

**Stéphane Lévesque**

**ANALYSE DU PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU  
CANADA SOUS L'ANGLE DE LA SOCIALISATION POLITIQUE**

**Mémoire  
présenté  
à la Faculté des études supérieures  
de l'Université Laval  
pour l'obtention  
du grade de maître ès arts (M.A.)**

**Département d'Orientation, d'administration et d'évaluation en éducation  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ LAVAL**

**MAI 1997**

**©Stéphane Lévesque, 1997**



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions et  
services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-25333-3

**Canada**

# RÉSUMÉ

L'objectif du mémoire est d'analyser le programme d'histoire du Québec et du Canada de 4<sup>e</sup> secondaire sous l'angle de sa contribution à la socialisation politique. Après avoir mis en relief des lacunes dans l'initiation des jeunes aux réalités politiques et effectué une recension des écrits sur le rôle du système d'éducation dans la socialisation politique, l'auteur a construit une grille d'analyse du programme d'histoire du point de vue de la socialisation politique. La grille d'analyse permet de distinguer les connaissances véhiculées par le programme, les habiletés analytiques axées sur l'information et les habiletés analytiques préalables à la participation qu'il pourrait contribuer à développer chez les élèves. Les résultats de l'analyse du contenu de l'énoncé du programme d'études et du guide pédagogique montrent dans quel sens le programme d'histoire contribue à la socialisation politique des jeunes.

# AVANT-PROPOS

Cette recherche tire son origine d'une réflexion menée suite à la lecture du *Best Seller* de P. Kennedy, *Préparer le XXI<sup>e</sup> siècle*. Dans son analyse des défis auxquels sont confrontés les États à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, l'auteur met l'accent sur trois éléments-clefs dans la préparation des sociétés aux nouveaux défis mondiaux : l'éducation, la place de la femme et le besoin de direction politique. La formation de citoyens éclairés et engagés apparaît en filigrane, tout au long du texte, comme le fil conducteur de tous ses propos sur le prochain millénaire.

Au cours de mes réflexions, j'ai été grandement assisté par mon directeur de recherche, le professeur Claude Trottier, qui a su aiguiller mes recherches vers les domaines de la socialisation politique et de l'éducation civique. Je lui suis particulièrement reconnaissant. Il a été un soutien extraordinaire pendant tout le projet. Nous avons échangé fréquemment des idées et des points de vue. Il a lu et critiqué avec tact les différentes versions du travail et m'a largement aidé à donner une forme générale à cette recherche. Le professeur Trottier fut, pour moi, davantage qu'un directeur de recherche. Il est en quelque sorte un « maître » qui m'a conseillé et dirigé dans mon apprentissage des fondements de la recherche scientifique.

Je dois également une grande reconnaissance à ma conjointe, Martine, qui deviendra sous peu mon épouse. Elle a largement contribué à l'amélioration du manuscrit par ses nombreux commentaires et les clarifications qu'elle m'a demandé d'apporter. Je remercie, de la même façon, mes parents, qui sont tous deux enseignants, pour les corrections apportées à la version finale du mémoire. Ils m'ont transmis le goût du savoir et l'intérêt que je porte maintenant pour les questions politiques et éducatives.

« *Force A Superbe, Mercy A Foible.* »



# TABLE DES MATIÈRES

|  |     |
|--|-----|
| AVANT-PROPOS.....  | i   |
| TABLE DES MATIÈRES .....   | ii  |
| INTRODUCTION.....  | 1   |
| CHAPITRE 1 - PROBLÈME DE RECHERCHE.....  | 4   |
| 1.1 PROBLÈME DE L'INITIATION DES JEUNES À LA VIE POLITIQUE.....  | 4   |
| 1.2 PERTINENCE SOCIALE DE L'ÉTUDE .....  | 10  |
| 1.3 PERTINENCE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....   | 14  |
| CHAPITRE 2 - RECENSION DES ÉCRITS SUR LA SOCIALISATION POLITIQUE .....   | 19  |
| 2.1 LA SOCIALISATION POLITIQUE. ....   | 20  |
| 2.2 LES AGENTS DE SOCIALISATION POLITIQUE.....   | 24  |
| 2.3 L'ÉCOLE COMME AGENT DE SOCIALISATION POLITIQUE.....  | 27  |
| 2.4 ÉTUDES EMPIRIQUES SUR LES PROGRAMMES SCOLAIRES COMME<br>VECTEUR DE SOCIALISATION POLITIQUE AU PAYS.....                    | 33  |
| CHAPITRE 3 - DESCRIPTION DU PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU<br>CANADA.....  | 41  |
| 3.1 BUT, ORIENTATIONS ET OBJECTIFS DU PROGRAMME.....   | 42  |
| 3.2 CONTENU DU PROGRAMME .....   | 45  |
| 3.3 SITUATION DU PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA<br>DANS L'ENSEMBLE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC..... | 47  |
| CHAPITRE 4 - MODÈLE D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE.....   | 51  |
| 4.1 LES PROGRAMMES SCOLAIRES COMME OBJET D'ÉTUDE ET LES OBJECTIFS DE L'ANALYSE.....  | 52  |
| 4.2 GRILLE D'ANALYSE DU CONTENU DU PROGRAMME D'HISTOIRE .....  | 56  |
| 4.2.1 <i>Grilles d'analyse utilisées dans diverses études</i> .....  | 56  |
| 4.2.2 <i>Dimensions générales de la grille d'analyse</i> .....   | 58  |
| 4.2.3 <i>Sous-dimensions, unités d'analyse et la grille d'analyse</i> .....  | 61  |
| 4.4 MÉTHODOLOGIE.....  | 71  |
| CHAPITRE 5 - ANALYSE DES DONNÉES .....   | 82  |
| 5.1 CLASSIFICATION DES DONNÉES .....   | 82  |
| 5.2 ANALYSE DES DONNÉES. ....  | 91  |
| 5.2.1 <i>Analyse des connaissances.</i> .....  | 92  |
| 5.2.2 <i>Analyse des habiletés.</i> .....  | 101 |
| 5.2.3 <i>Conclusion.</i> .....   | 110 |
| CONCLUSION .....   | 114 |
| 6.1 RAPPEL DE LA DÉMARCHÉ.....   | 115 |
| 6.2 NOUVEAUX APPORTS DE CONNAISSANCES .....  | 117 |
| 6.2.1 <i>Apports de connaissances relatives à l'objet</i> .....  | 117 |
| 6.2.2 <i>Apports de connaissances théoriques.</i> .....  | 121 |
| 6.3 PROPOSITIONS PRATIQUES ET PISTES DE RECHERCHE .....  | 124 |
| BIBLIOGRAPHIE.....   | 128 |

# LISTE DES TABLEAUX

|   |           |
|---|-----------|
| <b>TABLEAU 1 : LES MODULES ET OBJECTIFS DU<br/>PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA .....</b>                                | <b>46</b> |
| <b>TABLEAU 2 : GRILLE D'ANALYSE DU PROGRAMME<br/>SCOLAIRE D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA .....</b>                               | <b>64</b> |
| <b>TABLEAU 3 : GRILLE D'ANALYSE RELATIVE<br/>À LA DIMENSION RÉGIME POLITIQUE.....</b>   | <b>75</b> |
| <b>TABLEAU 4 : GRILLE D'ANALYSE RELATIVE<br/>À LA DIMENSION PRINCIPES DÉMOCRATIQUES .....</b>                                       | <b>77</b> |
| <b>TABLEAU 5 : GRILLE D'ANALYSE RELATIVE<br/>À LA DIMENSION NOTIONS DE DROITS INDIVIDUELS ET DE LOI.....</b>                        | <b>78</b> |
| <b>TABLEAU 6 : GRILLE D'ANALYSE RELATIVE<br/>À LA DIMENSION SYSTÈME INTERNATIONAL .....</b>   | <b>79</b> |
| <b>TABLEAU 7 : GRILLE D'ANALYSE RELATIVE<br/>À LA DIMENSION ÉVÉNEMENTS MARQUANTS<br/>DE L'ÉVOLUTION DU QUÉBEC ET DU CANADA.....</b> | <b>80</b> |
| <b>TABLEAU 8 : GRILLE D'ANALYSE RELATIVE<br/>À LA DIMENSION IDENTITÉ NATIONALE .....</b>  | <b>81</b> |
| <b>TABLEAU 9 : CLASSIFICATION DES DONNÉES<br/>RELATIVES À LA DIMENSION RÉGIME POLITIQUE.....</b>                                    | <b>84</b> |
| <b>TABLEAU 10 : CLASSIFICATION DES DONNÉES<br/>RELATIVES À LA DIMENSION PRINCIPES DÉMOCRATIQUES .....</b>                           | <b>86</b> |
| <b>TABLEAU 11 : CLASSIFICATION DES DONNÉES<br/>RELATIVES À LA DIMENSION NOTIONS DE DROITS INDIVIDUELS ET DE LOI .....</b>           | <b>87</b> |
| <b>TABLEAU 12 : CLASSIFICATION DES DONNÉES<br/>RELATIVES À LA DIMENSION SYSTÈME INTERNATIONAL .....</b>                             | <b>88</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>TABLEAU 13 : CLASSIFICATION DES DONNÉES<br/>RELATIVES À LA DIMENSION ÉVÉNEMENTS<br/>MARQUANTS DE L'ÉVOLUTION DU QUÉBEC ET DU CANADA.....</b> | <b>89</b>  |
| <b>TABLEAU 14 : CLASSIFICATION DES DONNÉES<br/>RELATIVES À LA DIMENSION IDENTITÉ NATIONALE .....</b>  | <b>90</b>  |
| <b>TABLEAU 15 : NOMBRE DE PROPOSITION RELATIVES<br/>AUX DIMENSIONS CONNAISSANCES (SELON LES DIMENSIONS).....</b>                                | <b>92</b>  |
| <b>TABLEAU 16 : NOMBRE DE PROPOSITION RELATIVES<br/>AUX DIMENSIONS HABILETÉS (SELON LES DIMENSIONS) .....</b>                                   | <b>102</b> |

# LISTE DES SCHÉMAS

## **SCHÉMA 1 : ESTIMATION DE L'EXPOSITION**

**AUX AGENTS DE SOCIALISATION.....26**

**SCHÉMA 2 : L'OBJET DE L'ANALYSE .....53**

# LISTE DES GRAPHIQUES

|  |            |
|--|------------|
| <b>GRAPHIQUE 1 : NOMBRE DE PROPOSITIONS RELATIVES<br/>AUX DIMENSIONS CONNAISSANCES (SELON LES DIMENSIONS).....</b> | <b>93</b>  |
| <b>GRAPHIQUE 2 : NOMBRE DE PROPOSITIONS RELATIVES<br/>AUX DIMENSIONS HABILETÉS (SELON LES DIMENSIONS) .....</b>    | <b>103</b> |

.....

# INTRODUCTION

.....

Au cours des dernières années, de nombreuses études ont mis en relief des lacunes dans l'enseignement de l'histoire et dans l'initiation des jeunes aux réalités politiques du Québec et du Canada. Lors des États généraux sur l'éducation, plusieurs ont manifesté leurs inquiétudes en ce qui a trait à la formation de citoyens éclairés et engagés. La situation actuelle laisse perplexe. On peut se demander si les jeunes sont préparés adéquatement à jouer leur rôle de futur citoyen. Sont-ils suffisamment sensibilisés à la vie politique ?

L'étude de la socialisation politique constitue un moyen privilégié d'aborder ce problème et de comprendre comment les jeunes acquièrent leurs connaissances, intériorisent leurs valeurs et développent les habiletés nécessaires à la participation active des citoyens. La socialisation s'effectue par différents agents : la famille, l'école, les pairs et les mass médias. Les connaissances et les habiletés développées par l'école sont essentielles à la formation des futurs citoyens. C'est pourquoi, nous avons choisi d'analyser l'école et plus particulièrement un des programmes d'histoire sous l'angle de sa contribution à la socialisation politique des élèves.

En ce qui a trait à la participation politique, l'école, et plus spécifiquement les programmes d'histoire, transmettent des connaissances et contribuent également au développement d'habiletés

pertinentes du point de vue de la formation de citoyens engagés. L'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés sont des éléments nécessaires à la participation politique. Ils permettent aux citoyens d'être informés et de pouvoir faire des choix judicieux. Il existe donc une relation indéniable entre la socialisation politique des jeunes et leur participation à la vie politique une fois devenus adultes.

Du point de vue théorique, des études ont démontré le rôle et l'importance de l'école et de certains programmes scolaires comme agents de socialisation politique. Au Québec, le rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire en 1996 révèle que « l'histoire est une formation civique. [...] Sans elle, le citoyen ne saurait se prononcer sur les faits de façon autonome et réfléchie... »<sup>1</sup>. L'enseignement de l'histoire peut favoriser un apprentissage des règles, des institutions, des lois et du fonctionnement de la société québécoise et canadienne. Il contribue aussi au développement d'un jugement critique. Son apport peut être primordial dans la socialisation politique des futurs citoyens. Comme les programmes d'histoire du primaire et du secondaire sont présentement remis en question, la situation est donc propice à un examen de cet enseignement du point de vue de la socialisation politique.

L'objectif de cette recherche est d'analyser le programme obligatoire d'histoire du Québec et du Canada de 4<sup>e</sup> secondaire du ministère de l'éducation du Québec (MEQ) sous l'angle de sa contribution à la socialisation politique des élèves québécois.

Cette recherche est basée sur une analyse du contenu de l'énoncé du programme d'étude et du guide pédagogique relatifs au cours d'histoire du Québec et du Canada diffusés par le MEQ dans les écoles de la province. L'étude porte sur le « curriculum officiel » soit sur la matière qui doit être enseignée dans les écoles en conformité avec le régime pédagogique et non sur la façon dont cet enseignement est dispensé par les enseignants.

---

<sup>1</sup> Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, pp. 4-5.

Ce mémoire est divisé en six chapitres. Le premier porte sur le problème de recherche, soit celui de l'initiation des jeunes à la vie politique par le programme d'histoire du Québec et du Canada dans les écoles au Québec et sur la pertinence sociale et théorique de l'étude.

Le chapitre 2 présente la recension des écrits sur la socialisation politique et permet de situer le problème de recherche dans le contexte théorique plus large dans lequel il s'inscrit.

Le chapitre 3 fournit une description du programme d'histoire du Québec et du Canada de 4<sup>e</sup> secondaire et le situe dans l'ensemble de l'enseignement de l'histoire au Québec.

Le chapitre 4 décrit le modèle d'analyse, distinguant connaissances, habiletés analytiques d'information et habiletés analytiques préalables à la participation de même que la méthodologie pour analyser le contenu du programme d'histoire en regard de sa contribution à la socialisation politique.

Les résultats de la recherche sont présentés dans le chapitre 5.

Enfin, la conclusion résume l'ensemble de la démarche, met en relief les apports et les limites de l'analyse et propose de nouvelles pistes de recherche.



# CHAPITRE 1

.....

## PROBLÈME DE RECHERCHE

.....

Dans ce chapitre, nous aborderons l'étape initiale de toute recherche, soit le problème de recherche. Nous traiterons successivement : (1) du problème de l'initiation des jeunes à la vie politique ; (2) de la pertinence sociale de l'étude ; et (3) de la pertinence théorique de l'étude.

### 1.1 Problème de l'initiation des jeunes à la vie politique

Plusieurs études ont mis en relief des carences dans l'éducation politique des jeunes au pays. Selon une étude du *Canadian Student Awareness Survey*<sup>1</sup>, effectuée auprès de jeunes

---

<sup>1</sup> LANDES, R. G., The Canadian Polity: A Comparative Introduction, Prentice-Hall, Scarborough, 1987, p. 224.

citoyens à la fin des années soixante-dix, 68 % des répondants du niveau secondaire ont été incapables de donner le nom du Gouverneur-général, 61 % ne savaient pas que l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique était la constitution du Canada et 70 % d'entre eux n'avaient aucune idée du pourcentage de Canadiens français au pays. Selon Guay et Nadeau<sup>2</sup>, les jeunes des années soixante étaient beaucoup plus politisés que les jeunes des années quatre-vingt-dix. D'après une autre étude sur l'éducation politique des jeunes Québécois menée par le professeur Mercier<sup>3</sup> en 1986, 83 % des répondants de 4<sup>e</sup> secondaire ont associé directement notre régime parlementaire au régime présidentiel américain plutôt qu'au régime britannique. Qui plus est, un professeur d'histoire au collège Lionel-Groulx révélait, suite aux États généraux sur l'éducation, que moins de 10 % de ses étudiants qui arrivent de l'école secondaire ont « une idée juste de la Conquête de 1760 »<sup>4</sup>.

Nous croyons que l'apprentissage d'éléments socio-politiques (par exemple sur le régime politique et le rôle du Gouverneur-général) au moyen de l'école ne se fait pas in vacuo. Cette initiation ne s'apparente pas à un apprentissage par « catalogue » de faits historiques sans assises, mais plutôt comme un processus global qui vise à transmettre des faits en interaction avec « des dimensions qui interviennent dans la construction du réel »<sup>5</sup>, de sorte qu'ignorer le nom du Gouverneur-général ou le type de régime politique du Canada signifie davantage qu'une incapacité de répondre à une question particulière hors contexte. Cette ignorance révèle une lacune de « l'alphabétisme historique » qui permet une compréhension des réalités socio-politiques par les faits du passé. Les connaissances politiques et historiques sont à coup sûr une condition nécessaire à la participation politique. En l'occurrence, il y a lieu de se demander, à partir de ces études sur les connaissances politiques des jeunes citoyens canadiens, si les jeunes reçoivent une socialisation politique adéquate puisqu'au delà de 30 % d'entre eux n'ont pas su répondre

---

<sup>2</sup> GUAY, J.-H. et R. NADEAU, « Les attitudes des jeunes Québécois face à la politique » dans R. HUDON *et al.*, Jeunesse et politique : conceptions de la politique en Amérique du Nord et en Europe, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, 1994, pp.221-223.

<sup>3</sup> MERCIER J. et C. BEAUDOIN, « L'éducation politique des jeunes Québécois », Canadian Journal of Education, vol. 14, no 4, 1989, p. 407.

<sup>4</sup> LAFRANCE, L., « Rapport des États généraux sur l'éducation : des étudiants sans histoire », Le Devoir, 22 oct. 96, p. B-1.

<sup>5</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études Histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, Gouvernement du Québec, Québec, 1995, p. 12.

correctement à des questions somme toute élémentaires pour un citoyen canadien. Est-ce dû à un manque d'intérêt envers l'appareil d'État ? Les citoyens connaissent-ils bien leurs rôles, leurs devoirs et le fonctionnement de l'État ? Voilà tant de questions qui pourraient se résumer ainsi : les jeunes citoyens sont-ils socialisés adéquatement à la vie politique de la société démocratique ? Et si oui, peut-on faire mieux ? C'est d'ailleurs ce que soutient Fowler : « Today's students show little grasp of the responsibilities that accompany the freedoms of citizenship, and they find politics and government remote from their lives and concerns...These youth signal clearly that they need help from adults ». <sup>6</sup>

Les jeunes québécois et canadiens ne semblent pas, dans les conditions actuelles, préparés convenablement à jouer pleinement leur rôle de citoyens dans une société démocratique. Pour paraphraser le politologue Rémond<sup>7</sup>, la démocratie est fragile et ses acquis sont précaires, c'est pourquoi elle n'est pas assurée du lendemain même en ce pays où elle est enracinée depuis longtemps. Tant pour prévenir ses défaillances que pour assurer une participation convaincue des citoyens, une éducation à la démocratie s'impose. De plus, comme le mentionne l'UNESCO dans son étude mondiale en cours sur l'éducation à la citoyenneté<sup>8</sup>, plusieurs événements de par le monde nous rappellent trop souvent que la démocratie et les libertés individuelles ne sont pas des nécessités historiques mais bien le résultat d'une longue victoire des citoyens qui demande constamment d'être renforcée et renouvelée dans l'esprit de tous les individus, notamment par des connaissances. C'est la raison pour laquelle l'éducation du citoyen suscite depuis quelques années un regain d'intérêt face aux connaissances insuffisantes des mécanismes politiques de nos jeunes citoyens. Cette préoccupation rejoint celle qu'évoquait déjà Condorcet au sujet des Droits de l'Homme et du Citoyen : « Il ne suffit pas que les droits de l'homme soient écrits dans le livre du philosophe et dans le cœur des hommes vertueux ; il faut que l'homme ignorant ou faible puisse les lire dans l'exemple d'un grand peuple ». <sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> FOWLER, D., « Democracy's Next Generation », Educational Leadership, vol. 48, no 3, novembre 1990, p.11.

<sup>7</sup> RÉMOND, R. « Préface » dans G. ROCHE, L'apprenti-citoyen : une éducation civique et morale pour notre temps, Éditions ESF, France, 1993, pp. 9-10.

<sup>8</sup> UNESCO, What education for what citizenship, étude comparée en cours dirigée par le Bureau International de l'Éducation, Genève, 1996. Voir sur internet : <http://www.unicc.org/ibe/Research/res.htm>.

<sup>9</sup> Cité dans G. ROCHE, L'apprenti-citoyen : une éducation civique et morale pour notre temps, Éditions ESF, France, 1993, p. 17.

L'étude de la socialisation politique, qui réfère à un processus d'apprentissage de connaissances, d'attitudes et de comportements politiques<sup>10</sup>, de même qu'aux agents qui contribuent à cette socialisation constitue un moyen privilégié de comprendre comment les jeunes citoyens acquièrent les connaissances, les valeurs et développent les habiletés préalables à la participation politique. Pour certains<sup>11</sup>, la socialisation politique peut être liée à un « endoctrinement » puisqu'on la définit souvent en termes d'apprentissage de connaissances et de valeurs qui font des individus de « bons sujets » du régime en place. Plusieurs se dissocient de cette conception de la socialisation, car, vue sous cet angle, elle apparaît davantage comme un attribut digne des régimes autoritaires. Nous adopterons, quant à nous, le point de vue selon lequel la socialisation politique est l'apprentissage de valeurs, de connaissances et de comportement politiques qui contribuent au développement d'habiletés propres à exercer un jugement critique envers l'appareil d'État. Car la démocratie autorise, à nos yeux, l'expression de positions divergentes, même les plus scandaleuses, en espérant que leur caractère odieux en assureront l'extinction. Néanmoins, nous sommes conscients du problème relatif aux limites de la liberté d'expression dans un régime démocratique. Voici le dilemme : ne rien imposer ou ne rien se laisser imposer.

La socialisation s'effectue par l'entremise de différents agents de socialisation politique tels : la famille, les pairs, l'école et les mass médias. Toutefois, nous ne chercherons pas à savoir lequel de l'école ou des autres agents de socialisation constitue l'agent le plus important. Nous nous limiterons à adopter le point de vue de Sears selon lequel « L'éducation à la citoyenneté a été historiquement perçue comme l'une des principales obligations des écoles publiques »<sup>12</sup>. Au Québec, le débat sur le rôle de l'école comme agent de socialisation politique témoigne de l'importance qu'on accorde à ce problème. Les États généraux sur l'éducation<sup>13</sup> en font une de

---

<sup>10</sup> Voir WEISSBERG, R., Political learning, Political choice, and Democratic citizenship, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1974, p. 13.

<sup>11</sup> Voir à ce propos le chapitre 1 de ENGLE, S. et A. OCHOA, Education for democratic citizenship: Decision making in the Social Studies, Teachers College Press, New-York, 1988, pp. 3-16.

<sup>12</sup> Traduction libre de SEARS, A. et A. HUGHES, « Citizenship Education and Current Educational Reform », Canadian Journal of Education, vol. 21, no 2, 1996, p. 123.

<sup>13</sup> Voir le chapitre à propos de la mission éducative, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Les États généraux sur l'éducation 1995-1996: exposé de la situation, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, pp. 10-11.

leurs priorités. En effet, les membres de la commission des États généraux ont fait remarquer dans le document *L'Exposé de la situation* que la socialisation de l'élève est un volet essentiel de la mission éducative et qu'à ce sujet il fallait mettre l'accent sur l'importance de former « des citoyens responsables et engagés, intégrés à la société mais aussi capables de la transformer ».<sup>14</sup> Qui plus est, le rapport final des États généraux recommande la création d'un programme scolaire d'éducation civique « pour préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté »<sup>15</sup>.

Selon Massialas<sup>16</sup>, l'école peut être associée au système politique d'un État de quatre différentes façons: (1) par la socialisation politique des jeunes citoyens; (2) par la sélection, le recrutement et l'entraînement de leaders politiques; (3) par l'intégration politique des membres d'une communauté ou d'une société; et (4) par l'organisation de groupes d'intérêts spéciaux qui ont pour but d'influencer les décisions politiques. Cette recherche s'attardera à la première façon proposée par Massialas, soit la socialisation politique des jeunes citoyens.

Il est primordial de mentionner, à ce stade, que l'école occupe une position centrale dans le développement de connaissances, d'attitudes et de comportements politiques. Au surplus, elle renferme en soi une quantité importante d'instruments ou de véhicules qui contribuent à la socialisation politique des jeunes citoyens: les programmes scolaires, les volumes, les enseignants, les activités parascolaires et la structure organisationnelle de l'école.

Les programmes scolaires jouent, à l'intérieur de l'école, un rôle déterminant et formel dans la socialisation politique puisque ce sont eux qui sont chargés par l'État de fournir et de transmettre de manière officielle, à l'aide de différents instruments (enseignants, écoles, etc.), les connaissances, les attitudes, les valeurs et les comportements politiques préalables à la participation des citoyens à la vie politique.

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>15</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996: rénover notre système d'éducation - dix chantiers prioritaires*, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 56.

<sup>16</sup> MASSIALAS, B.G., « The School in the Political Socialization of Children and Youth », *Educational Leadership*, vol. 28, no 1, octobre 1970, p. 31.

La problématique de la recherche part du constat qu'il existe chez les jeunes un problème de connaissances qui se reflète aussi sur leurs habiletés. Malgré le fait que les connaissances ne soient pas l'unique moyen d'analyser la socialisation, l'hypothèse que nous posons est que cette lacune peut être liée à une mauvaise socialisation politique des jeunes puisque la socialisation se réfère, entre autre, comme le rappelle Tomkins<sup>17</sup>, à un processus d'apprentissage de connaissances et de comportements politiques. On pourrait ajouter que la socialisation politique constitue l'un des éléments préalables et fondamentaux à la participation. Des connaissances insuffisantes du domaine politique peuvent limiter les capacités analytiques et critiques des jeunes citoyens et, par le fait même, avoir des conséquences néfastes sur leur participation politique. Comme le soutiennent Almond et Verba : « The uneducated man or the man with limited education is a different political actor from the man who has achieved a higher level of education »<sup>18</sup>. On peut alors se demander si le système d'éducation occupe une place stratégique dans l'apprentissage de ces connaissances politiques.

L'objectif général de cette recherche est précisément d'analyser un programme scolaire, celui d'histoire de 4<sup>e</sup> secondaire, comme instrument de socialisation politique pour les citoyens en devenir<sup>19</sup>. Mais avant d'aller plus loin, il convient de mettre en relief la pertinence sociale de l'objet d'étude en se demandant quelle influence la socialisation politique a-t-elle vraiment sur la participation ? Qu'est ce que la participation politique au juste et quel rôle joue-t-elle dans le processus démocratique ?

---

<sup>17</sup> TOMKINS, G.S., « Political Socialization Research and Canadian Studies », Canadian Journal of Education, vol. 2, no 1, 1977, p. 83.

<sup>18</sup> ALMOND, G. et S. VERBA dans J.S. COLEMAN *et al.*, Education and Political Development, Princeton University Press, New-Jersey, 1965, p. 18.

<sup>19</sup> Si l'on considère qu'une personne devient un citoyen à part entière avec la majorité légale.

## 1.2 Pertinence sociale de l'étude

Dans les sociétés démocratiques, on estime qu'il est essentiel, pour la survie et le développement des régimes, que les citoyens soient intéressés, informés et surtout actifs au plan politique. La participation politique, pour paraphraser Verba et Nie<sup>20</sup>, est l'ensemble des activités des citoyens qui visent, entre autres, à influencer la sélection des gouvernants et des actions qu'ils entreprennent. Ainsi, en démocratie on estime généralement qu'une décision publique prise par tous les citoyens est meilleure qu'une décision relevant uniquement de certains « experts » ; ce constat est à la base même du suffrage universel. En effet, lorsqu'une minorité seulement de citoyens participent aux décisions politiques d'un État, comme ce fut le cas pendant des siècles en Europe et encore aujourd'hui dans certaines contrées du monde, les décisions risquent de violer les intérêts de la majorité. Depuis l'avènement des démocraties, le désengagement du citoyen a donc été source d'inquiétude pour nos sociétés, puisqu'il constitue une menace à la survie même du régime, comme l'évoque d'ailleurs cette caricature.



Source: Herbert Block, *Herblock on All Fronts*, New American Library, 1960, p. 162.

<sup>20</sup> VERBA, S. et N. NIE, *Participation in America: Equality and Political Democracy*, Harper and Row, New-York, 1972, 428 pages.

Or, on constate, à partir d'une approche sociologique du politique, que la participation des citoyens à la vie politique dans les régimes démocratiques n'est pas l'affaire de tous. De façon générale, entre 25 et 35 % des citoyens canadiens ne participent jamais aux élections fédérales<sup>21</sup>; ce pourcentage est encore plus élevé aux élections provinciales, municipales ou scolaires<sup>22</sup>. L'étude du comportement de l'électorat lors de consultations électorales constitue un moyen privilégié d'analyser la participation politique; elle nous permet de mesurer le peu d'intérêt qu'une grande partie des citoyens manifestent pour les questions politiques. Y a-t-il lieu de croire que la survie des régimes démocratiques soit menacée ?

Cette question a donné naissance à plusieurs études en science politique au cours des années soixante et soixante-dix (Hyman, Almond et Verba, Easton, Dennis, Lane, etc.). Bien que la plupart de ces recherches n'arrivent pas aux mêmes conclusions, très peu semblent s'inquiéter du sort que l'on réserve aux démocraties puisque ce type de régime continue de prendre le pas sur les régimes autoritaires, particulièrement depuis la fin de la guerre froide. Si toutes ces recherches ont tenté d'étudier les facteurs de la participation politique des citoyens, rares sont celles qui se sont vraiment inquiéter de la fragilité de la démocratie<sup>23</sup> et de questions tout aussi importantes telles: pourquoi les citoyens ne vont-ils pas voter ? Y a-t-il un désintérêt avoué des citoyens envers le domaine politique ?

Ainsi, au Canada on peut se demander pourquoi près du tiers des citoyens ne participent pas à la vie politique par l'entremise des élections ? Ce problème, généralisé à presque tous les États démocratiques occidentaux, invite à s'interroger sur les causes de cette « crise »<sup>24</sup> de la participation politique.

---

<sup>21</sup> LANDES, R. G., The Canadian Polity: A Comparative Introduction, Prentice-Hall Canada, Scarborough, 1987, p. 223.

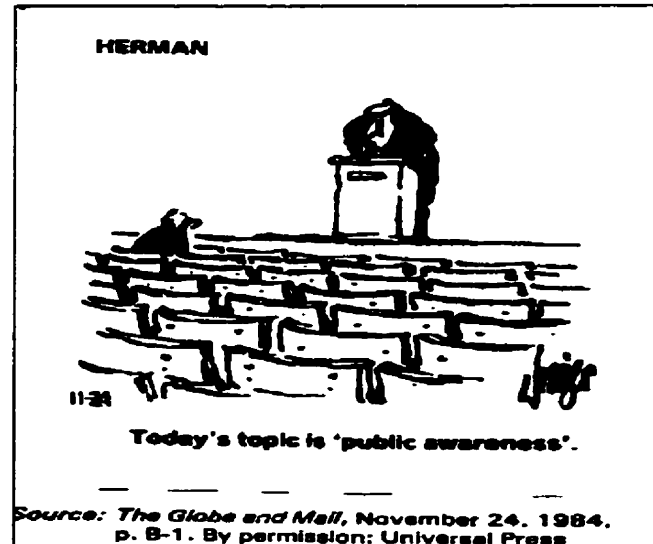
<sup>22</sup> Le cas du Québec lors du référendum de 1995, où 94% des électeurs se sont prononcés, est tout à fait exceptionnel et peut être expliqué par le fait qu'il ne s'agissait pas d'une élection mais plutôt d'un vote sur l'autodétermination de cette province du Canada.

<sup>23</sup> Voir à ce sujet les chapitres sur « L'émergence d'un dictateur » et « La fragilité de la démocratie » dans MOUGNIOTTE, A., Éduquer à la démocratie, Les Éditions du CERF, Paris, 1994, pp. 97-108.

<sup>24</sup> Voir sur ce sujet « la participation politique en crise » dans LECOMPTE, P. et B. DENNI, Sociologie du politique, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1990, pp. 154-160.



Selon Milbrath<sup>25</sup>, la faiblesse de l'engagement politique des citoyens peut s'expliquer en bonne partie par la forte division du travail des sociétés modernes. Milbrath soutient, d'une part, que les rôles politiques se sont diversifiés et spécialisés et, d'autre part, que la division du travail a amené un désengagement du citoyen face aux questions politiques. L'État et les affaires publiques sont devenus des questions périphériques plutôt que centrales dans la vie des citoyens occidentaux. Alors que le rôle du citoyen, selon le théoricien de la démocratie classique John Locke, reposait essentiellement sur les petites sociétés homogènes où tous étaient engagés dans une économie peu diversifiée et, où tous semblaient aptes et qualifiés pour assurer la gouvernance politique, les sociétés modernes hétérogènes, on pourrait même aller jusqu'à dire postmodernes<sup>26</sup>, répondent difficilement à ces caractéristiques. Or, les gigantesques problèmes des finances publiques, l'explosion démographique au sud, les questions écologiques, l'effritement du tissu social, la réapparition des questions constitutionnelles au Canada, les États généraux sur l'éducation au Québec, etc. concernent plus que jamais le citoyen.



Pour Hirschman<sup>27</sup>, si l'on considère le problème de façon globale, la période actuelle semble correspondre à l'une des phases du modèle des « cycles de mobilisation politique ». Les citoyens, lassés de s'investir dans l'action publique et déçus par les faibles résultats qu'ils obtiennent, se sont orientés au cours des dernières années vers la recherche de leur bonheur personnel plutôt que vers la réussite sociale et politique. Une telle analyse nous semble, toutefois, trop globale et diffuse pour appréhender une réalité complexe comme celle de la faible participation politique des citoyens canadiens.

<sup>25</sup> MILBRATH, L. W., Political Participation: how and why do people get involved in politics?, Rand McNally Company, Chicago, 1965, p. 143.

<sup>26</sup> Pour une discussion sur le sujet : GIDDENS, A., « Une théorie de la modernité avancée » dans M. AUDET *et al.*, Structuration du social et modernité avancée, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, 1993, pp. 29-53.

<sup>27</sup> HIRSCHMAN, A., Bonheur privé, action publique, Fayard, Paris, 1983, 256 pages.

En revanche, il existe, selon certains chercheurs<sup>28</sup>, un moyen privilégié d'analyser cette faiblesse dans la participation politique des citoyens: l'examen de la socialisation politique. L'étude de la socialisation politique se réfère, comme il a été mentionné précédemment, à l'analyse du processus d'apprentissage de connaissances, d'attitudes, de valeurs et de comportements politiques qui sont préalables à la participation politique.

Toutes les sociétés sont composées de groupes multiples qui sont porteurs de valeurs, de statuts et de rôles différents (famille, âge, profession, etc.). Elles sont donc hétérogènes et également hiérarchisées: toutes les professions, par exemple, ne sont pas placées sur le même niveau de l'échelle des valeurs d'une culture donnée. Ces différenciations forment des enjeux sociaux qui suscitent et entretiennent des conflits entre les groupes d'une même société. Dans les régimes démocratiques, les citoyens sont appelés à jouer, à l'intérieur d'un processus dynamique, un rôle décisif dans la résolution de ces conflits. Contrairement aux sociétés autocratiques où les décisions importantes sont prises par les dirigeants, les citoyens dans les régimes démocratiques sont les décideurs ultimes des politiques et des actions de leur gouvernement. Les citoyens ont donc à prendre des décisions qui affectent à la fois leur bien-être et celui des autres. De manière globale, il existe dans la société deux niveaux d'action pour les citoyens. Au premier niveau, les citoyens sont appelés à décider de la source et de la quantité d'information qu'ils utiliseront pour prendre leur décision. Au second niveau, les citoyens doivent analyser la situation et ensuite prendre une décision relative aux conflits ou aux problèmes sociaux. Il est évident que la façon dont s'effectue la prise de décision au premier niveau influencera directement la décision du second niveau.

Néanmoins, l'acquisition des connaissances, des attitudes et des comportements politiques qui influencent la participation ne se fait pas de manière naturelle. C'est pourquoi, la socialisation politique intervient et ce, dès l'enfance. De plus, la socialisation politique assure, selon nous, à la fois le respect des valeurs démocratiques et le droit à l'analyse critique, alors que l'endoctrinement constitue la façon de socialiser les individus dans les régimes autoritaires.

---

<sup>28</sup> Voir notamment GREENBERG, E.S., Political Socialization, Atherton Press, New-York, 1970, pp. 3-4.

La socialisation politique, dans les régimes démocratiques, vise à faire de chaque individu un acteur du système politique et non un « bon sujet » pour l'État. Elle a un impact sur l'intérêt pour les questions politiques et, par conséquent, une influence sur le processus de l'action politique. Comme le mentionne très clairement Lecompte en parlant des citoyens:

Sur la base et sous l'influence du processus de socialisation [politique], la structuration de la personnalité sociale induit ainsi la construction de ses orientations politiques. Et ces orientations se traduiront à leur tour dans le champ politique par des attitudes, des opinions et des comportements caractéristiques de chaque acteur politique.<sup>29</sup>

Mais encore faut-il que les citoyens soient en contact direct avec les agents de socialisation pour qu'ils soient influencés. Pour Mougnotte<sup>30</sup>, le problème croissant d'échec scolaire en France, coïncidant également avec la diversification des origines ethniques et culturelles, justifie de redouter qu'une forte proportion de citoyens ne dispose pas de connaissances nécessaires pour se former une opinion et ensuite agir politiquement.

### 1.3 Pertinence théorique de l'étude

Après avoir discuté de la pertinence sociale de l'étude, nous mettrons en relief la pertinence théorique de l'étude du processus d'apprentissage des connaissances politiques pour les jeunes au moyen de l'école et plus particulièrement les programmes scolaires.

---

<sup>29</sup> LECOMPTE, P. et B. DENNI, Sociologie du politique, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1990, p. 98.

<sup>30</sup> MOUGNOTTE, A., Éduquer à la démocratie, Les Éditions du CERF, Paris, 1994, p. 107.

Dans cette recherche, l'école et plus particulièrement un des programmes scolaires a été retenu comme instrument de socialisation politique puisque les curriculums d'études au Québec méritent grandement, comme le dit la commission des États généraux, « une cure de rajeunissement »<sup>31</sup>. Alors qu'aux États-Unis et en Europe des études sont menées depuis longtemps sur la problématique de l'éducation à la civique<sup>32</sup>, au Québec, la problématique de l'éducation civique ne vient que d'être abordée. Comme le mentionne Sears<sup>33</sup>, la rareté des recherches au Canada en éducation à la citoyenneté et même, de façon plus générale, dans le domaine de la socialisation politique nous amène au constat qu'il y a un grand besoin d'études dans ce secteur de recherche.

Il est intéressant de constater que le questionnement qui est à la base de cette recherche préoccupe également l'UNESCO<sup>34</sup> qui effectue depuis 1995 une étude comparative dans quarante pays du monde dans le but de recueillir des connaissances sur les pratiques d'éducation à la citoyenneté mises en œuvre dans les dernières années de l'enseignement au secondaire<sup>35</sup>. Toutefois, le Canada ne fait pas partie de cette étude.

Comme le mentionnait il y a déjà plus de quinze ans Trottier<sup>36</sup>, il serait intéressant d'analyser le rôle important des programmes scolaires tels l'histoire, la géographie et l'enseignement religieux comme véhicules de notions de socialisation politique. Ce que vise vraiment cette étude, c'est de savoir ce que les programmes véhiculent comme notions de socialisation politique. Car, il faut rappeler que les programmes méritent d'être analysés sous

---

<sup>31</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Les États généraux sur l'éducation : exposé de la situation - faits saillants, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 5.

<sup>32</sup> L'éducation civique vise à promouvoir et à cultiver, par l'école, les connaissances, les attitudes, les valeurs et les comportements requis pour une participation politique active des citoyens. Voir la définition plus complète au chapitre suivant.

<sup>33</sup> SEARS, A., « Social Studies as Citizenship Education in English Canada : A Review of Research », Theory and Research in Social Education, vol. XXII, no 1, 1994, p. 34.

<sup>34</sup> UNESCO, What education for what citizenship, étude comparée en cours dirigée par le Bureau International de l'Éducation, Genève, 1996. Voir sur internet : <http://www.unicc.org/ibe/Research/res.htm>.

<sup>35</sup> CAMUS-LAZARO, B., « Dans les autres pays européens : une réponse aux défis de l'intégration », Le Monde de l'Éducation, no 235, mars 1996, p. 45.

<sup>36</sup> TROTTIER, C., Teachers as agents of Political Socialization, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XVII, juillet 1981, p. 25.

l'angle de la socialisation politique puisqu'ils constituent l'une des seules sources « formelles » d'éducation à des notions civiques.

De leur côté, Sears et Hughes<sup>37</sup> ont effectué tout récemment une étude pancanadienne sur l'éducation à la citoyenneté par l'intermédiaire des programmes scolaires de *Social Studies*. Ils ont noté que le Québec a développé un système d'éducation unique qui se reflète sur la socialisation politique des jeunes. Puisqu'il n'existe pas de programmes de *Social Studies* au Québec, la socialisation politique dans l'école se fait notamment par l'histoire, la géographie et la formation personnelle et sociale. L'étude de Sears et Hughes ne s'y est pas attardée puisqu'elle traite uniquement des programmes de *Social Studies* des provinces anglophones.

En conséquence, il conviendrait de faire porter notre étude principalement sur un des programmes scolaires soit le programme d'histoire du Québec et du Canada de 4<sup>e</sup> secondaire en vigueur au ministère de l'éducation du Québec (MEQ).

Les raisons qui motivent une telle décision sont, premièrement, le fait que l'histoire comme discipline permet d'acquérir une quantité importante de connaissances et d'habiletés qui constituent, comme le rappelle le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, la « base de l'alphabétisation sociale »<sup>38</sup>. Au surplus, l'histoire fournit aux jeunes une formation essentielle en éducation à la citoyenneté. Elle contribue à l'apprentissage des règles, des institutions, des lois et du fonctionnement de notre société ainsi qu'au développement d'un jugement critique. Les propos qui suivent du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire sont très révélateurs : « La société québécoise, dans son évolution récente, n'a-t-elle pas plus que jamais, pour l'éducation de sa jeunesse, besoin de la formation sociale et culturelle que procure la formation historique ? »<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> SEARS, A. et A. HUGHES, « Citizenship Education and Current Educational Reform », Canadian Journal of Education, vol. 21, no 2, 1996, p. 8.

<sup>38</sup> Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 3.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 5

Enfin, suite à une analyse des contenus des différents programmes scolaires du secondaire qui peuvent contribuer à la socialisation politique, l'histoire au Québec accorde une attention particulière ou, du moins, dispose des moyens pour s'intéresser à des éléments de socialisation politique tels que le régime politique, le système international et les réalités socio-historiques. C'est pourquoi, nous considérons que si la discipline de l'histoire n'en tient pas compte dans son contenu, peu de programmes scolaires le feront puisqu'aucun dispose, d'après leurs objectifs, des moyens pour aborder adéquatement cette facette de la socialisation qui est essentielle au développement des apprentis-citoyens. D'ailleurs, l'étude de Hodgetts<sup>40</sup> « What Culture ? What Heritage ? », qui traite des pratiques d'éducation civique au Canada, conclut que l'histoire semble être la discipline la plus appropriée au pays pour la socialisation politique des jeunes.

Deuxièmement, un programme scolaire a été retenu puisque nous assumons que chaque citoyen n'est pas né avec un certain arrangement politique dans ses gènes. Les « dispositions politiques »<sup>41</sup> nécessaires au citoyen ont donc été apprises. A ce titre, l'école, par l'entremise des programmes d'histoire, fournit aux jeunes un bagage important de notions reliées à la socialisation politique dans les régimes démocratiques. D'ailleurs, l'information « politique » fournie par l'école est capitale. Son insuffisance renforce les inégalités et crée des injustices entre les citoyens avant même qu'ils ne deviennent adultes.

Troisièmement, d'après l'étude de Easton et Dennis<sup>42</sup>, bien qu'une partie importante de la socialisation politique se fasse avant d'atteindre la 4<sup>e</sup> année, il devient clair que la connaissance du système politique et de ses mécanismes se fait vers la 8<sup>e</sup> ou 9<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup>- 3<sup>e</sup> secondaire). La raison de cette affirmation est que l'adolescent est davantage capable d'abstraction que l'enfant, ce qui fait en sorte qu'il est plus à même de comprendre l'importance des « institutions impersonnelles »<sup>43</sup> comme le gouvernement et la Cour Suprême. C'est en partie la raison qui motive une analyse du programme d'histoire du Québec et du Canada. Nous demeurons toutefois

---

<sup>40</sup> TROPER, H., « Nationality and History Education : Nationalism and the History Curriculum in Canada », The History Teacher, vol. XII, no. 1, 1978, p. 11.

<sup>41</sup> SIGEL, R. S. et M. HOSKIN, The Political Involvement of Adolescents, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ, 1981, p. 44.

<sup>42</sup> EASTON, D. et J. DENNIS, Children in the Political System, McGraw-Hill, New-York, 1969, p. 278.

<sup>43</sup> *Idem*.

conscients que l'apprentissage de connaissances, de comportements et d'habiletés est un processus continu qui ne peut être complété par un seul cours de moins de cent heures.

Enfin, tel que précisé au début de la recherche, les programmes d'histoire au Québec sont remis en question suite aux États généraux sur l'éducation. La situation de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada n'a pas changé depuis plus de quinze ans, soit depuis la dernière restructuration des programmes issue des buts et des finalités de *L'École québécoise*<sup>44</sup> en 1979. Cette étude se veut, dans une certaine mesure, un complément au rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. Au surplus, elle pourrait fournir certaines données pour la commission multisectorielle créée par le MEQ<sup>45</sup> et chargée de la réforme des curriculums au Québec. La situation présente est donc propice à l'évaluation du programme du point de vue de la socialisation politique de façon à voir en quoi il pourrait être amélioré pour répondre davantage à l'une de ses missions éducatives qui est de former des citoyens responsables et engagés.

---

<sup>44</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec, Québec, 1979, 163 pages.

<sup>45</sup> Voir à ce sujet MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation - dix chantiers prioritaires, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, pp. 22-23.

# CHAPITRE 2

## RECENSION DES ÉCRITS SUR LA SOCIALISATION POLITIQUE

Trois préoccupations ont guidé notre recension des écrits. Nous avons, tout d'abord, voulu rendre compte de la place qu'occupe la question de la socialisation politique et des programmes d'histoire au Québec dans les discours de différents acteurs impliqués ou intéressés par les États généraux sur l'éducation à partir d'articles parus dans certains quotidiens québécois. Il faut souligner que la socialisation politique recouvre différents secteurs (éducation, politique, histoire, géographie,...) et diverses facettes de l'éducation (éducation civique, formation personnelle et sociale, histoire, etc.). Puis, de plus grands efforts ont été investis pour inventorier les articles de périodiques et de revues spécialisées catalogués selon les descripteurs français et anglais « socialisation politique », « éducation civique », « éducation politique » et « éducation à la citoyenneté ». Par ailleurs, il y a lieu de souligner que peu d'articles ont été publiés sur le sujet au Québec et au Canada étant donné le peu de recherches sur ce thème au pays. Enfin, une recension d'études, de volumes et de recherches empiriques, à partir de banques de données informatisées dont « ERIC », « FRANCIS » et « ARIANE » a été effectuée en se basant sur les mêmes descripteurs que pour les articles spécialisés.



## 2.1 La socialisation politique

L'intérêt pour les questions relatives au rôle et à l'engagement politique du citoyen ne date pas d'hier. En Grèce antique, par exemple, Platon<sup>1</sup> avait déjà tracé les grandes lignes de l'État idéal où le citoyen aurait à acquérir ou posséder des attitudes et des valeurs appropriées pour maintenir la société productive et stable. De façon similaire, Aristote<sup>2</sup> s'est intéressé de près à l'éducation civique des jeunes citoyens, allant même jusqu'à soutenir que l'apprentissage des lois et des responsabilités sociales du chef devaient être un fondement même de l'éducation civique. D'autres théoriciens de la démocratie classique tels Condorcet et Hobbes<sup>3</sup> se sont également penchés sur la question de la socialisation politique des citoyens au cours de l'histoire plus récente. Ainsi, Condorcet fut l'un des premiers en France à affirmer, dès 1792, que le rôle de l'instruction était d'« offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens [...] de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs »<sup>4</sup>. C'est toutefois avec l'émergence des sciences sociales modernes que notre capacité d'analyser et de comprendre ce qu'est la socialisation politique a avancé significativement. Le champ de la socialisation politique a probablement pris naissance, comme le soutient Weissberg<sup>5</sup>, avec les publications de Hyman<sup>6</sup> sur le sujet en 1959.

Par la suite, plusieurs études sur la socialisation politique ont rapidement suivies. Almond et Verba<sup>7</sup> ont analysé la socialisation politique en la concevant comme un « intrant » du système politique et ils y ont ajouté le concept complémentaire de culture politique. Ils cherchaient à se représenter la culture politique de différents pays et à voir comment elle favorise ou défavorise le développement de la démocratie. D'autres théoriciens de la socialisation politique tels Parsons et

---

<sup>1</sup> PLATON, La République, Flammarion, Paris, 1966, 510 pages.

<sup>2</sup> Voir ARISTOTE dans A. TOYNBEE, Les villes dans l'histoire, Payot, Paris, 1972, pp. 75-82.

<sup>3</sup> Voir HOBBS, T., Les Grandes Oeuvres politiques, Armand Colin, Paris, 1949, pp. 59-60.

<sup>4</sup> Cité dans C. TESSIER, L'éducation à la citoyenneté au Canada, aux États-Unis et en France : notions, enjeux, orientations, programmes et pratiques, Rapport de recherche présenté au CEETUM, Université de Montréal, Montréal, 1996, p. 6.

<sup>5</sup> WEISSBERG, R., Political learning, Political choice, and Democratic citizenship, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1974, p. 12.

<sup>6</sup> HYMAN, H., Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior, The Free Press, New-York, 1959, 237 pages.

<sup>7</sup> ALMOND, G., et S. VERBA, The Civic Culture, Little, Brown and Co., Boston, 1963, p. 5.

Easton<sup>8</sup> ont également apporté des notions importantes. Ainsi, Parsons et Easton estiment que le processus de la socialisation politique construit l'appui que le citoyen donne à son État, et peut donc être un ingrédient majeur de la stabilité politique. Quelques années plus tard, alors que Greenstein venait de publier ses études sur la formation des attitudes politiques, Easton et Dennis<sup>9</sup> proposèrent une théorie de la socialisation politique qui met l'accent sur les conséquences d'une socialisation politique pour le « système politique ».

À la lecture de ces études, nous avons pu dénoter qu'il y a beaucoup d'ouvrages dans le domaine mais peu renvoient aux mêmes définitions du concept de socialisation politique, comme en témoigne l'énumération qui suit :

[Political socialization consists of] those developmental processes through which persons acquire political orientations and patterns of behavior.<sup>10</sup>

[Political socialization is all] political learning, formal and informal, deliberate and unplanned, at every stage of the life cycle, including not only explicit political learning but also nominally non-political learning of politically relevant social attitudes and the acquisition of politically relevant personality characteristics.<sup>11</sup>

Political socialization [is] the process, mediated through various agencies of society, by which an individual learns politically relevant dispositions and behavior patterns.<sup>12</sup>

Political socialization, then, will be defined as the learning of politically relevant social patterns corresponding to societal positions as mediated through various agencies of society.<sup>13</sup>

---

<sup>8</sup> Voir PARSON, T. et al., Family Socialization and Interaction Process, The Free Press, New-York, 1955, pp. 35-13. et D. EASTON, « The function of formal education in the political system », School Review, vol. 65, 1957, p. 309.

<sup>9</sup> EASTON, D. et J. DENNIS, Children in the Political System, McGraw-Hill, New-York, 1969, 440. pages.

<sup>10</sup> WEISSBERG, R., Political learning, Political choice, and Democratic citizenship, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1974, p. 13.

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> *Idem.*

<sup>13</sup> *Idem.*

Political socialization refers to the learning process by which the political norms and behaviors acceptable to an ongoing political system are transmitted from generation to generation.<sup>14</sup>

Toutes ces définitions de la socialisation politique semblent différentes à première vue mais elles comportent néanmoins certaines similitudes. Ainsi, les connaissances, les valeurs et les comportements sont appris. De même, tous les auteurs sont d'avis que la socialisation politique implique un apprentissage individuel. Par contre, on perçoit aussi d'importantes différences.

En effet, deux perspectives peuvent être mises en relief. La première, illustrée par Easton, Greenstein et Langton, met l'accent sur le processus par lequel toutes les attitudes politiques sont acquises. De plus, dans le processus de socialisation politique aucun type d'apprentissage politique n'est exclu. On n'y porte donc pas de jugement sur le lien entre l'apprentissage politique et la survie même du système politique.

Quant à la seconde, tout type d'apprentissage politique ne contribue pas nécessairement à la socialisation politique. Par exemple, dans la définition de Sigel, la socialisation politique n'est pas purement et simplement l'apprentissage de n'importe quel type d'attitudes mais uniquement celles qui contribuent à la stabilité du système politique existant. La socialisation y est vue sous l'angle « des exigences du système politique »<sup>15</sup>. Cela signifie que la socialisation politique contribue au maintien du statu quo. Comme le démontre Weissberg, un chercheur de la première approche pourrait se demander: qu'est ce que les jeunes américains apprennent de la politique et qui les enseigne ? Alors qu'un chercheur de la deuxième approche serait davantage tenté de se demander: comment les jeunes américains apprennent-ils à devenir de « bons » citoyens pour leur pays ?

Les deux perspectives sont valides et comportent des avantages. La première, qui met l'accent sur l'apprentissage individuel de tous types d'orientations politiques, est excellente pour

---

<sup>14</sup> *Idem.*

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 14.

les études dont le but est d'expliquer les valeurs et les types d'activités politiques. Toutefois, si l'on veut expliquer comment les institutions politiques ont survécu, la deuxième approche est plus appropriée. Néanmoins, il est bon de se rappeler que les définitions liées à ces deux approches ne sont pas conflictuelles mais plutôt complémentaires puisqu'elles permettent d'appréhender un même problème mais selon différents aspects.

Dans le cadre de cette recherche, nous adopterons une définition inspirée à la première approche compte tenu du fait que nous ne voulons négliger aucune source de socialisation politique. En ce qui a trait à la deuxième approche, la relation qui existe entre la socialisation politique et la stabilité politique n'a pas encore été établie, à ce jour, de manière satisfaisante. C'est pourquoi, nous concevons que la **socialisation politique** consiste en des processus de développement à travers lesquels les personnes acquièrent des connaissances, des orientations, des attitudes, des valeurs et des comportements politiques.

L'acquisition d'orientations, d'attitudes, de valeurs et de comportements politiques, comme n'importe quel autre apprentissage, est un processus complexe. Alors que certains apprennent rapidement, d'autres le font plus lentement mais sans pour autant être de moins bons citoyens. On peut ajouter que cet apprentissage se fait sur une période de temps relativement longue. D'ailleurs, certains, comme Duverger<sup>16</sup>, soutiennent que ce processus est continu pendant toute la vie de l'individu. Mais par quels moyens les connaissances et les orientations politiques sont-elles transmises aux individus ? Où et comment les individus apprennent-ils ces comportements, ces connaissances et ces orientations ?

Les recherches en socialisation politique qui semblent s'être développées selon deux grands courants de pensées apportent peut-être une partie de la réponse. Le premier courant suppose que les orientations et choix politiques des individus sont basés sur les informations qu'on leur a transmis. Le second, basé sur l'apprentissage, se concentre sur l'apprentissage individuel des connaissances politiques et atténue, par le fait même, le rôle que l'on accorde à l'enseignement. Comme le premier courant implique que les connaissances dont fait preuve un individu lui sont

---

<sup>16</sup> DUVERGER, M., Sociologie de la politique, Presses Universitaires de France, Paris, 1973, p. 130.

transmises, c'est à partir de ce constat que l'on a mis l'accent, dans les recherches en socialisation politique, sur les agents qui contribuent à fournir cet enseignement et aussi à reléguer le courant de penser basé sur l'apprentissage au second rang. Voici d'ailleurs ce que Dennis affirme à ce sujet:

For exemple, to call the whole process ' political socialization ' would seem to imply more initiative on the part of the socializer than of the socialized. By contrast, to refer to the process as ' political learning ' probably places more emphasis on the role of learner vis-à-vis the teacher.<sup>17</sup>

Après tout, socialiser des individus, comme le souligne Beck<sup>18</sup>, c'est d'abord et avant tout leur fournir un enseignement. C'est pourquoi l'intérêt marqué pour l'enseignement de connaissances a mis en lumière le rôle important des agents de socialisation propre à notre première perspective. Mais qui sont vraiment les agents de socialisation ? Que fournissent-ils aux individus ?

## 2.2 Les agents de socialisation politique

Il appert que la socialisation politique se fait par des intermédiaires, des agents avec lesquels les individus ont des contacts directs tout au long de leur existence. Au nombre de ces agents de socialisation, il y a les parents, les amis, l'école et les mass médias. Tout comme le font Pammet et Whittington<sup>19</sup>, il serait utile de classer les agents de socialisation en deux grandes catégories: les agents privés et les agents publics.

---

<sup>17</sup> DENNIS, J., « Major problems of political socialization research », Midwest Journal of Political Science, 1968, p. 107.

<sup>18</sup> BECK, A., « The Role of Agents of Political Socialization » dans S.A. RENSHON *et al.*, Handbook of Political Socialization: Theory and Research, The Free Press, McMillan Publishing Company, New-York, 1974, p. 115.

<sup>19</sup> PAMMET, J. et M. WHITTINGTON, Foundations of Political Culture: Political Socialization in Canada, The McMillan Company of Canada Ltd, Toronto, 1976, p. 22.

Les agents privés sont ceux qui ont un contact avec les individus de manière fréquente, informelle et intime (la famille, les amis). Les agents de socialisation publics sont ceux qui, comme l'école et les mass médias, ont un contact plus formel et qui sont chargés par la société de fournir des orientations politiques et des modèles de comportements. Il est à noter qu'en faisant une telle distinction entre les agents publics et privés, nous ne souhaitons pas déterminer lesquels sont les plus influents, mais davantage démontrer qu'ils peuvent être mieux compris s'ils sont regroupés selon des critères déterminés.

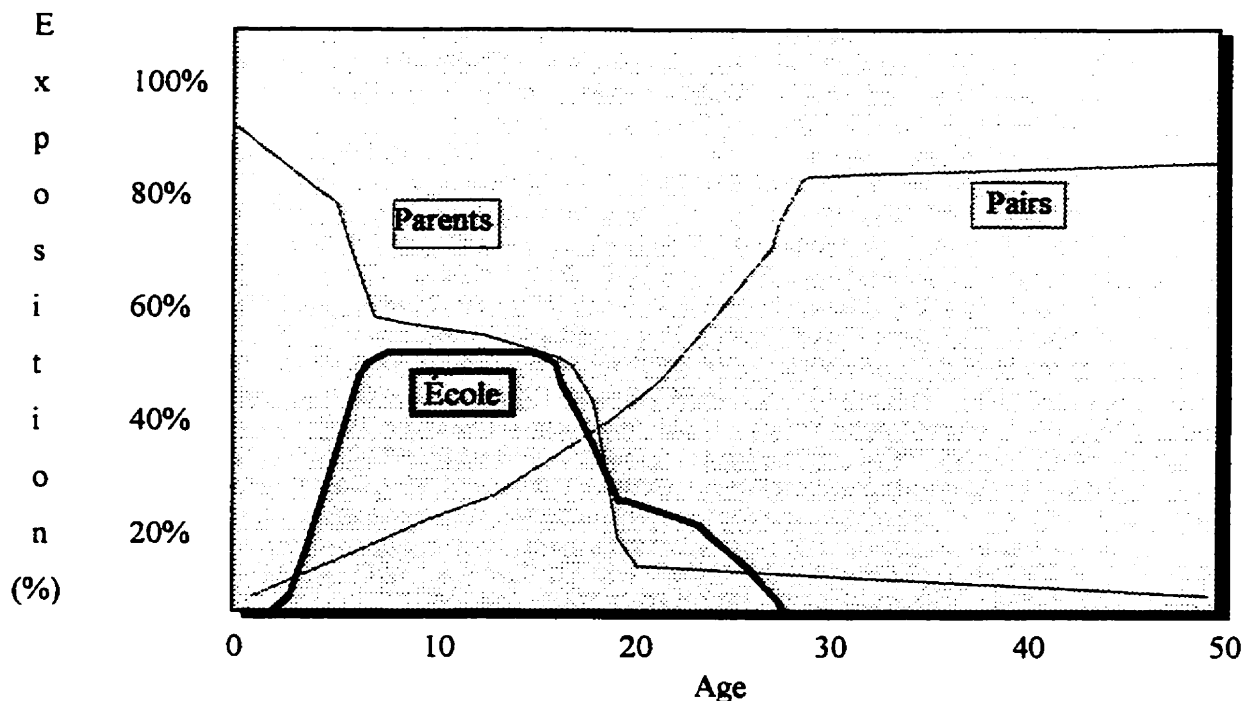
Comme il a été mentionné précédemment, l'école est un agent de socialisation public. Toutefois, l'importance que l'on accorde à cet agent de socialisation est assez partagée<sup>20</sup>. Greenstein, Easton et Weissberg estiment que la famille est plus importante que l'école. A l'opposé, Almond et Verba ainsi que Hess et Torney présentent l'école comme potentiellement plus influente que la famille. Pour cette étude, nous adopterons le point de vue de Langton et Jennings à savoir qu'il existe « une relation relativement claire entre l'école et l'apprentissage politique »<sup>21</sup> sans chercher à savoir lequel entre l'école et la famille constitue l'agent de socialisation politique le plus important.

---

<sup>20</sup> Pour une discussion sur le sujet voir COLEMAN, J. S. *et al.*, Education and Political Development, Princeton University Press, Princeton, 1965, p. 24.

<sup>21</sup> Traduction libre de LANGTON, K. P. dans K. JENNING et R. NIEMI, The Political Character of Adolescents: The influence of Families and Schools, Princeton University Press, Princeton, 1974, p. 182.

## Schéma 1 : Estimation de l'exposition aux agents de socialisation<sup>22</sup>



D'après Beck<sup>23</sup>, c'est l'exposition aux agents de socialisation qui constitue, avant même d'étudier le rôle de l'agent, la condition première de l'enseignement de connaissances politiques. Comme le montre le schéma 2, l'exposition aux agents de socialisation politique varie considérablement en fonction de l'âge des individus. C'est principalement entre 7 et 18 ans que les jeunes citoyens sont le plus influencés à l'école. Mais ce n'est que vers 16 ans que la famille prend un rôle égal voire secondaire à l'école. Vers les 18 ans, les individus deviennent de moins en moins « exposés » à l'école et la famille. Ce sont les pairs qui jouent alors un rôle beaucoup plus important et ce, pour le reste de leur existence.

<sup>22</sup> BECK, A., « The Role of Agents of Political Socialization » dans S.A. RENSHON *et al.*, Handbook of Political Socialization: Theory and Research, The Free Press, McMillan Publishing Company, New-York, 1977, p.117.

<sup>23</sup> *Idem.*

## 2.3 L'école comme agent de socialisation politique

L'école joue un rôle important, voire primordial, dans l'apprentissage de connaissances, d'orientations, de valeurs politiques et d'habiletés propres à exercer, d'une part, un jugement critique qui permettra aux jeunes de concevoir que la démocratie est un idéal qui ne sera jamais atteint et qu'en conséquence, elle ne fonctionne pas parfaitement. D'autre part, l'école permet aux jeunes citoyens de s'initier et ensuite de participer activement au processus démocratique de notre régime. Comme le mentionne Engle et Ochoa<sup>24</sup> : « The challenge to democratic education is to reach a reasonable accommodation between socialization of youth and the development of their critical capabilities. ». Que l'école et la socialisation politique aient partie liée n'est d'ailleurs pas une chose nouvelle. Déjà, au XIX<sup>e</sup> siècle, on affirmait au Bas-Canada l'importance d'instruire les futurs citoyens afin qu'ils puissent prendre des décisions politiques éclairées, puisqu'ils sont les inspirateurs de la démocratie et qu'ils seront, dans certains cas, les futurs dirigeants du pays<sup>25</sup>.

On peut ajouter, tout comme les auteurs Almond et Verba, que l'école présente en soi une quantité importante d'instruments de socialisation qu'il est maintenant utile de décrire.

**1. Les enseignants.** Les enseignants peuvent exercer à l'école une influence sur la socialisation politique des jeunes de diverses façons. En créant un climat propice à l'enseignement ou en adoptant une approche pédagogique personnelle, les enseignants peuvent avoir un impact sur l'apprentissage de connaissances et de comportements politiques. Thornton<sup>26</sup> soutient que les programmes scolaires, notamment ceux d'histoire, ne produisent ni de bons citoyens ni de bons voisins. C'est l'enseignant qui doit être l'objet d'étude si quelque chose doit être analysé. Chez Helfter, on ne fait pas de telle distinction entre les programmes d'histoire et l'enseignant,

---

<sup>24</sup> ENGLE, S. et A. OCHOA, Education for Democratic Citizenship : decision making in the Social Studies, Teachers College Press, New-York, 1988, p. 15.

<sup>25</sup> TESSIER, C., L'éducation à la citoyenneté au Canada, aux États-Unis et en France : notions, enjeux, orientations, programmes et pratiques, Rapport de recherche présenté au CEETUM, Université de Montréal, Montréal, 1996, p. 6.

<sup>26</sup> THORNTON, S.J., « Will Teaching More History Result in Better Citizens ? », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, p. 22.



néanmoins on considère que l'enseignant joue un rôle pivot, surtout celui d'histoire puisque c'est « le plus compétent pour aider les jeunes de toutes origines à se construire, de façon critique, une identité personnelle et collective inscrite dans le cadre d'un espace national ouvert sur le monde »<sup>27</sup>. Chez Almond et Verba, on a montré, dans une étude effectuée dans cinq pays, que les expériences de participation à la vie de la classe, d'ailleurs grandement influencées par l'enseignant, contribuent à favoriser une plus grande participation politique des jeunes une fois qu'ils sont devenus adultes. Dans une étude comparative entre les jeunes Américains et Soviétiques, Bronfenbrenner<sup>28</sup> va encore plus loin en spécifiant que l'utilisation et la manipulation des groupes d'amis peuvent résulter en une socialisation plus grande des jeunes.

Toutefois, l'étude de Trottier<sup>29</sup> sur le rôle des enseignants comme agents de socialisation politique démontre que le rôle des enseignants n'est pas si important et, qu'au surplus, il est appréciable qu'en tenant compte de variables bien précises (antécédents sociaux des enseignants, orientations politiques et éducationnelles, etc.). Enfin, Sears et Hughes<sup>30</sup> ajoutent que les enseignants ne sont pas toujours des agents de socialisation influents car ils ont de la difficulté à transmettre aux élèves des connaissances et des valeurs politiques ainsi qu'à susciter chez eux des comportements politiques au sujet d'enjeux controversés, particulièrement lorsqu'on réfère à des enjeux locaux ou contemporains.

**2. Les rituels de l'école.** L'utilisation de certains rituels dans la classe, comme les chants patriotiques, le salut au drapeau, la commémoration des événements et des héros de l'histoire, contribue également à socialiser les jeunes à certaines valeurs politiques. Comme le mentionnent Easton et Dennis<sup>31</sup>, l'utilisation de rituels symboliques contribue à « endoctriner » les jeunes aux valeurs de la nation. Chaque système politique tend à reproduire ce qu'il considère essentiel pour

---

<sup>27</sup> HELFTER, C., « Les trois couleurs du Tableau noir », Le Monde de l'Éducation, no 235, mars 1996, p. 33.

<sup>28</sup> BRONFENBRENNER, U., Two Worlds of Childhood: U.S and U.S.S.R., Russel Sage Foundation, New-York, 1970, 328 pages.

<sup>29</sup> TROTTIER, C., Teachers as agents of Political Socialization, Les Cahier d'A.S.O.P.E., vol. XVII, juillet 1981, pp. 264-295.

<sup>30</sup> SEARS, A. et A. HUGHES, « Citizenship Education and Current Educational Reform », Canadian Journal of Education, vol. 21, no 2, 1996, p. 135.

<sup>31</sup> EASTON, D. et J. DENNIS, Children in the Political System, McGraw-Hill, New-York, 1969, 440 pages.

son bon fonctionnement. Cette conception de la socialisation n'est pas nouvelle. Elle n'est, comme nous le rappelle Greenberg<sup>32</sup>, qu'un des aspects de la vie politique. Dans son étude sur la socialisation politique au Canada, Tomkins<sup>33</sup> fait remarquer que les symboles au Canada sont fortement identifiés aux cultures régionales notamment chez les francophones. Alors qu'une majorité d'anglophones identifie le Canada comme leur pays d'appartenance, les francophones sont plus enclins à identifier leur province comme lieu d'origine. Aux États-Unis, où la culture semble plus homogène, les jeunes citoyens apprennent rapidement ce qu'est leur pays d'appartenance notamment en saluant le drapeau en classe, quel rôle central les États-Unis jouent comme puissance mondiale.

**3. Les activités para-scolaires.** D'après Dawson et Prewitt<sup>34</sup>, il existe deux types d'activités parascolaires reliées à la socialisation politique : les activités liées à l'école (school-based) et les activités politiques de groupes. Le premier type d'activités tente d'amener les jeunes à assimiler les valeurs politiques tout en participant à des activités dites « politiques ». Le second type, est difficilement vérifiable selon les auteurs mais permet tout de même de croire qu'il favorise une certaine socialisation politique. Il existe de plus en plus, aux États-Unis, des forums organisés conjointement par les écoles et les États américains sur la démocratie et ses fonctionnements (National Issues Forum's Participation in Government program<sup>35</sup>). Parker<sup>36</sup> croit fermement qu'à un certain niveau de maturité (5<sup>e</sup> secondaire), les études de cas et les mises en situation dans le cadre de forums politiques, basés sur le fonctionnement du système américain, constituent les meilleurs outils de socialisation politique. Dans un même élan d'initiatives, le Congrès américain a mis sur pied en 1990-91 un programme favorisant l'éducation à la citoyenneté<sup>37</sup> (Civic Achievement Award Program) conjointement avec l'Association des

<sup>32</sup> GREENBERG, E.S., Political Socialization, Atherton Press inc, New-York, 1970, pp. 4-5.

<sup>33</sup> TOMKINS, G. S., « Political Socialization Research and Canadian Studies », Canadian Journal of Education, vol. 2, no 1, 1977, pp. 84-85.

<sup>34</sup> DAWSON, R. et K. PREWITT, Political Socialization, Little, Brown and Co, Boston, 1969, chapitre 9.

<sup>35</sup> Environ 3100 étudiants ont participé à ces forums en 1990 aux États-Unis. Les forums peuvent être d'une durée de 17 jours et coûtent environ 675\$.

<sup>36</sup> PARKER, W. C., « Assessing Citizenship », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, p. 21.

<sup>37</sup> Le programme Civic Achievement Award Program (CAAP) est entièrement financé par la Corporation Burger King. Pour plus de détails voir : DOLENGA, J., « The Civic Achievement Program », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, p. 87.

directeurs d'écoles élémentaires (Association of Elementary School Principals). Le but du programme est de fournir un meilleur support aux écoles dans l'enseignement de connaissances et d'habiletés politiques nécessaires aux jeunes pour devenir de meilleurs citoyens Américains.

En France, plus d'une vingtaine d'écoles publiques ont adopté le « modèle démocratique de Célestin Freinet »<sup>38</sup> qui consiste à reproduire, dans la cité scolaire, le fonctionnement démocratique de l'Assemblée Nationale. On y retrouve les membres de la classe, des élus provenant de la classe et l'enseignant. Tous et chacun se réunissent chaque semaine en fonction de leur statut (enseignant, élu, étudiant) pour discuter de problèmes, de nouveaux jeux scolaires, de devoirs et de nouvelles façons de travailler.

Au Canada, les activités qui incitent les jeunes à participer activement à la vie démocratique sont moins fréquentes. D'après Sears<sup>39</sup>, le *Common Curriculum*, en Ontario, incite fortement les étudiants à identifier et à participer aux activités de la communauté scolaire ou locale. Dans l'étude de Masemann<sup>40</sup>, on apprend que le ministère de l'éducation de l'Ontario a mis en place l'« Ontario Secondary School Students Association » (OSSSA) qui réunit tous les conseils d'élèves des 762 écoles secondaires de la province. Chaque année, les délégués choisis pour représenter chacun des conseils se réunissent pendant une semaine pour participer à des sessions intensives sur le leadership. De retour chez eux, les délégués doivent partager leurs savoirs avec les membres de leurs conseils régionaux et y animer des conférences portant sur des sujets scolaires. Au Manitoba<sup>41</sup>, l'engagement des jeunes auprès de leur communauté se fait conjointement avec les autorités locales. On suggère aux étudiants d'écrire à leurs élus, de s'impliquer dans les travaux communautaires, de fournir des critiques constructives sur l'amélioration de la vie locale et même, de participer activement aux campagnes électorales en

---

<sup>38</sup> Voir l'article de HERVIEU, F., « Quand les enfants prennent la parole », Le Monde de l'Éducation, no 235, mars 1996, pp. 38-40.

<sup>39</sup> SEARS, A. et A. HUGHES, « Citizenship Education and Current Educational Reform », Canadian Journal of Education, vol. 21, no 2, 1996, p. 131.

<sup>40</sup> Cité dans C. TESSIER, L'éducation à la citoyenneté au Canada, aux États-Unis et en France : notions, enjeux, orientations, programmes et pratiques, Rapport de recherche présenté au CEETUM, Université de Montréal, Montréal, 1996, p. 46.

<sup>41</sup> *Idem*.

supportant un candidat de leur choix. Au Québec, Tessier<sup>42</sup> fait remarquer que des activités diverses ont été mises de l'avant pour promouvoir l'engagement scolaire des étudiants dans un cadre démocratique, mais sur une base locale seulement<sup>43</sup>.

**4. Les programmes scolaires.** Les programmes scolaires sont souvent perçus comme l'un des instruments de socialisation les plus importants au plan scolaire, devançant même les enseignants. Il y a, par contre, de nombreuses controverses sur le sujet. Plusieurs études américaines ont démontré l'importance des programmes scolaires dans l'apprentissage politique mais Langton et Jennings croient que si l'on veut que cet apprentissage ait un impact significatif, il doit y avoir des conditions préalables à respecter. Ainsi, il y a des raisons de croire, selon eux, que les étudiants de classes sociales différentes et de milieux distincts sont affectés différemment par les cours « d'éducation civique » (civic courses). Certains auteurs, comme Cohen<sup>44</sup>, soutiennent que l'éducation « formelle » a un effet significatif sur la socialisation politique des jeunes étudiants. Pour lui, les conditions sous lesquelles les cours d'éducation civique vont jouer un rôle important sont: lorsque le sujet est nouveau, lorsque l'information véhiculée est harmonisée avec d'autres agents de socialisation, lorsque le sujet revêt un intérêt particulier pour les étudiants, lorsque les étudiants sont prédisposés à croire à l'information et, lorsque les valeurs, les comportements et les informations sont clairement énoncés et véhiculés en classe.

Pour Engle et Ochoa<sup>45</sup>, les programmes scolaires doivent préparer et encourager les jeunes citoyens, dans un régime démocratique, à prendre des décisions politiques éclairées. Ce qui implique que les programmes doivent s'intéresser de près aux idées, aux valeurs, aux problèmes et aux solutions propres à chaque régime. C'est pourquoi, les programmes scolaires devraient : (1) s'attaquer uniquement à certains sujets politiques mais les traiter en profondeur ; (2) s'assurer que

---

<sup>42</sup> TESSIER, C., L'éducation à la citoyenneté au Canada, aux États-Unis et en France : notions, enjeux, orientations, programmes et pratiques, Rapport de recherche présenté au CEETUM, Université de Montréal, Montréal, 1996, p. 45-46.

<sup>43</sup> Voir à ce propos le dernier livre de PERRON, C. *et al.*, Apprendre la démocratie : guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif, Éditions Chenelière-McGraw-Hill, Montréal, 1996, 324 pages.

<sup>44</sup> COHEN, M., « Effects of college course in the politics of race on black students », American Journal of Political Science, vol. 17, mai 1973, pp. 302-315.

<sup>45</sup> ENGLE, S. et A. OCHOA, Education for Democratic Citizenship : decision making in the Social Studies, Teachers College Press, New-York, 1988, pp. 128-129.

les sujets permettent des analyses critiques ; (3) permettre aux étudiants d'émettre des jugements et des commentaires ; (4) éviter de fournir des informations gratuites et prises pour acquies ; (5) éviter l'utilisation de volumes faisant référence à ce qui est « bien » et ce qui est « mal » ; (6) utiliser un large éventail de sources et de données pour chaque sujet traité ; (7) porter attention à toute question ou ambiguïté liée à un sujet ou à une source. Malheureusement, l'ouvrage de Engle et Ochoa ne donne pas une vision claire de l'action à entreprendre par le citoyen face à un problème ou un enjeu. On recommande que les programmes scolaires contiennent certaines caractéristiques mais peu d'importance est accordée à la capacité du jeune d'affecter concrètement les politiques publiques ou les problèmes sociaux. Comme le fait savoir Chamberlain dans sa critique de l'ouvrage : « Readers are then left with a conception of the citizen who knows about issues and can apply values in making decisions about issues, but stops here. Unlike the model in Ochoa's earlier work, here the good citizen is a passive knower. »<sup>46</sup>

Camus-Lazaro<sup>47</sup>, dans un tour d'horizon des pays européens, montre que l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté se fait généralement par différents programmes scolaires. Alors que certains pays comme le Danemark, l'Autriche et la France ont recours à l'histoire et la géographie, d'autres comme le Portugal, l'Espagne et l'Italie apprennent à leurs étudiants à devenir citoyen par des cours de morale et de religion. Mais au-delà des programmes scolaires nationaux, Camus-Lazaro avance l'idée que l'éducation à la citoyenneté, selon l'étude des programmes scolaires, tend à devenir plus européenne (s'ouvre davantage au monde européen) sans, toutefois, que cela nuise aux attaches nationales ou à la culture propre à chaque nation.

Enfin, chez Patrick<sup>48</sup>, la citoyenneté dans un régime démocratique est à la fois paradoxale et contradictoire. Alors qu'il faut obéir et respecter l'autorité légitime, l'on doit également se forger un sens critique de l'autorité. Les citoyens sont donc pour l'État des êtres dociles, mais aussi et surtout, libres et autonomes. C'est pourquoi, les qualités qui sont propres aux citoyens

---

<sup>46</sup> CHAMBERLIN, C., « Book Review : Education for Democratic Citizenship », Theory and Research in Social Education, vol. XVIII, no 2, 1990, p. 175.

<sup>47</sup> CAMUS-LAZARO, B., « Dans les autres pays européens : une réponse au défis de l'intégration », Le Monde de l'Éducation, no 235, mars 1996, pp. 44-45.

<sup>48</sup> PATRICK, J. J., « Continuing Challenges in Citizenship Education », Educational Leadership, vol. 38, no 1, 1980, pp 36-37.

dans les démocraties posent trois défis à l'élaboration des programmes scolaires : (1) celui de développer un respect du principe de la majorité et des droits des minorités ; (2) celui d'enseigner les idéaux civiques propres à chaque nation sans sacrifier la franchise et la sincérité ; (3) enfin, celui de développer une ouverture d'esprit et l'habileté d'affirmer fièrement ses idées.

## 2.4 Études empiriques sur les programmes scolaires comme vecteur de socialisation politique au pays

Les études menées sur l'école comme agent de socialisation politique laissent voir, d'une part, que l'école est un endroit où les jeunes sont bien placés pour apprendre des notions de socialisation politique, d'autre part, qu'il existe diverses façons d'apprendre les connaissances, les attitudes et les comportements politiques au sein même du milieu scolaire. Mais que nous apprennent vraiment ces études empiriques au Canada ?

Tout d'abord, le débat sur le rôle et l'importance des programmes scolaires par rapport aux autres instrument de socialisation politique n'est pas clos. Alors que plusieurs chercheurs ont atténué dans le passé le rôle de l'école et des programmes scolaires, d'autres, comme Cohen<sup>49</sup>, Freeman Butts<sup>50</sup>, Patrick<sup>51</sup> et, au Canada, Sears<sup>52</sup>, Osborne<sup>53</sup>, Masemann<sup>54</sup> et Mercier<sup>55</sup> ont

---

<sup>49</sup> COHEN, M., « Effects of college course in the politics of race on black students », American Journal of Political Science, vol. 17, mai 1973, pp.302-315.

<sup>50</sup> BUTTS, R. F., « Curriculum for the Educated Citizen », Educational Leadership, vol. 38, no 1, 1980, pp. 6-9.

<sup>51</sup> PATRICK, J. J., « Political Socialization and Political Education in Schools » dans S.A. RENSHON, Handbook of Political Socialization : Theory and Research, The Free Press, New-York, 1974, pp. 190-222.

<sup>52</sup> SEARS, A. et A. HUGHES, « Citizenship Education and Current Educational Reform », Canadian Journal of Education, vol. 21, no 2, 1996, p. 131.

<sup>53</sup> OSBORNE, K., « To the school we must look for good Canadians : Developments in the teaching of history in schools since 1960 », Canadian Journal of Education, vol. 22, no 3, 1987, pp. 104-125.

<sup>54</sup> MASEMANN, V., « Citizenship education in Canada : the current status of teaching about citizenship education in the Canadian elementary and secondary schools » dans K. MCLEOD, Canada and Citizenship education, Canadian Education Association, Toronto, 1989, pp. 27-52.

<sup>55</sup> MERCIER, J. et C. BEAUDOIN, « L'éducation politique des jeunes Québécois », Canadian Journal of Education, vol. 14, no 4, 1989, pp. 399-413.

démontré qu'il fallait y accorder une importance plus que significative aux programmes. Pour certains d'entre eux, devenir de meilleurs citoyens devrait même être l'objet premier de tout système d'éducation.

Ensuite, selon la recension des écrits, il s'avère que les études empiriques menées sur le sujet se sont principalement concentrées sur les cours d'éducation civique ou de *Social Studies* ainsi que sur les manuels scolaires et pas réellement sur les programmes d'histoire au Québec. Mais l'éducation du citoyen suscite depuis peu un regain d'intérêt. Le contexte économique y est sans doute pour quelque chose. En effet, les énormes dettes publiques contractées par les États, la remise en question de l'État providence et la restructuration du système d'éducation dans plusieurs pays dits avancés, ont amené les chercheurs, au cours des années quatre-vingt, à analyser l'école comme une « organisation »<sup>56</sup>. On semblait alors davantage porter le regard sur le rôle de l'école comme « agent économique » et ses conséquences sur la formation d'individus « productifs » pour la société, délaissant du même coup un rôle tout aussi important, soit celui de former de bons citoyens pour la société<sup>57</sup>. Toutefois, certaines provinces canadiennes dont l'Ontario et le Québec sont, depuis quelques années, à restructurer leur système d'éducation en fonction des priorités financières et aussi éducatives de la société. La socialisation politique par l'entremise de l'école ou du curriculum tient graduellement, dans ces réformes, une place plus importante. Les recommandations des États généraux sur l'éducation en sont un exemple au Québec<sup>58</sup>.

Les vastes travaux en socialisation politique de Hodgetts<sup>59</sup>, Tomkins<sup>60</sup>, Zureik et Pike<sup>61</sup>, datant des années soixante et soixante-dix, ont été les précurseurs du développement du champ d'étude de la socialisation politique et plus spécifiquement du champ de l'éducation à citoyenneté

---

<sup>56</sup> Voir à ce sujet MOISSET, J. *et al.*, « Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation », Les Cahiers du LABRAPS, vol. 15, 1994, 465 pages.

<sup>57</sup> Voir l'analyse de la socialisation politique et son impact sur la gestion des problèmes internationaux dans KENNEDY, P., Préparer le XXI<sup>e</sup> siècle, Editions Odile Jacob, Paris, 1994, pp. 367-368.

<sup>58</sup> Voir à ce propos le chapitre 2 dans MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation - dix chantiers prioritaires, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, pp. 8-60.

<sup>59</sup> HODGETTS, A.B., What Culture ? What Heritage ?, OISE Press, Toronto, 1968, 512 pages.

<sup>60</sup> TOMKINS, G. S., « Political Socialization Research and Canadian Studies », Canadian Journal of Education, vol. 2, no 1, 1977, pp. 83-91.

<sup>61</sup> ZUREIK, E. *et al.*, Socialization and values in Canadian Society : volume 1, The Canadian Publishers-McClelland and Stewart Ltd, Toronto, 1975, 280 pages.

au pays. Le projet « What Culture ? What Heritage ? » est une initiative qui avait pour but d'étudier les connaissances des jeunes, les pratiques d'enseignement, la structure des classes et les curriculums en relation avec la socialisation politique et plus particulièrement avec le sentiment d'appartenance et d'identité des Canadiens. Le rapport fait mention que les programmes scolaires des provinces de l'époque, notamment ceux d'histoire, étaient rarement standardisés et adaptés aux réalités de l'époque. Hodgetts, auteur du projet, rapporte également que les programmes et les enseignants n'offraient pas beaucoup d'opportunités au développement d'habiletés critiques. Le problème majeur semblait résider dans la conception inadéquate de la culture et de l'héritage canadien.

Tomkins<sup>62</sup> s'est intéressé au début des années quatre-vingt, dans une étude historique, à la façon dont les jeunes sont socialisés à la vie politique au pays et ce, par les programmes scolaires, les enseignants et les manuels. Après avoir dressé un portrait de l'évolution des programmes depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, Tomkins met en relief l'ampleur des différences dans la socialisation politique selon les régions. Alors que les provinces de l'ouest ont davantage tendance à recourir à des programmes de *Social Studies* diversifiés pour enseigner des éléments de socialisation politique, l'Ontario préfère maintenir un enseignement axés sur l'histoire et la géographie. De manière générale, Tomkins conclut que la socialisation politique au pays est beaucoup trop liée à l'inculcation de connaissances plutôt à l'enseignement d'habiletés analytiques et critiques. Malheureusement, comme le mentionne Sears, Tomkins a omis une partie importante dans son analyse, soit l'étude des programmes, des enseignants et des volumes du « Canada français ».

Plus récemment, Osborne<sup>63</sup>, en 1987, s'est attardé à l'évolution de l'enseignement de l'histoire dans les écoles canadiennes depuis 1900. Bien que l'étude appuie les propos de Tomkins, l'auteur croit que les programmes scolaires qui ont été créés dernièrement prennent souvent la forme d'un enseignement multidisciplinaire. Les programmes d'histoire sont

---

<sup>62</sup> TOMKINS, G.S., « The Social Studies in Canada », dans J. PARSONS et al., A Canadian Social Studies, University of Alberta Press, Edmonton, 1983, pp. 12-30.

<sup>63</sup> OSBORNE, K., « To the school we must look for good Canadians : Developments in the teaching of history in schools since 1960 », Canadian Journal of Education, vol. 22, no 3, 1987, pp. 104-125.



dorénavant influencés par « l'approche multidisciplinaire » qui met l'accent sur un enseignement plus global et varié, s'apparentant ainsi aux programmes de *Social Studies*. Il est donc intéressant de savoir si le programme retenu dans le cadre de ce mémoire est lui aussi influencé par cette approche.

En 1989, Masemann<sup>64</sup> s'est intéressé à l'éducation à la citoyenneté à travers le Canada. L'éducation à la citoyenneté est définie comme un processus qui vise à faire acquérir aux jeunes les compétences requises propres à assurer l'exercice des droits et responsabilités des citoyens. La notion de citoyen fait ici référence non seulement à un statut juridique concernant les droits et devoirs des individus à l'intérieur d'un État donné mais également à une notion plus large d'ouverture sur les problèmes auxquels sont confrontés les citoyens de toutes les nations. L'étude de Masemann portait sur les programmes scolaires et les politiques en matières d'éducation à la citoyenneté au pays. Les résultats des recherches rapportent que la citoyenneté est un des éléments les plus présents dans les buts généraux des programmes de *Social Studies*. Au surplus, l'importance et les rôles du citoyen de même que la participation politique constituent les fondements mêmes de ces programmes. Masemann a également observé une mutation dans les programmes au cours des vingt dernières années. Ceux-ci sont passés d'une étude des mécanismes démocratiques de notre régime à une analyse de problèmes régionaux ou globaux, à une analyse du bilinguisme et du multiculturalisme au pays et enfin, à l'étude de la Charte des droits et libertés. Bien qu'en ce qui concerne ce dernier aspect, Mainley-Casimir<sup>65</sup> est plutôt d'avis que l'on aborde peu et mal la question de la Charte des droits et libertés dans les écoles. Malheureusement, l'étude de Masemann n'accorde pas beaucoup d'importance aux programmes d'histoire du Québec car elle se consacre davantage à l'étude des programmes de *Social Studies* des provinces anglophones.

---

<sup>64</sup> MASEMANN, V., « Citizenship education in Canada : the current status of teaching about citizenship education in the Canadian elementary and secondary schools » dans K. MCLEOD, Canada and Citizenship education, Canadian Education Association, Toronto, 1989. pp. 27-52.

<sup>65</sup> MAINLEY-CASIMIR, M. E. et W. CASSIDY, « The Charter of Rights and Freedoms and Legal Literacy », dans K. McLead, Canadian and citizenship education, Canadian Education Association, Toronto, 1989, pp. 83-97.

De son côté, Lerner<sup>66</sup> s'est penché de près sur les manuels d'histoire, mais aux États-Unis. Son étude décrit et analyse l'évolution du contenu des volumes d'histoire de 1940 à 1980. À partir d'une quinzaine de manuels d'histoire utilisés pendant la période dans les écoles américaines, l'auteur a noté la manière dont certains sujets ont évolué. On constate notamment que l'espace alloué aux femmes dans l'interprétation de l'histoire s'est grandement amélioré. De même en est-il du rôle des Afro-américains dans l'évolution récente des États-Unis. On a également noté que certains groupes culturels, tels les Asiatiques, n'ont reçu aucune attention particulière au cours des dernières décennies. L'étude de Lerner est un excellent moyen de se rappeler que les manuels scolaires sont à la fois des instruments pédagogiques et des outils qui véhiculent une certaine culture et certaines valeurs propres à chaque société à un moment donné de l'histoire. Toutefois l'auteur, comme le mentionne Mullen<sup>67</sup>, s'est intéressé uniquement à des éléments tels que l'évolution du rôle de la femme, les représentations relatives aux Amérindiens, aux Européens et aux Asiatiques, la conception du capitalisme et le déclin du respect pour le Président sans accorder d'importance à d'autres éléments essentiels aux manuels d'histoire (conception de la nation, rôle du citoyen, connaissances historiques, etc.).

Tout récemment, Sears<sup>68</sup> et Hughes ont publié une étude pancanadienne sur l'éducation à la citoyenneté dans les provinces anglophones. À partir d'une typologie du concept de citoyenneté ou de « civisme » allant de l'élitisme à l'activisme, les auteurs soutiennent que, dans les programmes officiels, il y a un haut degré de similitude entre les différents programmes scolaires de *Social Studies* des provinces anglaises. Selon eux, la conception du « civisme » (*sens of citizenship*) et de l'éducation à la citoyenneté, qui est dispensée dans les écoles, tend vers l'activisme plutôt que l'élitisme. L'idéal du « bon » citoyen est caractérisé par l'ouverture d'esprit, une conscience civique, le respect, l'ouverture aux compromis, la tolérance, la compassion, la générosité d'esprit et la loyauté. De manière générale, les programmes scolaires anglais voient la notion de civisme dans un cadre beaucoup plus vaste que provincial ou national mais qui tend vers

---

<sup>66</sup> LERNER, R. *et al.*, Molding the Good Citizen : The Politics of High School History Texts, Praeger Publishing, New-York, 1995, 187 pages.

<sup>67</sup> MULLEN, A.D., « Book Review : Molding BAD citizens ? », Theory and Research in Social Education, vol. XXIV, no 3, 1996, p. 313.

<sup>68</sup> SEARS, A. et A. HUGHES, « Citizenship Education and Current Educational Reform », Canadian Journal of Education, vol. 21, no 2, 1996, p. 123-142.

le concept de mondialisation. Comme le mentionnent clairement les auteurs : « A typical argument is that today's citizen is increasingly a world citizen and educating for global citizenship is important »<sup>69</sup>. Malheureusement l'étude de Sears et Hughes ne tient pas compte, comme ils nous le spécifient dans la méthodologie, des programmes du « Canada français ». Aucune référence n'est donc faite aux programmes d'histoire qui, au Québec, font partie du champ d'étude qui contribue à l'éducation à la citoyenneté des jeunes.

Au Québec, Mercier<sup>70</sup> et Beaudoin ont mené une recherche à la fin des années quatre-vingt sur l'éducation politique des jeunes Québécois. S'inquiétant de la dépolitisation des jeunes, ils ont analysé, à partir de documents du ministère de l'éducation (notamment les programmes d'études au secondaire de géographie, histoire, économie et formation personnelle et sociale), d'entrevues et d'un questionnaire, l'éducation politique que l'on fait dans les écoles québécoises. Pour réaliser leur étude, les auteurs ont fait appel à une grille d'analyse qui prend en considération trois éléments : (1) le développement d'une identité nationale et une connaissance des institutions canadiennes et québécoises ; (2) la sensibilisation aux thèmes contemporains de la politique ; (3) le développement d'un sens de l'éthique sociale et du civisme. Selon eux, le désintérêt des jeunes pour la vie politique « n'est peut-être pas aussi grand qu'on pourrait le croire même si l'intérêt des jeunes ne se traduit pas en connaissances, en lectures dans les journaux ou en clubs de discussion politique »<sup>71</sup>. Dans les programmes du niveau secondaire, il est évident pour eux que la formation d'une identité nationale et les connaissances des institutions sont les éléments les plus considérés.

Néanmoins, les auteurs suggèrent d'améliorer l'apprentissage du civisme et de l'éthique dans les programmes du secondaire par des activités para-scolaires et en modifiant le milieu organisationnel de l'école. Malheureusement, la recherche ne fait pas beaucoup référence au contenu du programme scolaire d'histoire du Québec et du Canada, pour l'apprentissage de connaissances, d'attitudes et de comportements politiques.

---

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>70</sup> MERCIER, J. et C. BEAUDOIN, « L'éducation politique des jeunes Québécois », Canadian Journal of Education, vol. 14, no 4, 1989, pp. 399-413.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 410.

Gauthier, Roy et Tardif<sup>72</sup> ont, de leur côté, fait une étude longitudinale, en 1992, sur l'évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours. Étant donné que les études québécoises n'accordaient que peu d'importance à l'histoire des programmes scolaires<sup>73</sup>, les auteurs ont voulu faire une étude exhaustive de l'évolution particulière des programmes d'histoire au Québec. A partir d'une grille d'analyse très détaillée et descriptive, les auteurs ont systématisé, analysé et interprété les informations retenues pour chaque programme couvrant la période donnée. La grille d'analyse est divisée en trois grandes parties. La première, sur l'analyse de la matière, tient compte des objectifs, du contenu, des activités d'apprentissage, des stratégies d'enseignement, de l'évaluation des apprentissages et du matériel pour l'enseignement. La deuxième partie traite des fondements du programme ; on y analyse les principes d'organisation de la matière et les représentations qui façonnent l'« idéologie de la matière », i.e. la représentation des valeurs privilégiées, de la société proposée, de l'Homme éduqué, etc. Enfin, la troisième partie est composée des remarques et des commentaires particuliers des auteurs. Le programme d'histoire du Québec et du Canada y est analysé en détails et ce, en perspective avec les autres programmes d'histoire du primaire et du secondaire. Nous sommes donc davantage en mesure de le situer par rapport à l'ensemble des apprentissages dans le système scolaire québécois. Cependant, peu d'importance est accordé à l'aspect « civique » ou au concept de « socialisation politique » dans les programmes. On ne s'attarde qu'aux objectifs généraux et spécifiques sans vraiment analyser rigoureusement la matière ou le contenu en fonction des objectifs du programme dont celui de développer des citoyens responsables de l'avenir de leur collectivité<sup>74</sup>.

En conclusion de ce chapitre sur la recension des écrits, nous avons retenu que la socialisation politique est un concept bien connu, toutefois, peu de recherches renvoient aux mêmes définitions. Alors que certaines définitions réfèrent à un processus par lequel n'importe quelle attitude politique est acquise, d'autres rejettent cette conception de la socialisation politique. Dans le cadre de cette recherche, une définition liée à la première approche sera retenue puisque nous ne voulons négliger aucune source de socialisation, ce qui est le cas dans la

---

<sup>72</sup> GAUTHIER, C., S. ROY et M. TARDIF, « Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours », Les Cahiers du LABRAPS, vol. 11. 1992, 203 pages.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 189,

deuxième approche. C'est pourquoi, nous retenons que la **socialisation politique** consiste en des processus de développement à travers lesquels les personnes acquièrent des connaissances, des orientations, des valeurs, des attitudes et des modèles de comportements politiques. Nous avons également retenu que **l'éducation à la citoyenneté**, terme nouveau et à la vogue utilisé davantage par les tenants des sciences de l'éducation que par les politologues, fait partie intégrante de la socialisation politique. Elle est un processus qui vise à faire acquérir aux jeunes citoyens les compétences requises propres à assurer l'exercice des droits et responsabilités des citoyens. La notion de citoyen fait ici référence non seulement à un statut juridique qui définit ceux qui jouissent de droits et de certains devoirs à l'intérieur d'un État donné, mais également à une notion plus englobante liée à l'ouverture et à l'engagement face à des problèmes auxquels sont confrontés les citoyens de toutes les nations.

Enfin, il faut garder à l'esprit que la socialisation politique, dans l'école, se fait par différents vecteurs (professeurs, manuels, activités,...) ainsi que par différents programmes scolaires. Néanmoins, notre choix s'est arrêté sur l'histoire puisqu'il semble que ce soit, au Québec, la matière la plus propice à l'enseignement de connaissances, de valeurs et de comportements politiques.

# CHAPITRE 3

.....

## DESCRIPTION DU PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

.....

Avant de présenter le modèle d'analyse que nous emploierons, il apparaît essentiel de décrire ce qu'est le programme d'histoire du Québec et du Canada. Cette partie explique plus en détails ce à quoi correspond le programme scolaire d'histoire, ses finalités, son contenu et enfin, sa situation dans l'enseignement de l'histoire au Québec<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, pp. 37-53.

### 3.1 But, orientations et objectifs du programme

Le programme scolaire d'histoire du Québec et du Canada en vigueur actuellement au Québec date de 1982<sup>2</sup>. Il fut élaboré suite à un énoncé de politique du MEQ, intitulé *L'École québécoise*. On visait notamment à assurer une meilleure formation générale aux élèves des écoles secondaires. L'enseignement du programme d'histoire du Québec et du Canada devait occuper initialement à cet égard une place plus importante dans la grille horaire<sup>3</sup> et dans le développement des jeunes parce qu'on estimait qu'« il permet à l'élève de connaître le cheminement de la collectivité à laquelle il appartient afin d'en découvrir la nature et la diversité »<sup>4</sup>. L'enseignement du programme paraissait d'autant plus important qu'on a confirmé, au ministère, son caractère obligatoire dans la formation scolaire au secondaire. Le programme d'histoire du Québec et du Canada s'adresse particulièrement aux élèves de 4<sup>e</sup> secondaire de la formation générale et professionnelle<sup>5</sup>.

Lors de la phase de l'élaboration du programme, une analyse des besoins a été effectuée pour déterminer les orientations du programme et les objectifs d'apprentissage qui en découlent. Les orientations du programme émanent des valeurs, des finalités et des objectifs qui se retrouvent en partie dans le document intitulé *L'École québécoise*. Selon le document de présentation du programme scolaire: « [les orientations] se traduisent par des considérations relatives à l'élève, à la société et à l'histoire, considérations qui ont menées à la formulation des buts, des principes directeurs et des objectifs du programme ».<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> Bien que le programme scolaire date de 1982, l'élaboration du programme s'est faite à partir de 1977 lors de la formation d'une équipe de travail du secteur des sciences humaines au MEQ. Par la suite, un nombre important de comités ad hoc, d'intervenants et autres acteurs du milieu prirent part au débat sur l'enseignement de l'histoire et ce, de 1978 à 1981. Après le dépôt du programme scolaire au MEQ en 1981, il fut approuvé en 1982 par les comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation et ensuite implanté dans l'ensemble des écoles québécoises à partir de 1984. Le programme est toujours en vigueur.

<sup>3</sup> Initialement on devait accorder une plage horaire de 125 heures de cours par année. Actuellement, l'enseignement de cette matière, pour diverses raisons, se fait sur une période de 75 à 80 heures par année.

<sup>4</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études : histoire du Québec et du Canada - 4e secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 7.

<sup>5</sup> La réussite du cours n'est toutefois pas nécessaire aux étudiants du secteur professionnel.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.11.

**Les orientations** : Les orientations du programme d'histoire du Québec et du Canada tiennent compte de trois réalités québécoises : l'élève, la société et la discipline historique. L'élève de 4<sup>e</sup> secondaire se caractérise, selon le programme d'études, par une recherche d'une plus grande identité collective et individuelle. De plus, il est à même de mieux identifier ses appartenances sociales. La société québécoise, quant à elle, se caractérise par la pluralité et le changement. Les groupes sociaux, linguistiques, ethniques et religieux témoignent de la pluralité du Québec moderne. Le changement social, pour sa part, pose des exigences aux jeunes citoyens :

D'une part, la compréhension des permanences sociales permet à la collectivité d'apprécier les valeurs du passé en les replaçant dans le contexte sociohistorique qui les explique. D'autre part, la collectivité doit aussi développer sa capacité d'ouverture critique aux réalités nouvelles afin d'orienter le changement selon ses besoins propres, tout en respectant l'originalité de son développement.<sup>7</sup>

Enfin, la discipline histoire permet à l'élève une meilleure compréhension du passé et en particulier des phénomènes sociaux qui l'entourent. Elle incite l'élève à s'interroger sur sa propre collectivité.

**Le but** : Le but du programme d'histoire du Québec et du Canada est l'étude et la compréhension de « l'évolution de la société québécoise dans le contexte canadien, nord-américain et occidental. »<sup>8</sup> On veut ainsi amené l'élève à se situer dans le réseau des forces sociales qui l'entourent et à établir un lien explicatif entre le présent et le passé.

**Les objectifs** : Les objectifs du programme d'histoire reposent sur les principes directeurs suivants :

1. Le programme présente des objectifs d'apprentissage choisis et ordonnés en fonction des temps forts du passé québécois et canadien.

---

<sup>7</sup> *Idem.*

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 12.



2. Le programme vise à transmettre une perspective globale de l'histoire du Québec.
3. Le programme veut tenir compte de la dimension pluraliste du passé québécois en soulignant l'apport de tous les groupes à l'histoire collective.
4. Le programme vise à développer l'aptitude de l'élève à interpréter objectivement les réalités historiques.
5. Le programme permet une démarche pédagogique axée sur la compréhension des réalités du milieu.

Le programme d'études d'histoire du Québec et du Canada propose d'atteindre des objectifs de formation qui relèvent des domaines cognitif et affectif. Ainsi, à la fin de l'étude du programme, on considère que l'élève devrait :

1. Avoir compris les principales conditions politiques, sociales, économiques, culturelles et religieuses qui ont façonné le Québec dans le contexte canadien.
2. Avoir accru ses habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique.
3. Être sensibilisé à la nécessité, aux principes et aux limites de l'analyse historique des phénomènes sociaux.
4. Être sensibilisé à la diversité des appartenances sociales et à la réalité des solidarités et des conflits.
5. Avoir développé la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social.
6. Avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.
7. Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité.

## 3.2 Contenu du programme

Les objectifs de formation que nous avons énumérés précédemment ont constitué la toile de fond du programme sur laquelle se sont greffés les objectifs généraux. Ces derniers décrivent les principaux éléments des contenus du programme. Ils sont traduits dans le programme d'études en modules, qui sont à leur tour, traduits en objectifs terminaux. Enfin, les objectifs terminaux sont traduits en objectifs intermédiaires qui décrivent les résultats d'apprentissage pouvant mener à la réussite des objectifs terminaux.

Dans l'énoncé du programme d'études ainsi que dans le guide pédagogique, une page de présentation précède chaque module. Elle donne l'orientation générale et signale les objectifs qui doivent être couverts<sup>9</sup>. Le guide pédagogique dispose également d'une section ayant trait aux suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage. Rappelons, toutefois, que le guide pédagogique est facultatif pour l'enseignement du programme. Le tableau 8 qui suit décrit l'ensemble des chapitres et des objectifs du programme.

---

<sup>9</sup> Pour une analyse détaillée du programme, du contenu, de la pédagogie et de l'évaluation voir la partie sur les programmes d'histoire au secondaire dans GAUTHIER, C., S. ROY et M. TARDIF, « Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours », Les Cahier du LABRAPS, vol. 11, 1992, pp. 173-202.

**Tableau 1: Les modules et objectifs du programme d'histoire du Québec et du Canada<sup>10</sup>**

| <b>PERIODES<br/>DE<br/>L'HISTOIRE</b> | <b>MODULES</b>                                |   | <b>UNITES</b>   |
|---------------------------------------|---|---|---|
|                                       | <b>TITRES</b>                                 | <b>OBJECTIFS GENERAUX</b>   | <b>OBJECTIFS TERMINAUX</b>  |
| Régime français                       | L'Empire français d'Amérique                  | Comprendre les fondements de l'Empire français d'Amérique   | Décrire les conditions de l'exploration française en Amérique.<br>Expliquer les fonctions du commerce des fourrures dans l'Empire français et son influence sur les rapports culturels avec les Amérindiens et les Français.  |
|                                       | La société canadienne sous le Régime français | Comprendre le développement de la colonie canadienne du St-Laurent  | Caractériser le peuplement et la vie économique de la colonie canadienne.<br>Décrire l'organisation de la société canadienne à l'époque.  |
| Régime Britannique                    | La conquête et les débuts du parlementarisme  | Comprendre les effets de la Conquête et de la Révolution américaine sur la colonie du St-Laurent                                | Expliquer la Conquête.<br>Montrer les principales conséquences de la révolution américaine sur la Province de Québec.   |
|                                       | Les débuts du parlementarisme                 | Comprendre les transformations socio-économiques et les affrontements qui marquent les débuts du parlementarisme                | Expliquer l'évolution de la société du Bas-Canada (1791-1840).<br>Décrire les événements de 1837-1838 et les débuts de l'union des deux Canadas.  |
| Période contemporaine                 | Le Québec et la Confédération                 | Comprendre la nouvelle réalité québécoise et canadienne de la deuxième moitié du 19 <sup>e</sup> siècle                         | Expliquer les origines de la fédération canadienne et les principaux rouages de l'A.A.N.B.<br>Caractériser l'évolution du Québec au sein de la nouvelle réalité canadienne.   |
|                                       | Le développement industriel                   | Comprendre les facteurs économiques, politiques et sociaux qui ont marqué la 2 <sup>e</sup> phase d'industrialisation du Québec | Montrer les principaux effets, sur le Québec et le Canada, de l'essor économique nord-américain (1896-1929).<br>Évaluer les effets de la crise économique au Canada et au Québec.   |
|                                       | Le Québec contemporain                        | Comprendre les principales transformations de la société québécoise (1939 - à nos jours)  | Analyser certaines répercussions de la Seconde Guerre mondiale sur le Québec.<br>Analyser l'opposition entre le traditionalisme et les transformations de la société québécoise à l'époque duplessiste.<br>Caractériser la Révolution tranquille et les années suivantes. |

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 18.

### 3.3 Situation du programme d'histoire du Québec et du Canada dans l'ensemble de l'enseignement de l'histoire au Québec

La réforme des programmes d'histoire au Québec s'est faite à la fin des années soixante-dix. Comme le rappelle le rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire de 1996, c'est dans un contexte de restructuration des programmes que « le Ministère publie le programme de sciences humaines du primaire et [...] les deux programmes obligatoires d'histoire du secondaire auxquels s'ajoute[...] un programme non obligatoire. »<sup>11</sup>

Au primaire, le programme de sciences humaines est obligatoire de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année d'étude. Pour les trois premières années, le programme a pour but d'éveiller l'élève aux concepts de temps, d'espace et de société. Pour la seconde moitié du primaire (4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année), il s'agit d'initier l'élève à l'histoire et à la géographie tout en abordant certaines réalités politiques, économiques, sociales et culturelles du Québec et du Canada.

Au niveau secondaire, l'enseignement de l'histoire se fait par deux cours obligatoires en 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire et d'un cours optionnel en 5<sup>e</sup> secondaire.

En 2<sup>e</sup> secondaire, le programme *Histoire générale* a pour but de « donner à l'élève une vision globale de l'histoire du monde occidental et de l'amener à connaître et à comprendre la société dans laquelle il évolue. »<sup>12</sup> Le programme est axé sur les sociétés du passé dont celles qui ont occupé l'espace méditerranéen, l'Europe occidentale et l'Amérique. Ces sociétés sont présentées à partir des dimensions politique, économique, sociale, culturelle et géographique. Le programme vise à développer les capacités intellectuelles liées à la démarche historique et certaines habiletés associées au temps, à l'espace et à l'utilisation de documents.

---

<sup>11</sup> Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 12.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 15.

En 4<sup>e</sup> secondaire, le programme d'histoire du Québec et du Canada vise, comme nous l'avons vu précédemment, à donner une vue d'ensemble du passé québécois et canadien et à amener l'élève à comprendre l'évolution de la société québécoise dans le contexte canadien, nord-américain et occidental. Tout comme pour le programme d'histoire générale de 2<sup>e</sup> secondaire, le programme de 4<sup>e</sup> secondaire vise notamment à développer des capacités intellectuelles liées à la démarche historique. On y aborde, toutefois, d'autres objectifs tels que l'ouverture à d'autres cultures et valeurs et la formation du citoyen. Le programme d'histoire du Québec et du Canada comporte un examen ministériel à la fin du 4<sup>e</sup> secondaire couvrant l'ensemble de la matière dite importante (ou non facultative) du programme.

En 5<sup>e</sup> secondaire, le programme *Histoire du XX<sup>e</sup> siècle* a pour but de « faire connaître et comprendre à l'élève certains problèmes et défis qui se posent sur le plan international par l'étude des principaux faits de l'histoire du 20<sup>e</sup> siècle. »<sup>13</sup> On démontre l'interaction de facteurs économiques, politiques, sociaux et culturels dans l'analyse et l'explication des phénomènes dits historiques. Le programme *Histoire du XX<sup>e</sup> siècle* permet également à l'élève de se familiariser avec son rôle de citoyen et de développer son sens de l'engagement social. À cette fin, le programme est axé sur :

[...] la compréhension des questions d'actualité et sur les défis contemporains...[il privilégie] aussi le développement de l'esprit de recherche, par l'application d'une démarche historique active, et la prise de conscience de ses responsabilités comme citoyen du monde pour favoriser l'engagement social de l'élève.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>14</sup> GAUTHIER, C., S. ROY et M. TARDIF, « Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours », Les Cahiers du LABRAPs, vol. 11, 1992, p. 198.

Le programme d'histoire de 5<sup>e</sup> secondaire est optionnel pour l'obtention du diplôme d'études secondaires<sup>15</sup>.

A la lumière de cette mise en contexte du programme d'histoire du Québec et du Canada dans l'ensemble de l'enseignement de l'histoire au Québec, on peut avancer certaines conclusions anticipées sur lesquelles nous reviendrons en conclusion de notre recherche. Tout d'abord, le programme d'histoire du Québec et du Canada ne se situe pas dans une continuité des apprentissages historiques, i.e. que le programme n'emprunte pas la suite logique de l'évolution de l'histoire. Alors qu'au primaire on s'attarde de façon sommaire, nous en convenons, à l'histoire, la géographie et la société canadienne et québécoise, le programme d'histoire générale de 2<sup>e</sup> secondaire concentre son contenu sur l'étude des sociétés anciennes et à l'histoire du monde occidental. En 4<sup>e</sup> secondaire, on pourrait croire à une suite de l'enseignement du cours de 2<sup>e</sup> secondaire, mais on fait plutôt un retour à l'étude de la société québécoise et canadienne, qui fut abordée au primaire, et on s'y attarde pendant moins de cent heures (la durée totale du cours est environ 80 heures). C'est d'ailleurs une des principales critiques du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire.

Ensuite, les cours d'histoire au secondaire sont dispensés selon une séquence étonnante. En 2<sup>e</sup> secondaire, on étudie l'histoire générale, puis on n'en fait pas en 3<sup>e</sup> secondaire, on en refait en 4<sup>e</sup> secondaire mais l'année suivante, il n'y a pas de cours d'histoire obligatoire à l'horaire. Le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire recommande, compte tenu du problème de la discontinuité des enseignements et de la séquence actuelle des cours, que l'on reconstruise les programmes d'histoire à raison d'un cours de cent heures par année pendant les cinq années du secondaire<sup>16</sup>. De sorte qu'en première secondaire, on étudierait l'histoire générale 1 - de la préhistoire au Moyen-Age, en deuxième secondaire l'histoire générale 2 - de la Renaissance aux temps modernes, en troisième secondaire l'histoire du Québec et du Canada 1 - de la préhistoire amérindienne à 1791 ou 1840, en quatrième secondaire l'histoire du Québec et du Canada 2 - de

---

<sup>15</sup> D'après le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, moins de 15 % des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire s'inscrivent à ce cours. Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 45.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 46.

1791 ou 1840 à nos jours et, en cinquième secondaire l'histoire des problèmes du monde contemporain.

Enfin, d'après le contenu des cours d'histoire dispensés au primaire et surtout au secondaire, on est en droit de se demander, comme se le sont demandés les membres du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, si « l'enseignement dispensé aide [...]assez à former des citoyens informés et responsables ? »<sup>17</sup>. Du point de vue de la socialisation politique, puisque c'est ce à quoi nous nous intéressons, le programmes d'histoire de 2<sup>e</sup> secondaire apparaît, de façon générale, comme un instruments qui n'est pas fortement ouvert à l'enseignement de connaissances, d'attitudes, de valeurs et de comportements politiques. Sans avoir fait une analyse exhaustive du cours, on peut voir, à partir des objectifs généraux, que le cours ne vise pas vraiment à transmettre des connaissances ou des éléments essentiels à la participation active des citoyens à la vie démocratique. En effet, peu d'objectifs rencontrent les dimensions ou les sous-dimensions de notre grille d'analyse. Le contenu du cours de 5<sup>e</sup> secondaire semble, de ce point de vue, assez prometteur. Toutefois, son caractère optionnel fait en sorte que peu d'élèves le suivent. Comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises, la socialisation politique est un processus continu tout au long du développement des citoyens. Selon la séquence que l'on utilise actuellement pour dispenser les cours d'histoire, on peut se demander si les cours contribuent activement et surtout de façon constante à la formation d'attitudes, de valeurs et de comportements politiques. A ce propos, la recommandation du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire de dispenser des cours d'histoire à chaque niveau du secondaire, est tout à fait pertinente. Terminons en rappelant que les connaissances du domaine politique sont nécessaires à l'action du citoyen. D'après plusieurs études basées sur ces connaissances, les résultats tendent à appuyer, en partie, l'idée que « *les jeunes ne savent rien en histoire* »<sup>18</sup>. Nous sommes donc en droit de nous demander si l'enseignement de l'histoire au Québec fournit suffisamment de connaissances et contribue assez au développement d'habiletés. Bref, répond adéquatement au rôle d'instrument de formation de citoyens informés et responsables.

---

<sup>17</sup> *Idem.*

<sup>18</sup> *Idem.*

# CHAPITRE 4

---

## MODÈLE D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE

---

Dans le chapitre sur la recension des écrits, nous avons mis en relief le rôle de l'école et plus particulièrement des programmes scolaires comme instruments de socialisation politique au niveau secondaire. Il importe maintenant de bien définir les bases de la recherche ainsi que la méthodologie employée. Au chapitre 3, nous avons décrit en détails le programme scolaire d'histoire du Québec et du Canada, ses finalités, son contenu et, enfin, sa situation actuelle dans l'ensemble de l'enseignement de l'histoire au Québec afin de mieux situer notre recherche. Dans ce chapitre, nous définirons avec plus de précision l'objet d'étude et le programme d'histoire retenu. Nous présenterons également la grille d'analyse que nous appliquerons au programme et nous décrirons la méthodologie d'analyse de contenu du programme scolaire à partir de cette grille.



## 4.1 Les programmes scolaires comme objet d'étude et les objectifs de l'analyse

Nous avons choisi pour la conduite de la recherche d'étudier un des programmes scolaires comme instruments de socialisation politique. Les programmes scolaires sont souvent perçus comme l'un des plus importants instruments de socialisation au plan scolaire, devant même, selon certains, les enseignants. Si les programmes scolaires ont été retenus comme objet d'étude, c'est que nous considérons qu'ils jouent un rôle formel et déterminant dans la socialisation politique. C'est au moyen des programmes que l'on sélectionne, de manière officielle, les savoirs à transmettre, savoirs préalables à la participation des citoyens à la vie politique. Le rôle des programmes scolaires est toutefois sujet à de nombreux débats. Plusieurs les perçoivent comme une contrainte dans l'enseignement de connaissances, d'attitudes ou de comportements politiques. D'autres considèrent que les programmes ne reflètent aucunement l'enseignement dispensé en classe. À l'opposé, nous croyons, tout comme Mougnotte<sup>1</sup>, que leur absence - ce qui impliquerait qu'on traite des problèmes politiques uniquement quand et dans la mesure où ils se présentent en classe - exposerait au risque d'omettre ou de négliger certaines facettes importantes dans l'apprentissage politique des jeunes. Les enseignants devraient donc se référer constamment aux programmes. D'où l'intérêt d'analyser ceux-ci comme instruments de socialisation politique.

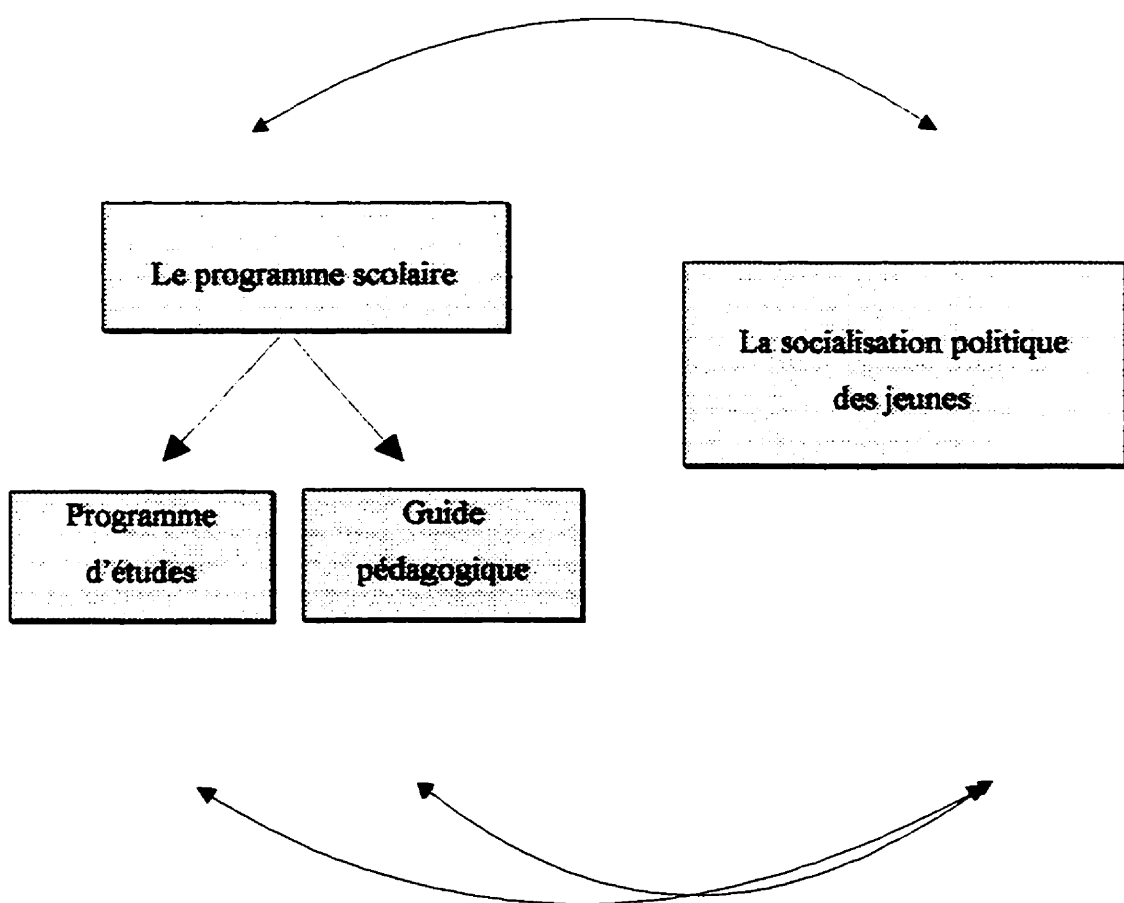
Les programmes scolaires au Québec renvoient à un ensemble d'éléments fort hétérogènes : énoncés des programmes d'études proprement dits, guides pédagogiques, manuels scolaires, etc. Chaque programme fait référence à une panoplie de documents et d'articles spécialisés. Cela veut dire que chaque programme est constitué en soi de plusieurs sous-éléments qui contribuent à la socialisation politique des jeunes. Nous avons choisi de centrer la recherche uniquement sur l'énoncé du programme d'études ainsi que sur le guide pédagogique diffusé actuellement par le ministère de l'éducation du Québec dans les écoles de la province. Le programme d'études constitue le document maître du MEQ. Il définit les rôles du programme

---

<sup>1</sup> MOUGNOTTE, A., Éduquer à la démocratie, Éditions du CERF, Paris, 1994, p. 46.

scolaire, les objectifs généraux et spécifiques ainsi que les différents modules à couvrir lors de l'enseignement et l'évaluation des élèves. Le guide pédagogique est un document qui accompagne le programme d'études. Il se veut un outil mis à la disposition des pédagogues pour promouvoir une meilleure compréhension du programme. Il suggère des approches pédagogiques et des situations d'apprentissage pour une bonne application du programme.

## Schéma 2 : L'objet de l'analyse



Cette recherche s'attardera uniquement au programme scolaire d'histoire du Québec et du Canada de 4<sup>e</sup> secondaire en vigueur au Québec. Une analyse beaucoup plus longue et détaillée serait nécessaire pour analyser tous les programmes scolaires du Québec qui fournissent de façon explicite des éléments qui sont les plus susceptibles d'influencer la socialisation politique des jeunes.

Mentionnons également que l'étude, puisqu'il s'agit d'une analyse de contenu, se situe au plan du curriculum officiel et non du curriculum caché. Elle ne portera pas sur l'enseignement de ce programme mais plutôt sur la matière qui doit être enseignée dans les écoles québécoises en conformité avec le régime pédagogique. Il pourrait exister un décalage entre le curriculum officiel et ce qui est réellement enseigné en classe. Encore ici, des études plus approfondies seraient nécessaires pour comparer les programmes scolaires du MEQ et l'enseignement de ses programmes en classe et voir comment le curriculum caché reflète ou s'éloigne du curriculum officiel.

Enfin, comme le mentionne Landry, l'analyse de signification (ou de contenu) peut se rapporter à deux types de contenu : le contenu manifeste et le contenu latent. Le contenu manifeste renvoie à ce qui est dit ou écrit explicitement dans le texte analysé alors que le contenu latent se réfère à l'implicite, « à l'inexprimé, au sens caché »<sup>2</sup> ; bref à ce qui est symbolique dans le matériel analysé. Dans cette recherche-ci, seul le contenu manifeste sera pris en considération. Car, bien que les tenants de l'analyse du contenu latent soutiennent que la signification du contenu réside au delà de l'explicite et que l'interprétation de ce qui est écrit ou dit constitue l'unique moyen de rendre compte de la véritable signification qui sous-tend tout contenu manifeste, l'on doit faire l'hypothèse que si le créateur d'un message est suffisamment subtil pour voiler le contenu de son message dit explicite, il peut être suffisamment subtil pour arriver à en voiler le contenu latent<sup>3</sup>. C'est pourquoi nous pensons, à la manière de l'Écuyer, que : « La signification du sens voilé (contenu latent) n'éliminera pas et ne remplacera jamais la signification du sens dévoilé (contenu manifeste)[...] En

---

<sup>2</sup> LANDRY, R., « L'analyse de contenu », dans B. GAUTHIER *et al.*, Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données, Presses de l'université du Québec, Ste-Foy, 1993, p. 341.

<sup>3</sup> *Idem.*

outre, l'analyse du contenu manifeste permet d'arriver à des résultats qui sont reproductibles par d'autres chercheurs ».<sup>4</sup>

Les études empiriques menées sur la socialisation politique se sont principalement concentrées sur les cours d'éducation civique et de *Social Studies* ainsi que sur les manuels scolaires. En outre, la grande majorité de ces études datent de la fin des années soixante et soixante-dix. Plus récemment, le rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, qui fut créé par le ministre de l'éducation du Québec en même temps que la commission des États généraux, traite du rôle des programmes comme instruments de socialisation politique, mais on n'y a pas analysé le contenu à partir du point de vue de sa contribution à la socialisation politique.

Malgré les nombreuses études faites sur le sujet en milieu anglophone, surtout américain ou européen, ainsi qu'un certain nombre de théories avancées dans le champ de la socialisation politique, il demeure difficile, au Québec, de formuler des hypothèses précises à vérifier à propos des programmes d'histoire du secondaire en relation avec la socialisation politique. C'est pourquoi, lorsqu'il s'agit d'un problème comme celui des programmes scolaires comme instruments de socialisation politique, sur lequel on connaît ici peu de choses récentes, une étude exploratoire s'avère appropriée, voire nécessaire<sup>5</sup>. Cette étude vise donc à explorer un problème d'actualité qui connaît depuis peu un regain d'intérêt, soit celui du rôle des programmes d'histoire, plus particulièrement celui de 4<sup>e</sup> secondaire, comme instruments de socialisation politique.

Les objectifs spécifiques de l'étude sont d'effectuer une analyse de contenu du programme d'histoire du Québec et du Canada de 4<sup>e</sup> secondaire à l'aide d'une grille d'analyse qui a été construite, puisqu'aucune des grilles recensées ne répondait adéquatement aux besoins de la recherche, et de tenter de voir quels sont les éléments à l'intérieur du programme scolaire qui sont susceptibles de contribuer à la socialisation politique des jeunes citoyens du Québec. Cette étude exploratoire pourra jeter un éclairage nouveau sur le rôle des programmes d'histoire au Québec

---

<sup>4</sup> *Idem.*

<sup>5</sup> Voir à ce sujet SELTZ, C. *et al.*, Les méthodes de recherches en sciences sociales, Editions HRW, Montréal, 1977, pp. 91-92.

comme instruments de socialisation politique et fournir des informations et des données de base à ceux qui voudront entreprendre des recherches plus poussées sur ce sujet dans l'avenir.

## 4.2 Grille d'analyse du contenu du programme d'histoire

Certains chercheurs se sont intéressés à l'analyse des programmes scolaires du point de vue de la socialisation politique ou de l'éducation civique en Amérique. Après une présentation successive des grilles utilisées dans diverses études, nous exposerons les dimensions générales de la grille que nous avons construite de même que les sous-dimensions (catégories) et les unités d'analyse qui seront retenues pour la recherche.

### 4.2.1 Grilles d'analyse utilisées dans diverses études

Dans les années soixante-dix, on a effectué aux États-Unis des études sur les connaissances et les attitudes politiques des jeunes citoyens. Ces études démontrèrent de graves lacunes dans la socialisation politique des étudiants américains. Suite à ces résultats, Hepburn s'intéressa au problème. En 1979, Hepburn<sup>6</sup> a élaboré une grille d'analyse pour les programmes d'éducation civique dans le but de déterminer s'ils contenaient des éléments susceptibles d'influencer la socialisation politique des jeunes citoyens américains. Son but était de construire un modèle d'analyse qui permettrait de mieux évaluer le potentiel de chaque programme scolaire afin d'accroître la socialisation politique des jeunes et ce, en relation avec quatre autres facteurs : (1) les objectifs d'enseignement ; (2) les enseignants ; (3) les administrateurs scolaires ; (4) les ressources disponibles pour l'enseignement. Le projet de Hepburn a été conduit sur une période de trois ans dans quinze écoles différentes. La première étape a consisté à évaluer les programmes en vigueur et, ensuite, à construire un programme en fonction de l'éducation à la citoyenneté qui devait être dispensée dans chaque milieu. Au cours de la deuxième année, les objectifs spécifiques et les

---

<sup>6</sup> HEPBURN, M.A., The Improving Citizenship Education Project: Testing a Model for Change in Political Education, E.R.I.C., Athens, 1979, 26 pages.

méthodes d'enseignement du nouveau programme ont été élaborés. Lors de la troisième année, le programme fut implanté dans les écoles sélectionnées pour une période de six semaines. Il fut alors testé et évalué en vue d'améliorations futures. La grille d'analyse utilisée par Hepburn pour évaluer les programmes est construite à partir des buts du projet et prend en considération huit champs d'enseignement, lesquels sont divisées en sous-champs spécifiques : (1) le gouvernement national ; (2) le gouvernement local et d'État ; (3) les principes démocratiques ; (4) la politique (Politics) ; (5) les droits individuels et la loi ; (6) les affaires internationales ; (7) les habiletés analytiques ; (8) les habiletés de participation.

Parallèlement à ces études, Remy<sup>7</sup> s'est intéressé de près aux rôles des programmes d'éducation civique américains comme instruments de socialisation politique. En 1980, il élaborait une grille d'analyse comportant, selon lui, les critères essentiels pour lui permettre de juger et de construire des programmes d'éducation civique. Cette grille comporte sept questions importantes à considérer : (1) Quelle conception (large ou étroite) le programme donne-t-il de la citoyenneté ? (2) Le programme porte-t-il une attention aux devoirs et aux responsabilités des citoyens ? (3) Le programme fournit-il une vision juste et réelle de la vie politique ? (4) Est-ce que le programme donne à la fois des informations sur les institutions, le régime et le fonctionnement de la démocratie ? (5) Le programme s'efforce-t-il de rendre une image véridique de la diversité de la société américaine ? (6) Le programme se situe-t-il dans une perspective globale ? (7) Le programme est-il basé sur les quatre principes d'enseignement développés par l'auteur (expériences d'apprentissage liées à des réflexions personnelles, expériences d'apprentissage liées aux expériences du professeur, expériences d'apprentissages non-répétitives, expériences d'apprentissage liées aux connaissances et aux habiletés des élèves). Remy mentionne également que les éléments de la grille doivent être pris en considération en fonction de deux éléments interreliés. Premièrement, les critères doivent être clairement identifiés et justifiés au départ pour éviter toute ambiguïté. Deuxièmement, ceux-ci doivent s'adapter adéquatement aux programmes scolaires étudiés.

---

<sup>7</sup> REMY, R.C., « Criteria for judging citizenship education programs », Educational Leadership, vol. 38, no 1, 1980, pp. 10-11.

La grille d'analyse de Hepburn est très bien élaborée. Elle rend compte, de manière détaillée, des divers aspects à prendre en considération dans l'analyse des programmes comme instruments de socialisation politique. Malheureusement, la grille fut construite dans l'unique but d'analyser les programmes d'éducation civique américains. Conséquemment, elle ne rend pas compte de toute l'importance que l'on doit accorder à des éléments essentiels à la socialisation politique qui sont véhiculés par la discipline historique (ex : événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada). Par ailleurs, la grille d'analyse de Remy demeure trop générale pour étudier les programmes d'histoire. Au surplus, elle ne s'attarde qu'à des éléments socio-politiques véhiculés par l'enseignement civique et ne considère pas l'aspect historique dans l'apprentissage de connaissances, de valeurs et de comportements politiques.

#### 4.2.2 Dimensions générales de la grille d'analyse

Puisqu'il était nécessaire d'élaborer une grille d'analyse beaucoup plus détaillée, complète et appropriée pour analyser le programme d'histoire du Québec et du Canada afin d'éviter toute interprétation vague des résultats ou pour ne pas plaquer sur le programme étudié une grille qui ne rend pas compte de la spécificité de l'histoire comme matière enseignée, nous avons décidé d'élaborer une grille d'analyse pour les besoins de la recherche à partir des travaux de Hepburn, Remy, Engle<sup>8</sup> et Ochoa, Jackson<sup>9</sup> et Gauthier, Roy et Tardif<sup>10</sup>. Notre revue des écrits de ces auteurs et celle de Tessier<sup>11</sup> a mis en perspective deux dimensions principales en regard de la socialisation politique par l'entremise des programmes scolaires : l'apprentissage de connaissances et le développement d'habiletés. Notons enfin que nous n'avons accordé aucune attention à l'apprentissage de valeurs et d'attitudes politiques, comme le voulait notre définition de la socialisation politique, puisque le programme d'histoire du Québec et du Canada ne les rend pas très explicites.

---

<sup>8</sup> ENGLE, S. et A. OCHOA. Education for Democratic Citizenship : decision making in the Social Studies, Teachers College Press, New-York, 1988, 224 pages.

<sup>9</sup> JACKSON, R. J. et D. JACKSON, Politics in Canada : Culture, Institutions, Behaviour and Public Policy, Prentice-Hall, Scarborough, 1990, 776 pages.

<sup>10</sup> GAUTHIER, C., S. ROY et M. TARDIF, « Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours », Les Cahiers du LABRAPS, vol. 11, 1992, 203 pages.

<sup>11</sup> Pour une analyse plus détaillée de la littérature sur ce sujet voir TESSIER, C., L'éducation à la citoyenneté au Canada, aux États-Unis et en France : notions, enjeux, orientations, programmes et pratiques, Rapport de recherche présenté au CEETUM, Université de Montréal, 1996, p. 20.

Les auteurs Hepburn, Engle et Ochoa estiment que la socialisation politique, au moyen des programmes scolaires, vise à faire acquérir à la fois des connaissances socio-politiques et développer des habilités « civiques ». L'enseignement de connaissances est le but premier de tout système scolaire. Comme le rappellent Engel et Ochoa<sup>12</sup>, les jeunes citoyens ont besoin de connaître et de comprendre comment leurs institutions et leur société fonctionnent ainsi que les difficultés que pose la démocratie. Selon Mougnotte, le pouvoir requiert le savoir. Le rôle de l'école, par l'entremise des programmes, est de permettre de passer de l'opinion au jugement ; d'ailleurs on ne peut juger adéquatement sans avoir préalablement des connaissances. Certes, les connaissances du domaine politique ne rendront pas nécessairement tous les citoyens actifs. Certains ignoreront ces savoirs ou ne les utiliseront que pour une compréhension limitée des événements. D'autres voudront savoir encore davantage et passer à l'action. L'apprentissage de connaissances « n'est donc pas une condition suffisante de la participation politique, mais elle est à coup sûr une condition nécessaire. »<sup>13</sup>

Il a été mentionné précédemment que Hepburn considèrent huit éléments à prendre en considération dans l'analyse des programmes scolaires d'éducation civique. Chez Jackson<sup>14</sup>, l'étude de la politique canadienne se fait en cinq volets ( l'héritage canadien, la culture, les institutions, les comportements politiques et les politiques publiques), lesquels incluent diverses facettes notamment : une étude comparative de l'héritage canadien, le développement de l'État-Nation, la culture politique du Canada, l'acquisition d'orientations politiques, les fondements de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique (A.A.N.B.), les dimensions du fédéralisme, les pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire, les services publics, les élections, la politique extérieure du Canada et sa situation dans le monde.

Toutefois, l'analyse des travaux des auteurs permet de constater qu'il n'y a pas de consensus sur les connaissances fondamentales liées à la socialisation politique les jeunes. Cela

---

<sup>12</sup> ENGLE, S. et A. OCHOA, Education for Democratic Citizenship : decision making in the Social Studies, Teachers College Press, New York, 1988, p. 17.

<sup>13</sup> MOUGNOTTE, A., Éduquer à la démocratie, Éditions du CERF, Paris, 1994, p. 168

<sup>14</sup> JACKSON, R.J. et D. JACKSON, Politics in Canada : Culture, Institutions, Behaviour and Public Policy, Prentice-Hall, Scarborough, 1990, pp. III à X.



tient en partie à la conception que les auteurs ont de la socialisation politique. Certains, comme Jackson, estiment important de faire acquérir des connaissances de base des institutions sociales et politiques, de l'État, des lois et du système parlementaire (canadien). D'autres, tels Engle et Ochoa, accordent davantage d'attention à la nécessité d'aborder des sujets contemporains et d'actualité.

Néanmoins, malgré des points de vue différents sur les connaissances qui sont nécessaires au développement de meilleurs citoyens, certains thèmes sont récurrents ou du moins complémentaires : (1) le régime politique, (2) les principes démocratiques, (3) les notions de droits individuels et de loi (État de droit), (4) le système international, (5) les événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada, et (6) l'identité nationale. Conséquemment, les thèmes précédents développés par les auteurs seront retenus, dans cette recherche, comme les six dimensions liées à l'apprentissage de connaissances politiques et seront, un peu plus loin, décomposés en sous-dimensions (catégories) plus précises.

D'un autre côté, les auteurs Hepburn, Engle, Ochoa et Remy soulignent que la socialisation politique vise non seulement l'apprentissage de connaissances mais également à faire acquérir et à développer des habiletés. Pour assurer une participation active des citoyens dans une démocratie, ces derniers doivent certes avoir des connaissances qui leur permettent de comprendre et aussi de prendre part aux décisions politiques mais ils doivent également satisfaire à d'autres exigences comme de pouvoir argumenter et faire des choix. Cela demande d'éduquer les jeunes à développer des habiletés qui faciliteront leur engagement à titre de citoyens responsables dans leur collectivité. Le développement d'habiletés s'avère essentiel dans les régimes démocratiques. L'apprentissage d'habiletés est la clé de voûte qui permet au citoyen de raisonner, d'argumenter et d'exercer un jugement critique. Selon Roche<sup>15</sup>, le rôle du citoyen comme acteur de la chose publique ne s'improvise aucunement. Les principes de base lui sont transmis à l'école et c'est la connaissance éclairée par l'argumentation et le débat ouvert qui fait du sujet un citoyen actif.

---

<sup>15</sup> ROCHE, G., L'apprenti-citoyen : une éducation civique et morale pour notre temps, Éditions ESF, Paris, 1993, pp. 43-44.

Selon Hepburn, il y a deux types d'habiletés nécessaires au développement des citoyens actifs : les habiletés analytiques et les habiletés qui favorisent la participation. Les habiletés analytiques permettent d'avoir une pensée plus critique de même qu'une façon d'évaluer des événements et d'analyser des faits et des données. Les habiletés favorisant la participation assurent un sens des responsabilités et permettent la discussion, la résolution de problèmes et l'analyse du rôle et des gestes des acteurs politiques. Les habiletés favorisant la participation sont préalables à la participation politique puisqu'elles contribuent à l'engagement et l'action du citoyen, ce qui n'est pas forcément le cas des habiletés analytiques. Ces deux types d'habiletés sont également présents chez Remy mais il les aborde différemment puisqu'on y réfère en termes « d'expériences » qui favorisent le développement du citoyen critique et engagé. En conséquence, deux dimensions supplémentaires, inspirées de l'apprentissage des habiletés de Hepburn, seront ajoutées à la grille d'analyse qui contient déjà six dimensions liées aux connaissances : les habiletés analytiques axées sur l'information (évaluation de l'information et des sources d'information et analyse de données et de faits) et les habiletés analytiques favorisant la participation (interprétation de résultats, de conflits et d'enjeux politiques et analyse d'acteurs politiques et de leurs actions).

Contrairement à Hepburn, nous croyons qu'un programme d'histoire favorise davantage le développement d'habiletés analytiques préalables à la participation que des habiletés de participation. En effet, il est peu probable que le programme d'histoire du Québec et du Canada incite les jeunes, par exemple, à prendre part à des activités civiques ou scolaires pour favoriser leur engagement auprès de la communauté. C'est pourquoi, il nous apparaît plus juste de parler d'habiletés analytiques préalables à la participation.

#### 4.2.3 Sous-dimensions, unités d'analyse et la grille d'analyse

Le but ultime de toute analyse de contenu est d'en arriver à comprendre les textes utilisés. Ce but peut être atteint de trois façons<sup>16</sup> : (1) avec une grille d'analyse ouverte où il n'existe pas de catégorie analytique au départ ; (2) avec une grille d'analyse fermée où toutes les catégories

---

<sup>16</sup> LANDRY, R., « L'analyse de contenu », dans B. GAUTHIER *et al.*, Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données, Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy, 1993, pp. 343-344.

sont déterminées dès le départ à partir de théories ou d'études ; (3) avec une grille d'analyse mixte où une partie des catégories analytiques dérive d'une théorie ou d'études alors qu'une autre partie émerge du matériel. Nous avons retenu la troisième façon puisque une bonne partie de la grille qui sera utilisée renferme des dimensions que vous avons recueillies à partir de la revue des écrits des auteurs énumérés dans la partie précédente. Néanmoins, nous avons cru bon, après une analyse sommaire du matériel, ajouter une dimension supplémentaire (l'identité nationale) qui n'était pas abordée explicitement par les auteurs, bien que Jackson y fasse quelque peu référence. Comme celle-ci revient fréquemment dans le contenu du programme d'histoire, elle nous apparaissait pertinente à la formation des jeunes citoyens. Nous avons également modifié les deux dimensions liées aux habiletés (analytique et de participation) qui sont présentées par Hepburn en habiletés analytiques axées sur l'information et habiletés analytiques préalables à la participation puisque le contenu du programme d'histoire s'attarde avant tout aux aspects analytiques.

Les unités d'analyse constituent les plus petites portions de textes qui sont utilisées dans l'analyse de contenu du programme. Il existe différents types d'unités d'analyse selon Landry<sup>17</sup> : les unités physiques, les unités syntaxiques, les unités renvoyant à des référents, les unités thématiques et les unités de propositions. Les unités de propositions sont un type d'unités d'analyse qui renvoient à des « noyaux de sens »<sup>18</sup>. Elles correspondent à une structure particulière du contenu comprenant un nombre donné d'éléments constitutifs. Elles ne renvoient pas nécessairement à une phrase ou à un énoncé d'objectif puisque celui-ci peut combiner plusieurs structures particulières ou « noyaux de sens ».

A titre d'exemple, les énoncés d'objectifs terminaux du module 1 du programme d'études sont : « Décrire les conditions de l'exploration française en Amérique » et « Expliquer la fonction du commerce des fourrures dans l'Empire français et son influence sur les rapports culturels entre les Amérindiens et les Français. ». Ces énoncés contiennent plusieurs propositions ou « noyaux de sens ». Tout d'abord, on parle des conditions de l'exploration française et, ensuite, du commerce

---

<sup>17</sup> *Idem.*

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 346.

- des fourrures et de son influence sur les rapports culturels entre les Amérindiens et les Français. Ces énoncés seront par conséquent divisés en deux propositions qu'on associera par la suite à des dimensions et des sous-dimensions (catégories) de la grille d'analyse.

Dans la recherche, les dimensions de l'analyse seront constituées d'éléments qui les sous-tendent. C'est ainsi que les six dimensions liées aux connaissances politiques seront décomposées en sous-dimensions aussi appelés, dans la grille, catégories. De même en sera-t-il des deux dimensions liées aux habiletés (habiletés analytiques axées sur l'information et habiletés analytiques préalables à la participation) qui seront à leur tour décomposées en sous-dimensions.

**Tableau 2 : Grille d'analyse du programme scolaire d'histoire  
du Québec et du Canada**

|   |
|---|
| <b>1. Analyse des connaissances</b>   |
| <b>Régime politique:</b> fédéralisme, monarchie constitutionnelle, séparation des pouvoirs (exécutif, législatif, judiciaire), répartition des juridictions entre paliers de gouvernement (fédéral, provincial, municipal), processus décisionnel, groupes d'intérêt, partis politiques, bipartisme, élections, représentation, bureaucratie. |
| <b>B. Principes démocratiques:</b> souveraineté populaire, constitution, limites des pouvoirs, règle de la majorité, droits des minorités, citoyenneté, État providence.  |
| <b>C. Notions de droits individuels et de loi:</b> État de droit, égalité juridique, charte des droits et libertés, rôles et responsabilités du citoyen.  |
| <b>D. Système international:</b> politique étrangère, interdépendance, organisations gouvernementales et non gouvernementales, équilibre des pouvoirs, traités, aide humanitaire, conflits et guerres.  |
| <b>E. Événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada :</b> Empire français, conquête britannique, Révolution américaine, évolution du parlementarisme, expansion territoriale, développement des États canadien et québécois.   |
| <b>F. Identité nationale :</b> Concept de nation, évolution de la nation canadienne et québécoise, régionalisme et nationalisme, culture politique, immigration et ethnies, clivages ethno-linguistiques.   |
| <b>2. Analyse des habiletés analytiques</b>   |
| <b>A. Habiletés analytiques axées sur l'information:</b> évaluation de l'information ainsi que des sources d'information et analyse de données et de faits reliés au domaine politique.   |
| <b>B. Habiletés analytiques préalables à la participation:</b> interprétation de conflits et d'enjeux politiques et analyse des actions et des acteurs politiques (gouvernements, partis, groupes d'intérêt et citoyens).   |

Ainsi, la première dimension politique a trait aux connaissances du régime politique. Selon Patrick<sup>19</sup>, les « bons » citoyens sont ceux qui possèdent des informations et des connaissances stratégiques nécessaires pour une action politique efficace. Puisqu'il est peu probable que les autres agents de socialisation politique (famille, amis, etc.) fournissent de manière détaillée des connaissances sur le régime politique, on peut s'attendre que les programmes scolaires y accordent une importance plus que significative. A partir des propos de Jackson<sup>20</sup> sur le régime politique canadien, des sous-dimensions (catégories) ont été construites pour analyser les propositions des textes retenus pour la recherche. Jackson rappelle qu'il faut prendre en considération les unités suivantes si l'on veut transmettre de façon adéquate des connaissances minimales du régime politique canadien : le fédéralisme, la monarchie constitutionnelle, la séparation des pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire), la répartition des juridictions entre paliers de gouvernement (fédéral, provincial, municipal), le processus décisionnel (rôles du gouverneur-général, des lieutenants-gouverneurs, du premier ministre, des ministres, des députés, du sénat dans la prise de décisions politiques), les groupes d'intérêt, les partis politiques, le bipartisme, les élections, la représentation (citoyens vs élus, une personne = un vote) et enfin, la bureaucratie (au sens de l'administration publique).

Les connaissances des principes démocratiques qui sous-tendent le régime politique constituent les éléments centraux de la deuxième dimension puisqu'ils permettent de comprendre la nature du politique et les choix collectifs dans une société. Au pays, il est utile de mettre en évidence des principes qui débordent le cadre du régime politique canadien. Jackson s'est intéressé à la question et considère que les éléments suivants, qui seront d'ailleurs utilisés comme sous-dimensions (catégories) dans l'analyse, sont importants car ils permettent d'acquérir des notions essentielles à la compréhension des événements actuels : la souveraineté populaire (les principaux gouvernants sont élus par les citoyens), la constitution, la limite des pouvoirs (exécutif, législatif, judiciaire), la règle de la majorité (la majorité des suffrages emporte la décision), les

---

<sup>19</sup> PATRICK, J.J., « Political Socialization and Political Education in Schools », dans S.A. RENSHON, Handbook of Political Socialization : Theory and Research, The Free Press, McMillan Publishing Company, New-York, 1977, p. 194.

<sup>20</sup> JACKSON, R.J. et D. JACKSON, Politics in Canada : Culture, Institutions, Behaviour and Public Policy, Prentice-Hall, Scarborough, 1990, pp. III-IV.

droits des minorités et la citoyenneté (en relation avec la création de l'État-nation). A cela, nous avons cru bon ajouter une sous-dimension tirée de Hepburn : l'État providence ou État bien-être (procédé de régulation sociale en régime démocratique libéral).

La troisième dimension réfère aux notions de droits individuels et de loi. Ceux-ci sont à la base même de la démocratie et de la paix civile. Selon les théoriciens de la démocratie, chaque citoyen doit être informé de ses droits et ses devoirs envers l'État. Des principes comme l'État de droit, l'égalité juridique, la charte des droits et libertés, les rôles et responsabilités du citoyen sont des connaissances que doivent acquérir les jeunes selon Hepburn<sup>21</sup>. Jackson et Remy estiment également que ces connaissances doivent faire partie de l'enseignement à la démocratie. C'est pourquoi nous retiendrons à titre de sous-dimensions (catégories) les éléments suivants : l'État de droit (le respect des mêmes lois par les dirigeants et les citoyens selon des règles de droit établies), l'égalité juridique (un système judiciaire équitable pour tous les citoyens et le droit à une pleine et entière représentation devant les tribunaux), la charte des droits et libertés (pour chaque citoyen au pays), les rôles et responsabilités du citoyen (envers la collectivité et l'État).

Pour Jackson<sup>22</sup>, Remy, Hepburn, Engle et Ochoa, les connaissances du système international et la situation du pays dans le monde constituent plus que jamais, dans un contexte d'interdépendance, un aspect essentiel de la formation des jeunes citoyens. Le système international actuel est composé d'une multitude d'États (un nombre record depuis la naissance de l'État moderne), d'organisations transnationales, d'entreprises et de mouvements internationaux qui interagissent. Puisque les auteurs s'accordent sur cette question, certains éléments du régime canadien énumérés par Jackson, sur la politique canadienne, et d'autres éléments plus globaux mentionnés par Hepburn seront retenus comme catégories (sous-dimensions) de la quatrième dimension. Ainsi, les connaissances de la politique étrangère du Canada, de l'interdépendance (dépendance réciproque des États et des peuples), des organisations gouvernementales et non gouvernementales, de l'équilibre des pouvoirs (manœuvre d'équilibre du système international qui

---

<sup>21</sup> HEPBURN, M. A., The Improving Citizenship Education Project: Testing a Model for Change in Political Education, E.R.I.C., Athens, 1979, p. 9.

<sup>22</sup> JACKSON, R. J. et D. JACKSON, Politics in Canada : Culture, Institutions, Behaviour and Public Policy, Prentice-Hall, Scarborough, 1990, pp. 621-671.

interdit aux États d'accumuler des forces supérieures à celles de leurs rivaux coalisés), des traités, de l'aide humanitaire, des conflits et des guerres (civiles ou inter-étatiques) seront les sous-dimensions ou les catégories analytiques de cette dimension. La maîtrise des connaissances relatives à ces sous-dimensions est d'ailleurs pertinente du point de vue de la participation politique des citoyens à la résolution de ces problèmes globaux. Elle permet aux citoyens de voir le monde non plus comme un simple objet d'étude diffus et lointain, mais comme un vaste secteur dont ils sont membres.

Les programmes scolaires, particulièrement ceux d'histoire, fournissent une quantité importante d'informations ou d'événements liés à l'évolution du Québec et du Canada. Ces connaissances permettent aux collectivités de mieux se connaître, se définir et se projeter dans l'avenir. Au surplus, elles permettent de mieux comprendre les enjeux et les problèmes actuels et les moyens à mettre en œuvre pour les résoudre. Les connaissances d'événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada sont des jalons de l'histoire font mieux comprendre les mécanismes de changements et de continuité de notre société. Selon le rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire : « Un minimum de référents historiques doit être maîtrisés, car ils se retrouvent dans l'actualité, les discours publics, les projets collectifs. Sans ces repères, il y a danger de marginalisation sociale, faute de " savoir s'y retrouver ", faute de " pouvoir suivre " ». <sup>23</sup>

Jackson<sup>24</sup> soutient que les connaissances reliées aux événements suivants font partie des éléments nécessaires à l'apprentissage de l'évolution du pays : les communautés autochtones, la conquête britannique, la Révolution américaine, l'évolution du parlementarisme au pays, l'expansion territoriale et le développement des États canadien et québécois jusqu'à nos jours. Néanmoins, pour obtenir des catégories (sous-dimensions) qui rendent entièrement compte de la spécificité de l'histoire dans l'enseignement d'événements marquant liés à l'évolution du Québec, il est utile d'ajouter à cela un des fondements du programme d'histoire (l'Empire français) qui revêt

---

<sup>23</sup> Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 3.

<sup>24</sup> JACKSON, R. J. et D. JACKSON, Politics in Canada : Culture, Institutions, Behaviour and Public Policy, Prentice-Hall, Scarborough, 1990, pp. 15-27.



un caractère tout à fait pertinent dans l'enseignement de cette discipline selon Gauthier, Roy et Tardif. C'est pourquoi, en plus des éléments de Jackson, l'étude de l'Empire français d'Amérique sera ajoutée comme dernière sous-dimension (catégorie).

Enfin, l'apprentissage de connaissances politiques ne serait pas complet sans l'acquisition de connaissances relatives à l'identité nationale. La question de l'identité nationale est problématique au pays. Il est difficile d'arriver à une définition commune ou une interprétation qui soit acceptée par tous les citoyens canadiens. Certains, comme Jackson, aborde la question en parlant des régionalismes au pays (la Colombie-Britannique, l'Ouest, l'Ontario, le Québec et les Maritimes) qui s'est véritablement transformé en nationalisme au Québec. D'autres parlent davantage de peuples fondateurs du Canada ou de la reconnaissance d'une société distincte au Québec qui doit être prise en considération dans la conception de l'identité nationale, particulièrement au « Canada anglais ». Le véritable problème est qu'il y a une divergence dans la façon de reconnaître l'identité nationale selon la perspective que l'on adopte. Néanmoins, il demeure un fait, à savoir que, peu importe la vision que l'on a de l'identité nationale, l'enseignement de l'histoire peut jouer un rôle dans la construction de l'identité commune. Comme le mentionne le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, les programmes d'histoire jouent, à ce titre, un rôle essentiel puisqu'ils contribuent à la « construction des identités »<sup>25</sup>.

De plus, selon Tomkins<sup>26</sup> dans son étude sur la socialisation politique au Canada, les attitudes et les comportements liés à la culture québécoise sont très différents de ceux des provinces anglophones. Pour lui, l'étude de la culture et de la conception de la nation permet de rendre compte des différences dans la conception du Canada par les francophones et les anglophones. Jackson<sup>27</sup> souligne brièvement que l'enseignement de connaissances liées à l'identité nationale au pays peut se faire par l'apprentissage des éléments suivants: le concept de nation,

---

<sup>25</sup> Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 4.

<sup>26</sup> TOMKINS, G. S., « Political Socialization Research and Canadian Studies », Canadian Journal of Education, vol. 2, no 1, 1977, p. 89.

<sup>27</sup> JACKSON, R. J. et D. JACKSON, Politics in Canada : Culture, Institutions, Behaviour and Public Policy, Prentice-Hall, Scarborough, 1990, pp. III-IV.

l'évolution de la nation canadienne, le régionalisme et le nationalisme au Québec, la culture politique (ensemble de symboles, de croyances et de valeurs qu'on retrouve chez les membres d'un système politique), l'immigration et les ethnies, et les clivages ethno-linguistiques au Canada. Remy de même que Ochoa et Engle retiennent plusieurs de ces éléments, dont le concept de nation, de culture et d'ethnies, mais évidemment ne parlent pas des spécificités relatives à la nation canadienne et québécoise. C'est pourquoi, nous ferons une adaptation des propositions de Jackson concernant le Canada comme catégories (sous-dimensions) de la dernière dimension en regard de l'enseignement de connaissances politiques étant donné que plusieurs éléments sont supportés par les autres auteurs alors que d'autres sont complémentaires et essentiels à la compréhension de l'identité québécoise et canadienne.

Comme il a été mentionné précédemment, les programmes scolaires véhiculent des connaissances politiques mais favorisent aussi le développement d'habiletés analytiques. Puisque dans les régimes démocratiques les citoyens sont appelés à se prononcer de façon récurrente sur l'avenir et la gouverne de leur État, notamment par les élections, ils se doivent de participer de façon éclairée à la prise de décisions politiques. Pour ce faire, chaque citoyen doit être en mesure, entre autres, de savoir si l'information qui lui est transmise est véridique, de connaître les enjeux des débats ainsi que peser le pour et le contre entre ses intérêts personnels et ceux de la collectivité.

La dimension relative aux habiletés analytiques axée sur l'information prend en considération deux éléments que l'on retrouve aussi chez Hepburn: (1) l'évaluation de l'information ainsi que des sources d'information ; (2) l'analyse de données et de faits reliés au domaine politique. Avant de prendre une décision politique rationnelle, les citoyens sont appelés à faire une analyse critique de la situation. Le premier élément consiste à recueillir le maximum d'information concernant l'événement ou l'enjeu. Toutefois, aucun citoyen ne reçoit la même quantité d'information. Au surplus, il est presque impossible, voire « irrationnel », d'être totalement informé à cause des coûts investis qui ne justifient pas, à partir d'un certain point, le retour de l'information qu'obtient le citoyen.

Notons également que pour diminuer les coûts reliés à l'obtention de l'information, les citoyens utilisent fréquemment de l'information déjà interprétée ou qui provient de diverses sources d'information. En conséquence, chaque citoyen doit être en mesure d'effectuer une analyse critique de l'information qui lui est transmise et de celle qu'il cherche à se procurer. Les habiletés analytiques d'information permettent donc aux citoyens d'analyser des données et d'évaluer (porter un jugement) les sources d'information (analyse du médium).

L'analyse des habiletés analytiques préalables à la participation constitue la dernière dimension de la grille. Idéalement, tous les citoyens dans les régimes démocratiques devraient, d'une façon ou d'une autre, participer à la gouverne de l'État. Comme nous l'avons déjà mentionné, le renforcement de la démocratie repose sur la participation des citoyens dans les affaires publiques et ce, à tous les niveaux. Contrairement aux régimes autocratiques, la participation politique n'est pas un geste aveugle de loyauté envers l'État mais plutôt un geste responsable de chaque citoyen envers la société et la démocratie.

C'est pourquoi, il est nécessaire d'accorder une attention particulière, selon Hepburn, Ochoa et Engle, aux éléments suivants qui seront d'ailleurs retenus comme sous-dimensions (catégories) de la dernière dimension : l'interprétation d'enjeux et de conflits politiques ainsi que l'analyse des actions et des acteurs politiques (gouvernants, partis politiques, groupes d'intérêt et citoyens). Les habiletés analytiques préalables à la participation permettent d'interpréter les enjeux et les conflits et d'analyser les acteurs et leurs actions.

La grille d'analyse précédente a été construite à partir de six différents auteurs car il n'existe pas, dans les écrits recensés, de grilles de ce genre pour analyser les programmes d'histoire comme instrument de socialisation politique. La grille que nous avons adaptée et décrite précédemment présente d'ailleurs les caractéristiques suivantes :

1. Elle est descriptive, puisqu'elle vise à faire ressortir des éléments du contenu du programme qui ont une signification du point de vue de la socialisation politique et elle ne se limite pas à un simple examen des objectifs généraux du programme.

2. Elle est centrée sur l'étude du programme scolaire comme document écrit et non sur l'enseignement du programme.
3. Elle est globale dans la mesure où elle examine toutes les composantes du programme scolaires (objectifs généraux, objectifs spécifiques, objectifs intermédiaires et objectifs terminaux) qui sont susceptibles d'avoir une influence sur la socialisation politique des jeunes.
4. Elle considère le programme scolaire comme un instrument de l'État québécois à la fois pour encadrer les politiques pédagogiques et sélectionner les savoirs transmis.

## 4.4 Méthodologie

Les données sur lesquelles porte l'analyse ont été tirées de deux documents officiels du MEQ : le programme d'études et le guide pédagogique du cours d'histoire du Québec et du Canada de 4<sup>e</sup> secondaire.

Tout d'abord, il est utile de mentionner qu'une importance similaire a été accordée à chacun des documents, bien que le guide pédagogique ne soit qu'un outil de travail mis à la disposition des enseignants. Dans la partie sur l'analyse et l'interprétation des données, nous prendrons en compte le fait que l'utilisation du guide pédagogique est laissée à la discrétion de l'enseignant et que, par conséquent, son contenu risque d'avoir moins d'importance ou d'influence sur la formation des jeunes. Toutefois, à ce stade-ci, il serait prématuré d'exclure le guide pédagogique. C'est pourquoi, il n'y aura aucune distinction entre les deux ouvrages pour le moment puisqu'ils sont construits et élaborés sensiblement de la même manière (i.e. à partir de trois éléments : objectif général  $\Rightarrow$  objectif terminal  $\Rightarrow$  objectif intermédiaire).

Ensuite, le programme d'études du cours d'histoire du Québec et du Canada a été analysé en module. Les sept modules du programme d'histoire du Québec et du Canada, qui constituent le corps du programme d'études, ont été analysés de façon à connaître si les éléments de la grille étaient présents ou non et, à partir des dimensions liées aux habiletés, de quelle façon on y faisait

référence. Pour y arriver, il a été nécessaire de noter le nombre de fois, pour chaque objectif (général, terminal, intermédiaire), que des éléments constitutifs ou propositions, i.e. une structure particulière du texte, pas nécessairement une unité syntaxique, renvoyaient à une dimension ou, de manière plus précise, à des catégories (sous-dimensions) de la grille.

Par exemple, les objectifs terminaux du module 1 du programme d'études sont : « Décrire les conditions de l'exploration française en Amérique » et « Expliquer la fonction du commerce des fourrures dans l'Empire français et son influence sur les rapports culturels entre les Amérindiens et les Français. ». Les « noyaux de sens » ou propositions renvoient, dans la grille d'analyse, à la dimension des événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada et plus précisément, aux catégories « communautés autochtones » et « l'Empire français en Amérique ». Un « 1 » sera alors inscrit dans chacune de ces cases liées aux « connaissances » du champ « objectif terminal ». Toutefois, étant donné que les propositions ne font appel qu'à la description (représenter) et à l'explication (faire connaître) de connaissances et non pas à l'évaluation (porter un jugement) ou l'interprétation (commenter) d'actions ou d'acteurs, les propositions n'ont pas été codifiées comme appartenant aux catégories relatives aux habiletés analytiques axées sur l'information et aux habiletés préalables à la participation. Aucune codification ne sera alors faite dans ces cases.

Enfin, le guide pédagogique a été, à son tour, analysé par module (le guide compte aussi sept modules) pour y obtenir le même type d'information. Chacun des modules a été scruté en fonction, cette fois-ci, des suggestions d'activités présentées dans la partie complémentaire des objectifs intermédiaires. Toutefois, nous n'avons pas répété l'analyse des objectifs généraux, intermédiaires et terminaux qui sont les mêmes que dans le programme d'études. De plus, le nombre d'éléments du guide pédagogique se trouvant dans la grille d'analyse sera inscrit entre parenthèses pour le différencier du nombre d'éléments se référant aux énoncés du programme d'études. De cette façon, on pourra faire une analyse comparative des résultats à partir des mêmes tableaux.

A titre d'exemple, les objectifs intermédiaires du module 1 du guide pédagogique sont les mêmes que ceux du programme d'études. Toutefois, on y aborde, dans la partie complémentaire,

des éléments tels que : **analyser** des cartes et des textes de Cartier et ses voyages, **animer** une **discussion** sur la civilisation amérindienne avant l'arrivée des Européens. Conséquemment, un « (1) » sera inscrit dans la case « habiletés analytiques axée sur l'information » du champ « objectif intermédiaire » sous la catégorie « Empire français d'Amérique » puisqu'on fait référence à l'analyse de données (cartes et textes de Cartier) liées à l'Empire français. On inscrira également un « (1) » dans la case « habiletés analytique préalables à la participation » du champ « objectif intermédiaire » sous la catégorie « Communautés autochtones » puisqu'on traite de la participation à un atelier de discussion sur la civilisation amérindienne. Comme on peut le constater, le guide pédagogique fournit davantage d'information (didactique) sur la matière à enseigner ainsi que sur des démarches pédagogiques inspirées de l'expérience des gens qui ont élaboré le guide.

La façon qui a été choisie pour codifier l'information selon la grille d'analyse permet de savoir rapidement combien de propositions du programme d'études et du guide pédagogique sont liées à des dimensions ou catégories (sous-dimensions) de la grille. De cette manière, on peut facilement identifier à la fois les dimensions traitées ou omises et la manière dont elles sont traitées, i.e. en mettant l'accent soit sur la transmission de connaissances soit sur le développement d'habiletés analytiques axées sur l'information ou préalables à la participation. Ce type de codification permet d'obtenir sur un tableau une vue d'ensemble des sujets qui sont abordés dans le programme d'études et le guide pédagogique. Enfin, chaque tableau débute par un sommaire regroupant l'ensemble des données recueillies, par objectif, pour la dimension retenue. Ceci permet d'avoir une vue d'ensemble d'une dimension donnée et ensuite de comparer les dimensions entre elles. À noter que, dans certains cas, nous avons ajouté une catégorie (sous-dimension) supplémentaire correspondant à l'énoncé général de la dimension étant donné que certaines propositions, peu nombreuses, étaient formulées de façon trop générale pour qu'elles soient inscrites à l'intérieur des catégories (sous-dimensions) déjà élaborées. Le nombre total de ces propositions est, par conséquent, inclus dans le total de la dimension.

L'analyse de contenu, notamment celle basée sur des unités de propositions, comporte certains inconvénients. Il se peut que l'analyse de contenu ne permette pas toujours de codifier l'ensemble des propositions retenues. Certaines mots, certaines propositions ou certains thèmes

sont trop généraux pour qu'on puisse les codifier ou leur attribuer la même importance à chaque observation. Dans ces rares cas, nous avons préféré omettre leur codification. Comme on le verra au chapitre suivant, des différences considérables sont perceptibles entre chaque dimension. Une interprétation différente des quelques propositions que nous avons décidé de ne pas codifier ne pourrait pas invalider la tendance générale observée.

Enfin, nous avons fait la codification des données à trois reprises, séparée par un intervalle de temps, afin d'obtenir plus de stabilité et d'exactitude dans l'interprétation de l'énoncé du programme d'études et du guide pédagogique. Une codification par des personnes externes auraient sans doute accru la validité des résultats. Nous en reparlerons dans la dernière partie (conclusion) de la recherche.

Dans les pages suivantes, on retrouvera les différents tableaux, construits à partir des diverses dimensions de la grille d'analyse, qui furent utilisées pour analyser le contenu de l'énoncé du programme d'études et du guide pédagogique du programme d'histoire du Québec et du Canada de 4<sup>e</sup> secondaire. Les tableaux sont divisés par dimension liée aux connaissances : le régime politique, les principes démocratiques, les notions de droits individuels et de droit, le système international, les événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada, l'identité nationale. Celles-ci sont ensuite mises en relation avec les deux dimensions liées aux habiletés analytiques d'information et préalables à la participation. De cette façon, la grille permet de classer à la fois les connaissances et les habiletés. Chaque dimension du tableau tient compte des trois types d'objectifs des différents modules (général, terminal, intermédiaire) de façon à connaître dans quelle partie du module se situent les unités d'analyse.

Dans le cas du guide pédagogique, les propositions recueillies réfèrent uniquement aux objectifs intermédiaires, i.e. aux suggestions d'activités liées aux objectifs intermédiaires.

Tableau 3 : Grille d'analyse relative à la dimension *régime politique*

| <b>Catégories</b>   | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectifs du programme</b> |
|---|----------------------|--|---|---------------------------------------|
| (sous-dimensions)   |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, terminal, intermédiaire      |
| Total   |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Monarchie constitutionnelle   |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Séparation des pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire)                                |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Répartition des juridictions entre paliers de gouvernement (fédéral, provincial, municipal) |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Processus décisionnel   |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Groupes d'intérêt   |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Partis politiques   |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Bipartisme  |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |



| <b>Dimension régime politique (suite)</b> |                      |  |   |                                       |
|---|----------------------|--|---|---------------------------------------|
| <b>Catégories</b>                         | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectifs du programme</b> |
| (sous-dimensions)                         |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, terminal, intermédiaire      |
| Élections                                 |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Représentation                            |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Bureaucratie                              |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |

**Tableau 4 : Grille d'analyse relative à la dimension *principes démocratiques***

| <b>Catégories</b>      | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectif du programme</b> |
|------------------------|----------------------|--|---|--------------------------------------|
| (sous-dimensions)      |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, terminal, intermédiaire     |
| Total                  |                      |  |   | Général                              |
|                        |                      |  |   | Terminal                             |
|                        |                      |  |   | Intermédiaire                        |
| Souveraineté populaire |                      |  |   | Général                              |
|                        |                      |  |   | Terminal                             |
|                        |                      |  |   | Intermédiaire                        |
| Constitution           |                      |  |   | Général                              |
|                        |                      |  |   | Terminal                             |
|                        |                      |  |   | Intermédiaire                        |
| Limites des pouvoirs   |                      |  |   | Général                              |
|                        |                      |  |   | Terminal                             |
|                        |                      |  |   | Intermédiaire                        |
| Règle de la majorité   |                      |  |   | Général                              |
|                        |                      |  |   | Terminal                             |
|                        |                      |  |   | Intermédiaire                        |
| Droits des minorités   |                      |  |   | Général                              |
|                        |                      |  |   | Terminal                             |
|                        |                      |  |   | Intermédiaire                        |
| Citoyenneté            |                      |  |   | Général                              |
|                        |                      |  |   | Terminal                             |
|                        |                      |  |   | Intermédiaire                        |
| État providence        |                      |  |   | Général                              |
|                        |                      |  |   | Terminal                             |
|                        |                      |  |   | Intermédiaire                        |

**Tableau 5 : Grille d'analyse relative à la dimension *notions de droits individuels et de loi***

| <b>Catégories</b>                   | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectifs du programme</b> |
|-------------------------------------|----------------------|--|---|---------------------------------------|
| (sous-dimensions)                   |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, terminal, intermédiaire      |
| Total                               |                      |  |   | Général                               |
|                                     |                      |  |   | Terminal                              |
|                                     |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| État de droit                       |                      |  |   | Général                               |
|                                     |                      |  |   | Terminal                              |
|                                     |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Égalité juridique                   |                      |  |   | Général                               |
|                                     |                      |  |   | Terminal                              |
|                                     |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Charte des droits et libertés       |                      |  |   | Général                               |
|                                     |                      |  |   | Terminal                              |
|                                     |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Rôles et responsabilités du citoyen |                      |  |   | Général                               |
|                                     |                      |  |   | Terminal                              |
|                                     |                      |  |   | Intermédiaire                         |

**Tableau 6 : Grille d'analyse relative à la dimension système international**

| <b>Catégories</b>  | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectifs du programme</b> |
|--|----------------------|--|---|---------------------------------------|
| (sous-dimensions)  |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, terminal, intermédiaire      |
| Total  |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Politique étrangère  |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Interdépendance  |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Organisations gouvernementales et organisations non-Gouvernementales |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Équilibre des pouvoirs   |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Traités  |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Aide humanitaire   |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Conflits et guerres  |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                         |

**Tableau 7 : Grille d'analyse relative à la dimension *événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada***

| <b>Catégories</b>                             | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectifs du programme</b> |
|---|----------------------|--|---|---------------------------------------|
| (sous-dimensions)                             |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, terminal, intermédiaire      |
| Total   |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Communautés autochtones                       |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Empire français en Amérique                   |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Conquête britannique                          |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Révolution américaine                         |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Évolution du parlementarisme au pays          |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Expansion territoriale                        |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Développement des États canadien et québécois |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  |   | Intermédiaire                         |

Tableau 8 : Grille d'analyse relative à la dimension *identité nationale*

| Catégories                                      | Connaissances | Habiletés analytiques axées sur l'information  | Habiletés analytiques préalables à la participation                                     | Types d'objectifs du programme   |
|---|---------------|--|---|----------------------------------|
| (sous-dimensions)                               |               | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, terminal, intermédiaire |
| Total   |               |  |   | Général                          |
|   |               |  |   | Terminal                         |
|   |               |  |   | Intermédiaire                    |
| Concept de nation                               |               |  |   | Général                          |
|   |               |  |   | Terminal                         |
|   |               |  |   | Intermédiaire                    |
| Évolution de la nation canadienne et québécoise |               |  |   | Général                          |
|   |               |  |   | Terminal                         |
|   |               |  |   | Intermédiaire                    |
| Régionalisme et nationalisme au Québec          |               |  |   | Général                          |
|   |               |  |   | Terminal                         |
|   |               |  |   | Intermédiaire                    |
| Culture politique au Québec et au Canada        |               |  |   | Général                          |
|   |               |  |   | Terminal                         |
|   |               |  |   | Intermédiaire                    |
| Immigration et ethnies                          |               |  |   | Général                          |
|   |               |  |   | Terminal                         |
|   |               |  |   | Intermédiaire                    |
| Clivages ethno-linguistiques                    |               |  |   | Général                          |
|   |               |  |   | Terminal                         |
|   |               |  |   | Intermédiaire                    |

# CHAPITRE 5

## ANALYSE DES DONNÉES

L'objectif de ce chapitre est de présenter les résultats de l'analyse. Le chapitre comprend deux étapes : (1) la classification de l'information recueillie et (2) l'analyse proprement dite des données.

### 5.1 Classification des données

La classification de l'information permet de transformer les « faits bruts » en données. Elle consiste ici à classer les faits recueillis dans le programme d'études et le guide pédagogique en données selon des dimensions de la grille d'analyse que nous avons élaborée au chapitre précédent. Les données recueillies sont d'abord présentées sous forme de tableaux, puis analysées dans la deuxième partie du chapitre.

Il est bon de rappeler que les chiffres entre parenthèses dans les tableaux renvoient aux données recueillies dans le guide pédagogique. De plus, certains tableaux comprennent une catégorie supplémentaire, soit l'énoncé général de la dimension, puisque certaines propositions étaient trop générales pour être codifiées dans une des catégories (sous-dimensions). Enfin, puisque le guide pédagogique contient, au même titre que le programme d'études, la description des objectifs généraux, intermédiaires et terminaux, nous n'avons pas codifié ces propositions une deuxième fois ce qui aurait été redondant. Nous n'avons retenu que les propositions relatives aux activités suggérées en rapport avec les objectifs d'enseignement.



**Tableau 9 : Classification des données relatives à la dimension  
régime politique**

| <b>Catégories</b>   | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectifs du programme</b> |
|---|----------------------|--|---|---------------------------------------|
| (sous-dimensions)   |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, Terminal, Intermédiaire      |
| Total   |                      |  |   | Général                               |
|   | 2                    | 2  |   | Terminal                              |
|   | 32                   | 4 (44)   | 6 (26)  | Intermédiaire                         |
| Monarchie constitutionnelle   |                      |  |   | Général                               |
|   | 2                    | 2  |   | Terminal                              |
|   | 5                    | (9)  | (4)   | Intermédiaire                         |
| Séparation des pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire)  |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   | 5                    | 1 (5)  | (3)   | Intermédiaire                         |
| Répartition des juridiction du pouvoir entre paliers de gouvernement (fédéral, provincial, municipal) |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   | 4                    | (4)  | 2   | Intermédiaire                         |
| Processus décisionnel   |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   | 6                    | 1 (8)  | 2 (10)  | Intermédiaire                         |
| Groupes d'intérêt   |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   | 1                    |  | 1   | Intermédiaire                         |
| Partis politiques   |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   | 1                    | (7)  | 1 (1)   | Intermédiaire                         |
| Bipartisme  |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   |                      |  | (1)   | Intermédiaire                         |

| <b>Le régime politique (suite)</b>     |                      |  |   |                                       |
|--|----------------------|--|---|---------------------------------------|
| <b>Catégories</b>                      | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectifs du programme</b> |
| (sous-dimensions)                      |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, Terminal, Intermédiaire      |
| Élections                              |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  | 2                    | (8)  | (4)   | Intermédiaire                         |
| Représentation                         |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  | 5                    | 1 (3)  | (3)   | Intermédiaire                         |
| Bureaucratie                           |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| Énoncé général sur le régime politique |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  | 3                    | 1  |   | Intermédiaire                         |

**Tableau 10 : Classification des données relatives à la dimension principes démocratiques**

| <b>Catégories</b>                              | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectifs du programme</b> |
|--|----------------------|--|---|---------------------------------------|
| (sous-dimensions)                              |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, Terminal, Intermédiaire      |
| Total  |                      |  |   | Général                               |
|  | 1                    | 1  |   | Terminal                              |
|  | 15                   | (18)   | 6 (5)   | Intermédiaire                         |
| Souveraineté populaire                         |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  | 1                    | (5)  |   | Intermédiaire                         |
| Constitution                                   |                      |  |   | Général                               |
|  | 1                    | 1  |   | Terminal                              |
|  | 6                    | 1 (5)  | 1 (1)   | Intermédiaire                         |
| Limites des pouvoirs                           |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      | (1)  |   | Intermédiaire                         |
| Règle de la majorité                           |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  | 2                    | (2)  | 1 (2)   | Intermédiaire                         |
| Droits des minorités                           |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  | 2                    | (1)  | 1   | Intermédiaire                         |
| Citoyenneté                                    |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  | (1)   | Terminal                              |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                         |
| État providence                                |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  | 4                    | (3)  | 3 (1)   | Intermédiaire                         |
| Énoncé général sur les principes démocratiques |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      | (1)  |   | Intermédiaire                         |

**Tableau 11 : Classification des données relatives à la dimension  
notions de droits individuels et de loi**

| <b>Catégories</b>  | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectifs du programme</b> |
|--|----------------------|--|---|---------------------------------------|
| (sous-dimensions)  |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, Terminal, Intermédiaire      |
| Total  |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  | 1   | Terminal                              |
|  | 2                    | (2)  | 1 (2)   | Intermédiaire                         |
| État de droit  |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      | (1)  | (1)   | Intermédiaire                         |
| Égalité juridique  |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      | (1)  |   | Intermédiaire                         |
| Charte des droits et libertés                                  |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  | 1                    |  | 1   | Intermédiaire                         |
| Rôles et responsabilités du citoyen                            |                      |  |   | Général                               |
|  |                      |  |   | Terminal                              |
|  |                      |  | (1)   | Intermédiaire                         |
| Énoncé général sur les notions de droits individuels et de loi |                      |  |   |                                       |
|  |                      |  | 1   |                                       |
|  | 1                    |  |   |                                       |

**Tableau 12 : Classification des données relatives à la dimension  
système international**

| <b>Catégories</b>  | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectif du programme</b> |
|--|----------------------|--|---|--------------------------------------|
| (sous-dimensions)  |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, terminal, intermédiaire     |
| Total  |                      |  |   | Général                              |
|  | 1                    | 1  |   | Terminal                             |
|  | 19                   | 2 (30)   | 1 (11)  | Intermédiaire                        |
| Politique étrangère  |                      |  |   | Général                              |
|  |                      |  |   | Terminal                             |
|  | 3                    | (5)  |   | Intermédiaire                        |
| Interdépendance  |                      |  |   | Général                              |
|  |                      |  |   | Terminal                             |
|  | 2                    | (3)  | 1   | Intermédiaire                        |
| Organisations gouvernementales et organisations non-gouvernementales |                      |  |   | Général                              |
|  |                      |  |   | Terminal                             |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                        |
| Équilibre des pouvoirs   |                      |  |   | Général                              |
|  |                      |  |   | Terminal                             |
|  | 1                    | (1)  |   | Intermédiaire                        |
| Traités  |                      |  |   | Général                              |
|  |                      |  |   | Terminal                             |
|  | 6                    | (6)  | (6)   | Intermédiaire                        |
| Aide humanitaire   |                      |  |   | Général                              |
|  |                      |  |   | Terminal                             |
|  |                      |  |   | Intermédiaire                        |
| Conflits et guerres  |                      |  |   | Général                              |
|  | 1                    | 1  |   | Terminal                             |
|  | 7                    | 2 (15)   | (5)   | Intermédiaire                        |

**Tableau 13 : Classification des données relatives à la dimension  
*événements marquants de l'évolution du Québec et  
du Canada***

| Catégories                                    | Connaissances | Habiletés analytiques axées sur l'information  | Habiletés analytiques préalables à la participation                                     | Types d'objectifs du programme   |
|---|---------------|--|---|----------------------------------|
| (sous-dimensions)                             |               | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, terminal, intermédiaire |
| Total   | 11            | 1  |   | Général                          |
|   | 14            | 6  |   | Terminal                         |
|   | 28            | 2 (43)   | 5 (23)  | Intermédiaire                    |
| Communautés autochtones                       |               |  |   | Général                          |
|   | 1             |  |   | Terminal                         |
|   | 4             | 1 (4)  | (1)   | Intermédiaire                    |
| Empire français en Amérique                   | 1             |  |   | Général                          |
|   | 2             | 1  |   | Terminal                         |
|   | 3             | (6)  | (5)   | Intermédiaire                    |
| Conquête britannique                          | 1             |  |   | Général                          |
|   | 1             | 1  |   | Terminal                         |
|   | 3             | 1 (1)  | 1 (3)   | Intermédiaire                    |
| Révolution américaine                         |               |  |   | Général                          |
|   | 1             | 1  |   | Terminal                         |
|   | 2             | (3)  | (1)   | Intermédiaire                    |
| Évolution du parlementarisme au pays          | 3             |  |   | Général                          |
|   | 3             | 2  |   | Terminal                         |
|   | 4             | 1 (6)  | (7)   | Intermédiaire                    |
| Expansion territoriale                        | 1             |  |   | Général                          |
|   |               |  |   | Terminal                         |
|   | 3             | (7)  | 1   | Intermédiaire                    |
| Développement des États canadien et québécois | 5             | 1  |   | Général                          |
|   | 6             | 1  |   | Terminal                         |
|   | 9             | (16)   | 3 (6)   | Intermédiaire                    |

**Tableau 14 : Classification des données relatives à la dimension  
*identité nationale***

| <b>Catégories</b>                               | <b>Connaissances</b> | <b>Habiletés analytiques axées sur l'information</b>                                     | <b>Habiletés analytiques préalables à la participation</b>                              | <b>Types d'objectifs du programme</b> |
|---|----------------------|--|---|---------------------------------------|
| (sous-dimensions)                               |                      | Évaluation de l'information, des sources d'information et analyse de données et de faits | Interprétation d'enjeux et de conflits et analyse des actions et des acteurs politiques | Général, terminal, intermédiaire      |
| Total   | 2                    |  |   | Général                               |
|   | 3                    |  |   | Terminal                              |
|   | 33                   | 6 (31)   | 6 (20)  | Intermédiaire                         |
| Concept de nation                               |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   | 5                    | 1  | 1   | Intermédiaire                         |
| Évolution de la nation canadienne et québécoise | 2                    |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   | 3                    | (14)   | (7)   | Intermédiaire                         |
| Régionalisme et nationalisme au Québec          |                      |  |   | Général                               |
|   | 1                    |  |   | Terminal                              |
|   | 3                    | (3)  | 1 (1)   | Intermédiaire                         |
| Culture politique au Québec et au Canada        |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   | 7                    | 1 (3)  | 1 (5)   | Intermédiaire                         |
| Immigration et ethnies                          |                      |  |   | Général                               |
|   | 1                    |  |   | Terminal                              |
|   | 6                    | 1 (5)  | 1 (3)   | Intermédiaire                         |
| Clivages ethno-linguistiques                    |                      |  |   | Général                               |
|   | 1                    |  |   | Terminal                              |
|   | 3                    | 1 (2)  | 1 (2)   | Intermédiaire                         |
| Énoncé général sur l'identité Nationale         |                      |  |   | Général                               |
|   |                      |  |   | Terminal                              |
|   | 6                    | 2 (4)  | 1 (2)   | Intermédiaire                         |

## 5.2 Analyse des données

Cette partie vise à décrire et à interpréter de manière systématique le contenu manifeste du programme d'études et du guide pédagogique traduit en données dans les tableaux précédents. Pour y parvenir, l'analyse sera faite en prenant en considération non pas l'ordre dans lequel sont présentés les tableaux mais plutôt l'ordre d'importance des dimensions, i.e. en fonction du nombre de propositions retrouvées dans chaque dimension.

Dans un premier temps, nous analyserons les données recueillies faisant référence aux connaissances. Le tableau 15 et le graphique 1, à la page suivante, portent sur le nombre de propositions relatives aux connaissances. Contrairement au graphique 1, le tableau 15 donne une vue d'ensemble du nombre de propositions par dimension sans ventilation par objectif (général, terminal, intermédiaire). De cette façon, on peut avoir une vue d'ensemble de l'importance de chaque dimension.

Dans un deuxième temps, nous ferons l'analyse des données relatives aux habiletés en nous basant sur le tableau 16 et le graphique 2. Il importe de souligner que les propositions ayant trait aux connaissances ont toutes été recueillies dans le programme d'études alors que les propositions relatives aux habiletés proviennent à la fois du guide pédagogique et du programme d'études. En fait, les propositions liées aux habiletés sont essentiellement présentées dans la partie complémentaire (suggestions d'activités) des objectifs intermédiaires du guide pédagogique. Une distinction doit toutefois être faite entre les deux documents compte tenu que le guide n'est qu'un outil pédagogique mis à la disposition des enseignants, et qu'au surplus, l'examen ministériel dispensé au terme de l'année s'appuie principalement sur le programme d'études. On ne peut donc pas présenter les données liées aux habiletés recueillies dans le guide pédagogique sans les distinguer des données recueillies dans le programme d'études (connaissances) puisqu'elles n'ont pas la même portée. Cette façon de présenter les données n'est pas sans comporter une certaine redondance. Toutefois, elle permet de tenir compte de la distinction que nous avons établie. Au terme de l'analyse, une brève conclusion permettra de revenir sur l'ensemble de l'analyse et de distinguer les tendances générales.



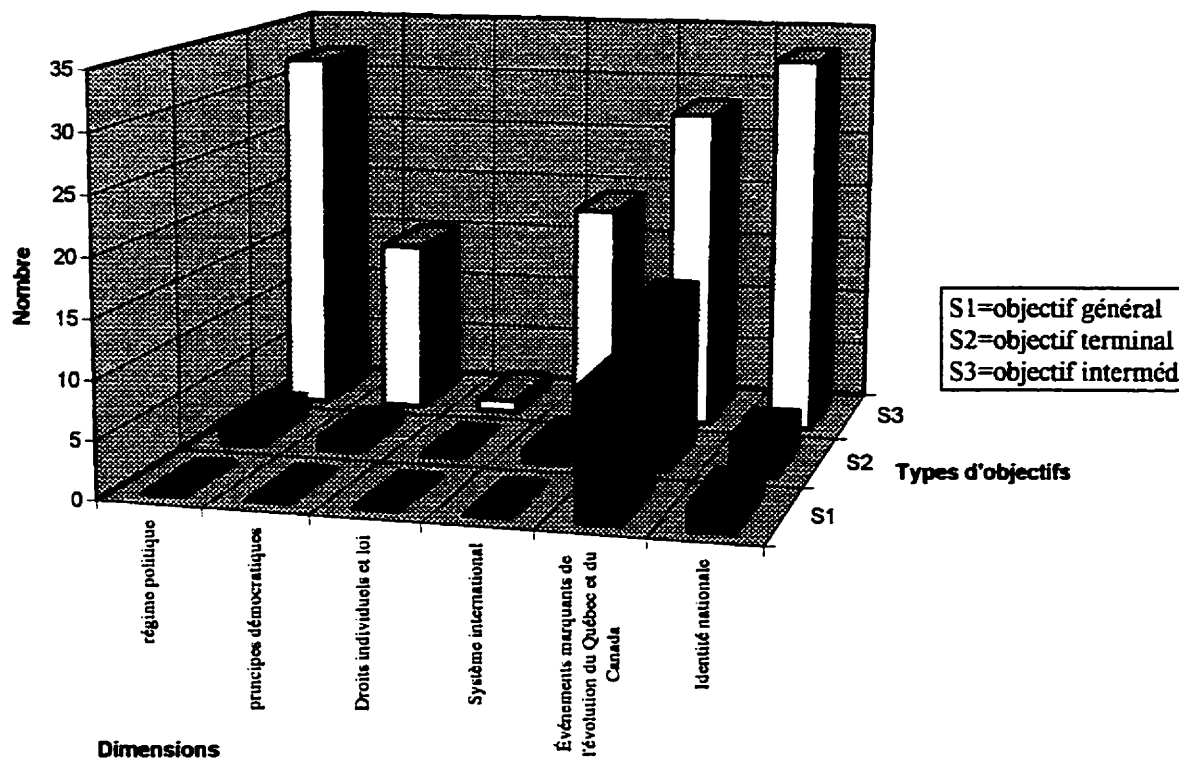
## 5.2.1 Analyse des connaissances

Tableau 15 : Nombre de propositions relatives aux dimensions connaissances (selon les dimensions)

| <b>Dimensions d'analyse</b>                                | <b>Propositions liées aux connaissances</b> |
|--|---|
| Événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada | 53  |
| Identité nationale   | 38  |
| Régime politique   | 34  |
| Système international                                      | 20  |
| Principes démocratiques                                    | 16  |
| Notions de droits individuels et de loi                    | 2   |

La dimension relative aux connaissances qui comporte le plus de propositions est celle des *événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada*. Comme le montre le tableau 15, si l'on regroupe l'ensemble des objectifs (général, terminal, intermédiaire), cinquante-trois (53) propositions sont liées à des catégories (sous-dimensions) de cette dimension. Selon le tableau 13, on a recueilli pas moins de onze (11) propositions liées aux événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada dans les objectifs généraux, quatorze (14) propositions dans les objectifs terminaux et vingt-huit (28) propositions dans les objectifs intermédiaires. Toutes ces propositions sont tirées du programme d'études. Les catégories (sous-dimensions) les plus importantes de la dimension ont trait au développement de l'État canadien et québécois (20 propositions), à l'évolution du parlementarisme (10 propositions), aux communautés autochtones (6 propositions) et à l'Empire français d'Amérique (6 propositions).

**Graphique 1 : Nombre de propositions relatives aux dimensions  
connaissances (selon les dimensions)**



Il n'est pas étonnant de retrouver au premier rang la dimension *événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada* puisque les « principes directeurs » du programme d'histoire reposent en bonne partie sur l'apprentissage de connaissances en fonction des temps forts de l'histoire tout en insistant sur l'interaction des facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels<sup>1</sup>. Les éléments liés à l'évolution du pays permettent aux jeunes citoyens de comprendre la société actuelle à partir des faits du passé et des gestes et des actions de l'époque contemporaine. Si l'on se base sur le nombre de propositions qui sont liées aux sept catégories de cette dimension (tableau 13), on s'aperçoit que le programme d'histoire comporte plusieurs éléments essentiels à l'acquisition des connaissances relatives aux événements marquants de

<sup>1</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 12.

l'évolution du Québec et du Canada. Il est toutefois nécessaire de mettre en perspective certaines sous-dimensions des *événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada* qui apparaissent importantes.

Ainsi, on retrouve plusieurs propositions se référant aux communautés autochtones. Cela est nécessaire si l'on veut comprendre la diversité du peuple québécois et canadien. Néanmoins, ces propositions se retrouvent principalement dans les trois premiers modules du programme d'études, i.e. lors du développement de la colonie en Amérique. Il n'y a pas de propositions « contemporaines » relatives à cette catégorie. On présente uniquement les Amérindiens lors de la conquête et la création du Canada avec des propositions du genre : « Distinguer l'organisation socio-culturelle des Iroquoïens de celle des Algonkiens »<sup>2</sup>. Aucune mention n'est faite au sujet de la place des communautés autochtones dans le développement moderne du Québec et du Canada comme si elles avaient soudainement disparues ou pris moins d'importance dans l'interprétation de l'histoire récente. C'est d'ailleurs ce que le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire souligne : « Dans celui [programme] de 4<sup>e</sup> secondaire, on ne donne qu'un aperçu des sociétés autochtones à l'arrivée des Européens, puis on signale le rôle qu'elles ont joué dans le commerce des fourrures ; il n'est ensuite plus question des autochtones dans ce programme »<sup>3</sup>.

Ensuite, on retrouve plusieurs propositions liées à l'évolution du parlementarisme au pays telle que : « Décrire les changements survenus à la suite de l'union des Canadas jusqu'en 1854 »<sup>4</sup>. Mais, peu font référence aux nombreuses discussions constitutionnelles des dernières décennies, au débat entourant l'avenir du Sénat, au rôle croissant de la Cour Suprême dans la résolution de problèmes politiques et, dernièrement, à l'importance que certaines organisations partisans souhaitent que l'on accorde aux diverses régions canadiennes dans les décisions politiques fédérales. En fait, on en retrouve uniquement dans la dernière partie du module 7 (objectif 7.3.3).

---

<sup>2</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 22.

<sup>3</sup> Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 48.

<sup>4</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 40.

Une observation du genre a déjà été faite par Hodgetts<sup>5</sup>, qui révélait en 1968 que les programmes d'histoire de l'époque se concentraient trop exclusivement sur les événements militaires et l'histoire du régime politique plutôt que d'aborder des questions politiques contemporaines et controversées.

Bref, il n'est pas étonnant que la dimension *événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada* comporte le plus grand nombre de propositions relatives aux connaissances du point de vue de la socialisation politique, véhiculés par le programme d'histoire. Toutefois, il est pertinent de mettre en perspective certaines sous-dimensions des *événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada*. Si certains sujets sont abordés à plusieurs reprises, ils ne permettent pas toujours un enseignement complet, adéquat et surtout axé véritablement sur l'évolution récente de la société canadienne et québécoise. À ce propos, nous avons observé que le programme n'accorde pas beaucoup d'importance aux sujets récents sauf quelques objectifs dans la dernière partie du septième module

Selon le tableau 15 et le graphique 1, c'est la dimension *identité nationale* qui vient au second rang avec un total de trente-huit (38) propositions. Ce résultat permet de montrer la pertinence d'avoir ajouté cette dimension d'analyse à la grille. Celle-ci n'avait pas été prévue au départ. Comme nous l'avons déjà signalé, nous avons cru bon, après une analyse sommaire des documents, d'ajouter cette dimension essentielle à la formation des citoyens. Comme le démontre le tableau 14, deux (2) propositions relatives au sujet de l'identité nationale ont été retrouvées dans les objectifs généraux, trois (3) dans les objectifs terminaux et trente-trois (33) dans les objectifs intermédiaires. Les catégories (sous-dimensions) les plus importantes ont trait à l'immigration et aux ethnies (7 propositions), à la culture politique au Québec et au Canada (7 propositions), au concept de nation (5 propositions) et à l'évolution de la nation canadienne et québécoise (5 propositions). Plusieurs propositions recueillies (6) étaient trop générales pour être intégrées à l'une ou l'autre des sous-dimensions de l'*identité nationale*. Le régionalisme et le

---

<sup>5</sup>SEARS, A. et A. HUGHES, « Citizenship Education and Current Educational Reform », Canadian Journal of Education, vol. 21, no 2, 1996, p. 134.

nationalisme au Québec et les clivages ethno-linguistiques sont l'objet d'un nombre beaucoup moins important de propositions.

Il n'est pas étonnant que dans un cours d'histoire du Québec et du Canada l'on s'attarde à des notions de culture politique, d'immigration, d'ethnies et au concept de nation. Ainsi, dans un cours où l'objectif de départ est de permettre à l'élève de connaître « le cheminement de la collectivité à laquelle il appartient »<sup>6</sup>, il est compréhensible et même souhaitable de retrouver la dimension *identité nationale* dans plusieurs propositions du programme d'études. Ce qui est cependant surprenant, c'est le nombre moins élevé de propositions liées à l'évolution de la nation canadienne et québécoise, aux clivages ethno-linguistiques et au nationalisme au Québec comparativement au nombre de propositions concernant la culture politique. On retrouve bien quelques propositions du genre : « Décrire certaines manifestations de la diversité culturelle du Québec »<sup>7</sup> ou « Commenter certains grands débats qui ont marqué la société québécoise depuis la Révolution tranquille »<sup>8</sup> mais leur nombre est cependant limité. Selon le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire<sup>9</sup>, il y a lieu d'améliorer le programme actuel pour qu'il accorde davantage d'attention aux communautés culturelles arrivées récemment au pays. Ce constat peut-il s'expliquer par le fait que le programme d'études a été construit à la fin des années soixante-dix et qu'il ne permet pas de faire référence adéquatement aux nouvelles réalités auxquelles sont confrontées le Québec et le Canada (ex : résurgence du nationalisme québécois, vague de nouveaux immigrants dans les grands centres) ? Il faudrait en conséquence accorder plus d'attention au dernier module et aussi l'actualiser.

Quoi qu'il en soit, le nombre de propositions relatives à l'*identité nationale* en fait la seconde dimension en importance du point de vue des connaissances véhiculées par le programme d'histoire. Néanmoins, on peut se demander s'il n'y aurait pas lieu d'actualiser certains sujets.

---

<sup>6</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Programme d'études : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 7.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>8</sup> *Idem.*

<sup>9</sup> Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 49.

Selon le graphique 1 et le tableau 15, les connaissances du *régime politique* viennent au troisième rang des connaissances pertinentes du point de vue de la socialisation politique véhiculées par le programme d'histoire. Un total de trente-quatre (34) propositions ont été recueillies, dont deux (2) propositions liées aux connaissances du régime politique dans les objectifs terminaux et trente-deux (32) propositions dans les objectifs intermédiaires (tableau 9). Ces propositions sont réparties en majorité dans les catégories suivantes : la monarchie constitutionnelle (7 propositions), la séparation des pouvoirs -exécutif, législatif et judiciaire- (5 propositions), le processus décisionnel - rôles du Gouverneur-général, des lieutenants-gouverneurs, du premier ministre, des ministres, des députés, du sénat dans la prise de décisions politiques - (6 propositions), la représentation - citoyens vs élus, une personne = un vote - (5 propositions) et la répartition des juridictions entre paliers de gouvernement - fédéral, provincial, municipal - (4 propositions). Les catégories concernant les groupes d'intérêts, les partis politiques et les élections ont été l'objet de peu de propositions. Enfin, aucune proposition ne fait référence explicitement à la bureaucratie – au sens d'administration publique. Trois (3) propositions étaient trop générales pour être incluses dans l'une ou l'autre des sous-dimensions relatives au *régime politique*. Ainsi, plusieurs des catégories relatives au *régime politique* sont considérées dans le programme d'études et l'on s'y attarde à plusieurs reprises. Le programme contribue donc à la transmission de connaissances sur les institutions politiques.

Toutefois, si certaines catégories telles que la monarchie constitutionnelle et le processus décisionnel sont abordées à plusieurs reprises, celles qui ont trait aux partis politiques, au bipartisme, à la bureaucratie et aux élections sont à peine présentes dans le programme. À titre d'exemple, on retrouve plusieurs propositions telles que « Donner les principales caractéristiques de l'Acte constitutionnel »<sup>10</sup> ou « Décrire les principales caractéristiques du système politique canadien »<sup>11</sup>, mais peu du genre « Comparer les principales réactions à la crise économique au Canada et au Québec »<sup>12</sup>. On peut se demander dans quelle mesure les jeunes peuvent être socialisés adéquatement au régime politique s'ils n'ont pas de connaissances élémentaires des

<sup>10</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 40.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 53

mécanismes de participation comme le système électoral et l'adhésion à une organisation partisane. A cet égard, les propositions du programme l'étude abordent-elles adéquatement l'ensemble des catégories concernant le *régime politique* ? On pourrait soutenir que certains sujets sont complémentaires et qu'ils seront abordés en classe même s'ils ne sont pas explicitement inscrits dans le programme d'études. Or, les études de Conley et Osborne<sup>13</sup> et de Hodgetts<sup>14</sup> révèlent que les enseignants sont peu enclins à s'aventurer hors des « sentiers battus » et à dispenser un enseignement politique qui sort des cadres proposés. On pourrait également avancer l'idée que le programme d'histoire ne peut tout enseigner sur le régime politique et que, de toute façon, certaines autres matières scolaires le feront sans doute. Toutefois, si la discipline historique ne tient pas compte de ces éléments, quel autre programme ou quelle autre matière fournira, dans le contexte actuel, des connaissances relatives au régime politique du pays ?

C'est en quatrième place qu'on retrouve, selon le tableau 15, la dimension *système international* avec vingt (20) propositions dont une (1) proposition dans les objectifs terminaux et dix-neuf (19) propositions dans les objectifs intermédiaires (tableau 12). Ces propositions sont principalement réparties dans les catégories suivantes : conflits et guerres (8 propositions), traités (6 propositions), politique étrangère (3 propositions) et interdépendance - des États et des peuples - (2 propositions). Une seule proposition a été retrouvée dans la catégorie « équilibre des pouvoirs », i.e. les manœuvres d'équilibre du système international qui interdisent aux États d'accumuler des forces supérieures à celles de leurs rivaux coalisés, et aucune proposition ne fait concrètement référence à l'aide humanitaire.

Le nombre de propositions liées aux connaissances du *système international* témoigne de l'importance moyenne de cette dimension par rapport aux autres dimensions. On ne peut demander à un cours d'histoire du Québec et du Canada de fournir un enseignement détaillé des relations internationales. D'ailleurs le cours d'histoire optionnel de 5<sup>e</sup> secondaire remplit en bonne partie ce rôle. Mais, à l'ère de la mondialisation, il est permis de s'interroger sur le fait que les propositions relatives au *système international* se situent toujours dans des domaines

---

<sup>13</sup> Cité dans SEARS, A., « Social Studies as Citizenship Education in English Canada : A Review of Research », *Theory and Research in Social Education*, vol. XXII, no 1, 1994, p. 32.

<sup>14</sup> *Idem.*

« traditionnels » (conflits, guerres, traités). Hodgetts avait fait la même constatation en 1968. Ainsi, on retrouve, par exemple, plusieurs propositions telle que « Montrer la participation du Québec à l'effort de guerre »<sup>15</sup>. Alors que certaines provinces, selon Sears<sup>16</sup>, ont accordé dernièrement plus d'importance à l'enseignement relatives au « citoyen planétaire » et conscientisent davantage les jeunes aux problèmes mondiaux, on peut se demander si le programme d'histoire du Québec et du Canada contient suffisamment de propositions liées aux nouveaux défis auxquels sont dorénavant confrontés les citoyens (problèmes écologiques, guerres civiles, maintien de la paix, etc.). C'est sans doute une des raisons qui a motivé le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire à recommander que le cours *Histoire du XX<sup>e</sup> siècle* soit obligatoire à l'obtention du diplôme secondaire<sup>17</sup>.

Selon le tableau 15 et le graphique 1, ce sont les connaissances relatives aux *principes démocratiques* qui vient au cinquième rang avec 16 propositions dont une (1) proposition dans les objectifs terminaux et quinze (15) dans les objectifs intermédiaires (tableau 10). Les propositions se situent principalement dans les catégories liées à la constitution (7 propositions) et à l'État providence - procédé de régulation sociale en régime démocratique libéral - (4 propositions). A peine deux (2) propositions se situent dans les catégories « règle de la majorité » et « droits des minorités ». Aucune proposition se réfère à des notions de citoyenneté (en relation avec la création de l'État-nation) ou à la limite des pouvoirs (exécutif, législatif, judiciaire).

Tout comme pour la dimension *système international*, le nombre de propositions recueillies témoigne de l'importance moyenne de la dimension *principes démocratiques* par rapport aux autres dimensions d'analyse. Mais, encore ici, c'est l'écart considérable entre les catégories qui attire l'attention. Alors que l'on retrouve plusieurs propositions ayant trait à la constitution et à l'État providence telle « Exposer les divers changements qui rendent compte de

---

<sup>15</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 58.

<sup>16</sup> SEARS, A. et A. HUGHES, « Citizenship Education and Current Educational Reform », Canadian Journal of Education, vol. 21, no 2, 1996, p. 134.

<sup>17</sup> Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 46.



l'évolution sociale du Québec au cours de la période »<sup>18</sup>, il n'y a pas de propositions concernant les principes de la souveraineté populaire et de la citoyenneté. La formation du citoyen doit-elle passer uniquement par l'apprentissage de certains mécanismes démocratiques ? N'est il pas nécessaire d'initier les jeunes à d'autres aspects des *principes démocratiques* ? A cet égard, le rapport du comité sénatorial canadien<sup>19</sup> conclut que les questions relatives à la citoyenneté constituent un domaine négligé dans les écoles au pays. De plus, comme le révélait Tomkins en 1977<sup>20</sup>, la notion de citoyenneté ne revêt pas le même caractère et ni la même importance au « Canada français » qu'au « Canada anglais » ou qu'aux États-Unis. On constate par ailleurs, selon Masemann<sup>21</sup>, une tendance, depuis peu dans certaines provinces canadiennes, à accorder plus d'importance aux notions de citoyenneté et de l'action du citoyen dans les programmes, ce qui ne semble pas être le cas dans le programme d'histoire à l'étude.

La dimension qui vient au dernier rang de l'analyse des propositions liées aux connaissances politiques est celle des *notions de droits individuels et de loi* (tableau 15). Selon le tableau 11 et le graphique 1, on a retrouvé seulement deux (2) propositions clairement liées à cette dimension, soit une (1) proposition se référant à la charte des droits et libertés et une (1) proposition traitant de notions générales de droits et de loi. Aucune proposition n'est directement associée à l'État de droit, à l'égalité juridique (système judiciaire équitable pour tous les citoyens) ou aux rôles et responsabilités du citoyen (envers la collectivité et l'État).

N'est il pas surprenant de voir qu'un programme qui se propose d'atteindre comme objectif que l'élève prenne « ...conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité »<sup>22</sup> ne contienne pas davantage de propositions qui ont trait à cette dimension de la

<sup>18</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 59.

<sup>19</sup> Comité sénatorial permanent des affaires sociales dans TESSIER, C., L'éducation à la citoyenneté au Canada, aux États-Unis et en France : notions, enjeux, orientations, programmes et pratiques, Rapport de recherche, Université de Montréal, Montréal, 1996, p. 41.

<sup>20</sup> TOMKINS, G.S., « Political Socialization Research in Canadian Studies », Canadian Journal of Education, vol.2, no 1, 1977, p. 90.

<sup>21</sup> SEARS, A., « Social Studies as Citizenship Education in English Canada : A Review of Research », Theory and Research in Social Education, vol. XXII, no 1, 1994, p. 22.

<sup>22</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 13.

formation des futurs citoyens, comme par exemple « Commenter certains grands débats qui ont marqué la société québécoise depuis la Révolution Tranquille »<sup>23</sup>. Comment un citoyen peut-il se prononcer sur des faits et gestes ou agir politiquement s'il n'a pas reçu au préalable des notions de droits individuels et de loi ? Cette question a été soulevée par Hodgetts en 1968, et fut reprise dernièrement par Resnick<sup>24</sup>. Selon lui, la vie politique des Canadiens est marquée historiquement par une vision beaucoup plus conservatrice du rôle et de l'importance du citoyen qu'aux États-Unis, par exemple. En ce qui concerne la question des droits et de la charte canadienne, Mainley-Casimir<sup>25</sup> est d'avis que les programmes au pays abordent peu et mal la question de la charte des droits et libertés et qu'il est grand temps de s'en préoccuper.

### 5.2.2 Analyse des habiletés

Pour assurer le succès de la socialisation politique des jeunes citoyens, ceux-ci doivent non seulement maîtriser des connaissances relatives aux six dimensions énumérées précédemment, mais aussi être en mesure d'interpréter des enjeux politiques, des résultats électoraux et d'analyser des acteurs politiques et leurs rôles. Ceci implique que les élèves développent des habiletés d'analyse. Dans cette partie, nous rendrons compte des propositions concernant le développement de ces habiletés. Si le programme d'études comprend plusieurs propositions à cet effet, c'est dans le guide pédagogique qu'on en retrouve le plus parce qu'il a été élaboré en ce sens.

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>24</sup> RESNICK, P. The Masks of Proteus : Canadian Reflections on the State, McGill-Queen's University Press, 1990, pp. 88-89.

<sup>25</sup> MAINLEY-CASIMIR, M.E. et W. CASSIDY, « The Charter of Rights and Freedoms and Legal Literacy », dans K. MCLEOD, Canadian and Citizenship Education, Canadian Educational Association, Toronto, 1989, pp. 83-97.

**Tableau 16 : Nombre de propositions relatives aux dimensions  
*habiletés analytiques* (selon les dimensions)**

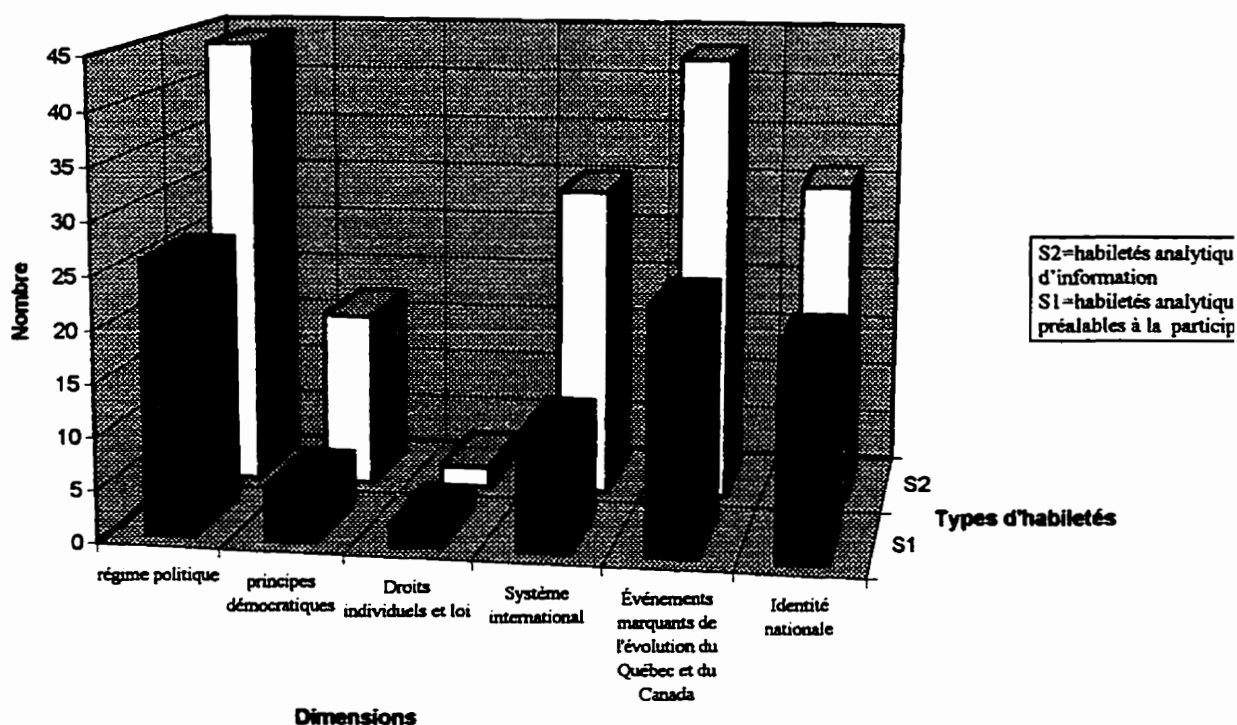
| <b>Dimensions d'analyse</b>                                | <b>Propositions liées aux habiletés analytiques axées sur l'information</b> | <b>Propositions liées aux habiletés analytiques préalables à la participation</b> | <b>Total des propositions liées aux habiletés analytiques</b> |
|--|---|---|---|
| Régime politique   | 50  | 32  | 82  |
| Événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada | 53  | 28  | 81  |
| Identité nationale   | 37  | 26  | 63  |
| Système international                                      | 33  | 12  | 45  |
| Principes démocratiques                                    | 20  | 11  | 31  |
| Notions de droits individuels et de loi                    | 2   | 4   | 6   |

Au total, selon le tableau 16, quatre-vingt-deux (82) propositions relatives aux habiletés analytiques tirées du guide pédagogique et de du programme d'études ont trait au *régime politique*, quatre-vingt-une (81) aux *événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada*, soixante-trois (63) à l'*identité nationale*, quarante-cinq (45) au *système international*, trente-et-une (31) aux *principes démocratiques* et six (6) aux *notions de droits individuels et de loi*. Les trois dimensions (régime politique, événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada et identité nationale) qui sont l'objet du plus grand nombre de propositions concernant les habiletés analytiques sont les mêmes que pour les connaissances. Toutefois, leur ordre d'importance n'est pas le même : dans le cas des habiletés analytiques, c'est la dimension *régime politique* (plutôt que *événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada* qui vient en premier lieu), suivi, de peu, par la dimension *événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada* (plutôt que *identité nationale*) et la dimension *identité nationale* (plutôt que *régime*

*politique*). Les trois dimensions les moins importantes (système international, principes démocratiques et notions de droits individuels et de loi) sont les mêmes, qu'il s'agisse des connaissances ou des habiletés.

Si l'on compare le nombre de propositions concernant les habiletés (tableau 16) et les connaissances (tableau 15), on constate qu'il y a presque deux fois plus de propositions se référant habiletés analytiques que de propositions se référant aux connaissances. Toutefois, il importe de souligner que les propositions concernant les habiletés analytiques sont tirées principalement du guide pédagogique dont l'usage est facultatif et que ce guide n'a pas la même portée que le programme proprement dit. Nous reviendrons sur ces résultats dans la conclusion de ce chapitre pour les mettre en perspectives.

**Graphique 2 : Nombre de propositions relatives aux dimensions des habiletés analytiques**<sup>26</sup>



<sup>26</sup> Basé sur les habiletés recueillies dans le guide pédagogique seulement.

On constate aussi que le nombre de propositions liées aux habiletés analytiques d'information est supérieur à celui des propositions liées aux habiletés analytiques préalables à la participation dans toutes les dimensions à l'exception de celle des notions de droits individuels et de loi. Cela veut dire que le programme d'histoire du Québec et du Canada inciterait davantage les élèves à développer des habiletés analytiques relatives à l'évaluation d'information et à l'analyse de données qu'à interpréter des enjeux et des conflits politiques, des résultats d'élections et à analyser des acteurs politiques ou leurs actions.

C'est sur la dimension *régime politique* qu'on retrouve le plus grand nombre de propositions relatives aux habiletés (82), cinquante (50) ayant trait aux habiletés analytiques d'information et trente-deux (32) aux habiletés analytiques préalables à la participation. A titre d'exemple, on retrouve plusieurs propositions du genre : « Comparer à partir de documents les modes d'accession aux postes de conseillers et de députés »<sup>27</sup> et un peu moins de propositions telle : « Diviser la classe en équipes dont les dimensions varient selon les groupes sociaux et de soumettre des problèmes sociaux devant être réglés par la classe »<sup>28</sup>. Selon le tableau 9, les propositions se répartissent entre les catégories (sous-dimensions) de la façon suivante :

- 21 sur le processus décisionnel (9 HAI, 12 HAP)<sup>29</sup>
- 15 sur la monarchie constitutionnelle (11 HAI, 4 HAP)
- 12 sur les élections (8 HAI, 4 HAP)
- 9 sur les partis politiques (7 HAI, 2 HAP)
- 9 sur la séparation du pouvoir exécutif, législatif et judiciaire (6 HAI, 3 HAP)
- 7 sur la représentation (4 HAI, 3 HAP)
- 6 sur la répartition des juridictions entre paliers de gouvernement (4 HAI, 2 HAP)
- 1 sur les groupes d'intérêt (1 HAP)

---

<sup>27</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Guide pédagogique : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, Gouvernement du Québec, Québec, 1983, p. 66.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>29</sup> HAI renvoie à des propositions relatives à des habiletés analytiques d'information et HAP à des habiletés analytiques préalables à la participation.

- 1 sur le bipartisme (1 HAP)
- 1 sur le régime politique en général (1 HAI)
- aucune sur la bureaucratie

Il y a lieu de souligner que les catégories de cette dimension qui sont l'objet d'un nombre élevé de propositions concernant les habiletés sont aussi celles sur lesquelles on avait constaté un nombre élevé de propositions sur les connaissances.

La dimension *événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada* a été l'objet de quatre-vingt-une (81) propositions concernant les habiletés analytiques, cinquante-trois (53) sur les habiletés d'information et vingt-huit (28) sur les habiletés préalables à la participation. Elle occupe le deuxième rang avec un nombre de propositions presque aussi élevé que la dimension *régime politique*. Selon le tableau 13, la répartition des propositions entre les catégories est la suivante :

- 27 sur le développement de l'État canadien et québécois (18 HAI, 9 HAP)
- 16 sur l'évolution du parlementarisme au pays (9 HAI, 7 HAP)
- 12 sur l'Empire français d'Amérique (7 HAI, 5 HAP)
- 8 sur l'expansion territoriale (7 HAI, 1 HAP)
- 7 sur la conquête britannique (3 HAI, 4 HAP)
- 6 sur les communautés autochtones (5 HAI, 1 HAP)
- 5 sur la Révolution américaine (4 HAI, 1 HAP)

On constate que c'est surtout par rapport aux trois premières catégories de cette dimension que le programme contribue au développement d'habiletés analytiques. Et tout comme nous nous sommes interrogés, au moment de l'analyse des propositions relatives aux connaissances, sur la portée de ces catégories du point de vue d'un enseignement en prise avec l'évolution récente des sociétés canadienne et québécoise, n'y a-t-il pas lieu de s'interroger également sur le développement d'habiletés analytiques se référant à ces catégories ? A titre d'exemple, on retrouve plusieurs propositions telles « A l'aide d'un schéma, illustrer la différence entre l'union législative

et l'union fédérale »<sup>30</sup> et quelques propositions du genre « Discuter en groupe : Durham a posé un mauvais diagnostic. Il n'a pas vraiment compris la situation du Bas-Canada »<sup>31</sup>, mais on retrouve peu de propositions comme « Analyser des caricatures ou des manchettes traitant des querelles Ottawa-Québec »<sup>32</sup>. Il est manifeste que l'on accorde pas la même attention à toutes les sous-dimensions (catégories) d'une part, ni autant d'attention aux questions contemporaines qu'à des problèmes du passé d'autre part.

C'est la dimension *identité nationale* qui arrive au troisième rang avec soixante-trois (63) propositions relatives aux habiletés, trente-sept (37) ayant trait aux habiletés d'information et vingt-six (26) aux habiletés préalables à la participation. Selon le tableau 14, les propositions se répartissent entre les sous-dimensions de la façon suivante :

- 21 sur l'évolution de la nation canadienne et québécoise (14 HAI, 7 HAP)
- 10 sur la culture politique au Québec et au Canada (4 HAI, 6 HAP)
- 10 sur l'immigration et les ethnies (6 HAI, 4 HAP)
- 9 sur l'identité nationale en général (6 HAI, 3 HAP)
- 6 sur les clivages ethno-linguistiques (3 HAI, 3 HAP)
- 5 sur le régionalisme et le nationalisme au Québec (3 HAI, 2 HAP)
- 2 sur le concept de nation (1 HAI, 1 HAP)

Ces résultats témoignent de l'importance de la dimension *identité nationale* dans le développement des jeunes citoyens. Comme nous l'avons soulignée dans la partie sur l'analyse des connaissances, l'identité nationale joue un rôle de premier plan dans la construction des citoyens du Québec et du Canada.

---

<sup>30</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Guide pédagogique : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, Gouvernement du Québec, Québec, 1983, p. 71.

<sup>31</sup> *Idem.*

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 119.

Néanmoins, ne devrait-il pas y avoir plus de propositions qui prennent explicitement en considération le pluralisme de la société québécoise et canadienne ? Certes, un des principes directeurs du programme d'histoire est de tenir compte de la dimension pluraliste dans l'évolution du Québec. Toutefois, l'analyse des données n'a pas démontré une préoccupation clairement établie en ce sens. À titre d'exemple, on retrouve des propositions du genre « Comparer les tableaux montrant la progression démographique des États-Unis et de l'A.N.B. à la fin du 19<sup>e</sup> siècle »<sup>33</sup> ou « Expliquer les causes de l'exode et les lieux de destination des émigrants »<sup>34</sup> mais moins de propositions telle que : « Analyser ou représenter à l'aide de graphiques la représentation des principaux groupes culturels dans la composition de la population québécoise »<sup>35</sup>.

C'est la dimension *système international* qui arrive au quatrième rang avec un total de quarante-cinq (45) propositions concernant les habiletés analytiques, trente-trois (33) sur les habiletés analytiques d'information et douze (12) sur les habiletés analytiques préalables à la participation. Selon le tableau 12, la répartition des propositions entre les catégories est la suivante :

- 23 sur les conflits et les guerres (18 HAI, 5 HAP)
- 12 sur les traités (6 HAI, 6 HAP)
- 5 sur la politique étrangère (5 HAI)
- 4 sur l'interdépendance (3 HAI, 1 HAP)
- 1 sur l'équilibre des pouvoirs (1 HAI)
- aucun sur les organisations gouvernementales et non-gouvernementales
- aucun sur l'aide humanitaire

Ces résultats démontrent l'intention du cours d'histoire du Québec et du Canada de développer des habiletés analytiques en rapport avec la dimension *système international*. Comme

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 119.



nous l'avons souligné lors de l'analyse des connaissances, on ne peut demander à un cours axé sur l'histoire du Québec et du Canada d'aborder adéquatement l'ensemble des catégories (sous-dimensions) du système international. Le cours de 5<sup>e</sup> secondaire est beaucoup mieux structuré à ce sujet.

Toutefois, on peut s'interroger sur le fait que les propositions relatives à cette dimensions se situent toujours dans des domaines « traditionnels », i.e. les conflits, les guerres et les traités à l'origine de la création du pays. On retrouve plusieurs propositions se référant à des catégories telles que les conflits et les traités (dont le contenu pourrait se référer à des sujets contemporains) mais leur contenu est lié à des enjeux historiques. A titre d'exemple, on demande de « Comparer les réactions à l'invasion [américaine] dans le Haut et le Bas-Canada »<sup>36</sup> et de « Représenter sur un graphique la participation militaire du Canada après la conscription »<sup>37</sup> mais on ne retrouve aucune proposition faisant état des problèmes écologiques ou des missions de paix canadiennes dans les pays où des guerres civiles menacent aujourd'hui la stabilité mondiale. Comment le développement d'habiletés analytiques liées à la dimension *système international* peut-il s'effectuer convenablement, dans les conditions actuelles, si l'on interpelle uniquement des faits, des événements ou des données historiques qui ne disent pas beaucoup de choses à un jeune élève qui a regardé à la télévision la participation du Canada à la guerre du golfe et à qui l'on parle d'aide humanitaire comme une tâche importante pour la diplomatie canadienne depuis la fin de la guerre froide ?

La dimension *principes démocratiques* a été l'objet de trente-et-une (31) propositions concernant les habiletés analytiques, vingt (20) sur les habiletés analytiques d'information et onze (11) sur les habiletés analytiques préalables à la participation. Elle occupe la cinquième position. Selon le tableau 10, la répartition des propositions entre les catégories est la suivante :

- 9 sur la constitution (7 HAI, 2 HAP)
- 7 sur l'État providence (3 HAI, 4 HAP)

---

<sup>36</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Guide pédagogique : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, Gouvernement du Québec, Québec, 1983, p. 66.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 110.

- 5 sur la souveraineté populaire (5 HAI)
- 5 sur les règles de la majorité (2 HAI, 3 HAP)
- 2 sur les droits des minorités (1 HAI, 1 HAP)
- 1 sur la limite des pouvoirs (1 HAI)
- 1 sur la citoyenneté (1 HAP)
- 1 sur les principes démocratiques en général (1 HAI)

Le nombre de propositions ayant trait aux *principes démocratiques* témoigne de l'importance moyenne de cette dimension dans le programme d'histoire. Selon le tableau 10, certaines catégories (sous-dimensions) sont abordées plus souvent que d'autres. Tout comme pour l'analyse des connaissances, on peut s'interroger sur l'importance qu'accorde le programme aux questions relatives à la citoyenneté et aux principes démocratiques en général. A l'instar du rapport du comité sénatorial sur la citoyenneté, il faut voir comment on peut, dans le programme d'histoire du Québec et du Canada, mieux amener les jeunes à comprendre « les principales conditions politiques [...] qui ont façonné le Québec dans le contexte canadien. »<sup>38</sup>.

Enfin, c'est la dimension *notions de droits individuels et de loi* qui arrive en dernière position avec un total de six (6) propositions relatives aux habiletés d'analyse: deux (2) ayant trait aux habiletés analytiques d'information et quatre (4) aux habiletés analytiques préalables à la participation. Selon le tableau 11, les propositions se répartissent entre les sous-dimensions de la façon suivante :

- 2 sur l'État de droit (1 HAI, 1 HAP)
- 1 sur l'égalité juridique (1 HAI)
- 1 sur la charte des droits et libertés (1 HAP)
- 1 sur les rôles et responsabilités du citoyen (1 HAP)
- 1 sur les notions de droits individuels et de loi en général (1 HAP)

---

<sup>38</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 13.

Comme nous l'avons mentionné dans la partie sur l'analyse des connaissances, les résultats démontrent que la dimension *notions de droits individuels et de loi* est la plus absente du contenu du programme d'histoire. Il y a peu de propositions se référant aux droits individuels et à la loi en général. Curieusement, on peut se demander si le problème n'est pas généralisé à plusieurs cours d'histoire ou de *Social Studies* au « Canada anglais » puisqu'une étude de Mainley-Casimir<sup>39</sup> en 1989 démontre que les programmes analysés se préoccupent peu de la « legal literacy » (notions de droits). À l'instar de ces résultats, on peut se demander si l'histoire est véritablement une matière scolaire propice à l'enseignement de notions de droits individuels et de loi ?

### 5.2.3 Conclusion

En conclusion, nous mettrons en relief les points saillants de l'analyse. Il ressort clairement que le programme d'histoire du Québec et du Canada contribue à la transmission de connaissances et au développement d'habiletés pertinentes du point de vue de la socialisation politique. Notre grille d'analyse a permis de repérer plusieurs dimensions et sous-dimensions de cette contribution. Mais avant de les préciser, nous voulons revenir sur l'importance à accorder aux nombreuses propositions relatives aux habiletés tirées du guide pédagogique.

Dans la partie sur l'analyse des habiletés, nous avons souligné que le nombre de propositions relatives aux habiletés (principalement tirées du guide pédagogique) était supérieur à celui des propositions relatives aux connaissances. Ce résultat témoigne de l'intention manifeste des concepteurs du guide d'inviter les enseignants à développer, au delà de la transmission des connaissances pertinentes du point de vue de la socialisation politique, des habiletés analytiques axées sur l'information ou préalables à la participation. Cependant, on pourrait être porté à penser que le programme d'histoire du Québec et du Canada contribue davantage au développement d'habiletés qu'à l'apprentissage de connaissances. Toutefois, il faut mettre en perspective ce résultat de recherche et le relativiser. Il n'est pas étonnant que l'on retrouve un nombre supérieur de propositions relatives aux habiletés puisqu'elles sont tirées principalement du guide pédagogique qui constitue, dans une certaine mesure, l'instrument de mise en opération des

---

<sup>39</sup> MAINLEY-CASIMIR, M. E. et W. CASSIDY, « The Charter of Rights and Freedoms and Legal Literacy », dans K. MCLEOD, Canadian and Citizenship Education, Canadian Educational Association, Toronto, 1989, pp. 83-97.

« visées didactiques »<sup>40</sup> du programme. Le guide est donc un « soutien » au programme d'études puisqu'il fournit en détail des suggestions d'activités en relation avec les objectifs d'enseignement. Par contre, il n'a pas le caractère obligatoire du programme d'études. C'est pourquoi, il est difficile de présager du rôle qu'en font les enseignants bien que plusieurs d'entre eux avouent ne pas l'utiliser.

Ainsi, le guide pédagogique n'est pas obligatoire pour l'enseignement du cours d'histoire. Il ne constitue qu'un outil pédagogique mis à la disposition des enseignants pour leur suggérer des approches pédagogiques et des suggestions d'apprentissage. De plus, l'examen ministériel obligatoire à la réussite du cours, que nous n'avons pas analysé, serait basé essentiellement, selon le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, sur les objectifs intermédiaires du programme d'études. Les questions de l'examen reposeraient donc généralement sur de « simples rappels de mémoire »<sup>41</sup> des connaissances véhiculées par le programme d'études et non sur la dimension d'habiletés d'analyse axées sur l'information ou préalables à la participation. Il est donc difficile de mesurer l'importance véritable des nombreuses propositions relatives aux habiletés tirées du guide pédagogique. La seule façon de tirer au clair cette question serait d'effectuer une étude des pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire.

Nous pouvons tout de même soutenir, à partir des informations dont nous disposons, que le guide pédagogique n'a pas le même poids que le programme d'études. C'est pourquoi, le nombre supérieur de propositions ayant trait aux habiletés tirées du guide ne permet pas d'affirmer que le programme est, avant tout, axé véritablement sur le développement d'habiletés. Nous estimons plutôt que le programme d'histoire du Québec et du Canada met l'accent sur les buts cognitifs, soit l'apprentissage de connaissances, mais en relation avec le développement d'habiletés analytiques axées sur l'information et, dans une moindre mesure, d'habiletés analytiques préalables à la participation. Car, nous avons observé (tableau 16) que le programme contient davantage de propositions relatives aux habiletés analytiques d'information que de propositions relatives au développement d'habiletés analytiques préalables à la participation.

---

<sup>40</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Guide pédagogique : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, Gouvernement du Québec, Québec. 1983, p. 3.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 50.

Nous avons aussi montré que le programme d'histoire du Québec et du Canada aborde plus fréquemment certaines dimensions et certaines sous-dimensions d'analyse que d'autres. Ainsi, à la fois au plan des connaissances qu'au plan des habiletés, le programme vise fortement au développement de connaissances et d'habiletés analytiques dans les domaines du régime politique, des événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada et de l'identité nationale. À l'inverse, certaines dimensions, notamment celles qui ont trait aux principes démocratiques et aux notions de droits individuels et de loi, ne reçoivent pas la même attention. Au plan des sous-dimensions, nous avons aussi observé que des catégories (sous-dimensions) étaient plus représentées que d'autres. La monarchie constitutionnelle, la constitution, le processus décisionnel, les conflits et les guerres, l'évolution du parlementarisme au pays, le développement des États canadien et québécois et l'évolution de la nation canadienne et québécoise sont des sous-dimensions qui sont abordées très souvent, à la fois dans le programme d'études (connaissances et habiletés) et le guide pédagogique (habiletés). Mais, à l'opposé, les groupes d'intérêt, le bipartisme, la bureaucratie, la limites des pouvoirs, la citoyenneté, les organisations gouvernementales et non-gouvernementales, l'aide humanitaire et le concept de nation sont des sous-dimensions dont l'importance est moindre et à l'occasion nulle dans les deux documents.

Nous avons également observé que plusieurs catégories (sous-dimensions) et dimensions qui sont abordées par le programme d'études et le guide pédagogique ne font pas largement référence à des réalités contemporaines. On aborde souvent les conflits et les guerres mais on cesse d'en discuter après la Deuxième Guerre mondiale comme si le Canada n'était plus engagé dans les conflits récents. On fait référence à la constitution mais on ne traite pas véritablement des derniers développements sur le rapatriement de la constitution et des négociations constitutionnelles des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix (Meech, Charlottetown, etc.) qui ont fait ressortir certaines différences notoires entre les aspirations des provinces, notamment entre le Québec et certaines provinces du « Canada anglais ». On parle des communautés autochtones à l'arrivée des Français et des Britanniques mais on ne discute pas des communautés culturelles (noire, asiatique, juive, italienne, etc.) dans le développement récent du Québec et du Canada.

Bref, le programme d'histoire du Québec et du Canada ne semble pas accorder une attention suffisante aux nouvelles réalités québécoises et canadiennes auxquelles sont confrontés les jeunes.

---

# CONCLUSION

---

Cette recherche sur un des programmes d'histoire comme instruments de socialisation politique avait pour objectif d'en explorer le rôle et l'importance dans l'apprentissage des connaissances politiques et le développement d'habiletés analytiques pertinentes du point de vue de l'initiation des jeunes à la vie politique chez les élèves du secondaire au Québec. Dans cette partie, nous rappellerons les grandes lignes de la démarche présentée dans les chapitres précédents, nous mettrons en relief la contribution et les limites de l'étude, nous formulerons des propositions d'ordre pratique et proposerons de nouvelles pistes de recherche.

## 6.1 Rappel de la démarche

Plusieurs études ont mis en relief des carences dans l'éducation politique des jeunes au Québec et au Canada. À partir des études qui furent présentées, on peut se demander si les jeunes du secondaire sont socialisés adéquatement à la vie politique. Peut-on faire mieux et améliorer cet enseignement ? Toutes ces questions ont motivé une analyse du programme d'histoire de 4<sup>e</sup> secondaire, puisque l'enseignement de l'histoire contribue à la transmission de connaissances et au développement d'habiletés qui constituent, comme le rappelle le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, la « base de l'alphabétisation sociale »<sup>1</sup>. L'histoire fournit ainsi aux jeunes une formation essentielle en éducation à la citoyenneté. De plus, les programmes d'histoire au Québec sont remis en question depuis les États généraux sur l'éducation. La situation de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada n'avait pas changé depuis plus de quinze ans. Enfin, il est apparu, suite à une analyse des différents programmes scolaires du secondaire qui peuvent contribuer à la socialisation politique, que les programmes d'histoire notamment celui de 4<sup>e</sup> secondaire, accordent une attention particulière à des éléments de socialisation politique tels que le régime politique, le système international et les événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada.

Il convenait donc de faire porter l'étude principalement sur le programme obligatoire d'histoire du Québec et du Canada de 4<sup>e</sup> secondaire dans les écoles secondaires du Québec. Plusieurs raisons ont motivé ce choix, notamment le contenu du cours et son caractère obligatoire dans la formation scolaire des jeunes.

Pour arriver à une analyse exhaustive du programme d'histoire de 4<sup>e</sup> secondaire du point de vue de la socialisation politique, nous avons choisi d'effectuer une analyse de contenu du programme d'études et du guide pédagogique.

---

<sup>1</sup> Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 3.



Comme il n'existait pas, selon notre recension des écrits, de grilles d'analyse détaillées permettant d'évaluer les programmes d'histoire du Québec du point de vue de la socialisation politique, et aussi pour éviter de plaquer une grille qui n'aurait pas tenu compte de la spécificité de cette discipline, nous avons décidé de construire une grille d'analyse appropriée à partir de différents auteurs.

Cette grille d'analyse comporte deux dimensions principales en regard de la socialisation politique au moyen des programmes d'histoire : l'apprentissage de connaissances et le développement d'habiletés. L'on conçoit que la socialisation politique, par les programmes scolaires, vise à faire acquérir à la fois des connaissances socio-politiques et à développer des habiletés « civiques ». Il importe, en effet, de maîtriser les connaissances qui permettent de comprendre le fonctionnement des institutions démocratiques ainsi que de développer des habiletés propices à la participation politique. Le but d'accorder une importance aux habiletés est de permettre aux jeunes de devenir progressivement plus engagés et critiques à titre de citoyen responsable de sa collectivité. Rappelons aussi que nous n'avons accordé aucune attention à l'apprentissage de valeurs et d'attitudes politiques, comme le voulait notre définition de la socialisation politique, puisque le programme d'histoire du Québec et du Canada ne les rend pas très explicites.

Au plan des connaissances, six dimensions politiques ont été retenues pour analyser le programme d'histoire du Québec et du Canada : (1) le régime politique, (2) les principes démocratiques, (3) les notions de droits individuels et de loi, (4) le système international, (5) les événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada et, (6) l'identité nationale. Chacune des dimensions a été divisée en catégories (sous-dimensions) qui permettent de cerner l'apport du programme à la transmission de connaissances pertinentes du point de vue de la socialisation politique.

En ce qui a trait aux habiletés, la grille en distingue deux types : les habiletés analytiques axées sur l'information et les habiletés analytiques préalables à la participation. Les mêmes dimensions et sous-dimensions que pour les connaissances ont été retenues.

La méthode mise en œuvre pour effectuer l'analyse du programme d'études et du guide pédagogique en fonction des dimensions de la grille fut somme toute assez simple. Le contenu des sept modules du programme d'histoire du Québec et du Canada, qui constitue le corps du programme d'études, a été analysé de façon à vérifier si l'on faisait référence aux connaissances et aux habiletés relatives aux dimensions de la grille d'analyse.

## 6.2 Nouveaux apports de connaissances

Un travail de recherche peut en principe, selon Quivy<sup>2</sup>, contribuer au développement de connaissances relatives à l'objet et de connaissances théoriques. Les connaissances relatives à l'objet portent sur le phénomène étudié alors que les connaissances théoriques concernent la problématique et le modèle d'analyse.

### 6.2.1 Apports de connaissances relatives à l'objet

Les résultats de la recherche permettent d'affirmer que le programme d'histoire du Québec et du Canada vise largement à la transmission de connaissances et au développement d'habiletés pertinentes du point de vue de la socialisation politique.

Au plan des connaissances, le programme véhicule un ensemble de connaissances historiques et socio-politiques sur le Québec et le Canada. Les dimensions d'analyse les plus importantes ont trait successivement aux événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada, à l'identité nationale et au régime politique. La dimension relative au système international arrive au quatrième rang alors que les notions de droits individuels et de loi ainsi que les principes démocratiques reçoivent une attention nettement moins importante. Les résultats démontrent aussi que certaines sous-dimensions sont plus présentes que d'autres. Ainsi, le

---

<sup>2</sup> QUITVY, R. et L. VAN CAMPENHOUDT, Manuel de recherche en sciences sociales, Bordas, Paris, 1988, p. 232.

programme accorde plus d'importance aux connaissances relatives à l'Empire français, à l'évolution du parlementarisme, au développement de l'État québécois et canadien, à la culture politique au Québec et au Canada, à la monarchie constitutionnelle, au processus décisionnel, aux conflits et aux guerres et aux traités qu'aux connaissances concernant le bipartisme, la bureaucratie, l'égalité juridique, la limite des pouvoirs, les rôles et responsabilités du citoyen et l'aide humanitaire.

Le programme d'histoire ne contribue pas uniquement à l'apprentissage de connaissances. Il favorise également le développement d'habiletés analytiques d'information et de développement d'habiletés analytiques préalables à la participation. Toutefois, il nous est difficile de mesurer véritablement l'importance de cette dimension. Nous avons dû mettre en perspective les résultats obtenus puisqu'ils proviennent principalement du guide pédagogique qui n'a pas la même importance que le programme d'études. C'est pourquoi, une étude des pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire serait nécessaire pour tirer au clair cette question.

Nous pouvons néanmoins affirmer que le programme d'histoire du Québec et du Canada véhicule davantage d'éléments liés au développement d'habiletés analytiques d'information que d'habiletés analytiques préalables à la participation. On inciterait ainsi davantage les élèves à évaluer des informations et à analyser des données ou des faits qu'à interpréter des enjeux, des conflits politiques, des résultats et à analyser des acteurs politiques ou leurs actions. Bien que les *objectifs de formation*<sup>3</sup> (orientations) en introduction du programme d'études semblent accorder beaucoup d'importance au développement de la capacité de résolution de problèmes, les résultats auxquels nous arrivons (à partir des objectifs des 7 modules) témoignent d'une situation qui n'est pas aussi claire. On peut penser qu'il y a un décalage entre les orientations proposées et les objectifs énoncés dans les différents modules.

Toujours au plan des habiletés, les dimensions les plus importantes sont celles qui ont trait au régime politique, aux événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada et à

---

<sup>3</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études : histoire du Québec et du Canada - 4<sup>e</sup> secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, Québec, 1982, p. 13.

l'identité nationale. Contrairement aux connaissances, c'est la dimension relative au régime politique qui arrive au premier rang et non celle qui a trait aux événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada. De plus, la dimension concernant le système international se situe toujours au quatrième rang et celle qui concernent les notions de droits individuels et de loi de même que les principes démocratiques ont une moins grande importance. Au plan des habiletés, les sous-dimensions les plus présentes sont celles qui ont trait à l'évolution de la nation canadienne et québécoise, au développement de l'État canadien et québécois, à l'évolution du parlementarisme, aux conflits et aux guerres, aux élections, au processus décisionnel et à la monarchie constitutionnelle. À l'opposé, on traite peu des groupes d'intérêt, du bipartisme, de la bureaucratie, de la citoyenneté, des rôles et responsabilités du citoyen, de l'aide humanitaire et du concept de nation.

Les résultats de l'analyse permettent également de mettre en relief certaines limites du programme d'histoire du Québec et du Canada. Nous avons observé que plusieurs catégories (sous-dimensions), tant au plan des connaissances qu'au plan des habiletés, ne font pas largement référence à des réalités contemporaines. À titre d'exemple, au sujet des immigrants et des ethnies, le programme contient peu d'éléments qui invitent à tenir compte « de la présence des communautés culturelles, des populations autochtones et de la communauté anglophone de même qu'à amener l'élève à s'ouvrir davantage à la réalité mondiale »<sup>4</sup>. Nous avons constaté le même phénomène concernant la dimension du système international. Un enseignant a d'ailleurs bien illustré cette situation lors des consultations du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire :

Il est insensé [...] de lancer les élèves dans le « match de la vie » avec une méconnaissance totale du village global, de leur planète. Ils voient des histoires de guerre du Vietnam, la dissolution du mur de Berlin, la mondialisation des marchés, la CEE, l'OTAN, le drame de la Yougoslavie et du Rwanda et sont complètement démunis pour comprendre et saisir ce

---

<sup>4</sup> Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 37.

que leurs yeux voient mais qui n'a pas de lien avec des connaissances qui brillent par leur absence.<sup>5</sup>

Nous avons également observé que certaines dimensions et sous-dimensions de notre grille d'analyse sont négligées dans le programme. Alors que les dimensions qui ont trait aux événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada, à l'identité nationale et au régime politique sont l'objet d'un grand nombre de propositions, celles qui concernent les notions de droits individuels et de loi et les principes démocratiques sont moins souvent mentionnées. Même dans les dimensions qui arrivent en tête de liste, on dénote un écart considérable entre certaines sous-dimensions. Les dimensions et les sous-dimensions ne sont pas également « couvertes » dans le programme d'études et le guide pédagogique du point de vue de la socialisation politique. Il importe cependant de reconnaître que le cours d'histoire du Québec et du Canada ne peut aborder adéquatement toutes les dimensions ou les sous-dimensions de la formation des apprentis-citoyens. D'autres cours peuvent aussi contribuer à la transmission de connaissances et au développement d'habiletés pertinentes du point de vue de la socialisation politique. S'il ne faut pas sous-estimer la contribution de l'histoire à la socialisation politiques des jeunes, il ne faut pas non plus la surestimer.

Toutefois, sans alourdir le contenu d'un cours auquel on demande déjà beaucoup, il serait peut-être possible d'intégrer des éléments concernant les principes démocratiques dans le début du module 4 (sur « Les débuts du parlementarisme ») de même que des notions de droits et de loi dans le module 5 (sur « Le Québec et la Confédération ») et dans le dernier module (sur « Le Québec contemporain »). Si l'on considère que le programme d'histoire du Québec et du Canada aurait avantage à être dispensé sur deux années, comme le recommande le rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, il serait possible d'ajouter des éléments relatifs à ces dimensions ou à ces sous-dimensions sans réduire le temps d'enseignement accordé aux autres objectifs du cours.

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 45.

## 6.2.2 Apports de connaissances théoriques

Nous avons initialement construit une problématique centrée sur la question des connaissances socio-politiques des jeunes citoyens québécois et canadiens et élaboré un modèle d'analyse qui a été mis à l'épreuve au cours de la recherche. Comme le rappelle Quivy et Campenhoudt<sup>6</sup>, un travail de recherche doit « normalement permettre également d'évaluer la problématique et le modèle d'analyse qui l'ont sous-tendu et, le cas échéant, de les améliorer pour des travaux ultérieurs. ». Qu'en est-il de notre problématique et de notre modèle d'analyse ?

Tout d'abord, le problème entourant l'initiation des jeunes à la vie politique a permis de mettre en évidence des facettes peu connues, au Québec, du phénomène de la socialisation politique par l'entremise de l'école. Alors que dans les années soixante-dix certaines études pancanadiennes ou même québécoises avaient mis en relief l'importance de la socialisation politique des jeunes au sein du système d'enseignement, les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix ont davantage été marquées par le décrochage scolaire et, surtout, par les politiques économiques. Aux questions entourant la formation des citoyens a succédé, en éducation, une importante « vague idéologique » axée sur des préoccupations économiques, délaissant du même coup l'éducation politique au profit de la formation d'agents économiques productifs pour la société et compétitifs dans le réseau économique planétaire. Comme le souligne Ramonet, nos sociétés sont dorénavant « déboussolées »<sup>7</sup> par la puissance de ce nouveau « totalitarisme » qu'on appelle les régimes globalitaires où les droits et devoirs du citoyen, la raison de l'État et la souveraineté sont subordonnés à la raison économique et aux marchés financiers compétitifs. Ce n'est que lors des États généraux sur l'éducation et au lendemain du référendum de 1995 que les questions entourant la formation des citoyens ont refait surface dans la population. Plusieurs intervenants ont alors manifesté leurs inquiétudes quant au rôle de l'école dans la préparation des individus à l'exercice de la citoyenneté. Comme le fait ressortir le rapport final des États généraux :

---

<sup>6</sup> QUIVY, R. et L. VAN CAMPENHOUDT, Manuel de recherche en sciences sociales, Bordas, Paris, 1988, p. 233.

<sup>7</sup> RAMONET, I., « Régimes globalitaires », Le Monde diplomatique, janvier 1997, pp. 1-4, sur internet : <http://www.ina.fr/CP/MondeDiplo/1997/01/RAMONET/global.htm>.

A sa façon, l'école fait naître au monde par la connaissance ; mais elle est aussi elle-même un monde où naissent des citoyennes et des citoyens. C'est pourquoi elle doit devenir un lieu d'éducation civique et avoir pour projet collectif de rassembler tous les élèves, au-delà de leurs différences, mais dans le respect de celles-ci. <sup>8</sup>

Cette recherche a donc permis, à l'instar des États généraux sur l'éducation et le rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, d'analyser le rôle et l'importance de l'école et plus particulièrement d'un programmes d'histoire dans le développement de citoyens intégrés et engagés dans la société québécoise et canadienne. En outre, elle a mis en relief qu'il existe peu d'études ou de recherches récentes au Québec sur la question de la socialisation politique ou de l'éducation à la citoyenneté.

De plus, la façon de poser le problème a permis de générer de nouvelles connaissances empiriques. Nous avons pu démontrer la contribution du programme d'histoire du Québec et du Canada à l'apprentissage de connaissances et d'habiletés essentiels aux citoyens. C'est ainsi qu'il a été possible de repérer les objectifs et de cerner les sujets ou les dimensions qui, à l'intérieur du programme d'histoire, contribuent à l'apprentissage de connaissances et au développement d'habiletés d'analyse. Il a également été possible d'identifier les limites du programme d'histoire du point de vue de la socialisation politique.

Enfin, les travaux consultés ont permis de constater qu'il existe une ambiguïté au pays relative à la socialisation politique dans les écoles. Alors que certains considèrent les programmes scolaires comme des outils intéressants de socialisation politique, d'autres récusent l'idée selon laquelle les programmes ont une influence directe sur la formation des futurs citoyens. Ces derniers recommandent d'analyser les agents de socialisation tels les parents et les enseignants, de même que les instruments de socialisation moins formels mais beaucoup plus près du milieu des jeunes comme les activités scolaires ou parascolaires. Selon cette perspective, la socialisation politique est le résultat d'un jeu complexe d'influences où divers acteurs interviennent dans la

---

<sup>8</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Les États généraux sur l'éducation 1995-1996: rénover notre système d'éducation - dix chantiers prioritaires, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 6.

formation d'attitudes, de connaissances et de comportements politiques indispensables aux bons citoyens. Néanmoins, la conception de ce que devrait être un « bon » citoyen semble porter, elle aussi, à confusion. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Le modèle d'analyse utilisé, distinguant connaissances, habiletés analytiques axées sur l'information et habiletés analytiques préalables à la participation, a été efficace pour la recherche. Puisqu'il n'existe pas, selon la recension des écrits, de modèle d'analyse permettant d'étudier rigoureusement les programmes d'histoire du point de vue de la socialisation politique, nous avons construit un modèle à partir de six auteurs différents. Le modèle rend compte, à notre point de vue, d'un ensemble de dimensions pertinentes du point de vue des connaissances et des habiletés qu'un citoyen doit maîtriser ou développer dans une société démocratique.

Toutefois, la grille d'analyse utilisée comporte certaines limites. Ainsi, nous aurions pu ajouter une dimension relatives aux valeurs ou aux attitudes politiques à acquérir. Toutefois, après une analyse sommaire du programme d'études et du guide pédagogique, nous avons réalisé que les ouvrages ne les rendent pas très explicites. De plus, les catégories (sous-dimensions) qui ont été retenues à l'intérieur des six grandes dimensions d'analyse auraient pu inclure d'autres éléments qui n'ont pas été mentionnés par les auteurs. A titre d'exemple, nous aurions pu ajouter une catégorie concernant les problèmes écologiques dans la dimension *système international* ou omettre la catégorie « Révolution américaine » pour la remplacer par « le nationalisme québécois » ou « la Révolution Tranquille » dans la dimension *événements marquants de l'évolution du Québec et du Canada*. On ne s'entend pas sur les connaissances à faire acquérir aux jeunes, ce qui se traduit inévitablement par une tension entre l'importance que l'on devrait accorder à certaines matières (histoire, géographie, formation personnelle et sociale, etc.), d'une part, et à la notion même de « bon citoyen » du Québec et du Canada, d'autre part. Nous avons choisi de ne retenir que les catégories qui nous semblaient, chez les auteurs, récurrentes ou complémentaires.

Une autre limite a trait à la méthodologie. La codification aurait pu s'effectuer par deux personnes plutôt qu'une. Cela aurait pu accroître la fiabilité des instruments utilisés de même que la validité des résultats que nous avons obtenus. Cependant, comme le rappelle Landry, la codification des données par des personnes externes prend du temps, « particulièrement si l'unité



d'analyse est complexe, comme c'est le cas des propositions. »<sup>9</sup>. C'est pourquoi, il a été passablement difficile d'obtenir, dans le cadre de cette recherche, l'accord de personnes ayant une certaine connaissance du sujet et surtout, disposées à consacrer plusieurs heures de travail nécessaires à la codification des propositions. Puisqu'il est délicat d'analyser des mots, des thèmes ou des propositions et de leur accorder le même poids, la codification par des personnes externes aurait rendu la tâche plus laborieuse mais cela aurait permis de mieux évaluer la fiabilité et la validité des données recueillies.

Nous croyons, tout de même, que les propositions analysées étaient suffisamment précises pour permettre une codification par une seule personne (à trois reprises). Au surplus, nous estimons que les tendances générales qui sont ressorties dans l'analyse sont telles que les grandes tendances observées n'auraient pas été différentes.

## 6.3 Propositions pratiques et pistes de recherche

Un chercheur souhaite que son travail puisse servir à quelque chose. Cette recherche a été mise de l'avant pour mieux cerner les tenants et les aboutissants de la question de la socialisation politique des jeunes citoyens du Québec par l'entremise des programmes d'histoire. Pourtant, les conclusions d'une recherche, comme le rappellent Quivy et Campenhoudt, « conduisent rarement à des applications claires et indiscutables »<sup>10</sup>. C'est pourquoi il est nécessaire de bien préciser les liens entre les perspectives pratiques et les éléments d'analyse dont elles sont censées s'inspirer.

Les résultats de la recherche démontrent que le programme d'histoire du Québec et du Canada contribue, à plusieurs égards, à la transmission de connaissances et au développement d'habiletés pertinentes du point de vue de la socialisation politique. Le programme véhicule des

---

<sup>9</sup> LANDRY, R., « L'analyse de contenu », dans B. GAUTHIER et al., Recherche sociales : de la problématique à la collecte des données, Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy, 1993, p. 358.

<sup>10</sup> QUIVY, R. et L. VAN CAMPENHOUDT, Manuel de recherche en sciences sociales, Bordas, Paris, 1988, p. 235.

informations historiques et socio-politiques abondantes sur le Québec et le Canada. Toutefois, certains sujets du programme ne prennent pas véritablement en compte les réalités contemporaines et n'accordent pas suffisamment de place aux communautés culturelles en regard du rôle qu'elles ont joué dans le développement moderne du Québec et du Canada.

Toutefois, les conclusions d'une recherche ne débouchent pas toujours sur des actions immédiates. C'est pourquoi, pour terminer, nous présentons certaines pistes de travail ou questionnements auxquels d'autres pourront peut-être répondre pour accroître l'efficacité des programmes d'histoire ou même de l'école du point de vue de la socialisation politique des jeunes.

On se souviendra que le programme de 4<sup>e</sup> secondaire n'est pas obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études professionnelles (D.E.P.). De plus, plusieurs élèves du secteur général décrochent avant la fin du secondaire. Ainsi, une proportion indéterminée d'élèves du secondaire ne suivent pas le cours d'histoire du Québec et du Canada. Ceci veut dire que ces futurs citoyens n'accèdent pas à cette formation civique et se retrouvent, par le fait même, handicapés au plan politique par rapport à ceux qui ont réussi le cours. Les jeunes citoyens ne disposent donc pas des mêmes connaissances et des mêmes habiletés pour agir au plan politique et faire valoir leurs droits et leurs revendications sociales par les divers mécanismes prévus par le régime politique (consultations populaires, référendums, audiences, groupes de pression, etc.).

Comme le rappelle Mougnotte<sup>11</sup>, l'éducation de tous les citoyens peut contribuer à une égalisation des chances sociales. Ce n'est pas en maintenant un système scolaire où une partie des élèves peut se soustraire des cours axés sur l'apprentissage des mécanismes socio-politiques (Histoire du Québec et du Canada, Histoire du XX<sup>e</sup> siècle, etc.) que l'on obtiendra une société plus juste, un régime démocratique plus équitable et enfin, des hommes et des femmes éclairés qui

---

<sup>11</sup> MOUGNIOTTE, A., Éduquer à la démocratie, Éditions du Cerf, Paris, 1994, pp. 109-113.

conduisent leur nation dans la tâche complexe de les préparer aux défis d'un monde plus que jamais complexe et « troublé »<sup>12</sup>.

Nous avons traité, dans cette recherche, de ce qui « devrait être enseigné » en classe selon la vision du MEQ. Il serait maintenant intéressant de voir comment et surtout, dans quelle mesure les programmes scolaires d'histoire contribuent effectivement à la socialisation politique des jeunes. Quelle différence y a-t-il entre un citoyen qui a suivi et réussi des cours d'histoire et celui qui ne dispose pas des connaissances et des habiletés « civiques » véhiculées par cette matière ? Quel rôle le curriculum officiel joue-t-il par rapport au curriculum « caché » dans la transmission des connaissances, des valeurs et des habiletés du programme ? Quel rôle les enseignants jouent-ils dans la formation des citoyens ?

Nous avons également abordé le problème de l'importance du guide pédagogique par rapport au programme d'études. Quelle importance doit-on accorder aux différentes propositions recueillies dans le guide pédagogique ? Le fait que le nombre de propositions relatives aux habiletés tirées du guide est plus élevé que celui des propositions relatives aux connaissances tirées du programme d'études ne nous autorise pas nécessairement à conclure que le programme est axé principalement sur les habiletés. En effet, le guide pédagogique est un outil qui met « en opération » les objectifs du programme. Il est plus détaillé que le programme d'études. Mais, il est optionnel, les enseignants ne sont pas tenus de l'utiliser. Quel poids véritable devrions-nous accorder aux différentes propositions du guide pédagogique ? Cette question nécessite davantage de recherches. Nous ne disposons pas, dans les conditions actuelles, de toute l'information pour connaître le rôle qu'en font les pédagogues, et l'importance que revêt le guide pédagogique par rapport au programme d'études en classe.

Une autre question touche, cette fois-ci, l'élaboration du contenu du programme d'études et du guide pédagogique des divers programmes scolaires. Nous avons déjà mentionné que ces outils pédagogiques sont élaborés et mis en œuvre par le MEQ. Toutefois, il serait intéressant de

---

<sup>12</sup> Voir en savoir davantage sur le sujet voir KENNEDY, P., Préparer le XXI<sup>e</sup> siècle, Éditions Odile Jacob, Paris, 1994, p. 410.

se questionner sur la manière dont on élabore véritablement le contenu d'un programme. Qui décide réellement de ce qui doit être enseigné pour une matière donnée ? Dans quelle mesure le contenu sélectionné correspond-il aux valeurs, aux attitudes et aux comportements que la société privilégie ? Ce type de questionnement nous renvoie à une sociologie du curriculum. Des recherches en ce sens permettraient peut-être de découvrir si les programmes, notamment ceux d'histoire, sont des outils d'intégration à des valeurs communes ou des outils servant à renforcer l'hégémonie de certains groupes ou de certaines élites.

Finalement, il serait intéressant de se questionner sur le rôle du système éducatif dans son ensemble afin de voir s'il est véritablement un « lieu d'éducation civique »<sup>13</sup>, comme le souhaite le rapport final des États généraux sur l'éducation. Au-delà des « slogans » sur la formation civique et l'éducation politique, que fait véritablement le système scolaire québécois pour intégrer les jeunes à la société politique ? Retrouve-t-on dans la mission éducative des écoles québécoises des changements qui portent à croire que la formation des élèves passe dorénavant par la formation des citoyens ?

---

<sup>13</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Les États généraux sur l'éducation 1995-1996: rénover notre système d'éducation - dix chantiers prioritaires, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, p. 6.

.....

# BIBLIOGRAPHIE

.....

## **Documents officiels<sup>1</sup>:**

\*MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme d'études: Histoire du Québec et du Canada - 4e secondaire, 1995, Gouvernement du Québec, 1982, 67 pages.

\*MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Guide pédagogique: Histoire du Québec et du Canada - 4e secondaire, 1983, Gouvernement du Québec, 1981, 281 pages.

\*MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Les États généraux sur l'éducation : exposé de la situation, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, 132 pages.

\*MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Les États généraux sur l'éducation : exposé de la situation - faits saillants, Gouvernement du Québec, 1996, 15 pages.

\*Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec, Québec, 1996, 80 pages.

\*UNESCO, What Education for What Citizenship ?, étude comparée dirigée par le Bureau International de l'Éducation, Genève, 1996. Voir sur internet: <http://www.unicc.org/ibe/Research/res.htm>.

---

<sup>1</sup> Les astérisques indiquent les ouvrages cités dans le mémoire.

## **Ouvrages spécialisés:**

ADLER, N. *et al.*, The Learning of Political Behavior, Scott, Foresman and Compagny, Athens, NJ, 1970, 208 pages.

\*ALMOND, G. et S. VERBA, The Civic Culture, Little Brown and Co., Boston, 1963, 237 pages.

BERGERON, G., Petit traité de l'État, Presses Universitaires de France, Paris, 1990, 263 pages.

\*BRAUD, P., Le suffrage universel contre la démocratie, Presses Universitaires de France, Paris, 1980, 246 pages.

BRENNAN, T., Political Education and Democracy, Cambridge University Press, London, 1981, 149 pages.

\*BRONFENBRENNER, U., Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R., Russel Sage Foundation, New-York, 1970, 328 pages.

\*COLEMAN, J. S. *et al.*, Education and Political Development, Princeton University Press, Princeton, 1965, 620 pages.

CRICK, B. *et al.*, Political Education and Political Literacy, Longman, London, 1978, 264 pages.

COT, J.-P. *et al.*, Pour une sociologie politique: tome 1, Editions du Seuil, Paris, 1974, 249 pages.

\*DAWSON, R. et K. PREWITT, Political Socialization, Little, Brown and Co, Boston, 1969, 427 pages.

\*DUVERGER, M., Sociologie de la politique: éléments de Science politique, Presse Universitaire de France, Paris, 1973, 452 pages.

\*EASTON, D. et J. DENNIS, Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy, McGraw-Hill, New-York, 1969, 440 pages.

\*ENGLE, S. et A. OCHOA, Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies, Teachers College Press, New-York, 1988, 223 pages.

\*GAUTHIER, B. *et al.*, Recherche Sociale: de la problématique à la collecte des données, 1993, Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy, 1984, 584 pages.

\*GREENBERG, E. S. *et al.*, Political Socialization, Atherton Press, New-York, 1970, 199 pages.

\*HIRSCHMAN, A., Bonheur privé, action publique, Fayard, Paris, 1983, 256 pages.

- \*HODGETTS, A. B., What Culture ? What Heritage ?, OISE Press, Toronto, 1968, 512 pages.
- \*HOBBES, T., Les Grandes Oeuvres politiques, Armand Colin, Paris, 1949, 321 pages.
- \*HUDON, R. *et al.*, Jeunesse et politique : conception de la politique en Amérique du Nord et en Europe, Les Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, 1994, 548 pages.
- \*HYMAN, H., Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior, The Free Press, New-York, 1959, 237 pages.
- \*JACKSON, R. J. et D. JACKSON, Politics in Canada: Culture, Institutions and Public Policy, Prentice-Hall Canada Inc, Scarborough, 1990, 776 pages.
- \*JENNINGS, M. K. et R. NIEMI, The Political Character of Adolescence: The Influence of Families and Schools, Princeton University Press, Princeton, 1974, 357 pages.
- \*KENNEDY, P., Préparer le XXI<sup>e</sup> siècle, Editions Odile Jacob, Paris, 1994, 508 pages.
- \*LAGROYE, J., Sociologie Politique, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques & Dalloz, Paris, 1991, 479 pages.
- \*LANDES, R. G., The Canadian Polity : A Comparative Introduction, Prentice-Hall, Scarborough, 1987, 446 pages.
- LANE, R. E., Political Man, The Free Press, Mcmillan Publishing, New-York, 1972, 328 pages.
- \*LECOMPTE, P. et B. DENNI, Sociologie du politique, Presses Universitaire de Grenoble, France, 1990, 242 pages.
- \*LERNER R. *et al.*, Molding the good Citizen: The Politics of High School History Texts, Greenwood Publishing, New-York, 1995, 200 pages.
- LUTES, T., The Political and Civic Socialization of Children, Monticello: Vance Bibliographies, New-York, 1981, 11 pages.
- \*MACE, G., Guide d'élaboration d'un projet de recherche, Les Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, 1990, 119 pages.
- \*MCLEOD, K. *et al.*, Canada and Citizenship education, Canadian Education Association, OISE Press, Toronto, 1989, 427 pages.
- \*MILBRATH, L. W., Political Participation: How and why do people get involved in Politics ?, Randy McNally Compagny, Chicago, 1965, 195 pages.
- \*MOUGNIOTTE, A., Éduquer à la démocratie, Les Éditions du CERF, Paris, 1994, 174 pages.

- \*PAMMETT, J. H. *et al.*, Foundations of Political Culture: Political Socialization in Canada, The McMillan Company, Toronto, 1976, 318 pages.
- \*PARSONS, J., A Canadian Social Studies, University of Alberta Press, Edmonton, 1983, 30 pages.
- \*PARSONS, T., Family Socialization and Interaction Process, The Free Press, New-York, 1955, 131 pages.
- \*PERRON, C. *et al.*, Apprendre la démocratie : guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif, Éditions Chenelière-McGraw-Hill, Montréal, 1996, 324 pages.
- \*PLATON, La République, Flammarion, Paris, 1966, 510 pages.
- \*QUIVY, R. et L. VAN CAMPENHOUDT, Manuel de Recherche en Sciences Sociales, Bordas, Paris, 1988, 271 pages.
- \*RESNICK, P., The Masks of Proteus : Canadian Reflections on the State, McGill-Queen's University Press, Montréal, 1990, 340 pages.
- \*RENSHON, S. A. *et al.*, Handbook of Political Socialization: Theory and Research, The Free Press, Mcmillan Publishing Company, New-York, 1977, 547 pages.
- \*ROCHE, G., L'apprenti-citoyen : une éducation civique et morale pour notre temps, Editions ESF, France, 1993, 173 pages.
- \*SELLTIZ, C. *et al.*, Les méthodes de recherches en sciences sociales, Editions HRW, Montréal, 1977, 500 pages.
- \*SIGEL, R. S. et M. HOSKIN, The Political Involvement of Adolescents, Rutgers University Press, New Brunswick, 1981, 353 pages.
- \*TESSIER, C., L'éducation à la citoyenneté au Canada, aux Etats-Unis et en France : notions, enjeux, orientations, programmes et pratiques, Rapport de recherche présenté au CEETUM, Université de Montréal, Montréal, 1996, 56 pages.
- \*TOYNBEE, A., Les villes dans l'histoire, Payot, Paris, 1972, pp. 75-82.
- \*TROTTER, C., Teachers as Agents of Political Socialization, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XVII, juillet 1981, 324 pages.
- \*VERBA, S. et N. NIE, Participation in America : Equality and Political Democracy, Harper and Row, New-York, 1972, 428 pages.



**\*WEISSBERG, R., Political Learning, Political Choice, and Democratic Citizenship, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1974, 205 pages.**

**\*ZUREIK, E. *et al.*, Socialization and Values in Canadian Society: volume 1, The Canadian Publishers-McClelland and Steward Ltd, Toronto, 1975, 280 pages.**

## **Articles de périodiques:**

**\*ANDERSON, L. F. et G.L. RIVLIN, « Citizenship Education in a Global Age », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1970, pp. 64-65.**

**AYTES, J. M., « Response to Robert Shoop: But School Newspapers Are Part of the Curriculum », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, pp. 71-72.**

**BERMAN, S., « Education for Social Responsibility », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, pp. 75-80.**

**\*BERTHELOT, J., « L'école face aux valeurs démocratiques », Options-CEQ, no 11, automne 1994, pp. 117-124**

**BOYER, E. L., « Civic Education for Responsible Citizens », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, pp. 4-7.**

**\*BUTTS, R. F., « Curriculum for the Educated Citizen », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1980, pp. 6-8.**

**\*CAMUS-LAZARO, B., « Dans les autres pays européens : une réponse aux défis de l'intégration », Le Monde de l'Éducation, no 235, mars 1996, pp. 44-45.**

**\*CHAMBERLIN, C., « Book Review : Education for Democratic Citizenship », Theory and Research in Social Education, vol. XVIII, no 2, 1990, pp. 174-180.**

**CLARK, R. J. *et al.*, « A Case Study in Canadian Curriculum Materials Analysis », Canadian Journal of Education, vol. 2, no1, 1977, pp. 65-72.**

**\*COHEN, M., « Effects of college course in the politics of race on black students », American Journal of Political Science, vol. 17, mai 1973, pp. 302-315.**

**CRAIG, E., « CIVITAS: A New Curriculum Framework for Civic Education », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, p. 7.**

**\*DENNIS, J., « Major problems of political socialization research », Midwest Journal of Political Science, 1968, pp. 107-108.**

DHAND, H., « An analysis of Canadian theses in social studies education : 1981-1985 », History and Social Science Teacher, vol. 23, no 2, 1984, p. 160.

\*DOLENGA, J., « The Civic Achievement Award Program », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, p. 87.

\*EASTON, D., « The function of formal education in the political system », School Review, vol. 65, 1957, p.309.

FONTANA, L.A., « A Guide to Sources in Citizenship Education », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1970, pp. 69-70.

\*FOWLER, D., « Democracy's Next Generation », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, pp. 10-15.

GAGNON, N. et C. BEAUCHESNE, « Le programme de Sciences Humaines au collégial : perspectives critiques », Les Cahiers du LABRAPS, vol. 9, 1991, 124 pages.

\*GAUTHIER, C., S. ROY et M. TARDIF, « Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours », Les Cahiers du LABRAPS, vol. 11, 1992, 203 pages.

GESLER, H.L., « Concerns of School People », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1970, pp. 27-30.

\*HELFTER, C., « Les trois couleurs du tableau noir », Le Monde de l'Éducation, no 235, mars 1996, pp. 32-35.

\*HERVIEU, F., « Quand les enfants prennent la parole », Le Monde de l'Éducation, no 235, mars 1996, pp. 38-40.

HOOGHOFF, H., « Toward a Curriculum for Social and Political Education in the Netherlands », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, pp. 23-25.

KEEN, C. H. et J. P. KEEN, « The Governor's School on Public Issues and the Future », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, pp. 66-69.

KOHLBERG, L., « Moral Education: A response to Thomas Sobol », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1970, pp. 19-23.

MANN, J. S., « Political Power and the High School Curriculum », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1970, pp. 23-26.

\*MASSIALAS, B. G., « The School in the Political Socialization of Children and Youth », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1970, pp. 31-35.

\*MERCIER, J. et C. BEAUDOIN, « L'éducation politique des jeunes Québécois », Canadian Journal of Education, vol. 14, no 4, 1989, pp. 399-413.

\*MOISSET, J. *et al.*, « Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation », Les Cahiers du LABRAPS, vol. 15, 1994, 465 pages.

MOLNAR, A., « Judging the Ethics fo Ethics Education », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, pp. 73-74.

MORRISON, T. R., « Whose Canada ? The Assumptions of Canadian Studies », Canadian Journal of Education, vol. 2, no 1, 1977, pp. 73-82.

\*MULLEN, A. D., « Citizenship Education and Current Educational Reform », Theory and Research in Social Education, vol. XXIV, no 3, 1996, pp. 313-315.

NELSON, R. C., « Choice Awareness Encourages Effective Citizenship », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1970, pp. 53-57.

OLDENQUIST, A., « On the Nature of Citizenship », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1970, pp. 30-34.

\*OSBORNE, K., « To the school we must look for good Canadians : Developments in the teaching of history in schools since 1960 », Canadian Journal of Education, vol. 22, no 3, 1987, pp. 104-125.

\*PARKER, W. C., « Assessing Citizenship », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, pp. 17-22.

\*PATRICK, J. J., « Continuing Challenges in Citizenship Education », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1970, pp. 36-37.

\*RAMONET, I., « Régimes globalitaires », Le Monde diplomatique, janvier 1997, pp. 1-4, sur internet à : <http://www.ina.fr/CP/MondeDiplo/1997/01/RAMONET/global.htm>.

\*REMY, R. C., « Criteria for Judging Citizenship Education Programs », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1970, pp. 10-11.

ROSS, H.J. et J.R. YASHON, « Using Examples of Inhumanity to Teach Responsible Citizenship », Educational Leadership, vol. 28, no 1, 1970, pp. 25-28.

ROWE, J. W., « To Develop Thinking Citizens », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, pp. 43-44.

SAGOR, R., « Educating for Living in a Nuclear Age », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, pp. 81-83.

\*SEARS, A. et A. HUGHES, « Citizenship Education and Current Educational Reform », Canadian Journal of Education, vol. 21, no 2, 1996, pp. 123-142.

\*SEARS, A., « Social Studies as Citizenship Education in English Canada : A Review of Research », Theory and Research in Social Education, vo. XXII, no 1, 1994, pp. 6-43.

SLEEPER, M. *et al.*, « Facing History and Ourselves », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, pp. 84-86.

\*THORNTON, S. J., « Will Teaching More History Result in Better Citizens? », Educational Leadership, vol. 48, no 3, 1990, p. 22.

\*TOMKINS, G. S., « Political Socialization Research and Canadian Studies », Canadian Journal of Education, vol. 2, no 1, 1977, pp. 83-91.

\*TROPER, H., « Nationality and History Education : Nationalism and the History Curriculum in Canada », The History Teacher, vol. XII, no 1, 1978, pp. 11-27.

## **Comptes rendus de conférences:**

\*HEPBURN, M. A., The Improving Citizenship Education Project: Testing a Model for Change in Political Education, E.R.I.C., Athens, NJ, 1979, 26 pages.

PATERSON, F., Man and Politics: Curriculum models for junior High School studies, Cambridge, E.R.I.C., Massachusetts, 1981, 60 pages.

SCHWARTZ, T., The Case for Political Education, CIVNET, New-York, 1981, 10 pages.

SHANKER, A., Education and Democratic Citizenship: Where We Stand, CIVNET, New-York, 1995, 8 pages.

## **Quotidiens:**

CORBEIL, M., « On recommence », Le Soleil, 31 octobre 1995, p. A-1.

DAGNEAU, J., « Une vision dépassée de l'histoire », Le Soleil, 29 juillet 1996, p. A-7.

DELACOURT, S. « 6 provinces to start teaching students about human rights », Globe and Mail, 2 Février 1987, pp. 1-2.

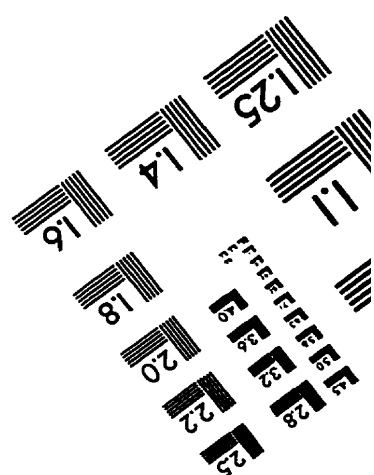
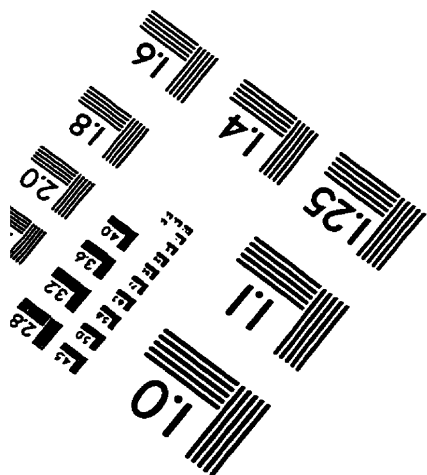
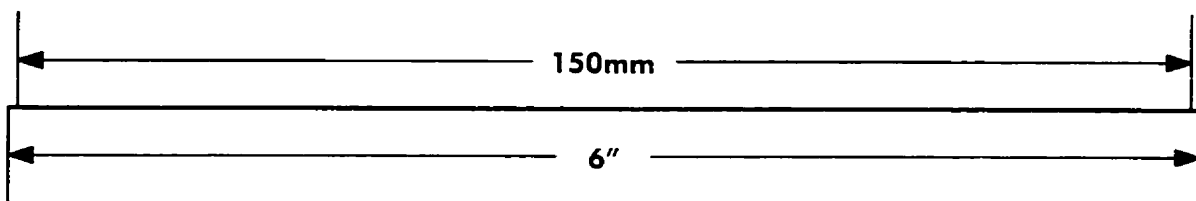
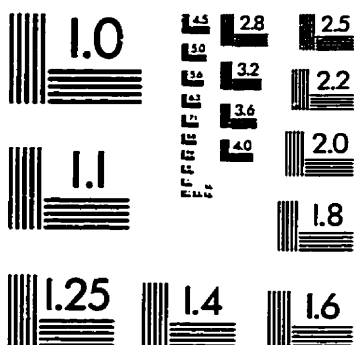
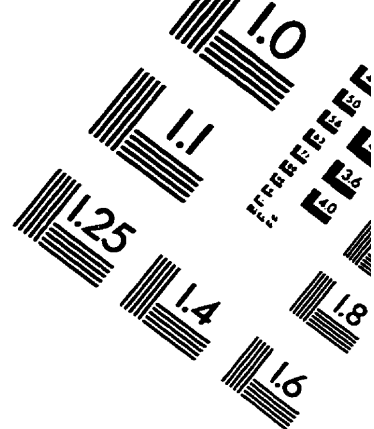
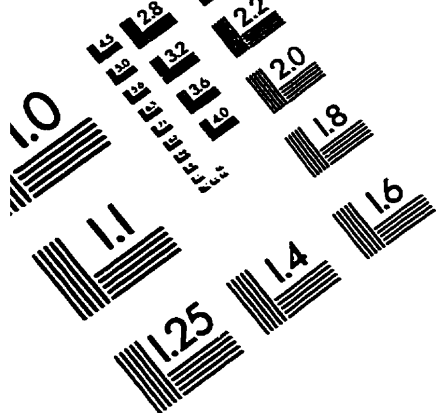
DESJARDINS, S., « Cesser de perpétuer l'ignorance », Le Journal PROF : cégeps-universités, vol. 1, no 1, octobre 1996, pp. 10-11.

LAFONTAINE, E., « Rapport sur l'enseignement de l'histoire : s'ouvrir pour disparaître ? », Quartier Libre, vol. 4, no 6, 29 octobre 1996, p. 11.

\*LAFRANCE, L., « Rapport des États généraux sur l'éducation : des étudiants sans histoire », Le Devoir, 22 oct. 96, p. B-1.

LEGAULT, J., « Serais-je une nouvelle Lionel Groulx ? », Le Soleil, 29 juillet 1996, p. A-7.

LEVESQUE, S., « Peut-on à 16 ans prendre des décisions politiques éclairées ? », Le Soleil, 5 avril 1996, p. A-7.



APPLIED IMAGE, Inc  
1653 East Main Street  
Rochester, NY 14609 USA  
Phone: 716/482-0300  
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved