il propose simultanément à l'élève les 3 possibilités
R2-3-4	Il propose simultanément à l'élève les 3 possibilités
R1-2-3-4	Il propose simultanément à l'élève les 4 possibilités
N A	Il ne lui propose rien.

Figure 18 Catégories de réflexivité des consignes

Activité demandant que l'élève utilise la démarche historique. — Pour qu'une activité soit considérée comme demandant que l'élève utilise la démarche historique, elle doit remplir l'une des (ou les) quatre possibilités suivantes. Les consignes invitent explicitement les élèves soit à émettre des hypothèses à propos d'un problème historique (*H1*), soit à rechercher les informations pertinentes en identifiant les documents écrits ou figurés appropriés par rapport aux questions posées (*H2*), soit à analyser ceux-ci (critiques interne et externe) et à synthétiser leurs résultats, à conclure et à communiquer leurs conclusions (évaluer ses hypothèses à la lumière de ses résultats, identifier les questions demeurées en suspens). Notons que la façon dont les consignes proposent de communiquer importe peu. Il peut s'agir de rédiger un récit sous forme de bande dessinée, d'article, etc., d'élaborer un organisateur sémantique, un schéma, un tableau, etc., de créer une exposition, etc. (*H3*). Enfin, elles peuvent surtout viser à maintenir l'élève dans le champ de la pro-

blématique (H4). La figure suivante indique les modalités de codage d'un passage.

Codes	Sens
H1	Il propose à l'élève d'émettre des hypothèses à propos d'un problème historique
H2	Il lui propose de rechercher des informations pertinentes dans des documents écrits ou figurés
H3	Il lui propose d'analyser ceux-ci et à synthétiser ses résultats, à conclure et à communiquer ses conclusions
H4	Il vise à le maintenir dans une démarche de recherche à propos d'une question
H1-2	Il lui propose simultanément les 2 possibilités
H1-3	Il lui propose simultanément les 2 possibilités
H1-4	Il lui propose simultanément les 2 possibilités
H2-3	Il lui propose simultanément les 2 possibilités
H2-4	Il lui propose simultanément les 2 possibilités
H1-2-3	Il lui propose simultanément les 3 possibilités
H1-3-4	Il lui propose simultanément les 3 possibilités
H2-3-4	Il lui propose simultanément les 3 possibilités
H1-2-3-4	Il lui propose simultanément les 4 possibilités
N A	Il ne lui propose rien.

Figure 19 Catégories d'historicité des consignes

Activité demandant que l'élève soit actif. — Pour qu'une activité soit considérée comme demandant que l'élève soit actif, elle doit remplir l'une des (ou les) trois possibilités suivantes. Elle confronte l'élève à des problèmes ou des situations obstacles (AC1), l'amène à poser un problème historique et à générer la formulation de questions relatives à celui-ci (AC2) ou suggère l'exercice de débats ou le travail coopératif (AC3). Les stratégies pédagogiques qui correspondent aux modèles conceptuel, structurel, du curriculum ou de recherche en équipes ou encore qui semblent respecter les principes de l'interdépendance positive et de la responsabilité individuelle sont considérées comme du travail en équipes. La figure suivante indique les modalités de codage.

Codes	Sens
Ac 1	Le passage propose à l'élève des problèmes ou des situations obstacles
Ac 2	Il propose à l'élève de se poser des questions relatives à un problème historique
Ac 3	Il propose à l'élève de débattre ou de travailler en équipe
Ac 1-2	Il propose simultanément à l'élève les 2 possibilités
Ac 1-3	Il propose simultanément à l'élève les 2 possibilités
Ac 1-2-3	Il propose simultanément à l'élève les 3 possibilités
N A	Il ne lui propose rien.

Figure 20 Catégories d'activité des consignes

Activité synthétique. — Pour qu'une activité soit considérée synthétique, elle doit remplir l'une des (ou les) deux possibilités suivantes : lier chacun des objectifs (intermédiaires, terminaux ou généraux) aux autres (SY1), mettre en relief des interactions entre les dimensions économiques, sociales, culturelles et politiques (SY2). La figure suivante indique les modalités de codage.

Codes	Sens
SY 1	Le passage lie chacun des objectifs aux autres
SY 2	Le passage met en relief des interactions entre les dimensions économiques, sociales, culturelles et politiques
SY 1-2	Le passage propose simultanément à l'élève les 2 possibilités

Figure 21 Catégories du caractère synthétique des consignes

c) Les règles d'énumération

L'importance des démarches d'apprentissage est calculée en termes de nombre de lignes. Le numéro de consigne proposant une démarche d'enseignement ou d'apprentissage est indiqué dans la colonne CO.

8 Les interprétations des causes de la démocratie proposées par les ensembles didactiques ont-elles un caractère constructif ou dogmatique ?

Pour déterminer comment nous répondrons à cette question, les articles suivants présentent successivement les unités d'analyse, les catégories d'analyse et les règles d'énumération.

a) Les unités d'analyse

Par définition, l'ensemble des interprétations historiques mises de l'avant pour expliquer les causes de la démocratie peuvent être présentées ou non comme des constructions sociales.

b) Les catégories d'analyse

Nous considérons qu'un passage de l'échantillon de départ est de nature constructive s'il remplit conjointement les critères suivants. Premièrement, il présente plusieurs interprétations d'un même événement ou mentionne qu'elles peuvent se concurrencer (*DO*). Deuxièmement, il nomme les auteurs des interprétations (*DP*). Troisièmement, il évoque soit la démarche heuristique utilisée par les auteurs des interprétations privilégiées (*DS1*), soit les problèmes et les questions qui ont suscité cette recherche ou dont ces interprétations sont la réponse (*DS2*). La figure de la page suivante indique les modalités de codage et si la présence de ce critère est nécessaire ou pas pour qu'un passage soit considéré constructif.

Catégories	Codes	Sens
Do	Oui	Le passage est dogmatissant, car il ne mentionne pas qu'il existe plusieurs interprétations d'un même événement
	Non	Il dit qu'il en existe d'autres
Dp	Oui	Le passage est dépersonnalisant, car il ne nomme aucun auteur des interprétations (par exemple, Groulx, Finley, etc.)
	Non	Il en nomme
Ds 1	Ds 1	Le passage explique que tel(s) auteur(s) en est (sont) venu(s) à telle(s) réponse(s) à propos de l'histoire d'un événement donné
Ds 2	Ds 2	Le passage démarche décrit les problèmes et questions ayant produit une nouvelle explication
Ds 1-2	1-2	Le passage explique les deux
Ds 0	Ni 1, ni 2	Ni Ds 1, ni Ds 2
Applicabilité	N A	Ne s'applique pas (« aucune de ces réponses », « sans objet »)

Figure 22 Catégories de dogmatisme des consignes

c) Les règles d'énumération

Nous dénombrons les lignes qu'occupent dans les guides pédagogiques les passages pertinents.

Conclusion du chapitre

L'effort de définition et de mise en relation des concepts entrepris dans le deuxième chapitre a permis de spécifier le problème de recherche de cette thèse. Cela nous a conduit à déterminer les opérations nécessaires pour mesurer la présence de ces concepts dans les ensembles didactiques.

Ce chapitre a montré comment nous avons construit notre instrument d'analyse de contenu. Ses catégories synthétiques (cause, efficacité, valeur, réflexivité, etc.) découlent directement du cadre théorique.

Nous avons caractérisé l'échantillon que nous utilisons. Nous avons expliqué comment nous avons procédé à la cueillette, au classement et à la saisie des données.

Nous avons décrit notre grille et avons insisté sur les protocoles d'encodage des indicateurs de nos concepts. À l'aide des observations qualitatives recueillies au moyen de l'analyse de contenu, le prochain chapitre décrit les ensembles didactiques en vue de répondre aux questions de recherche.

IV PRESENTATION DES RESULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse de contenu que nous avons faite des cinq ensembles didactiques d'histoire générale. Avant d'aborder les résultats en tant que tels, il convient de présenter le déroulement de l'analyse de contenu, la description des données recueillies et les résultats des tests de fiabilité et de la validité du protocole de recherche.

A) La validité et la fiabilité de la cueillette et de l'analyse des données

Les manuels ont été analysés en 1998. Les passages relevés ont été saisis dans une base de données du logiciel Access pour Office 98. Chaque énoncé a été numéroté aléatoirement. Ensuite, l'auteur de cette thèse a attribué un code à chacun des passages pour chacune des catégories présentées au chapitre précédent. L'analyse a porté sur un total de 1442 passages dont 841 passages ont été retenus dans l'échantillon final. Des énoncés relatifs à toutes les catégories synthétiques ont été trouvés dans le matériel utilisé. Aucune catégorie autre que les catégories préexistantes n'a été relevée. À la fin de l'analyse des ensembles, des tests de fiabilité ont été réalisés sur un échantillon du matériel. Cette section présente le protocole de vérification de la validité des données et de la fiabilité de notre méthode.

1 Validité des données

Legendre (1993 : p. 1411) définit la validité interne comme « la capacité d'un instrument ou d'un item à apprécier vraiment l'objet qu'il doit me-

surer ». Puisque les données cueillies et analysées sont tirées des ensembles didactiques et des objectifs intermédiaires, il importait de s'assurer de la validité de leur sélection. Tous les ensembles didactiques agréés au Québec pour l'enseignement en français de l'Histoire générale ayant été choisis. Il s'agit, à strictement parler, d'un recensement de la population davantage que d'un échantillon. Les données sont donc fiables au regard de la représentativité.

Les objectifs intermédiaires ayant été sélectionnés selon leur pertinence, la validité du choix repose sur celle du cadre de référence. Celui-ci a servi pour déterminer quels objectifs sont en rapport avec le problème de l'effet, sur la motivation politique des élèves, des conceptions de la démocratie véhiculées par le contenu et la forme des ensembles didactiques. Il faut par conséquent se référer aux définitions de la démocratie et des autres concepts, à la typologie des interprétations historiques de référence et aux attributs de la méthode historique, dans notre cadre de référence.

Nous n'avons pas mesuré le taux d'accord pour l'identification de l'ensemble didactique dont provenaient les passages choisis, ni pour l'identification du contenu de ces passages, ni pour celle du type d'information dont il s'agissait, ni pour celle du numéro de l'objectif intermédiaire. Mais comme un tiers a saisi les passages sélectionnés par nous et comme nous les avons relus (et confrontés aux textes des ensembles didactiques) à plusieurs reprises, nous croyons que le nettoyage des données a réduit pratiquement à néant les erreurs d'inattention.

2 Fiabilité

La fiabilité de notre instrument dépend de sa capacité de mesurer ce qu'il doit mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré (stabilité ou fidélité), peu importe qui l'administre (reproductibilité). Pour nous en assurer, il nous est apparu opportun de faire appel à un test de stabilité et à la triangulation (pour la reproductibilité). Nous avons donc vérifié indépendamment la stabilité et la reproductibilité de l'instrument pour chacune des questions. Nous présentons en premier lieu la méthode et les résultats des tests de stabilité, puis ceux de reproductibilité.

a) Stabilité

Nous avons d'abord voulu vérifier si le chercheur (nous) ferait le même choix plus d'une fois (stabilité). C'est ce que nous appelons « le taux d'accord de stabilité ». Pour mesurer ce taux d'accord, nous avons lu à plusieurs semaines d'intervalle tous les textes des 1442 passages saisis au départ. Nous avons chaque fois choisi ceux qui nous semblaient devoir constituer un échantillon pour fins d'encodage. Nous avons ensuite comparé les échantillons entre eux. Nous avons recommencé jusqu'à ce que nous ayons choisi deux fois d'affilée les mêmes passages. Les septième et huitième échantillons (juin et juillet 1999) comprenaient les mêmes 841 passages. L'auteur de cette thèse a aussi fait deux mesures de superficie d'un même passage, afin de vérifier s'il y avait stabilité.

L'encodage des passages. — Le taux d'accord de stabilité correspond ici à l'écart entre les taux obtenus lors des derniers codages. Nous

considérons comme une erreur un résultat différent de ceux tirés de la dernière analyse de l'auteur de cette thèse (« l'expert »). La formule générale utilisée pour quantifier les taux d'accord est

$$(p - n \text{ erreurs}) / p \text{ où } p = \text{nombre de passages.}$$

Les valeurs utilisées dans la formule pour calculer les taux pour une question donnée et ces taux eux-mêmes sont précisées séparément, le nombre de passages étant constant.

Deuxième question. — Elle traite de la valeur accordée par les passages des manuels aux actions démocratiques. Les valeurs utilisées dans la formule pour calculer les taux pour cette question sont $(19 - n \text{ erreurs}) / 19 \cdot 100$. Le taux d'accord de stabilité est de 95 %.

Troisième question. — Elle porte sur les proportions dans lesquelles les manuels invoquent l'une des quatre catégories de causes de l'émergence ou de la fin de la démocratie. Les valeurs utilisées dans la formule pour calculer les taux pour cette question sont $(19 - n \text{ erreurs}) / 19 \cdot 100$. Le taux d'accord de stabilité est de 100 %.

Quatrième question. — Elle s'intéresse à la proportion du contenu des manuels qui présente les individus gouvernés comme capables ou non de poser des actions démocratiques. Les valeurs utilisées dans la formule pour calculer les taux pour cette question sont $(19 - n \text{ erreurs}) / 19 \cdot 100$. Le taux d'accord de stabilité est de 100 %.

Sixième question. — Elle traite de la proportion du contenu des ensembles didactiques qui tente de montrer aux élèves la pertinence, l'utilité et le sens des savoirs à propos des causes de l'évolution de la démocratie pour leur vie. Nous avons fait évaluer séparément chacune des catégories. Les valeurs utilisées dans la formule pour calculer les taux pour cette question sont $[(19 \cdot 3) - n \text{ erreurs}] / 19 \cdot 100$. Le taux d'accord de stabilité est de 100 %.

Septième question. — Elle porte sur la proportion du contenu des ensembles didactiques qui propose aux enseignants ou aux élèves une démarche d'apprentissage réflexive, historique, active et synthétique. Les valeurs utilisées dans la formule pour calculer les taux pour cette question sont $[(19 \cdot 4) - n \text{ erreurs}] / 19 \cdot 100$. Le taux d'accord de stabilité est de 100 %.

Huitième question. — Elle s'intéresse à la proportion du contenu des ensembles didactiques qui présente des interprétations des causes de la démocratie comme des constructions sociales. Les valeurs utilisées dans la formule pour calculer les taux pour cette question sont $[(19 \cdot 3) - n \text{ erreurs}] / 19 \cdot 100$. Le taux d'accord de stabilité est de 100 %.

Reproductibilité (Triangulation). — Triangler, dans le cas qui nous occupe, c'est vérifier si les mêmes données sont recueillies à partir des mêmes textes lorsqu'une tierce personne utilise les mêmes règles de codification, d'énumération et de classification que l'expert (le chercheur). L'objet

d'analyse devient l'une des trois pointes du triangle qu'il forme avec ses deux observateurs.

Après avoir vérifié la stabilité de notre protocole, nous avons aussi voulu vérifier dans quelle mesure un groupe de quatre enseignantes (à qui nous avons donné une formation de trois heures) choisirait les mêmes passages (unités) pour fins d'analyse en adoptant le même protocole que nous (reproductibilité), c'est-à-dire les consignes tirées du texte du troisième chapitre (la partie portant sur la méthodologie), telles qu'énumérées dans un guide de codification. C'est ce que nous appelons le « taux d'accord de reproductibilité ». Comme il ne nous paraissait pas utile de faire analyser l'ensemble des données, cette triangulation s'est limitée à un seul objectif intermédiaire d'un seul manuel. L'objectif a été choisi au hasard parmi tous ceux de notre échantillon. Il s'agit de l'objectif intermédiaire 4.2.2 (« déterminer le rôle socioculturel de l'Église en milieu urbain »). Le manuel dont est tiré cet objectif a lui aussi été choisi de façon aléatoire. Il s'agit du manuel de Gohier et Guay (1985). Le taux d'accord de stabilité entre les valideuses et l'expert (fin juin 1999) était de 100 %.

Nous avons voulu vérifier si une des valideuses allait mesurer la superficie d'un même passage de la même façon que nous, avec le même protocole (échelle de mesure). Cinq pages ont été choisies au hasard. Il s'agit des pages 81, 148, 239, 255 et 304 du manuel de Gohier et Guay (1985). Le manuel a été préféré aux autres parce qu'il était déjà entre les mains de la personne qui triangulait à ce moment. Le taux d'accord de re-

productibilité est de 100 %. Par conséquent, nous concluons que le protocole de mesure de superficie des passages est fiable.

Nous avons voulu vérifier dans quelle mesure les valideuses classeraient un même passage dans la même classe (catégorie analytique) que nous, en adoptant le même protocole. Vu le nombre effarant de réponses possibles (80 choix par passage, donc 66 880 choix⁶), cette vérification de la fiabilité du classement par catégorie analytique n'a porté que sur un échantillon de 19 des 841 passages. Après consultation de statisticiens, nous avons jugé cet échantillon suffisant. Pour choisir les 19 passages, nous avons pigé un des 44 sous-ensembles dans lesquels nous avons réparti également les passages. Il s'agit d'ensembles ordinaux. Le premier sous-ensemble contient les passages 1 à 19, le deuxième contient les passages 20 à 38, etc. Le sous-ensemble pigé contenait les passages 400 à 418. Ces enregistrements correspondent à des passages de Dauphinois (1994 a et 1994 b). Le taux d'accord de reproductibilité est calculé en soustrayant le taux obtenu par l'observateur de celui obtenu par l'expert. Il est de 100 %.

La deuxième sous-question a trait aux proportions que chacune des catégories de causes de l'évolution de la démocratie occupe dans les ensembles didactiques. Le taux d'accord de reproductibilité est de 68 %. La troisième sous-question concerne la capacité que les individus gouvernés ont de poser des actions démocratiques, selon les effets attribués à leurs

⁶ Si une personne répondait de façon aléatoire au questionnaire d'analyse des données, elle aurait en fait une chance sur 836⁸⁰ d'obtenir les mêmes résultats que l'auteur.

actions. Le taux d'accord de reproductibilité est de 79 %. Par conséquent, nous induisons que le protocole d'encodage des données à propos des catégories de causes est assez fiable. La quatrième sous-question porte sur les valeurs accordées aux actions démocratiques ou antidémocratiques par les passages des manuels. Le taux d'accord de reproductibilité est de 89 %. La sixième sous-question s'intéresse à la pertinence, à l'utilité et au sens des apprentissages liés aux causes de l'évolution de la démocratie pour la vie des élèves. Le taux d'accord de reproductibilité est de 95 %. La septième sous-question a trait aux démarches d'apprentissage proposées par les guides pédagogiques. La huitième sous-question traite des interprétations des causes de la démocratie proposées par les guides pédagogiques. Le taux d'accord de reproductibilité est de 93 %. Par conséquent, nous induisons que le protocole d'encodage des données à propos de la démarche d'apprentissage est fiable.

B) Présentation des données

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats de l'analyse des cinq ensembles didactiques. Les données sont regroupées en fonction des sous-questions de recherche découlant de notre problème spécifique. La cinquième est omise, car elle fait l'objet du chapitre suivant. Des graphiques, générés à l'aide de requêtes Access exportées dans Excel pour Office 98, illustrent les statistiques. Les fractions étant arrondies, le total dépasse parfois 100 %.

1 Proportion du contenu

La première sous-question a trait à la proportion du contenu des ensembles didactiques dévolue à l'évolution de la démocratie. Pour y répondre, nous avons mesuré, en termes de surface, l'espace que représentent les lignes pertinentes des manuels et des guides.

En moyenne, la superficie admissible des ensembles didactiques est d'environ 1,9 %. Règle générale, les guides affectent à la question une plus grande part moyenne (2 %) de leur contenu que les manuels ne consentent à le faire (1,9 %), comme le montre le graphique de la page suivante (Figure 23).

Fraser et Blouin (1985 a) leur attribuent 4,2 % de leur espace, contre 1,5 % dans le guide (Fraser et Blouin, 1985 b). Le manuel de Roby et Paradis (1995-1996) accorde 1,8 % de sa surface à la question de la démocratie et ses deux guides, respectivement 2,9 % (1996 a) et 3,1 % (1996 b). Il s'agit des deux ensembles contenant la plus grande proportion de passages traitant des actions démocratiques. Létourneau consacre 2 % des lignes de son manuel (1996 a) à ces passages et 0,8 % de son guide (1996 b). Le manuel de Gohier et Guay (1985 a) accorde 1,1 % de sa surface à cette question, mais son guide (1985 b) lui en alloue 2,2 %. Le manuel de Dauphinois (1994 b) réserve 0,1 % de son espace à cette question, tandis que son guide (1994 b) y consacre 1,5 % de son aire. Il convient toutefois de rappeler que les deux forts volumes de cet ensemble didactique contiennent un très grand nombre de pages.

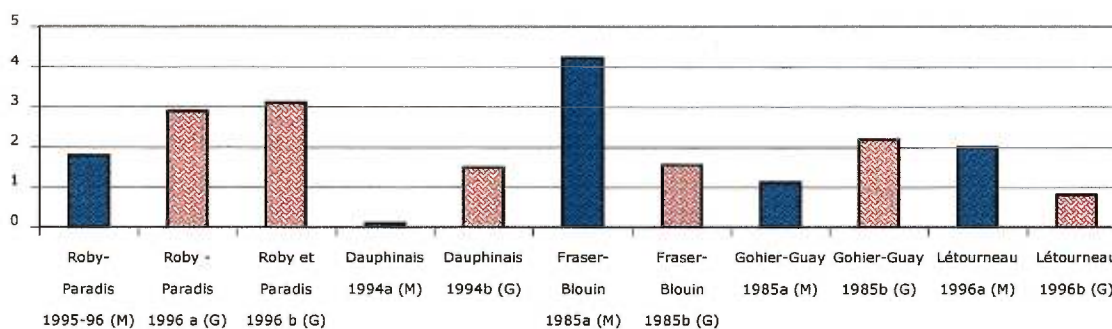


Figure 23 Proportion de l'aire admissible par ouvrage, exprimée en pourcentage

Comme le montre le graphique présenté à la page suivante (Figure 24), les objectifs terminaux 6.3 (« Ancien régime et révolutions » — 8,4 %) et 6.2 (« Grande industrie et changements » — 5 %) réservent de loin la plus grande superficie aux passages traitant de cette question. Ils sont suivis des objectifs 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 %).

Notons toutefois que les objectifs terminaux 4.2 (« Développement urbain et société médiévale » — 1,3%), 2.2 (« Sédentarité et premières civilisations » — 1%), 4.1 (« Vie dans un fief médiéval » — 1,5%) et 7.2 (« Continuité, rythme et relativité du changement dans le monde actuel » — 1%) accordent une part significative de leur contenu aux causes de l'évolution de la démocratie.

Les objectifs terminaux 5.1 (« Renaissance et grandes explorations », 1%), 6.1 (« Antécédents et manifestations de la révolution industrielle », 0,9%) et 5.2 (« Expansion coloniale en Amérique, du 16^e au 18^e siècle », 0,6%) leur en octroient la part la moins élevée.

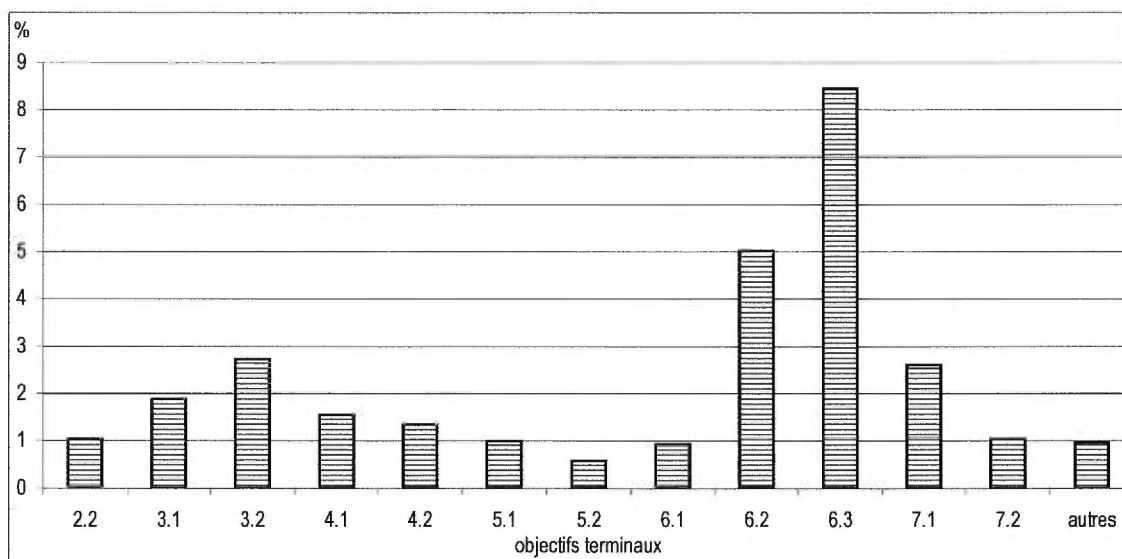


Figure 24 Proportion de l'aire admissible par objectif terminal, exprimée en pourcentage

Précisons enfin que ces statistiques ont été obtenues par concaténation des objectifs intermédiaires admissibles dans les objectifs terminaux auxquels ils appartenaient, afin de former une catégorie synthétique.

2 Les causes

Cause dans l'ensemble des passages admissibles. — La deuxième sous-question a trait à l'importance (en termes de superficie) de chacune des catégories synthétiques de causes de l'évolution de la démo-

cratie par rapport aux autres causes des passages admissibles et non par rapport à l'aire totale des ensembles didactiques.

Causes externes modifiables (Ca 2). — Les causes externes modifiables forment la classe de causes le plus souvent invoquée. Le graphique circulaire suivant (Figure 25) montre qu'elle représente 46 % des passages admissibles et, en moyenne, près de 9,8 % de l'aire totale d'un ouvrage.

Voici l'exemple d'un extrait invoquant une cause externe modifiable :

Au cours du XXe siècle, surtout après la Seconde Guerre mondiale, la condition féminine s'est transformée grâce aux luttes menées par les femmes. Quels ont été les acquis des femmes dans les domaines suivants ? 1. En politique : 2. En éducation : 3. Sur le marché du travail : 4. Dans les tâches domestiques : 5. Dans l'éducation des enfants : (Gohier et Guay, 1985 a : p239).

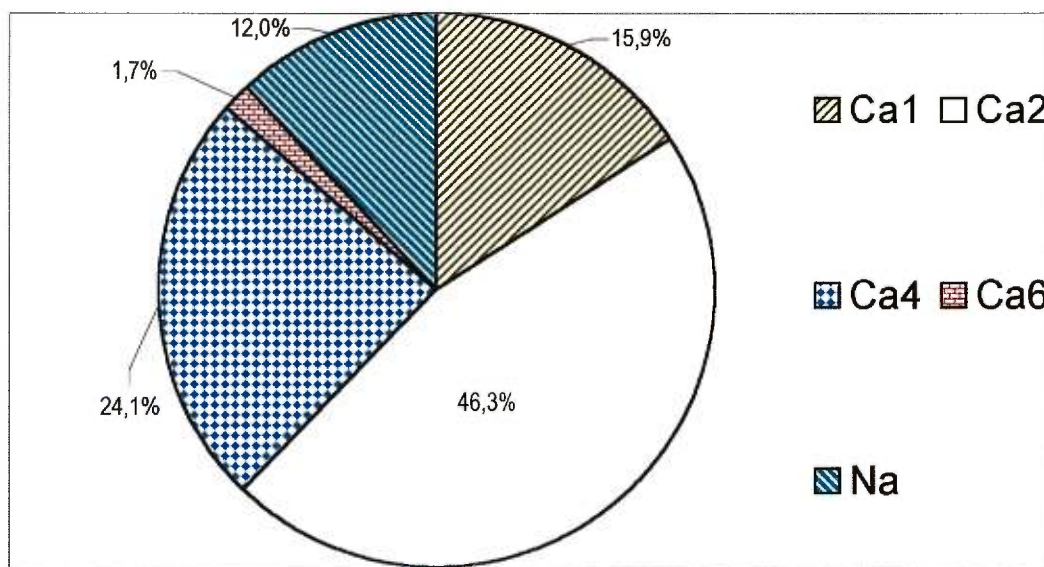


Figure 25 Proportion de l'aire admissible par classe de cause, exprimée en pourcentage

Nous avons aussi retenu cet extrait qui semble imputer aux idées (que se font les hommes) la cause de l'oppression des femmes. Il est lui aussi révélateur de l'intérêt unanime porté à leurs luttes.

Le sermon prononcé par saint Bernardin à la page 178 en dit long sur le rôle dévolu à la femme dans la société de cette époque. On comprend vite, ensuite, pourquoi, dans ce monde dirigé en majeure partie par des hommes, les femmes eurent à subir des injustices de toutes sortes, en dépit du fait que certaines dirigèrent les destinées de leurs pays » (Gohier et Guay, 1985 b : p. 159).

Autres causes. — La classe des causes internes modifiables (*Ca 4*) tient le deuxième rang, avec 24 % de la superficie admissible. Par exemple :

Activité-Recherche "R". Fais une recherche afin de démontrer que l'obtention du droit de vote pour les femmes est relativement récente au Québec. En tes propres mots, explique pourquoi le suffrage universel féminin n'a pas été obtenu en même temps que le suffrage universel masculin (Létourneau, 1996 a : 321 p.).

La cause externe stable (*Ca 1*) est présente sur 15,9 % de l'aire admissible (3,4 % de l'aire totale d'un ouvrage, en moyenne). Les causes internes stables (*Ca 3*) et externes stables contre finales (qui produisent l'effet inverse à celui visé) (*Ca 5*) sont virtuellement absentes. Les explications faisant un usage explicite de la causalité multiple (*Ca 6*) occupaient 1,7 % de la superficie (0,3% de la surface moyenne d'un ouvrage).

Les passages « non admissibles » (*NA*) revêtent une plus grande importance relative (12,3 % ou 2,6 % de la superficie moyenne d'un ouvrage) que ces trois classes ensemble.

Causes par ouvrage. — *Causes externes modifiables (Ca 2).* — Nous constatons avec le graphique de la page 210 (Figure 26) que la classe des causes externes modifiables prédomine dans quatre des cinq manuels.

Les manuels de Fraser et Blouin (1985 a), Dauphinais (1994 a), Roby et Paradis (1995-1996 a) et Létourneau (1996 a) contiennent respectivement 11,3 %, 0,2 %, 4,1 % et 4,5 % de ces passages (soit 57 %, 51 %, 49 % et 48 % de leurs propres passages admissibles), mais Gohier et Guay (1985) se limite à 1,5 % (28 %).

Le guide de Fraser et Blouin (1985 b) en compte 38 % (52 %) ; ceux de Roby et Paradis (1996a et 1996 b), 7 % (49 %) chacun ; Gohier et Guay (1985 b), 3,8 % (37 %) ; Dauphinais (1994 b) 2,3 % (33 %) ; Létourneau (1996 b), 1 % (25 %).

Les passages citant des causes externes modifiables occupent 46,3 % de l'aire admissible des manuels et 46,5 % de celle des guides, ce qui correspond à 4,6 % et à 5,2 % des aires totales respectives.

Causes internes modifiables (Ca 4). — Les manuels de Létourneau (1996 a) et de Roby et Paradis (1995-1996 a) accordent à ces causes une part beaucoup plus importante de leur contenu rédactionnel que Dauphinais (1994 a) ou Fraser et Blouin (1985 a). Létourneau (1996 a) y consacre moins de 42 % de son aire admissible (4 % de son aire totale) contre 33 % (2,7%) pour Roby et Paradis (1995-1996 a). Dauphinais (1994 a) se contente de 24 % (0,1 %) et Fraser et Blouin (1985 a), de 22 % (4,4 %).

Contrairement à tous les autres auteurs, Gohier et Guay (1985 a) accordent plus d'importance aux causes modifiables internes, soit 46 % de l'aire admissible (4 % de son aire totale), qu'à toute autre classe de causes.

Les causes internes modifiables se trouvent en moyenne dans 24 % de l'aire de la totalité des passages admissibles de l'ensemble des ouvrages, avec un écart marqué entre les manuels (41 %) et les guides (10 %). Cette anomalie pourrait s'expliquer par le nombre considérable de pages de certains guides.

Autres causes.— Les causes externes stables (*Ca 1*) sont peu invoquées dans les ensembles didactiques : de 6 à 25 % de l'aire admissible par ouvrage, selon le cas, et 19 % en moyenne globale.

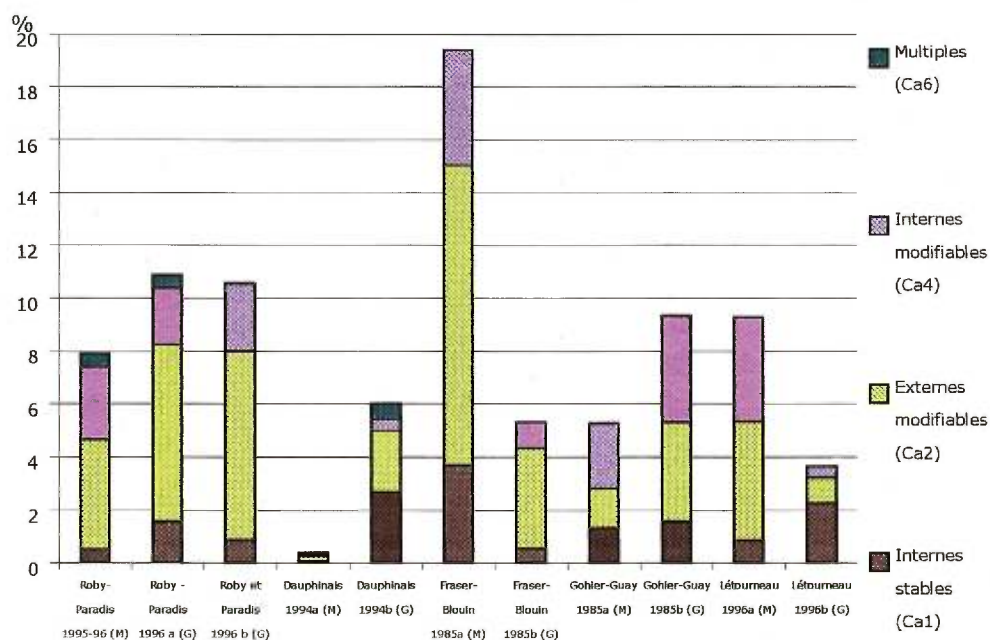


Figure 26 Proportion de l'aire totale par classe de cause et par ouvrage, exprimée en pourcentage

On relève deux exceptions : les guides de Dauphinais (1994 b), 2,7 % de l'aire totale (38 % de l'aire admissible), et Létourneau (1996 b), 2,7 % (59 %). Les causes internes stables non précisées ou multiples (*Ca 6*) se

retrouvent exclusivement dans Roby et Paradis (1995-1996 a) et Dauphinois (1994 a). Ils représentent 1,6 % de l'espace admissible ou 0,4 % de l'espace global.

Les passages non applicables (*NA* — 2,6 % de l'aire totale ou 12 % de l'aire admissible) ayant été omis, les bâtonnets du graphique ne totalisent pas 100 %.

3 Efficacité des actions démocratiques des gouvernés

La troisième sous-question a trait à la capacité que les individus gouvernés ont de poser des actions démocratiques, selon les effets attribués à leurs actions.

Efficacité dans l'ensemble des ouvrages. — Comme l'exprime le diagramme circulaire de la page suivante (Figure 27), une grande proportion (27,5 % de l'aire admissible ou 1,1 % de l'aire totale) présente les actions des gouvernés comme favorables à la démocratie (*Ca 2*). Par exemple :

Mais comme le droit de vote n'était pas étendu à toute la population, il se créa des groupes de pression qui revendiquèrent ce droit. D'abord, il s'étendit au cours du XIX^e siècle à la population masculine possédant une certaine fortune, puis, au XX^e siècle, aux femmes. L'obtention de l'élargissement du droit de vote aux femmes exigea d'elles des luttes ardues, les nouveaux dirigeants étant encore fortement imbus des valeurs de l'Ancien Régime (Gohier et Guay, 1985 a : p. 214).

Les auteurs n'attribuaient pas de qualité (ou n'en mentionnaient pas) à une plus petite tranche (22 % de la superficie admissible ou 1,9 % du total) d'actions démocratiques posées par les gouvernés (*Ca 3*).

Les retombées du plus petit groupe (15,9 %) de passages à propos des actions démocratiques sont considérées comme futiles, vaines, inaptées à

produire l'effet attendu, mauvaises ou indésirables pour la démocratie en général (Ca 1), ce qui correspond à 1,5 % de l'aire totale.

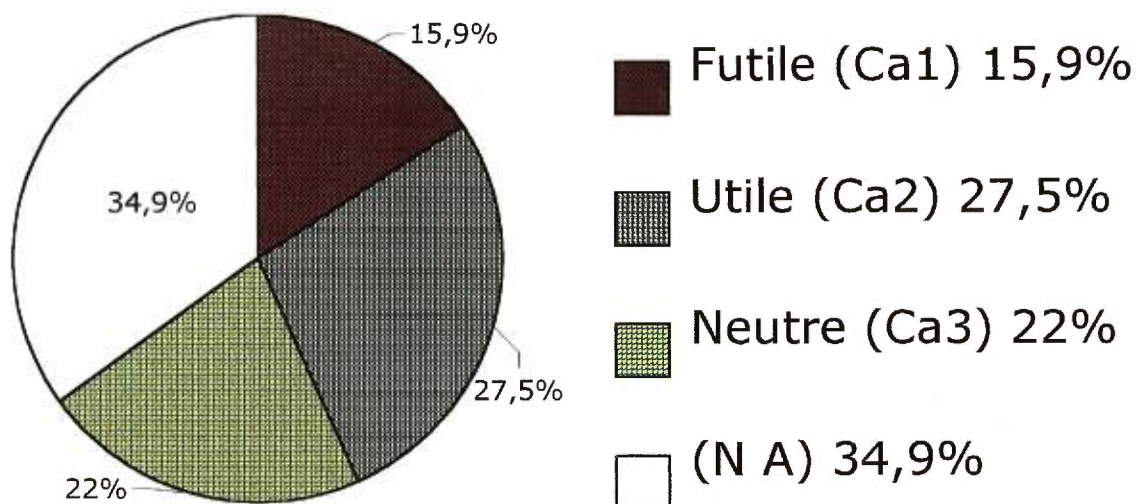


Figure 27 Proportion de l'aire admissible par classe d'efficacité, exprimée en pourcentage

Plusieurs passages étaient trop ambigus (« non admissible », *N A*). Ces modalités couvrent 34,9 % de la surface admissible (2,4 % de l'aire totale).

Efficacité par ouvrage. — Le tableau de la page suivante (Figure 28) permet de constater que le Fraser et Blouin (1985 a) comprend une part beaucoup plus importante de passages portant sur des actions démocratiques présentées comme « futiles » (0,3 % de l'aire totale, soit 40 % de l'aire admissible) que les autres manuels (en moyenne, 13 % de l'aire admissible).

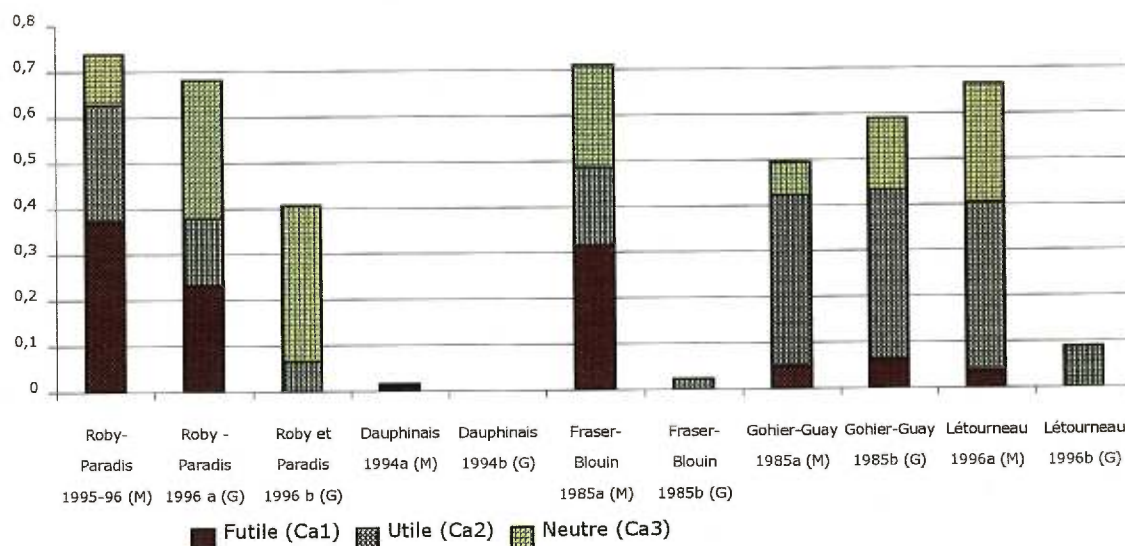


Figure 28 Proportion de l'aire admissible par classe d'efficacité et par ouvrage, exprimée en pourcentage

Gohier et Guay (1985 a et b) sont les auteurs qui accordent à la classe des actions démocratiques « utiles » (donc efficaces) la part plus imposante de passages (0,4 % chacune de l'aire totale ou 71 % et 57% de leurs aires admissibles respectives) de leurs ouvrages. Avec Fraser et Blouin (1985 a et b), leur manuel fournit encore la part du lion des passages se rapportant à l'une ou l'autre des trois classes d'efficacité.

Si l'on tient aussi compte de la classe non admissible (*N A*), l'ensemble de Roby et Paradis les dépasse. Dans tous les cas, Dauphinais (1994 a et b) est l'auteur le plus neutre. Il qualifie très rarement les actions démocratiques en termes d'efficacité.

Les trois types d'efficacité représentent ensemble plus de 4,4 % de l'aire de la totalité des ensembles didactiques. Le pourcentage de l'aire relative des passages admissibles en lien avec l'une des classes d'efficacité est

en moyenne 68,6 % pour tous les ouvrages, 81,2 % pour les manuels et 58 % pour les guides. Gohier et Guay (1985 a) (95 %) contient la plus grosse part d'actions efficaces admissibles, tandis que le guide avec la proportion la plus importante est Roby et Paradis (1996 b) (95,2 %).

4 Valeur accordée aux actions

La quatrième sous-question a trait aux valeurs accordées aux actions démocratiques ou antidémocratiques par les passages des manuels.

Valeurs dans l'ensemble des ouvrages. — Les actions démocratiques, qu'elles soient affectées d'une valeur positive ou non, représentent en tout environ 62 % de l'ensemble des passages admissibles (portant sur des actions politiques relatives aux causes de la démocratie) et les actions antidémocratiques, 38 %, selon le graphique de la page suivante (Figure 29).

Les passages portant sur des actions démocratiques et affectés d'une valeur positive (*Vd 1*) représentent 50,4 % de l'ensemble de la superficie des passages admissibles (ou 10,7 % de l'aire totale). Il s'agit, et de loin, de la plus grande surface. Par exemple :

Page 136 : Les élèves seront sans doute étonnés sinon révoltés, par le sort réservé aux représentantes du sexe féminin à Athènes. Rappelez-leur que le Mouvement pour la libération de la femme est de fondation récente et que, dans l'Antiquité (et même plus récemment!), la femme n'était absolument pas traitée comme l'égale de l'homme (Létourneau, 1996 b : p. 33).

Le deuxième type d'actions démocratiques en importance est l'action démocratique à valeur neutre (*Vd 3*), avec 12 % de la superficie de l'ensemble des passages admissibles (ou 2,5 % de l'aire totale).

La présence des actions démocratiques connotées de façon négative (Vd 2) est marginale (1,7 % ou 0,4 % de l'aire totale).

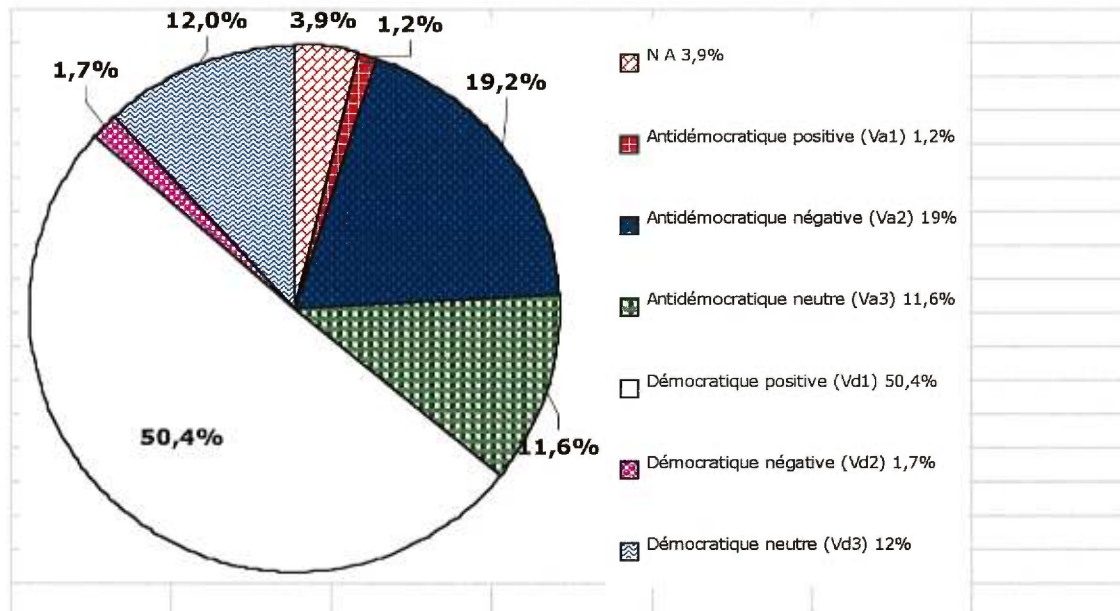


Figure 29 Proportion de l'aire admissible par classe de valeur, exprimée en pourcentage

La plupart des actions antidémocratiques se voient attribuer une valeur négative (Va 2). À elles seules, elles comptent pour 19 % des passages étudiés. Il s'agit de la deuxième plus grande superficie (4 % du total). En voici deux exemples :

Considérant leurs terres comme étant leur propriété exclusive et ayant parfois des visées expansionnistes, les seigneurs du Moyen Âge, voulant y régner sans partage, se firent construire des châteaux forts, assurant non seulement leur propre sécurité, mais aussi celle des paysans voisins en échange de leur soumission (Gohier et Guay, 1985 a : p130).

Comme tu le sais, la division sexuelle du travail remonte à l'*homo erectus*. En attribuant les tâches en fonction du sexe, les sociétés créent des rôles sexuels distincts et complémentaires; l'éducation familiale et les pressions du milieu social renforcent ces rôles. Dans la plupart des sociétés historiques, ces derniers sont une source de discrimination sexuelle, les tâches des femmes étant considérées comme inférieures à celles des hommes (Dauphinais, 1994 : p. 458).

Les ensembles didactiques comportent fort peu d'actions antidémocratiques positives (*Va 1*). Leur apport (1,2 % des passages admissibles et 0,3 % de la surface totale des ouvrages) s'avère plus négligeable encore que celui des actions démocratiques négatives.

On constate une plus grande superficie (11,6 % de l'aire relative et 2,5 % de l'aire totale) d'actions antidémocratiques neutres (*Va 3*). Les passages trop ambigus représentent 3,9 % de l'aire des passages admissibles et 0,8 % de l'espace absolu.

Principales valeurs par ouvrages. — *Valeurs antidémocratiques négatives.* — Comme l'illustre le graphique de la page suivante (Figure 30), ces valeurs sont les plus présentes dans les guides de Roby et Paradis (1996 a) et de Dauphinois (1994 b). Leurs parts relatives de l'aire des passages admissibles sont respectivement de 37 % et 30 %, ce qui équivaut à une part globale de 1 % et de 0,4 % chacune de l'aire des ensembles didactiques. Ces causes sont, en général, plus présentes dans les guides (part relative de 25 %) que dans les manuels (16 %).

Valeurs démocratiques positives. — Les plus fortes proportions se retrouvent surtout dans Gohier et Guay (1985 a et b) (part relative de 70 % et 79 % et part absolue de 1,4 % et 1,1 %), ainsi que Dauphinois (1994 a) (part relative de 72 % et globale de 0,1 %) et Létourneau (1996 a) (70% et 1,4 %). Règle générale, ces valeurs se concentrent davantage dans les manuels (part relative 50 %) que dans les guides (47 %).

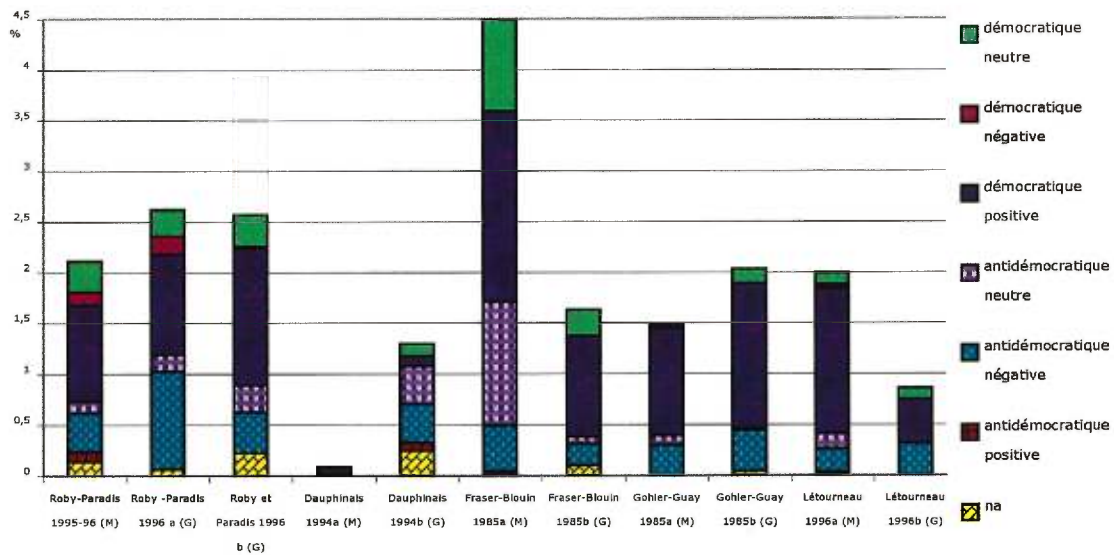


Figure 30 Proportion de l'aire admissible par classe de valeur et par ouvrage, exprimée en pourcentage

5 Pertinence, utilité et sens des consignes

La sixième sous-question a trait à la pertinence, à l'utilité et au sens des apprentissages liés aux causes de l'évolution de la démocratie pour la vie des élèves. Signalons d'entrée de jeu que, dans 75 % des cas, les passages admissibles ne possèdent aucun indicateur d'une des trois classes.

Les passages admissibles en question représentent moins de 0,6 % de la surface totale des cinq ensembles didactiques. Sauf dans le cas de la catégorie synthétique « sens » (regroupant toutes les modalités appartenant aux classes *S1*, *S2* et *S1-2*), ces passages se trouvaient dans des guides.

Voici un exemple d'extrait où l'auteur veut à la fois montrer que l'objet d'étude concerne l'élève et qu'il est lié à la vie de tous les jours :

Ce choix est certes relié à une conception traditionnelle de l'enseignement de l'Antiquité, mais il se justifie néanmoins aisément. En effet, en raison de son rôle important dans la victoire des cités grecques contre les envahisseurs perses au début du 5^e siècle avant Jésus-Christ, la cité d'Athènes devient au cours de ce siècle la principale puissance politique et économique du monde grec et le centre culturel de la Grèce. De plus, elle expérimente alors un régime politique original, la démocratie, qu'il est intéressant de comparer à notre régime démocratique (Dauphinais, 1994 b : p. 6).

Pertinence pour l'ensemble des ouvrages. — Nous commençons par présenter les séries statistiques relatives aux consignes visant à montrer la pertinence des activités qui leur sont proposées en rapport avec les actions démocratiques. Ces données portent sur les aires des passages admissibles (les consignes relatives aux actions démocratiques).

Par rapport à l'aire totale des ensembles didactiques, fort peu de passages (2,4 %) tentent de munir les enseignants de directives pour montrer aux élèves la pertinence des activités, d'après le diagramme circulaire de la page suivante (Figure 31).

En fait, seuls 2,5 % de la superficie relative (0,26 % de l'aire globale) visent à montrer à l'élève que « l'objet d'étude le concerne » (*PE 1*) et 2,8 % (0,3 % de l'aire globale) que « les compétences ou connaissances développées dans le cadre de l'activité peuvent l'aider à renforcer la démocratie » (*PE 2*).

Aucune consigne ne comporte à la fois des éléments de l'une et de l'autre des deux classes.

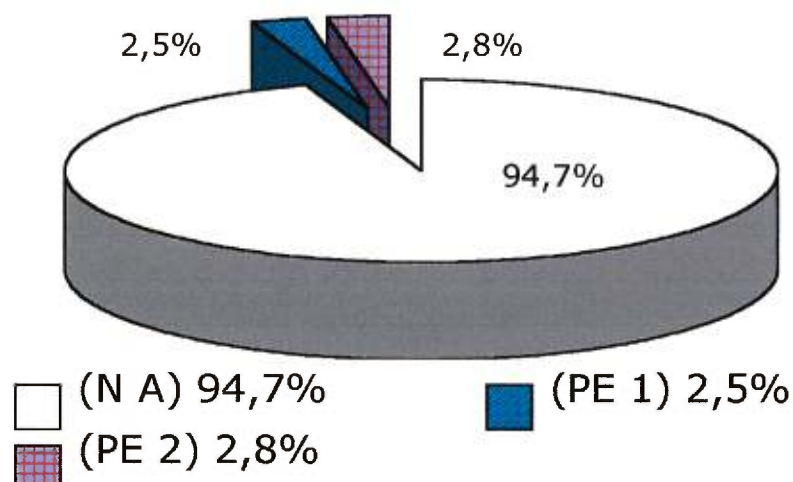


Figure 31 Proportion de l'aire admissible par classe de pertinence, exprimée en pourcentage

En définitive, 94,7 % de la superficie des passages admissibles (99,4 % de l'aire globale) ne comporte pas de texte visant à établir aux yeux de l'élève la pertinence des consignes.

Ajoutons que le pourcentage de l'aire relative des passages admissibles en lien avec l'une ou l'autre des classes de pertinence est nul pour les manuels et, en moyenne, de 4,4 % pour les guides. Le guide contenant la plus grosse proportion de consignes « pertinentes » admissibles est celui de Roby et Paradis (1996 a), avec 14 %.

Utilité pour l'ensemble des ouvrages. — De même que la pertinence occupe une place minuscule dans les ensembles didactiques, le pourcentage de l'espace admissible contenant des consignes devant montrer aux élèves l'utilité des activités proposées s'avère très bas (0,8%).

Il ne concerne qu'une seule des deux classes d'utilité, soit « la consigne identifie un besoin non scolaire que l'activité pourrait combler » (*U 2*).

Suscitez un débat à propos de la question 3. Ce débat permet de développer les habiletés et les attitudes correspondantes de l'annexe 1 (Dauphinois, 1994 b : p. 2).

Cette rareté explique qu'aucun graphique n'illustre ces données. Mentionnons que le pourcentage de l'aire relative des passages admissibles en lien avec cette classe d'utilité est nul pour les manuels et, en moyenne, de 0,5 % pour les guides.

Deux guides donnent aux enseignants des pistes pour montrer l'utilité des activités proposées aux élèves en rapport avec les actions démocratiques. Il s'agit de Roby et Paradis (1996 a) et de Dauphinois (1994 b). Roby et Paradis (1996 a), avec 2,4 %, comptent la proportion la plus importante.

Sens pour l'ensemble des ouvrages. — Par contre, comme le montre le diagramme circulaire (Figure 32) de la page suivante, les auteurs des ensembles didactiques se préoccupent davantage de donner aux enseignants des idées pour montrer aux élèves le sens des activités admissibles proposées.

En effet, au total, 22 % de la surface des passages admissibles de la totalité des ensembles didactiques emploient l'une, l'autre ou les deux classes de sens. Cela correspond à 2,3 % de l'espace total des ouvrages.

Présente dans 16,4 % de la superficie des passages (1,7 % de l'aire globale), la seconde classe de sens (*S 2* — « le passage contient des liens avec ses expériences ou avec l'actualité générale ») est la plus présente.

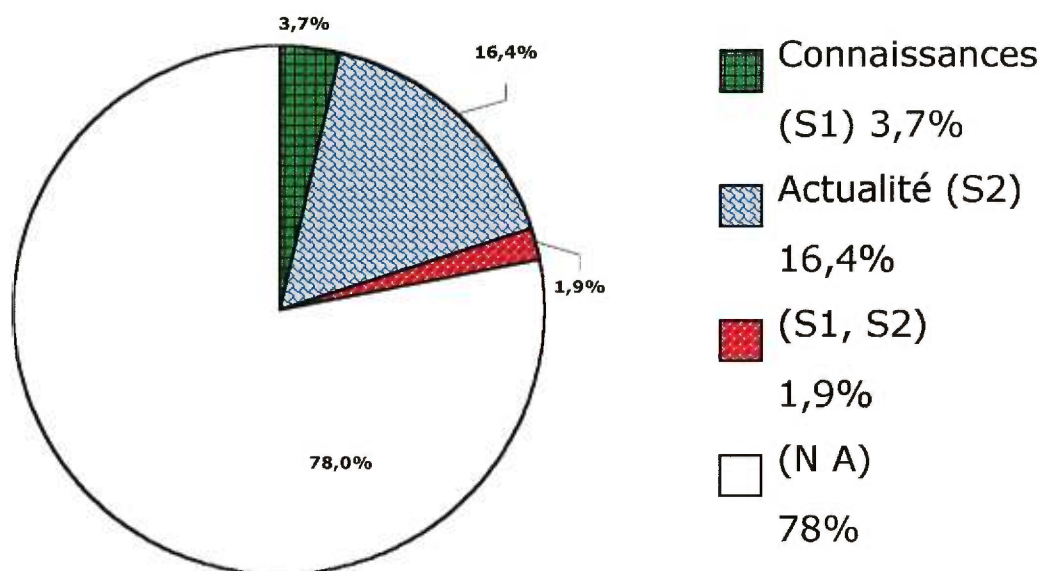


Figure 32 Proportion de l'aire admissible par classe de sens, exprimée en pourcentage

Pour sa part, la première classe (*S 1* — « le passage rapporte l'objet d'étude aux connaissances antérieures de l'élève ») ne se retrouve que dans 3,7 % des passages (0,4 % de l'aire globale). Seuls 1,9 % des passages contiennent à la fois des éléments des deux types de sens (*S 1* et *S 2*), soit 0,2 % de l'aire globale.

Il reste donc encore 78 % des passages où l'on ne trouve pas d'indication laissant croire que les auteurs cherchent à montrer aux élèves le caractère signifiant des consignes. Par ailleurs, le pourcentage de l'aire relative des passages admissibles en lien avec l'une ou l'autre des classes de pertinence est en moyenne de 21,1 % pour tous les ouvrages, de 35,8 % pour les manuels et de 27,3 % pour les guides.

Le manuel de Létourneau (1996 a) consacre la plus grosse proportion de son aire aux consignes « significatives » admissibles, avec 78,3 %, tandis

que Gohier et Guay (1985 a) est le guide avec la proportion la plus importante, avec 97,9 %.

6 Démarches d'apprentissage

Réflexivité pour l'ensemble des ouvrages. — La septième sous-question a trait aux démarches d'apprentissage proposées par les guides pédagogiques. Nous présentons d'abord les données relatives à leur caractère réflexif, puis historique, actif et synthétique.

L'histogramme de la page suivante (Figure 33) montre que ces données portent sur des passages admissibles dont la totalité représente 7,2 % de la superficie des ensembles didactiques.

Plus de 60 % de la superficie des passages admissibles (ou 4,4 % de l'aire totale) ne contiennent aucune allusion (*N A*) à l'une ou l'autre des combinaisons possibles des quatre classes de réflexivité, tandis que moins de 40 % (ou 2,8 % de l'aire totale) correspondent à au moins une de ces classes. Toutes les occurrences se trouvaient dans les guides.

Parmi ces passages, la classe la plus présente est celle qui propose à l'élève « d'examiner des questions concernant la vie de l'humain en société » (Société (*R 1*), sur le graphique), avec 26 % de la surface admissible (1,8 % de l'aire totale).

Elle est suivie par les questions proposant au lectorat « d'utiliser son sens critique » (Critique (*R 3*) — 6,8 % ou 0,5 % de l'aire totale).

L'extrait qui suit veut justement convaincre l'élève de réfléchir à sa société (R1) au moyen d'une recherche documentaire (H2). (Évidemment, d'autres consignes appartiennent à la fois à plusieurs catégories synthétiques, mais nous ne le signalerons que lorsque nécessaire.)

Figure 13.12 Caricature antiféministe. *La Presse*, le 11 décembre 1909. Rédige une légende qui conviendrait à cette caricature (Fraser et Blouin, 1985 a : p. 422).

Les questions demandant « de comparer des ruptures et des continuités » — Rupture (R 2) — ou « d'expliquer des conséquences par leurs causes » — Conséquences (R 4) — ne recueillent respectivement que 0,4 et % 0,5 % de l'espace accordé aux passages admissibles, soit moins de 1 % de l'aire totale pour ces classes prises comme un tout.

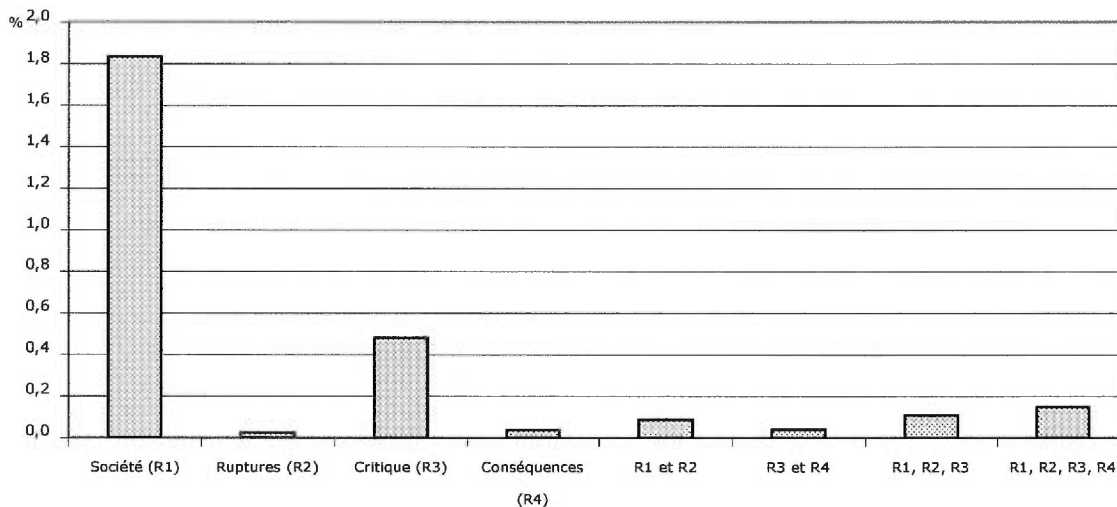


Figure 33 Proportion de l'aire admissible par classe de démarche réflexive, exprimée en pourcentage

Par contre, les passages qui combinent à la fois les attributs des classes *R1*, *R2* et *R3* accaparent 2,1 % de l'espace rédactionnel, tout comme ceux qui associent les quatre classes.

Ceux qui joignent les caractéristiques des classes *R1* et *R2* occupent 0,7 % de la surface (1 % de l'aire totale). Enfin, les passages qui regroupent des indicateurs de *R3* et *R4* ne se voient attribuer que 0,55 % de cette même superficie (moins de 1 % de l'aire totale).

Spécifions que le pourcentage de l'aire relative des passages admissibles en lien avec l'une ou l'autre des classes de « réflexion » est en moyenne de 40,2 % pour tous les ouvrages, 46,1 % pour les manuels et de 35,3 % pour les guides.

Malgré un ton infantilisant, les deux ouvrages de Létourneau (1996 a et b), avec respectivement 67,1 % et 45 %, contiennent la plus grosse proportion de consignes « réflexives » admissibles.

Historicité pour l'ensemble des ouvrages. — Le graphique circulaire de la page suivante (Figure 34) indique que la classe la mieux représentée (16,5 % de la surface admissible ou 1,2 % de la surface totale) propose à l'élève « de rechercher des informations pertinentes dans des documents écrits ou figurés » (*H 2*).

Environ 30 % des activités proposées aux élèves en rapport avec les actions démocratiques sont de caractère historique au sens de l'une ou l'autre des combinaisons possibles des quatre classes (soit 2,1 % de l'aire totale des ensembles didactiques). En d'autres termes, l'aire d'un peu moins

de 71 % des passages admissibles (5 %) ne réfère pas à ces classes. Les passages concernés se trouvaient exclusivement dans les guides.

La classe de passages où les auteurs proposent à l'élève « d'émettre des hypothèses à propos d'un problème historique » (*H 1*) occupe moins de 2 % de l'aire admissible des guides (0,1 % du total).

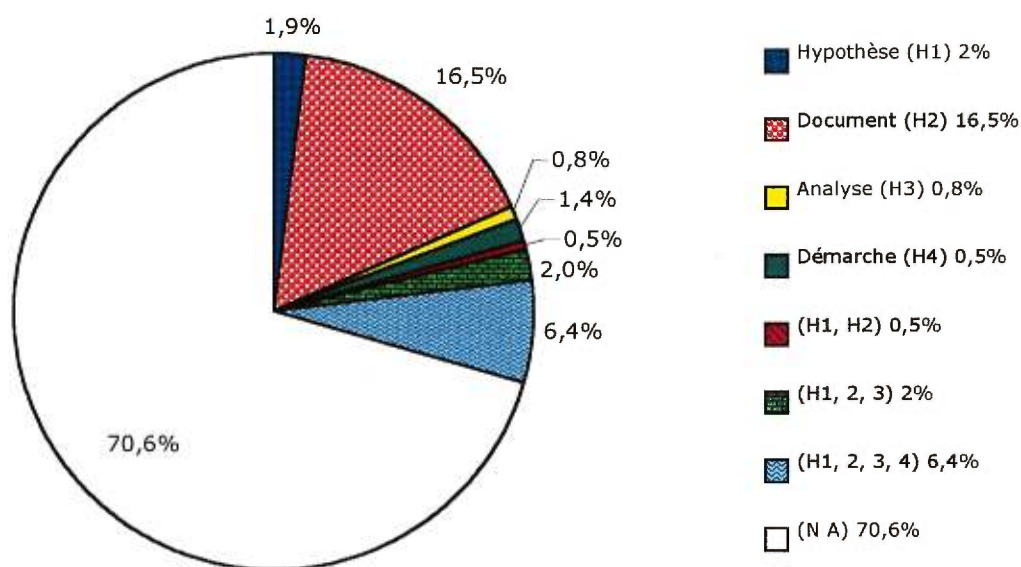


Figure 34 Proportion de l'aire admissible par classe de démarche historique, exprimée en pourcentage

Les passages visant à « maintenir l'élève dans une démarche de recherche à propos d'une question » (*H 4*) sont à peine moins fréquents. Ces modalités représentent un peu plus de 1 % de l'espace admissible (0,1% du total).

La classe où les auteurs proposent au lectorat « d'analyser ses résultats, de les synthétiser, de conclure et de communiquer ses conclusions » (*H 3*) ne compte que pour moins de 1 % de la surface admissible (0,06 % du

total). Les consignes dont les caractéristiques correspondent à la fois aux quatre classes remplissent plus de 6 % de la superficie (0,5 % du total).

Par ailleurs, les caractéristiques des consignes de près de 4 % des passages admissibles correspondent aux indicateurs de deux (*H 1* et *H 2* — 1,9 %) ou trois (*H 1*, *H 2* et *H 3* — 2%) classes (soit en tout 0,2 % du total).

Le pourcentage de l'aire relative des passages admissibles en lien avec l'une ou l'autre des classes « historiques » est en moyenne de 28,8 % pour tous les ouvrages, de 39 % pour les manuels et de 20,3 % pour les guides. De plus, les ouvrages contenant la plus grosse proportion de consignes « pertinentes » admissibles sont ceux de Létourneau (1996 a et b), avec 70 % et 35 %.

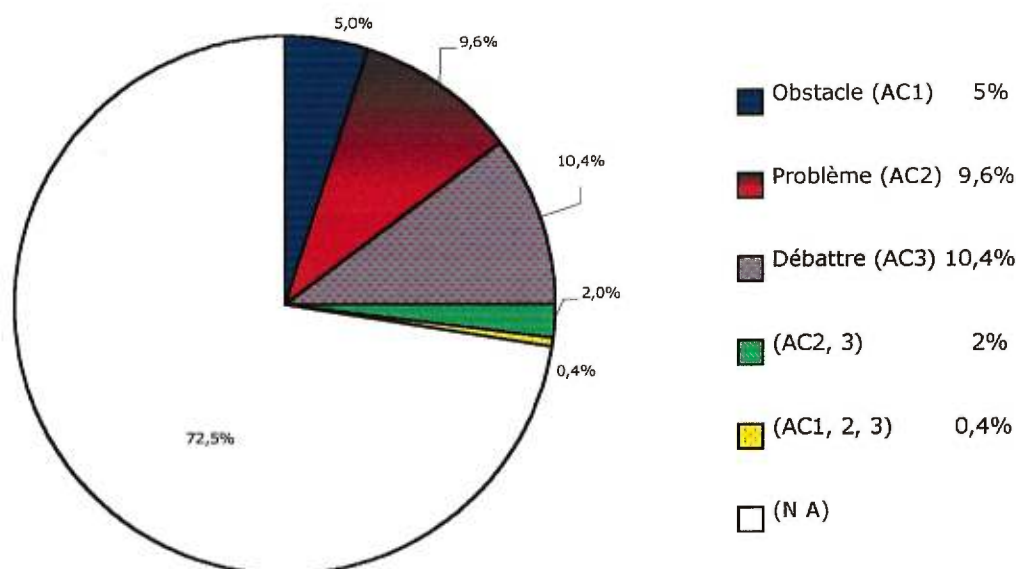


Figure 35 Proportion de l'aire admissible par classe de démarche active, exprimée en pourcentage

Activité pour l'ensemble des ouvrages. — Le graphique circulaire (Figure 35) ci-dessus permet de constater qu'une portion inférieure à 30 % de l'ensemble des passages admissibles (en lien avec les actions démocratiques) contient des consignes visant de façon explicite à rendre actifs les élèves. Cela équivaut à moins de 2 % de la surface totale des ensembles didactiques.

Les passages comportant des consignes leur proposant « de débattre ou de travailler en équipes » (AC 3) représentent un peu plus de 10 % des passages admissibles (0,75 % du total). Il s'agit de la classe d'efficacité la plus importante en termes de superficie relative. Le paragraphe suivant en donne un exemple :

{2. Revois les synthèses que tu as effectuées dans cette unité et décris brièvement les éléments suivants de la société athénienne : la religion, la famille, l'éducation, la politique.} 2. Revendications des métèques : droit de posséder une terre et une maison ; droit de participer à la vie politique (titre de citoyen), etc. Revendications des esclaves : liberté, droit de recevoir un véritable salaire, affranchissement plus facile, etc. Revendications des ambassadeurs : réduction du tribut, ajustement de celui-ci au coût réel de la défense de la Ligue, etc. (Fraser et Blouin, 1985 b : p. 76).

En revanche, ceux proposant aux élèves « de se poser des questions relatives à un problème historique » représentent (AC 2) 9,6 % de la superficie admissible (0,7% du total).

Les consignes admissibles « proposant aux élèves des problèmes ou des situations obstacles » (AC 1) occupent environ 5 % de la surface (0,4 % du total). À peine 2,4 % des consignes visent à les rendre actifs de deux (AC 2 et 3 — 2 %) ou des trois manières (AC 1, 2 et 3 — 0,4 %), soit 0,2 % de l'espace total.

Le pourcentage de l'aire relative des passages admissibles en lien avec l'une ou l'autre des classes d'activité est en moyenne de 32 % pour tous les ouvrages, 37,7 % pour les manuels et de 27,2 % pour les guides.

Gohier et Guay (1985 a) (75 %) et Létourneau (1996 b) (45 %) contiennent les plus grosses proportions de consignes « actives » admissibles, parmi les manuels et les guides.

Caractère synthétique pour l'ensemble des ouvrages. — La septième sous-question comporte un dernier volet, relatif au caractère synthétique de la démarche proposée dans les activités en lien avec les actions démocratiques. Une part de moins de 16 % de la superficie admissible des guides (1,1 % de l'aire totale des ensembles didactiques) possède ce caractère synthétique. En fait, cette surface est dépourvue de référence à l'une ou l'autre des deux classes (SY1, SY2) dans une proportion de 84,8 %, ce dont fait foi le diagramme circulaire de la page suivante (Figure 36).

Celles de la seconde classe (SY 2) « mettent en relief des interactions entre les dimensions économiques, sociales, culturelles et politiques ». Elles touchent 6,6 % de la surface (0,5 % de l'aire totale). Par exemple :

Activité-Recherche "R". Le mouvement syndical : Autre facteur de progrès. Choisis une usine ou une industrie établie depuis longtemps dans ta région ou dans ta localité (autre que celle que tu as choisie pour l'activité de la page 294). Fais une recherche qui te permettra de déterminer : 1. La date de fondation de l'usine et le nom de l'entrepreneur qui l'a mise sur pied; 2. Les horaires de travail et les salaires des premiers ouvriers; 3. La répartition selon le sexe des employés, au début; 4. L'âge moyen des ouvriers lors des premières années de production; 5. La date de création d'un syndicat, s'il y a lieu; 6. L'organisation de revendications collectives, avec ou sans syndicat, et leur nature; 7. La tenue d'une ou plusieurs grèves et les motifs invoqués; 8. L'organisation syndicale actuelle de l'usine (Létourneau, 1996 a : p. 305).

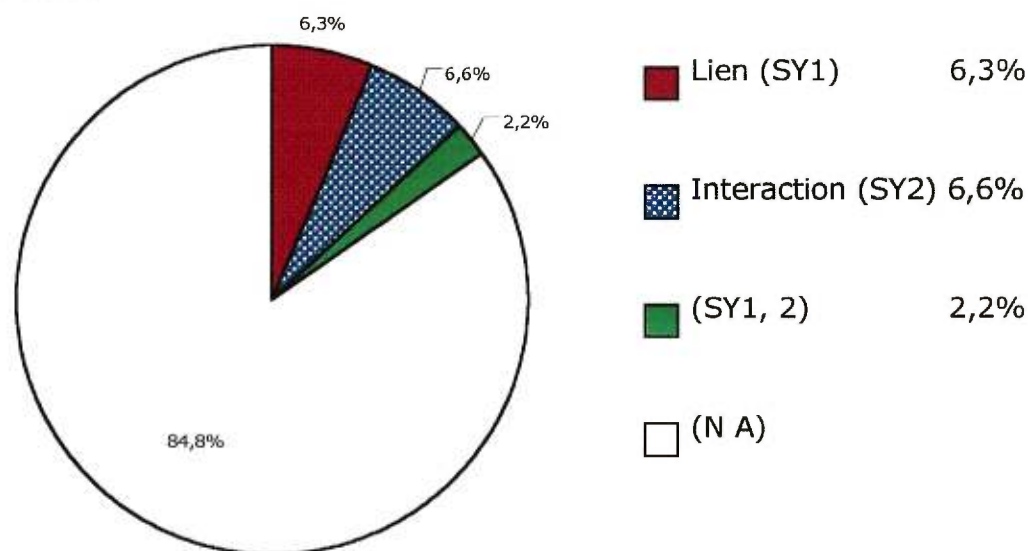


Figure 36 Proportion de l'aire admissible par classe de démarche synthétique, exprimée en pourcentage

Les consignes de la première classe visent à « lier chacun des objectifs aux autres » (SY 1). Les passages qui possèdent cette qualité occupent 6,3 % de la superficie admissible (0,4 % de l'aire totale).

Seulement 2,2 % des consignes possèdent à la fois les attributs des deux classes (SY 1 et SY 2), soit 0,2 % de l'aire totale. Précisons que le pourcentage de l'aire relative des passages admissibles en lien avec l'une ou

l'autre des classes de synthèse est en moyenne de 11,3 % pour tous les ouvrages, de 9,9 % pour les manuels et de 12,4 % pour les guides.

Le manuel contenant la plus grosse proportion de consignes admissibles est Létourneau (1996 a) (41,2 %). Le guide de Dauphinais (1994 a, 16 %) contient la proportion la plus importante.

Il est intéressant de remarquer que les activités proposées ont très rarement un caractère réflexif, historique, synthétique et actif et n'ont presque jamais les quatre à la fois. Par exemple, si une activité avec une « source » entretient un rapport (souvent fort éloigné) avec l'évolution de la démocratie, la consigne est trop souvent de calculer le nombre d'années écoulées entre deux événements, ce qui n'a rien à voir ni avec l'esprit du programme ni avec celui qui doit animer les historiens quant au sens critique ou à la démarche historique, par exemple.

7 Les dogmes

La huitième sous-question a trait aux interprétations des causes de la démocratie proposées par les guides pédagogiques. Le peu d'importance quantitative accordée à cette question dans les passages admissibles justifie l'absence de graphique.

Quoique rares, certains énoncés du guide combattent le caractère dogmatique de la narration historique (DO). De façon plus précise, notons que les auteurs « mentionnent plus d'une interprétation » dans moins de 6 % des cas admissibles. Par exemple :

Le serf n'est pas un esclave: il a une famille, dispose de biens qu'il peut transmettre et bénéficie de droits fixés par la coutume. Cependant, sa liberté personnelle est plus limitée que celle des autres tenanciers: il ne peut quitter sa tenure et doit payer des taxes spéciales en cas de mariage et d'héritage. Des études récentes ont démontré que le servage est moins ancien que ne le croyaient les historiens. D'après ces études, que nous a signalées le médiéviste Michel Hébert, l'esclavage s'est maintenu en Occident jusqu'au 9^e siècle au moins et probablement jusqu'au 10^e siècle. La confusion tient au fait que le mot latin "servus" désigne un esclave ou un serf. Le servage serait donc un phénomène d'assez courte durée: apparu au 10^e siècle, il est presque disparu au 13^e siècle. Cette disparition est liée à l'essor agricole de l'Occident à cette époque: les besoins de main-d'œuvre favorisent en effet l'affranchissement des serfs (Dauphinois, 1994 b : p.15).

D'autres passages rejettent l'aspect dépersonnalisant (DP) du discours en « nommant un ou des auteurs de l'interprétation ». Ils représentent un peu plus de 3 % des occurrences.

Le syncrétisme constitue une autre catégorie synthétique importante pour déterminer si les ensembles didactiques présentent l'histoire comme un système de représentations construit socialement ou comme un récit objectif. Or, trois passages admissibles (sur 841) « s'intéressent aux problèmes ou questions dont telle interprétation fournit la réponse » (DS 2) ou « expliquent comment fut conçue telle interprétation » (DS 1). L'interprétation est donc statique dans plus de 99 % des cas.

C) Conclusion du chapitre

Ce chapitre a voulu montrer la validité et la fiabilité de la méthode de cueillette et d'analyse des données. Pour cela, il a expliqué en quoi consistait le corpus des données générées par cette recherche et les traitements statistiques qui leur ont été administrés pour chacune des sous-questions de recherche. À l'aide des statistiques, il a relié ces données aux différents éléments associés aux conditions que le programme d'Histoire générale et

les recherches en psychologie de l'apprentissage considèrent propices au développement d'attitudes et d'habiletés associées à la croissance de la motivation politique des élèves gouvernés. Il a aussi relevé les convergences et les divergences entre les manuels et les guides à partir des données quantitatives et qualitatives. Le prochain chapitre interprète ces résultats.

V ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Ce chapitre évalue les implications des résultats du test de notre hypothèse en regard de l'influence des ensembles didactiques sur l'atteinte des objectifs de formation énoncés dans les programmes du MEQ. Mais avant d'aborder ces sujets, il convient de faire un lien entre cette interprétation et les chapitres précédents.

Le premier chapitre faisait état de nombreuses observations signalant un problème général d'apathie politique. L'école en serait en partie responsable, selon maints témoignages québécois apportés à la Commission des États généraux (1996). Pour y remédier, les auteurs de la réforme se proposent de confier à l'histoire cette responsabilité (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Or, puisque les programmes d'histoire québécois prétendaient déjà le faire, il faut conclure que l'entreprise n'était pas un succès (Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, 1996). Cela s'expliquerait en grande partie par les pratiques pédagogiques mal adaptées de certains enseignants d'histoire respectueux de la lettre des manuels (Martineau, 1999). Or, le MEQ agrée ce matériel didactique en fonction de sa conformité à l'esprit des programmes. Nous avons donc voulu savoir s'il était possible que l'éventuelle responsabilité partielle de l'absence, de la part des élèves, de transfert dans leur quotidien des compétences relatives à la démocratie présentes dans les programmes incombe davantage à la mauvaise application de leur esprit dans les ensembles didactiques qu'à cet es-

prit. Cette étude de type exploratoire visait la description d'une partie du phénomène pour poser par la suite de nouvelles questions.

Le deuxième chapitre a défini différents concepts devant aider à spécifier les éléments de ce problème général et à bâtir notre instrument de cueillette des données. Premièrement, la revue de la littérature montre que la structure et les consignes des manuels travestissent la démarche historique en un processus de révélation de la fatalité, révélation conforme à la « version des gagnants » (Laville, 1984), ceux qui gouvernent et qui font écrire « l'histoire ». Cette immutabilité laisse fort peu de place au jeu des acteurs de l'histoire, surtout ceux qui sont les « perdants » (les gouvernés).

Deuxièmement, des recherches confirment que la motivation d'un sujet à exécuter une activité particulière et à persister joue un rôle de premier plan dans ce processus d'apprentissage. Nous en avons induit qu'il en allait de même de l'acquisition ou non des habiletés et des attitudes associées au développement de l'engagement politique critique et autonome en faveur de la démocratie. Parmi les facteurs de la motivation, nous avons souligné le rôle de trois dimensions attributionnelles. La première correspond au « lieu » de la cause. Il est interne (l'aptitude intellectuelle, par exemple) ou externe (la difficulté de la tâche). La deuxième traite de sa stabilité. Certaines causes sont dites modifiables et d'autres, invariables. La dernière dimension se rapporte au contrôle. Le sujet attribue les causes de son échec ou de son succès soit à des facteurs sur lesquels il considère pou-

voir agir, soit à des facteurs hors de son contrôle. Les attributions causales internes, variables et contrôlables le motiveraient davantage (Viau, 1994).

Dans le troisième chapitre, un protocole d'analyse de contenu a été préparé en vue de classer les interprétations historiques de l'influence des « gouvernés » sur l'évolution de la démocratie en fonction du lieu et de la stabilité de la cause (par rapport aux gouvernés). Cet instrument a aussi été conçu pour étudier l'effet dépersonnalisant, désyncrétisant et dogmatisant de la transposition didactique sur les savoirs de référence. Le précédent chapitre a exposé les résultats de cette analyse.

Le présent chapitre discute de la technique d'analyse de contenu, puis interprète les données présentées au précédent chapitre. L'interprétation portera sur les éléments de ressemblance et de divergence entre les ensembles didactiques. Nous verrons ensuite les implications de cette recherche au plan pratique et théorique. Enfin, des précisions seront émises concernant les limites de la recherche.

A) Technique d'analyse de contenu

Afin de répondre aux questions de recherche, nous avons adopté la méthodologie d'analyse de contenu suggérée par L'Écuyer (1990) et Landry (1993).

Le choix du passage comme unité d'analyse s'est avéré pertinent. Une unité plus petite n'aurait eu aucun sens. Ainsi, la phrase ou le mot ne nous aurait pas donné le contexte essentiel pour identifier l'interprétation historique sous-jacente.

Les critères pour la sélection des passages ont facilité l'identification de la portion de texte pertinente au problème, en particulier lorsque des passages pouvaient être rejetés parce qu'ils traitaient de la démocratie d'une façon descriptive et non explicative. Par contre, la rigueur de nos critères de sélection a entraîné le rejet d'un très grand nombre de passages portant sur la politique. Cela a diminué la représentativité de notre échantillon, surtout en ce qui concerne les guides.

Des tests de stabilité et de reproductibilité ont été effectués sur des échantillons de matériel. Le résultat du test de stabilité (100 %) est concluant, bien qu'il ait fallu procéder par saturation (huit lectures) pour parvenir à ce résultat. Certains résultats des tests de reproductibilité (68 %, 79 %, 89 %, 93 %) sont inférieurs au seuil de 95 % suggéré par Landry (1993), mais néanmoins raisonnables, selon l'analyste statistique de la Faculté des sciences de l'Éducation de l'université de Montréal, M. Blais. Une simplification du protocole de codification et une formation plus complète des juges externes auraient pu modifier la situation. Malgré tout, un élément de subjectivité demeure inévitable puisque chaque codeur doit interpréter chaque énoncé en fonction de son contexte.

Bien que la relative simplicité du logiciel facilite le classement des énoncés, les calculs statistiques étaient difficiles à obtenir. Dans le cas du dogmatisme, il a fallu se rabattre sur le dénombrement des occurrences plutôt que la mesure de leur superficie.

Le pourcentage d'énoncés non admissibles impose la prudence. La portée des résultats obtenus pour les catégories de dogmatisme ou de pertinence, par exemple, s'avère limitée. Ainsi, une remarque adressée au maître pouvait être pertinente dans une autre catégorie, mais pas dans celle-là. Il en va de même de l'utilité. Moins de 4 % des énoncés présentaient des indicateurs de notre concept d'utilité, les autres n'étant pas utiles selon l'un ou l'autre des deux critères ou bien n'étant pas classables.

B) Ressemblances et divergences entre les ensembles didactiques

Cette section présente les ressemblances et les différences entre les ensembles didactiques. Se faisant, elle répondra à la cinquième sous-question : quel modèle général d'explication du phénomène démocratique se dégage-t-il des ensembles didactiques ? L'ordre de présentation suit celui des cinq hypothèses opérationnelles que nous avons émises. La confirmation de la validité de ces hypothèses opérationnelles devait prouver que les ensembles didactiques ne fournissent pas aux enseignants les outils nécessaires à la mise en place des conditions propices (selon notre lecture du programme d'Histoire générale et des recherches en psychologie de l'apprentissage) au développement d'attitudes et d'habiletés associées à la croissance de la motivation politique des élèves gouvernés.

Première hypothèse. — Pour la corroborer, les passages qui s'intéressent aux actions démocratiques ou antidémocratiques devaient former une minorité des passages des cinq ensembles didactiques. C'est le cas

(1,9 % de la superficie totale). Généraliser un modèle d'explication du phénomène démocratique valide pour tous les ensembles didactiques n'en est pas moins difficile. Certes, des traits communs existent. Ainsi, la dimension évolutive de la démocratie paraît absente de la plupart des ouvrages de notre corpus en général et des objectifs terminaux. Lorsqu'ils s'intéressent à la politique, les ensembles didactiques traitent plus de l'état des rapports de pouvoir que des activités qui en ont amené l'évolution et le font alors sur un ton généralement neutre. En outre, les guides contiennent d'ordinaire un très petit nombre de lignes admissibles, ce qui rend même parfois peu significatifs leurs pourcentages d'aire. La part de chacun des guides dans la totalité des ensembles didactiques est peu dispersée. Mais on observe aussi des variances. Les objectifs traitant des révolutions industrielle et politique des Temps modernes et de l'Époque contemporaine (dont l'enseignement de certaines parties est optionnel), par exemple, et Fraser et Blouin (1985 a et b) (4,2 % et 1,5 %) s'écartent sensiblement de la moyenne.

Deuxième hypothèse. — Peu de passages diffusent une interprétation imputant les actions démocratiques aux gouvernés (et autres causes internes et modifiables). En moyenne, 24 % des actions (démocratiques ou antidémocratiques) leur sont attribuées, contre 46 % aux causes externes modifiables, surtout identifiées aux gouvernants. Les autres causes occupent une part négligeable des aires. Gohier et Guay (1985 a) mettent les gouvernés en scène comme agents de la démocratie dans plus de passages (46 %) que les autres manuels ne le font. Ces observations en appellent d'autres,

liées aux trois hypothèses opérationnelles découlant de cette deuxième hypothèse.

Hypothèse opérationnelle 2.a. — Une majorité des passages (72,5 %) ne présente pas les gouvernés (associés aux causes internes modifiables) comme des acteurs capables de poser des actions démocratiques efficaces. Cependant, nous n'avons classé qu'une partie de ces passages comme futiles (15,9 %) ou nuls (22 %), ce qui paraît peu compte tenu que ces aires sont chacune inférieures à celle des passages ambigus (34,9 %).

Hypothèse opérationnelle 2.b. — Pour valider cette hypothèse, la majorité des passages devait ne pas valoriser les actions mises en œuvre pour augmenter la démocratie. Or, il appert que plus de 50,4 % des passages portent sur des actions démocratiques présentées positivement et 1,7 % des actions démocratiques, négativement. Notons que les ensembles didactiques présentent aussi des actions antidémocratiques et les réprouvent plus souvent (19 %) qu'ils ne les approuvent (1,2 %). Cela infirme cette hypothèse opérationnelle.

Troisième hypothèse. — Une minorité d'activités qui accompagnent les contenus des ensembles didactiques portant sur les causes de l'évolution de la démocratie encourage une démarche active, réflexive, synthétique et historique. La part de telles consignes oscille entre 16 et 40 % de leur contenu admissible, soit 2,8 points de pourcentage des 7,2 % de l'aire totale.

Hypothèse opérationnelle 3.a. — Ces passages se trouvent surtout dans les manuels. Létourneau (1996 a et b) et Gohier et Guay (1985 a) comportent une plus grande concentration de ces consignes que les autres ouvrages.

Quatrième hypothèse. — La *pertinence*, le *sens* et *l'utilité* des activités liées à l'évolution de la démocratie ne sont précisés qu'à l'occasion. Par rapport à la surface totale, la proportion de passages traitant de la pertinence des activités est en moyenne de 0,5 %. La part de l'utilité est de 0,8 % et celle du sens, de 0,6 %.

Hypothèse opérationnelle 4.a. — Comme nous l'avions prévu, la pertinence, le sens et l'utilité ne sont expliqués que dans les guides, pas dans les manuels.

Cinquième hypothèse. — Une majorité de la surface admissible des passages des ensembles didactiques dogmatisent l'interprétation de référence. Dans la très vaste majorité des cas, une seule explication des événements est présentée. Les problèmes ou les questions auxquelles telle explication répond, la méthode heuristique utilisée pour en arriver à cette conclusion, les interprétations antérieures qui précédaient l'explication, les insuffisances qui amenèrent le remplacement d'une de ces interprétations sont rarement invoqués. Enfin, l'auteur de l'interprétation canonique est encore plus rarement nommé ou même invoqué. En somme, ceux-ci sont tous également dogmatiques (94 %), dépersonnalisants (97 %) et désyncrétisants (99 %). Les auteurs mentionnent peut-être plus souvent ces catégo-

ries (et celles de pertinence, sens, utilité) lorsqu'il est question d'une autre notion, mais cette question dépassait le cadre de cette thèse.

Hypothèse opérationnelle 5.a. — Comme l'on s'y attendait, les passages non dogmatiques se trouvent exclusivement dans les guides pédagogiques.

Bilan. — On peut considérer comme confirmées toutes les hypothèses de cette thèse, à l'exception des hypothèses opérationnelles voulant que les ensembles didactiques présentent systématiquement les actions démocratiques sous un jour négatif (2.b) et que certaines tendances soient plus fortes dans les manuels que dans les guides (4.a).

C) Conclusion de chapitre

Le précédent chapitre a montré en quoi consistait le corpus des données générées par cette recherche et les traitements statistiques qui leur ont été administrés pour chacune des sous-questions de recherche. Après avoir rappelé la problématique de la recherche, ce chapitre a discuté de la robustesse de notre hypothèse au regard de nos résultats de l'analyse de contenu. La conclusion fait part des limites de cette thèse et suggère quelques pistes pour les surmonter.

CONCLUSION

Dans le cadre de la mondialisation, nous serions mieux avisés de revoir l'histoire et la géographie du monde. Créer sans cesse de nouvelles versions, comme les informaticiens le font naturellement quand il s'agit de logiciels, mais des versions plus élégantes, plus pénétrantes, plus complexes et plus œcuméniques. L'histoire du Québec commence en Afrique, elle passe par l'Europe et l'Asie et nul ne peut parler sérieusement de la bonne sainte Anne sans parler d'abord d'Artémis et de ses liens avec le Manitou. Apprenons à faire des hyperliens et de nouvelles synthèses.

Serge Bouchard, « Sale histoire », *Le Devoir*, 31 juillet 2000

Cette conclusion comporte quatre parties. Après avoir rappelé le cheminement suivi au cours de cette thèse, elle indique dans quelle mesure nos hypothèses ont été confirmées, décrit l'impact de sa contribution aux plans théorique et pratique et propose un programme de recherche visant à pallier les limites de cette enquête.

A) Rappel du problème, de l'objectif, des hypothèses et du cadre conceptuel

Plusieurs auteurs signalent un problème général de torpeur politique. Le monde va mal, disent-ils constater, mais nul mouvement organisé ne paraît se manifester pour le changer. Au Québec, certains imputent la multiplication des supposés signes d'affaissement de la motivation politique à l'incurie de l'école face à sa mission de socialisation politique des futurs électeurs.

De nouveaux programmes pour les deux premiers cycles du primaire ont émané du MEQ à la suite de la publication de ses intentions (MEQ, 1997, 2000). Mais rien ne laisse croire que cela suffira à régler le problème. Car les programmes d'histoire québécois, malgré l'obsession qu'ils étalent déjà de politiser et de cultiver l'esprit critique, n'y parviennent pas (Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, 1996). Un vice de structure des programmes de 1982 rendait-il leur échec inéluctable à cet égard ? Si tel est le cas et si seule la terminologie varie, les prochains programmes risquent d'échouer aussi dans l'accomplissement de cette partie de sa mission. Or, au moins une explication alternative existe. Le programme aurait pu avoir un certain effet bénéfique, par rapport aux critères retenus. Son insuccès serait notamment imputable à son application fautive. L'état de la recherche nous a incité à vérifier en premier lieu cette hypothèse dans les ensembles didactiques, outils par excellence des enseignants québécois. Ces recherches affirment (Brosio, 1994) entre autres que le contenu hégémonique des manuels favorise la soumission des enfants de travailleurs à l'autorité. Elles montrent aussi une corrélation étroite entre l'exposition à leurs représentations et celles des Québécois (Caritey, 1992).

De fait, en ce qui concerne l'enseignement, le contenu des ensembles didactiques n'explique pas à lui seul pourquoi peu de sujets s'engagent en faveur de la démocratie. Des recherches en vue d'isoler les facteurs amenant un élève à accomplir une tâche donnée et à persévérer ont posé les bases du modèle de la motivation. Selon ce modèle, la motivation serait modifiable et pourrait être apprise. Par induction à partir de ces recherches,

nous avons généralisé aux tâches politiques les conclusions à propos de la motivation envers les tâches en contexte scolaire. Ainsi, les individus qui croient que les causes de la démocratie sont internes, variables et contrôlables seraient plus susceptibles de s'impliquer politiquement. Et, inversement, les élèves gouvernés se voyant comme dépourvus des compétences nécessaires à l'amélioration de la démocratie investissent moins le champ politique. De même, ceux pour qui les actions démocratiques paraissent pertinentes, utiles et signifiantes s'engagent davantage que ceux qui les considèrent dépourvues de valeur et d'importance. Ces concepts et ces généralisations posaient à leur tour un problème. Il s'agit du problème spécifique du manque de connaissances à propos de l'effet des représentations de la démocratie véhiculées par le contenu des ensembles didactiques et par leurs exercices sur l'attribution causale des élèves et donc sur leur motivation à agir politiquement. En retour, ce problème empirique soulevait quatre questions relatives aux conceptions véhiculées par les ensembles didactiques quant à l'aptitude des gouvernés à influencer positivement la démocratie.

Pour y répondre, nous avons voulu décrire, au moyen d'une analyse de contenu dont le quatrième chapitre présentait les résultats, vers quelle attribution causale tendaient les ensembles didactiques. Les recherches en psychologie montrent qu'une activité de construction de sens alimente aussi les représentations relatives aux attributions causales. Il faut tenir compte de paramètres comme les représentations antérieures, le sens et la pertinence des savoirs. Il serait illusoire de croire que d'affirmer à un élève que

« l'histoire est l'œuvre d'humains comme toi » ou de lui décrire le rôle central joué par les gouvernés (et de déclarer qu'il peut en jouer un lui aussi) dans le maintien de la démocratie (l'internalité de la cause) suffise à le motiver politiquement.

Car, dans l'hypothèse où le rôle de l'agent éducatif (le maître, le manuel, etc.) serait déterminant, si la structure latente des manuels (quel qu'en soit le contenu manifeste) elle-même occulte le rôle des agents de l'histoire, n'induit-elle pas l'élève à croire erronément en une temporalité linéaire et une causalité mécaniste, peu importe le contenu (Laville, 1984) ? N'encourage-t-elle pas sa passivité et sa résignation devant les événements ? Comment un élève peut-il développer un esprit critique à l'égard de la version « de l'équipe gagnante » (et des autres, y compris la sienne !) si la structure cumulative et fixe des manuels lui présente des problèmes simples, fragmentaires, non signifiants ? Si cette structure dénature la démarche historique, comment peut-elle développer chez l'élève la posture critique, rétrospective et problématique de l'historien ?

Ces questions requéraient la mise au point d'une grille fondée sur des assises solides. Nous avons voulu que chacun des concepts particuliers (l'action démocratique, l'utilité) employés s'appuie lui-même le plus possible sur des bases sûres et générales liées aux recherches sur l'apprentissage et sur la transposition didactique (qui filtre et adapte les savoirs et les pratiques de référence désignés comme savoirs à enseigner, les désyncrétise et les dogmatise). Notre grille a intégré ces dimensions du problème.

Le cinquième chapitre a répondu à la cinquième et dernière question de recherche. Celle-ci exigeait de généraliser un modèle d'explication du phénomène démocratique valide pour tous les ensembles didactiques. Certes, les ensembles didactiques ont en commun de traiter peu de l'évolution de la démocratie et véhiculent en général des interprétations statiques et dogmatiques. Par conséquent, les interprétations qui suivent ne valent que d'une façon générale. Mais généraliser est périlleux, car on observe des écarts d'un ensemble didactique à l'autre : Gohier et Guay (1985 a) mettent les gouvernés en scène dans bien plus de passages que les autres ne le font, tandis que Létourneau (1996 b) propose beaucoup plus de consignes réflexives, historiques et actives que les autres.

B) Présentation et discussion des résultats

Les données sont ici regroupées en fonction des hypothèses de recherche et des questions de recherche qui découlent du problème spécifique.

1 Des actions démocratiques rares

La première question de recherche a trait à l'importance dans les ensembles didactiques du problème des causes de l'évolution de la démocratie. Pour y répondre, nous avons mesuré l'espace que représentent les lignes des passages des manuels admissibles, mais parfois aussi le nombre de passages admissibles (pour le dogmatisme).

En moyenne 1,9 %, de l'aire des ensembles didactiques concernent l'évolution de la démocratie (nous arrondissons ici à l'unité près). Deux en-

ensembles contiennent une proportion de passages admissibles plus importants. Il s'agit de Fraser et Blouin (1985 a et b — 4,2 % et 1,5 %) et de Roby et Paradis (1995-1996, 1996 a et b — 1,8 % ; 2,9 % ; 3,1 %).

Règle générale, les guides consacrent un plus grand ratio que les manuels (2 % et 1,9 %) à la question. Les objectifs terminaux 6.2 et 6.3 (8,4 % et 5 %) réservent de loin le plus d'espace à cette question.

2 Des causes internes modifiables très présentes

En général, les passages diffusent une interprétation attribuant davantage les actions démocratiques aux causes externes modifiables. Ces causes, surtout identifiées aux individus gouvernants, s'étendent sur une plus grande surface dans les manuels que dans les guides.

La surface des passages admissibles se rapportant aux causes internes modifiables tend vers la moyenne (24 %) dans les manuels de Roby et Paradis (1995-1996 a), Dauphinais (1994 a), Fraser Blouin (1985 a) et Létourneau (1996 a), mais Gohier et Guay (1985 a) s'en éloignent (46 %). Nuançons : les causes externes stables (et les autres) occupent ici une part négligeable, alors que Bourque (1998) déplore que des historiens posent 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 » (p. 38). Le pourcentage d'énoncés non admissibles est important, mais raisonnable compte tenu du caractère de cette recherche.

Les passages qui évaluent l'efficacité des actions posées par les gouvernés (et les présentent comme favorisant la démocratie) forment la caté-

gorie la plus importante en termes de superficie, quoique cette catégorie soit minoritaire. En effet, plus de 72,5 % des passages pertinents ne présentent pas les actions des gouvernés comme étant efficaces. Une proportion significative des passages à propos des actions démocratiques les considère comme vaines ou indésirables pour la démocratie en général. Cependant, les retombées du plus grand des ensembles n'étaient pas qualifiées par les auteurs ou n'étaient pas mentionnées. Les autres étaient soit nulles, soit ambiguës

Les actions démocratiques (peu importe la valeur qui leur est attribuée) représentent environ 62 % des passages. Leur présence est plus importante dans les manuels de Gohier et Guay (1985) et de Létourneau (1996). Le deuxième type d'action en importance est l'action antidémocratique négative. À elles seules, ces actions couvrent 19 % de l'aire des passages étudiés. Quant aux actions démocratiques négatives (et antidémocratiques positives), leur présence est marginale.

Plus de 50,4 % des passages portent sur des actions démocratiques présentées positivement et seulement 1,2 % sur des actions démocratiques présentées négativement, alors que nous avons prévu que la majorité des passages ne valoriserait pas les actions mises en œuvre pour augmenter la démocratie. En outre, les ensembles didactiques présentent assez peu d'actions antidémocratiques et les réproouvent beaucoup plus souvent qu'ils ne les approuvent. Les ensembles didactiques ne constituent donc pas des diatribes à l'encontre des actions démocratiques. En dépit de cela, la ma-

jeune partie des passages admissibles ne désigne pas les gouvernés comme des acteurs capables de poser des actions démocratiques efficaces.

De toute façon, l'occultation des agents n'est pas le propre des manuels. Le savoir de référence pêche parfois aussi par idéologie :

On doit se demander pourquoi, dans les livres d'histoire, on insiste pour dire que ce sont les gouvernements qui ont « accordé » le droit de vote aux femmes, au lieu d'expliquer pourquoi et comment les femmes l'ont « réclamé ». Cette occultation des actions politiques des femmes contribue à nier leur rôle historique. (Dumont, 1998 : p. 30).

3 Des démarches peu adaptées

Les passages admissibles, dans une proportion de moins de 40 %, correspondent à l'une ou l'autre des combinaisons possibles des quatre subdivisions de réflexivité. La catégorie la plus importante propose à l'élève d'examiner des questions concernant la vie de l'humain en société, suivie de très loin par les questions lui proposant d'utiliser son sens critique et d'expliquer des conséquences par leurs causes.

Il appert que 30 % des activités proposées aux élèves en rapport avec les actions 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.

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.

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.

4 Des consignes motivant peu le transfert

Selon les critères retenus, les consignes sont rarement utiles, pertinentes et signifiantes (et, le cas échéant, le sont dans les guides).

Les passages de trois guides tentent de donner aux enseignants des pistes pour montrer aux élèves la pertinence de l'objet d'étude ou l'activité en rapport avec la démocratie. Il s'agit de Roby et Paradis (1996 a — 14,6 %), Fraser et Blouin (1985 a — 7,9 %) et 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.

En moyenne, les auteurs visent davantage à donner aux enseignants des pistes pour montrer le sens des activités admissibles proposées aux élèves. Les guides, surtout, comportent des indications en ce sens, mais les manuels aussi.

Une portion de 22 % des passages admissibles recourent à l'une ou l'autre des deux catégories de sens, surtout la seconde (16,4 %). À cet égard, le plus haut ratio se trouve dans le guide de Létourneau (1996 a), talonné par Fraser et Blouin (1985 a).

5 Des interprétations dogmatiques

La huitième sous-question a trait aux interprétations des causes de la démocratie proposées par les guides pédagogiques. Une seule explication d'un tel événement est présentée dans presque tous les passages.

Les interprétations non dogmatiques se retrouvent dans les guides. Il s'agit de ceux de Létourneau (1996 a) et de Dauphinois (1994).

Le syncrétisme constitue une autre catégorie importante pour déterminer si les ensembles didactiques présentent ou non l'histoire comme un système de représentations construit socialement. Les problèmes ou les questions auxquelles cette explication répond, mais surtout la méthode utilisée pour y aboutir, les interprétations qui la précédaient et leurs insuffisances sont rarement invoqués. Seuls deux guides (Dauphinois, 1994 a ; Gohier et Guay, 1985 a) comportent de tels passages.

Enfin, l'auteur de l'interprétation est encore plus rarement invoqué. Comme prévu, les manuels et, dans une moindre mesure, les guides sont presque tout à fait dogmatiques, dépersonnalisants et désyncrétisants.

6 Bilan

Nous croyons que les évidences statistiques tendent à confirmer les hypothèses de recherche et les hypothèses opérationnelles, sauf celles voulant que les ensembles didactiques présentent les actions démocratiques sous un jour négatif et que les guides soient en général plus conformes à l'esprit du programme que les manuels.

Autrement dit, le matériel proposé fournit à l'élève peu d'occasion de s'exercer, par exemple, à identifier un problème en rapport avec l'évolution de la démocratie, à poser une hypothèse et à en évaluer la justesse en recueillant et en interprétant des données pertinentes. Il ne le confronte pas à des situations-problèmes, favorise peu les interactions sociales, etc. Nous en tirons la conclusion que le contenu des exercices des ensembles didactiques contredit les orientations du programme de 1982.

Nos résultats complètent ceux obtenus par Martineau (1997 c) à propos des effets néfastes de l'application mécaniste du programme. Sans tenir les enseignants pour responsables ni les disculper, nous constatons qu'ils ne disposent pas des outils promis pour mettre en place des conditions qui aideraient les élèves gouvernés à construire et à modifier leurs réseaux de représentations respectifs de façon à développer leur motivation politique.

C) Contributions

Cette recherche dégage comme contribution que :

- 1) Les contenus des ensembles didactiques ne sont pas uniformes, sauf quant à l'espace infime réservé aux actions démocratiques ;
- 2) Les catégories de causalité peuvent être utilisées pour analyser les productions du savoir de référence comme du savoir transposé ;
- 3) Les causes externes stables sont très présentes dans les ensembles didactiques et les causes internes modifiables, moins ;

- 4) Bien que le contenu des ensembles didactiques s'intéresse peu aux actions des gouvernés, il les présente sous un jour favorable, tout comme les actions démocratiques des autres agents ;
- 5) Les structures des ensembles didactiques diffèrent les unes des autres, malgré des tendances lourdes ;
- 6) Les activités proposées dans les ensembles didactiques négligent la démarche réflexive, active, historique et synthétique ;
- 7) Les ensembles didactiques réfèrent rarement à l'utilité, au sens et à la pertinence des activités proposées aux élèves en rapport avec l'évolution de la démocratie ;
- 8) Les structures dogmatiques, désyncrétisantes et dépersonnalisantes façonnent l'écrasante majorité des manuels, mais aussi des guides pédagogiques ;
- 9) L'instrument de cueillette et d'analyse des données a été validé et peut être utilisé pour d'autres études.

1 Implications didactiques au plan théorique

La thèse ne cherchait pas à mesurer le degré de transfert des apprentissages liés à la démocratie (donc à vérifier la valeur des conjectures relatives à la dégradation du niveau de mobilisation politique) ni à confirmer l'effet sur la motivation démocratique des élèves du recours plus grand d'explications basées sur les causes externes stables. Ses résultats ont néanmoins attesté l'existence et l'importance quantitative de ces dernières.

Cette recherche apporte donc des éléments d'information à propos du curriculum caché du secondaire. Nous avons mis au jour un contenu latent en contradiction avec le curriculum explicite. Ce contenu latent n'avait pas été dégagé à ce jour. Des attributions causales valorisant les actions des gouvernants et « la version des gagnants » existent bel et bien dans les ensembles didactiques.

Par ailleurs, en conceptualisant les relations entre les imputations causales et la motivation politique suite aux transpositions didactiques, cette thèse ouvre la voie à l'adaptation de sa grille pour analyser les transpositions didactiques dans des ouvrages d'autres types traitant de sciences humaines et dans des situations d'interaction, en classe ou non.

Enfin, cette thèse confirme que tenter d'apporter des explications sur les causes du manque de motivation politique des élèves est complexe. Elle permet de supposer que plusieurs facteurs favorisent un aspect du contenu ou des consignes plutôt qu'un autre. D'autres recherches dans le domaine de la didactique pourront apporter ces précisions.

2 Implications didactiques au plan pratique

Bien que cette recherche constitue avant tout une conceptualisation du phénomène des relations entre les imputations causales et la motivation politique suite aux transpositions didactiques, des retombées sont possibles concrètement. En effet, les enseignants et les concepteurs auront dorénavant une meilleure idée de ce que véhiculent la structure et le contenu des ensembles didactiques d'Histoire générale en deuxième secondaire. Ils

pourront exploiter des éléments de notre grille d'analyse des programmes d'études et des ensembles didactiques pour mieux orienter leur emploi des ressources didactiques offertes et pour en créer de nouvelles, et ce dans tous les programmes de sciences humaines. Il s'agit d'une contribution non négligeable alors que de nouveaux programmes sont mis sur pied.

D) Limites et programme de recherches ultérieures

Cette partie du chapitre discute des limites des résultats de la cueillette et de l'analyse des informations en termes de corpus et de méthode. À ce propos, trois considérations principales s'imposent.

1 Limites méthodologiques

Voyons d'abord les limites méthodologiques liées à l'instrument de collecte et d'analyse des données.

En raison de la rigueur de nos critères de sélection, de nombreux énoncés portant sur un aspect ou l'autre de la démocratie, mais ne traitant pas explicitement de son évolution ont été retranchés de la base de données.

En outre, le grand nombre de critères rendait fastidieux le classement des énoncés, ce qui limite les possibilités de réutilisation par autrui.

Deux limites méthodologiques relatives à l'échantillonnage nous paraissent devoir être mentionnées. Premièrement, l'analyse des seuls ensembles didactiques destinés aux élèves de deuxième secondaire ne permet pas d'apprécier ce qui est enseigné aux autres classes du secondaire ni à l'ordre

primaire. De même, l'absence de manuels québécois destinés aux anglophones ou d'ouvrages provenant d'autres provinces et pays interdit toute comparaison.

Enfin, l'approche privilégiée n'informait pas sur les représentations ou le développement psychologique des élèves, ni sur la manière dont un enseignant utilise son matériel didactique, ni sur l'ensemble des facteurs liés au milieu scolaire et social.

2 Programme de recherches

Certes, chacun des aspects susdits justifierait en soi de nombreuses et vastes recherches. Deux axes s'imposent néanmoins pour tenter de pallier les limites de cette étude exploratoire et élargir les avenues didactiques qu'elle ouvre.

D'une part, une prochaine recherche devrait être étendue à une plus grande variété de matériel didactique. Il faudrait analyser non seulement des manuels du secondaire et du primaire en sciences humaines, mais aussi des jeux ou des documents (peu importe le média) en rapport avec l'évolution démocratique.

D'autre part, il importerait d'observer en classe la pratique des enseignants avec le matériel et de discuter avec les élèves de la façon dont ils l'interprètent. Dans cette optique, il conviendrait de décrire (au moyen d'entrevues semi-directives et de productions écrites) les représentations que des élèves (impliqués et non politiquement) de différents milieux socio-économiques et ethnoculturels âgés de 7 à 14 ans, d'ici et d'ailleurs (no-

tamment là où des gouvernés sont censés être au pouvoir), se font des concepts historiques comme la preuve, la cause ou l'explication, etc., en rapport avec l'évolution démocratique, et ce en contexte scolaire et civil. Il serait profitable de proposer des activités nouvelles et d'en contrôler les effets immédiats et longitudinaux sur leurs représentations initiales et sur leurs compétences.

Malgré l'ambition d'un tel programme, la solution de la plus grande limite de la thèse appartient à la critique externe et dépasse le champ de la recherche. Nous savons que l'esprit du programme est relativement adapté à ce que les recherches proposent. Nous n'ignorons pas non plus que les éditeurs ne s'y conforment qu'en apparence. Nous concédons aussi que la difficulté de la mission de socialisation s'aggrave en raison du peu de formation continue, des horaires lourds, des classes surchargées, du manque de matériel didactique, de la dégradation des locaux, des difficultés socio-économiques vécues par les élèves, de la diversité mal assumée du public scolaire et de ses représentations antérieures, du retour artificiel à des groupes-classes homogènes (du point de vue du rendement scolaire, entre autres), de la violence, du sexisme et du racisme persistants, de la kyrielle de variables avec lesquelles jonglent les enseignants à chaque instant, ainsi que de tous les autres facteurs circonstanciels liés à leurs conditions de travail. Il n'empêche : le contexte institutionnel et le libellé du programme rendaient peut-être son esprit inapplicable à l'avance.

Comment, en effet, peut-on concilier des visées constructivistes à l'enseignement par objectifs, aux rapports hiérarchiques qui marquent l'école et au taylorisme de l'enseignement ? Ainsi que Lenoir (2000) le remarquait en parlant des programmes québécois de sciences humaines du cours primaire, chaque enseignant contraint ses élèves, au moyen de stimuli appropriés, à suivre le chemin (une séquence d'apprentissage structurée), jalonné d'évaluations de leurs comportements, qu'il considère le plus sûr et le plus direct vers la découverte graduelle d'une vérité (les objectifs d'apprentissage décrétés par l'État, telle l'application mécanique de techniques et de procédures) révélée, universelle et éternelle, donc sans auteur et irrécusable. En quoi l'activité de l'élève diffère-t-elle, dans ce parcours initiatique, individuel, parcellisé et linéaire, de celle d'un exécutant sur une chaîne de montage, de celle d'un gouverné ?

Le programme prône certes la diversité des approches et dénonce la transmission magistrale, imposée et explicite. Il invite assurément à l'apprentissage coopératif. Pourtant, il contraint les enseignants à reproduire le modèle behavioriste d'inculcation et de consommation des informations cher à Skinner.

Car un contenu limité à des faits de connaissance et des savoir-faire (en général du niveau le moins exigeant de la taxonomie de Bloom, 1969) considérés comme préexistants peut-il n'être pas dépersonnalisant et dogmatique ? Peut-il traiter l'information autrement que de façon hiérarchisée, cumulative et déstructurante quand il y a une obligation de mesurer des

comportements relatifs à chacun des sous-objectifs pour induire qu'il y a eu un apprentissage ? Ce besoin névrotique de mesurer (et de « séparer le bon grain de l'ivraie ») n'appelle-t-il pas insidieusement à une planification linéaire et « morcelante » qui se justifie par elle-même et masque de ce fait la pertinence, le sens et l'utilité potentielles de ces apprentissages ? En retour, cette évaluation compulsive n'induit-elle pas une marche forcée à travers les cahiers d'exercices, une aliénation par rapport à l'apprentissage et une obsession de la performance individuelle et de la compétition qui contredit toute approche coopérative, réflexive, historique, active et synthétique ?

En outre, la structure diachronique du programme, par ailleurs fort intéressante, compare des « Polaroids » de sociétés distantes dans le temps, sans faire de liens entre elles. Cela peut expliquer que l'on ne mette pas l'accent sur l'évolution (y compris celle de la démocratie), peu importe qu'elle soit imputée aux gouvernés ou à d'autres causes. Les contraintes matérielles (la lisibilité, le coût, l'ergonomie, etc.) peuvent aussi empêcher l'édition d'un manuel « parfait ». Surtout, attendre d'un guide du maître qu'il pallie les limites inhérentes au manuel, concourant ainsi à rendre les citoyens plus actifs politiquement et à en faire des citoyens démocrates, dépasse peut-être ce qu'il est légitime d'espérer d'un ensemble didactique.

Du reste, certains chercheurs n'objecteraient-ils pas que la superstructure (l'école) reproduit l'infrastructure (socio-économique), comme les conditions matérielles d'existence sociale (la compétition, la consommation,

la coercition, la subordination) déterminent la mentalité individuelle et collective (l'aliénation) ? Que pour changer les circonstances éducationnelles (les méthodes d'enseignement **et** de gestion de classe), il faut auparavant des gens prêts à agir pour les changer ? Que l'éducateur lui-même doit être éduqué (didactiquement **et** politiquement) ? Que la marge est tenue entre l'enrôlement et la politisation ? Que les versions successives d'une interprétation ou d'un programme peuvent traduire une substance inchangée ? Que la meilleure façon de s'intéresser davantage à la politique, c'est d'en faire... pas l'inverse ? Qu'avant le verbe, il y a le geste ? Car les gouvernés font rarement de la « Politique » spontanément, par inclination. Parfois, se sentant pressés par les événements, ils posent un geste politique discret, mais fécond. Ce geste les amène à forger des relations sociales différentes et celles-ci leur permettent à leur tour de voir la société différemment. Ils leur permettent surtout de se voir eux-mêmes d'une autre façon, d'apprécier autrement leurs aptitudes et leurs poids politiques.

En fait, la prétendue médiocrité de la performance politique des gouvernés n'exprime peut-être pas le peu d'importance, de valeur et de pertinence qu'ils accordent à la démocratie. Ce serait plutôt leur sous-estimation de l'importance, de la valeur et de la pertinence de leurs propres actions politiques qui influencerait négativement leur performance politique. L'école peut-elle concourir à renverser la situation et à permettre à l'élève de vivre des expériences lui montrant les contradictions d'un monde qu'il peut contribuer à transformer ? Admettons. Mais pas un ensemble didactique — voire un programme — seul. Même le meilleur.

BIBLIOGRAPHIE

Tous les ouvrages auxquels la thèse réfère sont classés selon l'ordre alphabétique. Pour distinguer les divers types de sources documentaires, nous avons utilisé trois faces (styles). Les ensembles didactiques analysés sont en caractères **gras** ; les documents officiels, en ombré ; les articles et monographies, en maigre.

ABRAMI, Philip C. *et al.*, 1996, *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 233 pp.

AFP [Agence France presse], 1998, « Être pauvre aux États-Unis », *Le Devoir*, 11 août, p. A5.

———— 1999, « Les riches toujours plus riches », *La Presse*, 20 juin, p. C9.

ALLEN, Rodney F., dir., 1993, [s. t.], *Social Studies*, 84 (N° 4), pp. 141-172.

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTREAL, L', 1996, cité dans Éthier, 1996 b.

ANDERSON, Perry, 1977, *Les passages de l'Antiquité au féodalisme*, Paris, Maspéro, 327 pp.

ARISTOTE, traduit par Pierre PELLEGRIN [1993], *Les politiques* (coll. « GF-Flammarion »), Paris, Flammarion, 576 pp.

ARENDT, Hannah, [1954] 1972, *Crise de la culture* (Coll. « Folio essai »), Paris, Gallimard, 380 pp.

ARON, Raymond, [1952] 1997, *Introduction à la philosophie politique. Démocratie et révolution*, (coll. « Livre de poche/références »), Paris, Édition de Fallois, 253 pp.

———— [1948] 1981, *Introduction à la philosophie de l'histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique*, Paris, Gallimard, 589 pp.

ASTOLFI, Jean-Pierre, 1994, *L'école pour apprendre* (coll. « Pédagogie »), Paris, ESF éditeur, 305 pp. [3^e éd.].

———— et Michel DEVELAY, 1988, *La didactique des sciences* (coll. « Que sais-je ? », N° 2448), Paris, Presses universitaires de France, 125 pp.

- AUBERGER, Janick, 1996, *Le monde gréco-romain* (coll. « Boréal express »), Montréal, Boréal, 126 pp.
- AUDIGIER, François, 1991, « Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel », *Revue française de pédagogie* (N° 94), pp. 37-48.
- BABY, Antoine, 1994, « Les barbares sont aux portes de la cité », *Options* (N° 11), pp. 107-116.
- BAIN, Robert, 1999, *L'histoire officielle imposée : les pièges et les défis*, Communication inédite présentée à la séance plénière de la Conférence sur l'innovation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire, 30 janvier.
- BALIBAR, Étienne, 1992, *Les frontières de la démocratie*, Paris, Éditions la Découverte, 267 pp.
- BARDIN, Laurence, 1989, *L'analyse de contenu* (coll. « La psychologie »), Paris, Presses universitaires de France, 291 pp.
- BARIL, Daniel, 1997 a, « La fiction narrative de la mondialisation. Le président du groupe de Lisbonne dénonce l'asservissement du système d'éducation aux fins des lois du marché », *Forum*, 21 avril, p. 4.
- 1997 b, « La FAECUM doublée sur sa gauche. Un comité dissident organise deux journées d'activités politiques "contre culturelles" », *Forum*, 21 avril, p. 6.
- 1997 c, « Quelle "histoire nationale" faut-il enseigner ? La réforme de l'histoire doit naviguer entre les embûches du nationalisme et de la confessionnalité », *Forum*, 2 septembre, p. 5.
- BARNES, Jack, 1997, *Le visage changeant de la politique aux États-Unis*, New York, Pathfinder Press, 524 pp.
- 2000, *Le désordre mondial du capitalisme*, New York, Pathfinder Press, 557 pp.
- BASLEZ, Marie-Françoise, 1999, *Histoire politique du monde grec antique* (coll. « Fac histoire »), Paris, Nathan, 316 pp. [2^e éd.]
- BERGER, François, 1997, « La mortalité infantile à Montréal : dramatique ! », *La Presse*, 3 mai, pp. A1-A2.
- BERNARD, Jean-Pierre, 1998, *Appropriation historiographique par l'apprentissage coopératif*, Montréal, UQAM, 53 pp.

- BERTHELOT, Jocelyn, 1994, *Un horizon démocratique pour l'école et le collège* [version préliminaire], Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.
- BIZIERE, Jean Maurice et Pierre VAYSSIERE, 1995, *Histoire et historiens. Antiquité, Moyen Âge, France moderne et contemporaine* (coll. « supérieur »), Paris, Hachette, 254 pp.
- BLACKBURN, Pierre, 1992, *Connaissance et argumentation*, Saint-Laurent, ERPI, 488 pp.
- BLOCH, Marc, 1974, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 167 pp. [1^{re} éd. posthume 1952]
- BLONDIN, Denis, 1990, *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Montréal, Arc, 298 pp.
- 1994, *Les deux espèces humaines. Autopsie du racisme ordinaire* (coll. « Faits et gestes »), Lachine, La pleine lune, 298 pp.
- BLOOM, Benjamin Samuel, 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques, 1, Domaine cognitif*, Montréal, Éducation nouvelle, 232 pp.
- BOUCHARD, Gérard, 1998, « La réécriture de l'histoire nationale au Québec. Quelle histoire ? Quelle nation ? », in R. Comeau et B. Dionne, dir. *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, pp. 115-141.
- BOUCHARD, Serge, 2000, « Sale histoire », *Le Devoir*, 31 juillet, pp. A1, A8.
- BOURDE, Guy et Hervé MARTIN, 1983, *Les écoles historiques* (coll. « Points inédits histoire »), Paris, Seuil, 343 pp.
- BOURDIEU, Pierre, 1995, « Sur les rapports entre la sociologie et l'histoire en Allemagne et en France », entretiens avec L. Raphaël, *Actes de la recherche en sciences sociales* (N° 106-107), mars, pp. 108-122.
- BOURQUE, Gilles, 1998, « La nation, l'histoire et la communauté politique », in R. COMEAU et B. DIONNE, dir., *À propos de l'histoire nationale*. Sillery, Septentrion, pp. 37-43.
- BRAUD, Philippe, 1997, *Sciences politiques 1. La démocratie*, Paris, Seuil (coll. « Points essais »), 245 pp.
- BREISACH, Ernst, 1994, *Historiography. Ancient, Medieval, & Modern*, Chicago, University of Chicago press, 481 pp. [2^e édition]

- BROOKS, Jacqueline Grennon et Martin G. BROOKS, 1993, *The Case For Constructivist Classrooms. in Search of Understanding*. Alexandria, Va, Association for Supervision and Curriculum Development, 136 pp.
- BROSIO, Richard A., 1994, *A Radical Democratic Critique of Capitalist Education*, New York, Peter Lang, 635 pp.
- BROUE, Pierre, 1997, *Histoire de l'Internationale communiste. 1919-1943*, Paris, Fayard, 1120 pp.
- BRUCKNER, Pascal, 1995, *La tentation de l'innocence*, Paris, Grasset, 312 pp.
- CARITEY, Christophe, 1992, *L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique. Application à l'étude de la Nouvelle-France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989*, Thèse (histoire), Sainte-Foy, Université Laval, 367 pp.
- 1996, « La formation de la mémoire historique », *Cahiers d'histoire du XX^e siècle* (N° 3), pp. 7-23.
- CARR, H. E., 1988, *Qu'est-ce que l'histoire ? : conférences prononcées dans le cadre des "George Macaulay Trevelyan Lectures" à l'Université de Cambridge, janvier-mars 1961* (coll. « Armillaire »), Paris, La découverte, 232 pp. [2^e éd.].
- CASSEN, Bernard, 1996, « Quand la société dit "non" », *Le Monde diplomatique* (N° 502), pp. 1, 8-9.
- CHESNEAUX, Jean, 1976, *Du passé faisons table rase ? À propos de l'histoire et des historiens* (coll. « Petite collection Maspéro », N° 164), Paris, François Maspéro, 191 pp.
- CHEVALLARD, Yves, 1991, *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage, 240 pp. [2^e éd.].
- CHRISTIENSEN, C. Roland, David A. GARWIN et Ann SWEET, 1994, *Former à une pensée autonome*, Bruxelles, De Boeck université, 336 pp.
- Collectif, 1984, *Histoire du mouvement ouvrier au Québec. 150 ans de luttes*, s.l., CSN et CEQ, 328 pp.
- Commission des États généraux sur l'Éducation, 1996, *Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec, Gouvernement du Québec, 132 pp.
- CROCCO, Margareth Smith, 1998, « Putting the Actors Back on Stage : Oral History in the Social Science Classroom », *Social Studies*, 89 (N° 1), pp. 19-24.

- DAIGLE, Johanne, 1992, « Les femmes dans la civilisation occidentale », *Traces*, 30 (N° 5), pp. 37-41.
- DAUPHINAIS, Guy, 1994 a, *De la préhistoire au siècle actuel*, Montréal, Éditions du nouveau pédagogique, 535 pp. [2^e éd.]**
- 1994 b, *De la préhistoire au siècle actuel. Guide du maître*, Montréal, Éditions du nouveau pédagogique, 438 pp. [2^e éd.]**
- DE CERTEAU, Michel, 1975, *L'écriture de l'histoire* (coll. « La bibliothèque des histoires »), Paris, Gallimard, 358 pp.
- DELOYE, Yves, 1997, *Sociologie historique du politique* (coll. « Repères »), Paris, Éditions La découverte, 124 pp.
- DERY, Mario et Serge VIDAL, 1994, « La lisibilité des manuels », *Traces*, 32 (N° 3), pp. 12-18.
- DESROSIERS, Éric, 1999, « L'UNICEF dresse un bilan sombre », *Le Devoir*, 22 juillet, pp. A1, A8.
- DEVELAY, Michel, 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement* (coll. « Pédagogie »), Paris, ESF éditeur, 165 pp.
- DHAND, Harry, 1988, « Bias in Social Studies Textbooks, New Research Findings », *The History and Social Science Teacher*, 24, pp. 24-27.
- DOSSE, François, [1987] 1997, *L'histoire en miettes. Des « Annales » à la « nouvelle histoire »* (coll. « Agora Pocket »), Paris, Éditions la Découverte, 269 pp.
- DUMONT, Fernand, 1995, *Raisons communes* (coll. « Papiers collés »), Montréal, Boréal, 255 pp.
- DUMONT, Micheline, 1996, « Pour sortir de l'ambiguïté », *Bulletin d'histoire politique*, 5 (N° 1), pp. 16-30.
- 1998, « L'histoire nationale peut-elle intégrer la réflexion féministe sur l'histoire ? », In R. COMEAU et B. DIONNE, dir., *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, pp. 19-36.**
- DUNN, John, 1991, « Démocratie : l'état des lieux », in M. GAUCHET, P. Manent et P. Ronsavallon, dir., *Situations de la démocratie. Démocratie : l'ancien et le neuf. L'historicisme et ses ennemis. Passé et présent*, Paris, Gallimard / Seuil, pp. 77-97.

- DUPUIS-DERY, Francis, 1999, « Où sont les démocrates ? », *Le Devoir*, 22 juin, p. A7.
- DUROCHER, René, 1998, « Une ou des histoires nationales », in R. COMEAU et B. DIONNE, dir., *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, pp. 85-89.
- DWECK, Carol S., 1986, « Motivational Process Affecting Learning », *American Psychologist*, 41 (N° 10), pp. 1040-1048.
- ENGEL, Shirley H. et Anna S. OCHOA, 1988, *Education For Democratic Citizenship Decision making in the social studies*. New York, Teacher's College Press, Columbia University, 225 pp.
- ÉTHIER, Marc-André, 1994, *Pourquoi l'embargo des États-Unis contre Cuba : l'évolution d'une tactique, de 1959 à 1964*, Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, 153 pp.
- 1996 a, *Sondage*. Joliette, Commission scolaire l'Industrie (non publié), 10 pp.
- 1996 b, *Examen de synthèse*. Montréal, Université de Montréal (non publié), 15 pp.
- 1996 c, « L'avenir ne réside pas dans le passé », Collectif, 1996, *D'espoir et d'éducation*. Montréal, Les Intouchables, pp. 115-123.
- 1998, *Pour réussir HIS 330-951. Fondements historiques du Québec contemporain*, Montréal, Éditions du Trécarré, 212 pp.
- FERRETTI, Lucia, 1998, « Les enseignements des *National Standards for United States History* », in R. Comeau et B. Dionne, dir. *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, pp. 65-76.
- FERRO, Marc, [1981] 1986, *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 316 pp.
- FINLEY, Moses I., 1984, *Économie et société en Grèce ancienne* (coll. « Histoire classique. Textes à l'appui »), Paris, Éditions la Découverte, 320 pp.
- 1985, *L'invention de la politique. Démocratie et politique en Grèce et dans la Rome républicaine*, Paris, Flammarion, 217 pp.
- 1980, *Sur l'histoire ancienne. La matière, la forme et la méthode* (coll. « Histoire classique. Textes à l'appui »), Paris, Éditions la Découverte, 215 pp.

- FORQUIN, Jean-Claude, 1991, « Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux », *Sociologie et sociétés*, XXIII (N° 1), pp. 25-39.
- FRANCIS, Diane, [1986] 1987, *Le monopole. 32 familles et 5 conglomérats contrôlent le tiers des richesses canadiennes*, Montréal, Les Éditions de l'homme, 416 pp.
- FRASER, Michèle et Claude BLOUIN, 1985 a, Défis et progrès, Montréal, HRW, 484 pp.**
- 1985 b, Défis et progrès. Guide de l'enseignement, Montréal, HRW, 316 pp.**
- FRISKO, Pierre, 1997, « Pauvreté versus richesse. La faim du monde », *Voir* (N° 1), 4 septembre, p. 10.
- FUKUYAMA, Francis, 1992, *La fin de l'histoire et le dernier homme*, Paris, Flammarion, 452 pp.
- FURET, François, 1982, *L'Atelier de l'Histoire*, Paris, Flammarion, 312 pp.
- FURTH, Hans, 1980, *The world of Grown-up. Children's Conceptions of Society*, New York, Elsevier, 221 pp.
- GAGNON, Paul, 1988, « Why Study History ? To Protect our Democracy, We Must Grasp Its Meaning and Accept Its Burdens », *The Atlantic Monthly*, November, pp. 43-66.
- GAUCHET, MARCEL, Pierre Manent et Pierre Ronsavallon, dir., 1991, *Situations de la démocratie. Démocratie : l'ancien et le neuf. L'historicisme et ses ennemis. Passé et présent*, Paris, Gallimard / Seuil, 303 pp.
- GAUTHIER, Benoît, 1993, *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 584 pp.
- GERIN-GRATALOUP, Anne-Marie, Michel SOLONEL et Nicole TUTIAUX-GUILLON, 1994, « Situation-problème et situation scolaire en histoire-géographie », *Revue française de pédagogie* (N° 106), pp. 25-37.
- GIORDAN, André et Gérard De VECCHI, 1988, *Les origines du savoir : de la conception des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 212 pp.
- GIROUX, Henry A., 1983, *Theory and Resistance in Education ; a Pedagogy for the Opposition*. [s. l.], [s. é.], [s. p.], in Gagnon, 1988, *The Atlantic Monthly*, November, p. 44.

- GOHIER, Michel et Luc GUAY, 1985 a, *Histoire et civilisation, Outremont, Lidec, 342 pp.***
- 1985 b, *Histoire et civilisation. Guide méthodologique, Outremont, Lidec, 290 pp.***
- GOULD, Stephen Jay, 1993, *La foire aux dinosaures. Réflexions sur l'histoire naturelle* (coll. « Points sciences »), Paris, Éditions du Seuil, 668 pp.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec, 151 pp.
- Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, 1996, *Se souvenir et devenir*, Québec, Gouvernement du Québec, 80 pp.
- GUERIN, Daniel, 1946) *La lutte de classes sous la première république. Bourgeois et « bras nus » (1793-1797)* (coll. NRF, « La suite des temps », N° 16, Paris, Gallimard, 2 tomes [510 pp. et 472 pp.].
- HAMON, Léo, 1970, *Acteurs et données de l'histoire, tome 1*, Paris, Presses universitaires de France, 358 pp.
- HANSEN, Mogens Herman, 1993, *La démocratie athénienne à l'époque de Démosthène. Structure, principes et idéologie*, Paris, Les belles lettres, 493 pp.
- HERMET, Guy, 1997, *La démocratie* (coll. Dominos), Paris, Flammarion, 127 pp.
- HOBBSBAM, Eric John Ernest, [1994] 1996, *Age of Extremes. The Short Twentieth Century. 1914-1991*, Londres, Abacus, 627 pp.
- HUDON, Raymond et Bernard FOURNIER, 1994, *Jeunesses et politique. Conceptions de la politique en Amérique du Nord et en Europe*, [Paris et Sillery], Presses universitaires de France et L'Harmattan, pp. 2-71.
- JACQUARD, Albert, 1995, *J'accuse l'économie triomphante*, Paris, Calmann-Lévy, 167 pp.
- KERGOAT, Jacques, 1996, « Les syndicats français mis au défi », *Le Monde diplomatique* (N° 504), p. 8.
- KOBRIN, David, 1996, *Beyond the Textbook. Teaching History using Documents and Primary sources*, Portsmouth, Heinemann, 97 pp.
- KUHN, Thomas S., [1962] 1983, *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion (coll. « Champs scientifiques »), 284 pp.

- LANÇON, Bertrand, 1997, *L'Antiquité tardive* (coll. « Que sais-je ? », N° 1455), Paris, Presses universitaires de France, 127 pp.
- LANDRY, Réjean, 1993, « L'analyse de contenu », in Benoît Gauthier, *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 337-359.
- LAROCQUE, Brigitte, 1995, *L'éducation coopérative. Recension d'études et d'expériences*. Québec, CEQ [Coll. « Notes de recherches »], 44 pp.
- LAUTIER, Nicole, 1997, *Enseigner l'histoire au lycée* (coll. « Formation des enseignants. Professeurs des lycées»), Paris, Armand Colin, 151 pp.
- LAVILLE, Christian, 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*, Berne, Peter Lang, pp. 77-91.
- LEBLANC, Gérald, 1999, « La télé au service de l'Histoire », *La Presse*, 29 janvier, p. A9.
- L'ÉCUYER, René, [1987] 1988, « L'analyse de contenu : notion et étapes », in Jean-Pierre DESLAURIERS, dir., *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, pp. 49-64.
- LEE, Peter J., Rosalyn Ashby et Alaric K. Dickinson, 1995, « Progression in Children's Ideas about History », *Progression in Learning* (coll. « BERA Dialogues »), Clevedon, Multilingual Matters, pp. 50-81.
- LEGENDTRE, Marie-Françoise, 1995, « Transposition didactique et réflexion épistémologique », *Spectre*, février mars, pp. 9-15.
- 1998, « La pratique pédagogique et ses objets. Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves », *Vie pédagogique*, 108, septembre octobre, pp. 33-38.
- LEGENDTRE, Rénauld, 1993, *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Montréal, Guérin, 1500 pp.
- LEGENDTRE-BERGERON, Marie-Françoise, 1980, *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 238 pp.
- LE GOFF, Jacques et Pierre NORA, dir., 1974 a, *Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 310 pp.
- 1974 b, *Faire de l'histoire. Nouvelles approches*, Paris, Gallimard, 334 pp.

- 1974 c, *Faire de l'histoire. Nouveaux objets*, Paris, Gallimard, 376 pp.
- LENOIR, Yves et Mario LAFOREST, 1994, « Rapport au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire », *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 19 (N° 4), pp. 431-447.
- LENOIR, Yves, 2000, *Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire : de l'illusion des sciences humaines au fantasme de l'univers social*, Conférence photocopiées présentée au 68^e Congrès annuel de l'Acfas, 17 mai.
- LE PELLEC, Jacqueline et Violette MARCOS-ALVAREZ, 1991, *Enseigner l'histoire. Un métier qui s'apprend* (coll. « Ressources formation. Enjeux du système éducatif »), Paris, Hachette, 122 pp.
- LETOURNEAU, Jocelyn, 1988, « L'imaginaire historique des jeunes Québécois. Note de recherche », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 41 (N° 4), pp. 553-574.
- LETOURNEAU, Lorraine, 1996 a, *L'histoire et toi*, Montréal, École nouvelle, 415 pp. [2^e édition].**
- 1996 b, *L'histoire et toi. Guide de l'enseignement*, Montréal, École nouvelle, 162 pp. [2^e édition].**
- LEVSTIK, Linda S. et Keith C. BARTON, 1996, « "They still use some of their past" : historical salience in elementary children's chronological thinking », *Journal of Curriculum Studies*, 28 (N° 5), pp. 531-576.
- 1997, *Doing History*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 191 pp.
- LEVY, Bernard-Henri, 1994, *La pureté dangereuse*, Paris, Grasset, 303 pp.
- LIEURY, Alain, 1993, *La mémoire du cerveau à l'école* (coll. « Dominos »), Paris, Flammarion, 126 pp.
- LIPOVETSKY, Gilles, 1992, *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques* (coll. « NRF essais »), Paris, Gallimard, 292 pp.
- MAITRESSE D'ÉCOLE (Le Groupe de recherche La), 1985, *L'Arme de l'information*, Montréal, Confédération des syndicats nationaux, 36 pp.
- MARBEAU, Lucile, dir., 1989, *Histoire et géographie : des didactiques dans tous leurs écarts. Formation des instituteurs aux didactiques par la*

recherche (coll. « Rencontres pédagogiques, Recherches et pratiques, élémentaire »), Paris, Institut national de recherche pédagogique, 128 pp.

MARGAIRAZ, Dominique, dir., 1989, *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris, Institut national de recherche pédagogique, 168 pp.

MARROU, Henri-Irénée, [1954] 1975, *De la connaissance historique* (coll. « Points histoire »), Paris, Éditions du Seuil, 318 pp. [6^e éd.].

———— [1961] 1973, « Le métier d'historien », C. Samaran, *L'Histoire et ses méthodes* (coll. « Encyclopédie de La Pléiade »), Paris, pp. 1467-1540.

MARTINEAU, Robert, 1984, *S'informer de l'actualité : motivation, compétence et formation requises*, Mémoire (Éducation) Montréal, Université du Québec à Montréal, 294 pp.

———— 1990, « La démocratie des maîtres », *Dimension*, 12 (N° 1), pp. 11-16 [repris dans *Traces*].

———— 1993, « Apprendre l'histoire dans une société démocratique », *McGill Journal of Education*, 23 (N° 3), pp. 421-441.

———— 1997 a, « L'enseignement de l'Histoire à l'école : de la culture historique à la pensée historienne », *Cahiers d'histoire du XX^e siècle*. (N° 7), pp. 189-204.

———— 1997 b, Soutenance de thèse en didactique, Université Laval, 18 avril.

———— 1997 c, *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 de doctorat (didactique) non publiée, Sainte-Foy, Université Laval, 348 pp.

———— 1998 a, « La réforme du curriculum : quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté », *Traces*, 36 (N° 1), pp. 38-47.

———— 1998 b, « La pratique pédagogique et ses fondements. La théorie : une alliée nécessaire », *Vie pédagogique*, 108, pp. 19-24.

———— 1998 c, « Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information », *Vie pédagogique*, 108, pp. 25-28.

- 1998 d, « Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté », *in* R. Comeau et B. Dionne, dir., *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, pp. 45- 64.
- 1999, « Le programme : un enjeu pédagogique », *Vie pédagogique*, 110, février mars, pp. 25-34.
- MARTINEAU, Stéphane, 1999, « Un champ particulier de la sociologie : les professions », *in* M. Tardif et C. Gauthier, dir., *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*, [Sainte-Foy], Presses de l'Université Laval : pp.8-20.
- MCANDREW, Marie, 1986, *Études sur l'ethnocentrisme dans les ensembles didactiques scolaires de langue française au Québec* (coll. « Notes de recherche »), Montréal, Université de Montréal, 206 pp.
- MEIRIEU, Philippe, 1987, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, Les Éditions ESF, 163 pp.
- (propos recueillis Martine FOURNIER, 1999, « L'aventure des savoirs. Entretien avec Philippe Meirieu », *Sciences humaines hors série. La dynamique des savoirs* (N° 24), pp. 41-43.
- MEQ [Ministère de l'Éducation du Québec], 1979, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, [Québec], Gouvernement du Québec, 163 pp.
- 1981, *Sciences humaines - Histoire, géographie, vie économique et culturelle - Primaire*, [Québec], Gouvernement du Québec, 62 pp.
- 1982 a, *Programme d'études. Histoire générale. Deuxième secondaire. Formation générale*, [Québec], Gouvernement du Québec, 67 pp.
- 1982 b, *Programmes d'études : Histoire du Québec et du Canada, quatrième secondaire*, [Québec], Gouvernement du Québec, 67 pp.
- 1982 c, *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'histoire générale — 2e secondaire, formation générale : devis*, [Québec], Gouvernement du Québec, 104 pp.
- 1983 a, *Guide pédagogique. Histoire générale. 2e secondaire. Formation générale*, [Québec], Gouvernement du Québec, 281 pp.
- 1983 b, *Guide pédagogique : Histoire du Québec et du Canada, quatrième secondaire. Formation générale et professionnelle*, [Québec], Gouvernement du Québec, 281 pp.

- 1987, *Guide pédagogique. Secondaire. Enseignement moral. Cinquième année. 16-3736-05*, [Québec], Gouvernement du Québec, 220 pp.
- 1988, *Programmes d'études : Le 20e siècle. Histoire et Civilisations. 085-534*, [Québec], Gouvernement du Québec, 65 pp.
- 1990, « Régime pédagogique de l'enseignement secondaire », *Gazette officielle du Québec*, 14 février, [Québec], Gouvernement du Québec [Décret 74-90, édicté en vertu de la Loi sur l'instruction publique].
- 1993, *Évaluation sommative en histoire générale : Définition du domaine*, [Québec], Gouvernement du Québec, 21 pp.
- 1996, *Programmes d'études adaptés. Français, mathématiques sciences humaines. Enseignement primaire*, [Québec], Gouvernement du Québec, 129 pp.
- 1997, *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, [Québec], Gouvernement du Québec, 40 pp.
- 1999, *Le matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire (formation générale)*, [Québec], Gouvernement du Québec, En ligne.
- 2000, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. enseignement primaire (1^{er} cycle). Version approuvée. Enseignement primaire (2^e et 3^e cycles). Version provisoire*, [Québec], Gouvernement du Québec, 561 pp.
- MONIOT, Henri, 1993, *Didactique de l'histoire* (coll. « Perspectives didactiques »), Paris, Nathan, 254 pp.
- MORIN, Claude, 1996, *Guide de préparation du mémoire de maîtrise*, Montréal, département d'histoire, Université de Montréal, 69 pp.
- MOURRE, Michel, 1998, *Le petit Mourre. Dictionnaire de l'Histoire*, Paris, Éditions Larousse, 1232 pp.
- NOIRIEL, Gérard, 1996, *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin, 348 pp.
- NOT, Louis, 1991, *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat, 161 pp.
- NOVACK, George, 1971, *Democracy and Revolution*, New York, Pathfinder Press, 286 pp.

- OBER, Josiah, 1998, *Political Dissent in Democratic Athens. Intellectual critics of Popular rule*, Princeton, Princeton University Press, 417 pp.
- OSBORNE, Ken, 1994, « An Early Example of analysis of History Textbooks in Canada », *Canadian Social Studies*, 29 (N° 1), pp. 21-25.
- PALONSKY, Stuart B., 1987, « Political socialization in primaries schools », *The Elementary School Journal*, 87 (No 5), pp. 506-518.
- PARENT, Alphonse-Marie, dir., 1966, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire [3^e volume de 5]*, [Québec], Ronald's federated Limited, 391 pp.
- PARKER, Walter C., 1996, « " Advanced " Ideas about Democracy : Toward a Pluralist Conception of Citizen Education », *Teachers College Review*, 98 (N° 1), pp. 104-135.
- PAUL, Richard W., 1990, « Critical and Reflective Thinking : A Philosophical Perspective », in JONES Beaufly et Larna Idol, éd., *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale, N.J., L. Erlbaum, 555 pp.
- PAUGAM, Serge, dir., 1996, *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, 582 pp.
- PC [Presse canadienne], 1997, « 4,4 millions de Canadiens sous le seuil de la pauvreté », *La Presse*, 8 avril, p. B1.
- PELLETIER, Réal, 1998, « Richesse », *La Presse*, 20 septembre, p. A9.
- PENDAKUR, Ravi et Krishna PENDAKUR, 1996, « The Colour of Money ; Earnings Differentials among Ethnic Groups in Canada », texte présenté au Congrès de l'Association économique Canada en juin 1996. Cité dans PRATTE, A., 1996, « La discrimination salariale touche les autochtones encore plus que les noirs », *La Presse*, 4 août, p. A5.
- PETITAT, André, 1982, *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz, 532 pp.
- PIAGET, Jean, 1975, *L'équilibration des structures intellectuelles : problème central du développement*, Paris, PUF, 188 pp.
- PICARD, Jean-Luc, 1987, *Images du Canada. Manuel de l'élève* (coll. « Exploration de la réalité »), Montréal, Centre éducatif et culturel, 224 pp.

- PNUD [Programme des Nations Unies pour le développement], 1996, *Rapport mondial sur le développement humain 1996*, Paris, Economica, 251 pp.
- 1998, *Rapport mondial sur le développement humain 1998*, New York, in I. Ramonet, « Stratégie de la faim », *Le Monde diplomatique* (N° 536), p. 1.
- PRATT, David, 1972, *How to find and Measure Bias in Textbooks*, [Englewood Cliffs, N.J.] Educational Technology Publication, 50 pp.
- PRATTE, André, 1999 a, « L'espérance de vie reste 4,5 ans plus basse dans les quartiers pauvres que dans les riches », *La Presse*, 7 mai, pp. A1-A2.
- 1999 b, « Les jeunes n'ont plus confiance dans les institutions », *La Presse*, 7 juin, pp. A1-A2.
- PROST, Antoine, 1996, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil (coll. « Points Inédits histoire »), 341 pp.
- PROULX, Jean-Pierre, dir. [Groupe de travail sur la place de la religion à l'école], 1999, *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise. Rapport du groupe de travail sur la place de la religion à l'école*, [Québec], Gouvernement du Québec, 282 pp.
- RAMONET, Ignacio, 1996, « Chancelante démocratie », *Le Monde diplomatique* (N° 520), p. 1.
- REED, Evelyn, 1979, *Féminisme et anthropologie*, Paris, Denoël et Gonthier, 563 pp.
- ROBY, Jean et Christiane PARADIS, 1995-1996, *Enjeux et découvertes*, Montréal, HRW, 568 pp. [2 tomes].**
- **1996 a, *Enjeux et découvertes. Guide d'enseignement*, Montréal, HRW, 428 pp.**
- **1996 b, *Enjeux et découvertes. Guide d'enseignement*, Montréal, HRW, 516 pp.**
- ROUILLARD, Jacques, 1995, « Les syndiqués, des privilégiés ? Historiquement, les salariés en général ont amélioré leurs conditions de travail, mais... », *Le Devoir*, 2 juin, p. A11.
- 1999, « Quand les orientations idéologiques colorent notre lecture économique », *Le Devoir*, 22 juillet, p. A6.

- RUFIANGE, Luc, 1996, « L'enseignement de l'histoire est un exercice périlleux au Québec », *Le Journal de Montréal*, 16 mai, p. 28.
- SAINT-ONGE, Michel, 1992, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* (coll. « Agora ») Laval, Beauchemin, 106 pp.
- 1998, « Des changements en surface... ou en profondeur », *Pédagogie collégiale*, 2 (N° 12), pp. 4-5.
- SAUL, John, 1996, *Le citoyen dans un cul-de-sac ?* Montréal, Éditions Fides et Musée de la civilisation, 43 pp.
- SEGAL, André, 1990, « L'éducation par l'histoire », F. Dumont et Martin, dir., *L'éducation, 25 ans plus tard ! Et après ?* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 241-256.
- SHRAGGE, Eric, 1997, « La pauvreté aux États-Unis », *Relations* (N° 630), mai, pp. 113-116.
- SIROIS, Alexandre, 1999, « Deux canadiens sur trois pensent ne pas influencer le gouvernement », *La Presse*, 27 juillet, p. C20.
- TARDIF, Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions Logiques (coll. « Écoles »), 474 pp.
- 1999, *Le Transfert des apprentissages*, Montréal, Les éditions Logiques (coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement »), 223 pp.
- TARDIF, Maurice et Clermont Gauthier, dir., *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*, [Sainte-Foy], Presses de l'Université Laval, 195 pp.
- THORNTON, Stephen J. et R. Neill WENGER, 1990, « Le programme et l'enseignement de la géographie dans trois classes de quatrième année du primaire », *The Elementary School Journal*, 90 (N° 5), pp. 515-531 (trad. Michel Coron).
- TOURAINÉ, Alain, 1994, *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris, Fayard, 297 pp.
- TROTSKY, Léon, [1938] 1968, *L'agonie du capitalisme et les tâches de la 4^e internationale. Programme de transition. La mobilisation des masses autour des revendications transitoires comme préparation à la prise du pouvoir*, Paris, Société d'Édition / Librairie d'Information Ouvrières, 80 pp.
- VERNANT, Jean-Pierre, 1990, *La Grèce antique. Du mythe à la raison* (coll. « Points », N° 215), Paris, Seuil, 256 pp.

- 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* (coll. « Points Essais »), Paris, Seuil, pp. 203-228.
- et Pierre VIDAL-NAQUET, 1991, *La Grèce ancienne. 2. L'espace et le temps* (coll. « Points Essais »), Paris, Seuil, 229 pp.
- VEYNE, Paul, 1978, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 439 pp.
- VIAU, Roland, 1994, *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique, 221 pp.
- VIDAL-NAQUET, Pierre, 1990, *La démocratie grecque vue d'ailleurs* (coll. « Histoires »), Paris, Flammarion, 432 pp.
- VINCENT, Sylvie et Bernard ARCAND, 1979, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec : ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages* (coll. : « Les Cahiers du Québec, Cultures amérindiennes », 51), Ville LaSalle, Hurtubise HMH, 334 pp.
- VON BORIES, Bodo, 1997, *Youth and history*, Hambourg, Körber-Stiftung, 2 volumes.
- 1999, Communication personnelle par courriel, 5 janvier.
- WALZER, Michael, 1997, « Communauté, citoyenneté et jouissance des droits », *Esprit* (N° 3-4), pp. 226-235.
- WINEBURG, Samuel S., 1991, « Reading Historical Texts », *American Educational Research Journal*, 28 (N° 3), pp. 495-519.
- ZERNER, Henri, 1974 a, « L'art », in J. LE GOFF et p. NORA, dir., *Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard : p. 245-269.