

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
LA PROBLÉMATIQUE	3
CHAPITRE II	9
LE CADRE CONCEPTUEL	9
2.1 Les concepts.....	10
2.2 L'apprentissage des concepts.....	14
2.3 Le concept de démocratie	17
2.3.1 Démocratie et éducation	20
2.4 L'influence du contexte sociopolitique.....	21
2.5 Les représentations sociales.....	23
CHAPITRE III.....	29
LA MÉTHODOLOGIE	29
3.1 Recherche qualitative.....	30
3.2 La collecte de données.....	31
3.3 Les participants	38
3.4 Les moyens de l'analyse	40
CHAPITRE IV.....	46

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	46
4.1 Les définitions proposées du concept de démocratie.....	47
4.1.1 L'organisation autour de l'éducation et de la culture	54
4.1.1.1 Les liens avec l'éducation	54
4.1.1.2 Les liens avec la culture	56
4.2 Définition des concepts attributs de la démocratie	60
4.2.1 Structure et contenu de la définition des principaux concepts liés aux réalités sociales du premier cycle	61
4.2.1.1 Les représentations du concept de société	61
4.2.1.2 Les représentations du concept de hiérarchie sociale	65
4.2.1.3 Les représentations du concept de pouvoir	69
4.2.1.4 Les représentations du concept de justice	72
4.2.1.5 Les représentations du régime politique	75
4.2.1.6 Les représentations du concept d'État	77
4.2.1.7 Les représentations du concept de citoyen.....	79
4.2.1.8 Les représentations du concept de liberté	83
4.2.1.9 Les représentations du concept de séparation des pouvoirs.....	86
4.2.2 Structure et contenu de la définition des principaux concepts liés aux réalités sociales du deuxième cycle.....	88
4.2.2.1 Les représentations du concept de représentation.....	88
4.2.2.2 Les représentations du concept de libéralisme.....	91
4.2.2.3 Les représentations du concept de bien commun	93

4.2.2.4 Les représentations du concept de choix de société.....	96
4.2.2.5 Les représentations du concept de société de droit.....	100
4.3 Les représentations des contenus spécifiques des programmes de formation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.....	102
4.3.1 Structure et contenu d'un événement.....	102
4.3.1.1 Les représentations de la société athénienne	103
4.3.1.2 Les représentations des révolutions française et américaine	105
4.3.1.3 Les représentations de la Conquête britannique	109
4.4 Aperçu des expériences concrètes liées à la démocratie vécues à l'école et dans l'environnement immédiat.....	111
4.4.1 Implication démocratique des élèves à l'école	112
4.4.2 La participation ultérieure à la vie démocratique	114
CHAPITRE V	115
LA SYNTHÈSE ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	115
5.1 Les définitions données.....	116
5.2 Le processus de construction des représentations sociales	118
5.3 Les représentations de la démocratie	119
5.3.1 Les principales caractéristiques de la démocratie.....	121
5.3.2 Le fonctionnement du gouvernement	123
5.3.3 L'évolution du monde : un progrès.....	124
5.3.4 Cynisme et scepticisme.....	127
5.3.5 La participation démocratique à l'école.....	130

5.4 Donner du sens aux savoirs scolaires.....	132
5.4.1 La place des événements.....	134
5.5 Les apprentissages et la maîtrise des savoirs abstraits	136
5.5.1 La construction du concept appuyée sur l'analogie	137
5.5.2 Une représentation socialement partagée.....	139
CONCLUSION.....	144
RÉFÉRENCES	147
APPENDICE A.....	xi
Guide d'entretien avec les élèves.....	xi
APPENDICE B.....	xv
Guide d'entretien avec les enseignants.....	xv

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Taux de participation aux élections provinciales du groupe d'âge 18-24	4
Tableau 2	Les concepts sélectionnés pour l'outil de collecte de données.....	34
Tableau 3	Les participants.....	40
Tableau 4	Analyse des données.....	41
Tableau 5	Liste des éléments de définition de la démocratie	44
Tableau 6	Représentation sociale de la démocratie.....	50
Tableau 7	Représentation sociale du lien entre éducation et démocratie	55
Tableau 8	Représentation du lien entre culture et démocratie	57
Tableau 9	Représentation du concept de société.....	62
Tableau 10	Représentation du concept de hiérarchie sociale.....	66
Tableau 11	Représentation du concept de pouvoir.....	70
Tableau 12	Représentation du concept de justice.....	72
Tableau 13	Représentation du concept de régime politique.....	76
Tableau 14	Représentation du concept d'État	77
Tableau 15	Représentation du concept de citoyen	80
Tableau 16	Représentation du concept de liberté.....	84
Tableau 17	Représentation du concept de séparation des pouvoirs	87
Tableau 18	Représentation du concept de représentation	89
Tableau 19	Représentation du concept de libéralisme	91
Tableau 20	Représentation du concept de bien commun	94

Tableau 21	Représentation du concept de choix de société	97
Tableau 22	Représentation du concept de société de droit.....	101
Tableau 23	Représentation de la société athénienne	103
Tableau 24	Représentation des révolutions française et américaine	106
Tableau 25	Représentation de la Conquête britannique	109
Tableau 26	Participation au conseil d'élèves	113

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Processus de construction des représentations sociales des élèves27

ClicCours.com

LISTE DES SIGLES

HÉC	Histoire et éducation à la citoyenneté
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont encouragée et aidée à réaliser ce mémoire.

Cette qualité d'encadrement je la dois à Félix Bouvier qui a su m'orienter aux bons moments et dont l'acuité des remarques a été déterminante dans la réalisation des étapes du processus de recherche.

Je tiens à le remercier pour la confiance qu'il m'a témoignée et pour le patient travail de relecture accompli.

À tous les autres, collègues et professeurs, qui, de près ou de loin, m'ont conseillée au cours de ces années, j'adresse aussi mes remerciements les plus sincères.

Pascale Couture

Trois-Rivières, octobre 2016

RÉSUMÉ

Cette étude qualitative est menée auprès d'élèves de cinquième secondaire. Elle s'intéresse aux représentations que ces derniers se font du concept de démocratie. Les entretiens individuels semi-dirigés menés auprès des 18 participants portent sur les apprentissages conceptuels et événementiels réalisés de la première à la quatrième année du secondaire. Pour étudier les représentations construites par les élèves finissants, il faut se référer aux savoirs enseignés en classe et issus du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2006). Ce programme est constitué d'une liste ordonnée centrée sur des objets historiques spécifiques : les concepts. Une analyse des programmes scolaires des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté en application a permis de mettre en évidence les concepts récurrents qui peuvent être considérés comme attributs du concept de démocratie.

Un objectif central est poursuivi par cette recherche. Il est de décrire et de comprendre les représentations des élèves considérant leurs acquis dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du concept de démocratie en regard des apprentissages effectués au long des deux cycles de secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté. Les concepts et leur apprentissage, la démocratie, l'importance du contexte sociopolitique, de même que les représentations sociales sont au cœur de ce projet. Abordé au moyen d'une méthode d'analyse thématique, les propos des élèves sont épluchés afin d'en dégager leurs représentations de la démocratie.

La synthèse tirée de l'analyse des données met en lumière le contenu des représentations des finissants. Elle suggère certaines lacunes relatives aux représentations du concept puisqu'elles ne sont presque jamais associées aux connaissances historiques qui se rapportent au *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), traduisant un manque de réinvestissement des acquis scolaires. En revanche, certaines forces peuvent aussi être identifiées puisque la grande majorité des jeunes rencontrés met de l'avant certains attributs fondamentaux de la démocratie, dont les notions de liberté, d'égalité et de droit de vote. Delà, cette interprétation vient rejoindre les valeurs véhiculées par le PFÉQ, sans être systématiquement juxtaposée au passé. Ainsi, les élèves développent une représentation du monde démocratique basée sur la maîtrise de certains concepts, mais surtout axée sur l'élaboration d'exemples contemporains pour compenser leur difficulté à définir les notions centrales abordées en cours d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Mots-clés : démocratie, représentation, PFÉQ, concepts, éducation, élèves, enseignement secondaire.

INTRODUCTION

L'éducation civique, associée à l'enseignement de l'histoire, a fréquemment été un sujet négligé ou contesté. Des questionnements sont soulevés quant à la façon dont elle devrait être encadrée considérant l'importance de son apprentissage. Pour s'assurer de former des futurs citoyens actifs, il faut savoir ce que les jeunes pensent et connaissent de la démocratie, ce qu'ils comprennent des institutions et des processus démocratiques, s'ils prévoient voter à l'âge adulte et enfin, si l'école joue son rôle dans la préparation de ces adolescents à la vie civique et politique.

La démocratie exige que les citoyens croient aux valeurs démocratiques, comme la liberté et l'égalité, et connaissent les particularités, de même que la signification de ce système politique. Dans une société démocratique, tel le Québec, le système scolaire doit enseigner les valeurs, les attitudes et les comportements démocratiques. Ainsi, les écoles contribuent à la survie des droits des décideurs que sont les citoyens. Pour pleinement jouer un rôle actif, leurs décisions doivent être fondées sur un raisonnement, des connaissances et une forte compréhension de la démocratie, tous acquis dans une bonne mesure par l'éducation.

Devant l'ignorance politique des jeunes évoquées depuis plusieurs années (Martineau, 1984), cette recherche rappelle l'importance d'une participation démocratique éclairée des citoyens. À cet égard, elle interroge les apports de la formation reçue et des

apprentissages réalisés par les élèves finissants du secondaire, futurs « citoyens à part entière », pour développer chez eux une représentation du concept de démocratie. Nous posons la question suivante : Que reste-t-il en cinquième secondaire de l'enseignement-apprentissage du concept de démocratie ? Ainsi, il importe de constater les acquis des élèves de cinquième secondaire quant à l'apprentissage du concept de démocratie par rapport aux apprentissages des quatre premières années du secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté (ci-après HÉC).

Le premier chapitre présente la problématique de recherche. Puis, le deuxième chapitre permet de circonscrire le cadre conceptuel en fournissant certaines balises quant aux notions des concepts, de démocratie et de représentation sociale. Le troisième chapitre délimite l'approche méthodologique liée à notre objectif de recherche, alors que le quatrième chapitre est consacré à la communication des résultats de l'analyse des données collectées chez les participants. Enfin, le cinquième chapitre fait état de la discussion de l'analyse en établissant des relations entre les résultats de l'étude et les écrits scientifiques portant sur le sujet.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans l'environnement scolaire québécois actuel, la représentation de la démocratie, élaborée comme un concept politique où le peuple exerce la souveraineté, semble se développer sans posséder de sens commun bien circonscrit. L'état global social contemporain exposerait la démocratie depuis la fin du 20^e siècle à un certain risque (Martineau, 1998) et un affaiblissement de la participation au domaine politique chez les jeunes se fait en effet ressentir depuis déjà quelques années (Tutiaux-Guillon, 2002). En général, les adolescents et mêmes certains adultes donnent des réponses simplistes ou mal formulées aux questions relatives à la signification de la démocratie (Amadeo *et al.*, 2002).

Considérant ce contexte occidental, le concept de démocratie est omniprésent dans les discours sur l'éducation depuis bientôt deux décennies. L'éducation à la citoyenneté dans le milieu scolaire correspond à un important besoin sociétal pour nombre d'intervenants au dossier. Les comportements, les réactions et les attitudes se modifient, laissant les structures sociales en souffrance devant une certaine montée des incivilités. L'école, dans ce contexte, doit s'adapter pour conserver son rôle de rempart contre la montée de la notion d'individualisme.

Par ailleurs, cette implication peu considérable des citoyens entre 18 et 24 ans s'est confirmée lors des élections provinciales du Québec des dernières années, atteignant un plancher en 2008 (voir Tableau 1). Un taux aussi bas signifie que seulement un jeune sur trois a participé au scrutin provincial, révélant ainsi un problème social qui demande des solutions. Il faut noter cette corrélation positive démontrée par Kramper entre la connaissance politique à l'adolescence et les activités citoyenne, dont fait partie le vote, au début de l'âge adulte (2000). D'ailleurs, la participation à l'élection de 2014 se rapproche des taux atteints en 2003 et 2007, ce qui semble attester une baisse maintenant stable de la participation des jeunes adultes, malgré la hausse subite mais temporaire de l'élection de 2012 (Gélineau, 2014). Cette situation met en cause les cours d'HÉC et les acquis qui perdurent lors du cours de monde contemporain.

Tableau 1 : Taux de participation aux élections provinciales québécoise du groupe d'âge 18-24

1985 64,33 %	1998 65,38 %	2008 36,15 %
1989 62,43 %	2003 52,66 %	2012 62,07 %
1994 73,38 %	2007 54,46 %	2014 55,69 %

(Chaire de recherche sur la démocratie et les institutions parlementaires, 2014)

En fait, c'est avec ses particularités que la discipline historique et les cours d'histoire proposent « un patrimoine culturel susceptible de permettre de développer chez l'élève non seulement la capacité de mise en perspective temporelle de la réalité sociale démocratique, mais encore la conscience citoyenne indispensable à la vie démocratique » (Martineau, 2010, p. 24). Ainsi, le bien-fondé de l'apprentissage du concept de démocratie relève du souci de développer des habiletés intellectuelles

associées au raisonnement historique, notamment l'interprétation du présent à la lumière du passé pour ainsi mieux comprendre la société.

Nous connaissons trop peu ce qui émane, chez les élèves de cinquième secondaire, des apports des deux premiers cycles en HÉC liés à la représentation du concept de démocratie et cela cause problème. Or, l'analyse du programme en soi n'est pas suffisante pour évaluer pleinement le concept. Il faut plutôt considérer sa transposition chez les jeunes (Éthier et Lefrançois, 2009). Il convient donc de s'interroger sur la façon qu'ont les finissants de se représenter la démocratie qui les entoure à différents niveaux (scolaire, provincial, national et international). Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux représentations de la démocratie de ces élèves en fonction des apprentissages tirés des programmes des deux cycles du secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté.

Ces élèves plus âgés, à l'approche de la fin de leurs études secondaires, représentent une cohorte d'âge intéressante à examiner, car beaucoup d'entre eux, faisant la transition de l'adolescence à l'âge adulte, s'engagent dans de nouveaux rôles de vie. Dans un large éventail de domaines, les politiques gouvernementales peuvent donc être importantes pour eux (Amadeo *et al.*, 2002). Entre 13 et 16 ans, il y a un accroissement de la compréhension des partis politiques qui représentent les divers intérêts et visions de différents groupes sociaux (Connell, 1971). Cela permet alors aux adolescents de considérer un parti ou encore un candidat selon le programme proposé, plutôt que selon

les préférences de leur famille, ce qui est souvent le cas pour les enfants plus jeunes (Berti, 2005).

Étant donné qu'ils approchent de l'âge légal de leur premier vote, les questions politiques et démocratiques deviennent particulièrement pertinentes. Le développement de l'identité dans le domaine des croyances et des valeurs politiques survient généralement plus tardivement que l'identité dans d'autres domaines (Archer, 1982 ; Goossens, 2001 ; Waterman, 1982), ajoutant ainsi à la pertinence d'étudier les représentations sur ce thème des élèves de cinquième secondaire.

Dans le même ordre d'idées, la problématique directement liée à l'enseignement des sciences humaines ne se situe pas dans la nature du savoir à posséder, mais plutôt dans la manière d'apprendre ce même savoir (Coron, 1997). De longue date, la prise en charge du développement de la conscience citoyenne des jeunes au secondaire, ainsi que le processus d'intégration politique à la société sont laissés plus ou moins implicitement aux cours d'histoire qui doivent favoriser le développement d'une citoyenneté démocratique (Barton et Levstik, 2004). Le *Programme de formation de l'école québécoise* (ci-après PFÉQ) attend de ce cours qu'il forme des citoyens autonomes qui sont habilités à agir en personnes critiques et engagées en supposant que l'école puisse ainsi pallier aux atteintes portées à la démocratie présentes dans la société actuelle (Lefrançois et Éthier, 2008).

Avec le renouveau pédagogique québécois qui fait son entrée au secondaire en 2005, la globalité des programmes de formation sont revus dans l'intention de mieux satisfaire les exigences d'une société de savoirs (Bindé, 2005). Certes, cette révision tient aussi lieu de mesure palliative au manque de réinvestissement et de transfert des connaissances (Legendre, 2000 cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001). Les élèves sont soumis graduellement à des situations d'apprentissage mises en marche par des problèmes ou des interrogations sociétales et actuelles afin de les conduire vers la mobilisation de leurs savoirs et donc vers l'accroissement de leurs compétences (Martineau, 2010).

L'école remplit une fonction importante dans la formation des citoyens et dans la création d'une culture démocratique (Biesta, 2007) puisqu'elle permet de solutionner certains besoins sociaux (Martineau, 1984). Nous nous questionnons donc directement sur les apprentissages des finissants du secondaire reliés au concept de démocratie. Cet état des lieux nous conduit à poser la question suivante, qui sera le guide de notre réflexion : Comment les élèves de cinquième secondaire se représentent-ils la démocratie considérant les acquis conceptuels et événementiels des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté qui y sont associés ?

En cohérence avec la question de recherche que nous venons d'énoncer, nous cherchons à décrire et à comprendre les représentations des élèves considérant la mémoire individuelle et collective qu'ils ont de leurs apprentissages réalisés dans le cadre de

l'enseignement-apprentissage du concept de démocratie et en regard de ce qui a été fait au long des deux premiers cycles de secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté. À présent, il apparaît nécessaire de préciser le cadre conceptuel à l'intérieur duquel s'inscrit notre problématique de recherche.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

La formulation d'une problématique de recherche est nécessairement structurée par une approche théorique. En sciences sociales, les concepts servent de paradigmes à l'analyse et à la compréhension du monde (Olivier, Bédard et Ferron, 2005). Ainsi, le cadre conceptuel constitue « les balises théoriques issues de l'examen des théories et des recherches existantes, recadrées par le chercheur » (Gohier, 2004, p. 84). Les thèmes qui y sont abordés sont étroitement liés à l'objectif de recherche et à la problématique.

Cela dit, nous souhaitons cerner les représentations conceptuelles des élèves conservées de la première à la quatrième année du secondaire à l'égard de la démocratie. Pour y parvenir, il est nécessaire de définir puis d'analyser leur représentation des caractères distinctifs concernant le concept de démocratie. L'étude cherche à mettre en évidence ce qui compose l'ensemble de la pensée démocratique chez les jeunes adultes.

En fait, comprendre le concept de démocratie ne renvoie pas uniquement à connaître sa définition, mais bien à cerner certains attributs et des exemples qui permettent d'identifier les représentations conceptuelles des élèves. Que signifie le concept de démocratie pour les adolescents ? Qu'en ont dit les chercheurs ? Il s'agit ici de présenter

et de définir les expressions suivantes : les concepts, le concept de démocratie, l'apprentissage des concepts et les représentations sociales.

2.1 Les concepts

Nous exposons ici une définition générale du concept. Tout d'abord, qu'est-ce qu'un concept ? Par définition, les concepts sont des représentations mentales générales et abstraites d'un objet de connaissance (Larousse, 1971), qui cherchent à atteindre un objectif de classification. C'est en lien avec ce propos que Slavin (1994) explique le concept comme une catégorie mentale où sont rassemblés, entre autres, les objets, les expériences et les êtres.

Il est nécessaire pour l'être humain de classer les événements, les objets, les phénomènes, etc. qui l'environnent dans des catégories spécifiques suivant leurs différences et les ressemblances propres (Lebrun, 1994). D'ailleurs, Martineau (2010) mentionne que le concept se caractérise par la construction mentale d'une catégorie d'entités – événements, idées, attitudes – dont les attributs spécifiques sont identiques.

Par ailleurs, un concept est analogue à une idée de l'esprit qui rend possible l'organisation des savoirs (Dubois, 2009), car c'est en partageant des caractéristiques communes qui leur sont distinctes que des certains éléments s'incorporent à une même classe conceptuelle. Par conséquent, la conceptualisation est un processus (Vergnaud,

1990). La signification de la catégorisation, ou classification, du concept dépeint alors le premier degré de définition du concept.

La définition large du concept ne peut toutefois être complète sans préciser son caractère abstrait. De ce point de vue, un concept correspond à une représentation mentale et imaginée par l'esprit d'une chose (Desrosiers-Sabbath, 1984). Piéron (1968) perçoit pour sa part cette expression comme une « représentation symbolique (presque toujours verbale) utilisée dans le jeu de la pensée abstraite et ayant une signification générale valable pour un ensemble de représentations concrètes dans ce qu'elles ont de commun » (p. 78).

Plus récemment, Legendre (2005) renchérit en affirmant que le concept est d'ordinaire objectif. Selon cette idée, la représentation des concepts serait tenue d'être distincte de la pensée de la personne qui les exprime, puisque les concepts diffèrent des connaissances déclaratives qu'il faut mémoriser. Leurs définitions sont chargées de sens et précisent certaines propriétés, alors que leur emploi concourt à l'apprentissage et à l'amélioration d'un vocabulaire commun (Lebrun, 1996).

Pour Barth (1987), un concept se compose des attributs qui le constituent et le précisent. Le concept est présenté en fonction de sa structure opératoire. En fait, le concept consiste en une dénomination, c'est-à-dire une appellation permettant une réunion entre un terme précis et cette représentation abstraite. Cependant, la représentation qui

constitue la base de la compréhension du concept ne doit pas être réduite à la simple signification du nom qui lui est donné (Lebrun, 1994).

Le concept est en soi différent de l'étiquette qui lui est fixée. En fait, en supposant l'idée de représentation mentale, les concepts sont des structures inhérentes de divers modèles de phénomènes reliés les uns aux autres (Keil, 1989). À cet égard, le concept détient des attributs, c'est-à-dire des caractères distincts qui rendent possible sa signification intellectuelle en dépit de son appellation. Ces attributs sont le résultat des perceptions individuelles et des variables transculturelles qui influencent indéniablement les processus cognitifs (Vygotsky, 1978).

Enfin, nous pouvons affirmer que le concept se représente avant tout par sa nature abstraite. C'est à l'intérieur de l'organisation cognitive d'une personne qu'il se structure. Ce sont ses attributs qui permettent sa représentation mentale. Les concepts servent d'ancrage à la structure cognitive (Klausmeier, 1992). Ils sont définis comme des abstractions qui partagent un ensemble commun de caractéristiques déterminantes ou d'attributs, qui ne sont pas contraints par le cadre spatiotemporel, à partir duquel des exemples et des contrexemples contextuels peuvent être appliqués ou exclus (Twyman, McCleery et Tindal, 2006).

Les concepts historiques n'échappent pas à toutes ces règles, mais ils ont deux caractéristiques propres. D'abord, leur cadre de représentation est sujet aux variations,

puisque'il est dépendant du contexte, en plus d'être constamment disposés à la possibilité anachronique (Prost, 1996). Évidemment, les concepts historiques n'appartiennent pas en propre à la discipline historique, mais à plusieurs autres disciplines telles la sociologie, la géographie, l'anthropologie, la psychologie, etc. Ensuite, et tel que le mentionne Lautier (1997), on a abondamment recours à ces concepts de l'histoire dans le langage commun. C'est aussi le cas pour le PFÉQ.

Les concepts historiques dans l'enseignement scolaire ont donc leur propre terminologie constituée en partie des termes empruntés à la langue de tous les jours, mais auxquels les élèves donnent une signification particulière lorsqu'ils les utilisent dans un contexte historique. En outre, la signification générale de ces concepts diffère souvent de leur signification en enseignement de l'histoire. Cela a été démontré dans le cas d'autres concepts importants dans le programme de formation, tels que *parlement*, *État* et *révolution* (Berti, 1994 ; Halldén, 1986 ; Jahoda, 1963).

Néanmoins, ce sont leurs facultés d'organisation et de classification des connaissances qui représentent l'angle le plus pratique de l'utilisation des concepts en contexte scolaire. C'est ainsi que l'importance des concepts est indéniable et généralement reconnue (Bruner, Goodnow et Austin 1986 ; Fraenkel, 1973 ; DeCecco, 1968 ; Martorella, 1990, 1991).

2.2 L'apprentissage des concepts

Dans un ordre logique d'idées, une réflexion quant à l'apprentissage de concepts généraux est nécessaire. L'apprentissage correspond à un processus cognitif qui rend possible l'acquisition des connaissances par l'édifice de représentations conceptuelles distinctes dans la conscientisation de leur valeur et de leur bien-fondé (Audigier, 1997). Plus spécifiquement, l'apprentissage des concepts habilite l'élève à construire davantage de liens entre le passé, le présent et le futur. C'est notamment en établissant ces liens que l'élève s'engage dans un examen du passé et amorce le développement de son habileté à relater son interprétation (Hicks, Carroll, Doolittle, Lee et Oliver, 2004). En réalité, dans l'établissement de nouveaux savoirs, l'élève a recours à une grande quantité de connaissances précédemment acquises et de représentations inhérentes et tacites qui peuvent être le fruit soit de l'école, soit de l'environnement rapproché, soit des médias ou encore de son expérience personnelle (Jousson et Schapira, 1997).

Suivant cette ligne de pensée, les propriétés d'un concept se clarifient dès qu'il est mis en parallèle avec d'autres concepts avoisinants (Herrero, Mattei, Meyniac et Verrereau, 1997). Ces comparaisons souhaitées permettent d'employer les concepts tels des « outils indispensables pour lire la réalité. Ils permettent non seulement l'identification et la classification de divers phénomènes sociaux par la reconnaissance de leurs attributs, mais aussi les comparaisons entre sociétés d'époques et contextes géographiques présents » (Martineau, 1998, p. 69).

En ce sens, des liens significatifs entre les acquis historiques sont plus facilement réalisables par les élèves en raison de l'enseignement-apprentissage des concepts. L'utilisation de concepts lors de l'initiation au savoir permet donc à l'élève de progresser dans sa représentation de situations historiques singulières vers une vision d'ensemble et de distinguer le concept dans diverses conjonctures (Vieuxloup, 2003). L'apprentissage des concepts consiste alors à développer la capacité de passer du singulier au général et *vice versa*.

Pour les élèves, les concepts constituent de bons instruments pour la mise en œuvre de leurs habiletés à étudier des situations problématiques suivant un contexte précis et à universaliser leurs interprétations pour comprendre et résoudre ces problèmes dans différentes périodes historiques (Twyman, McCleery et Tindal, 2006). La généralisation et la reconnaissance d'un concept dans des circonstances variées sont possibles dès que l'élève a bien saisi ce même concept (Herrero, Mattei, Meyniac et Vennereau, 1997). Pour les élèves, en plus d'être un élément abstrait, le concept réunit certaines caractéristiques que l'on appelle généralement des attributs. Par exemple, le concept de démocratie peut renvoyer aux attributs suivants : le droit de vote, la liberté de presse, le droit, la liberté d'association, etc.

Selon Barth, « le concept est une construction culturelle produite par une démarche d'abstraction » (2004, p. 80). En fait, elle mentionne que le développement des savoirs abstraits résulte d'une suite d'opérations complexes attachées au vécu et qu'il mène à la

mise sur pied ou à l'apprentissage d'un langage commun. L'observation et l'interprétation de la réalité sont non seulement nécessaires à la compréhension, mais aussi le partage de cette perception d'un fait avec toute personne autre que soi-même demeure essentiel dans le processus menant à cette faculté de comprendre.

Le processus d'abstraction est donc soumis à un ensemble de conditions culturelles et sociales associées à l'environnement plus ou moins direct où l'adolescent vit (Barth, 2004). L'abstraction qui prend part à la compréhension des concepts n'est pas associée à l'âge, mais plutôt à l'aptitude qu'acquiert un individu à classer et à catégoriser, de même que sa capacité à utiliser ces classes et ces catégories à l'oral ou à l'écrit. En fait, même si les jeunes rattachent souvent un concept à un symbole tel un mot, ce même concept se rapporte à une multiplicité de situations réelles et à un groupe de caractères particuliers. Cette relation réciproque entre ces éléments (symbole, situations réelles et caractères particuliers) est importante pour définir, mais surtout pour comprendre un concept (Barth, 2004).

Cependant, Lebrun (1995) constate qu'une grande quantité de concepts utilisés en histoire ne réfèrent pas à des exemples ou à des référents concrets. Ils doivent donc être établis en tenant compte de l'expérience vécue des jeunes ou de situations proposées en cours. De surcroît, si les frontières des concepts ne sont pas précises, leur compréhension représente un grand obstacle pour les adolescents. Néanmoins, l'apprentissage des concepts permet au jeune d'identifier avec plus d'exactitude les

objets environnants et simplifie l'échange entre interlocuteurs. De plus, par l'organisation, la classification et la mise en relations des données que l'apprentissage des concepts entraîne, l'ensemble des processus d'apprentissage de différentes disciplines est facilité (Lebrun, 1994). En somme, l'apprentissage apparaît donc comme étant l'édifice de représentations conceptuelles (Audigier, 1999). Cela dit, que sait-on sur la représentation du concept de démocratie par des élèves de la première à la quatrième secondaire ?

2.3 Le concept de démocratie

Ayant une portée de représentation mentale et de classification, le concept de démocratie, et plus particulièrement sa représentation, implique la connaissance de sa définition, mais aussi l'identification de quelques attributs permettant de déterminer si une situation est démocratie ou non. De prime abord, certains éclaircissements sont nécessaires quant au concept à l'étude. Ayant pour origine le mot grec *dēmokratia*, il met en lien les expressions *dēmos* signifiant peuple et *kratos* ou *kratein*, ayant respectivement le sens de puissance et de commander (Legendre, 2005, p. 366). Cette relation entre peuple et pouvoir peut s'organiser de différentes façons (Dupuis-Déri, 2006). D'emblée, Aristote se méfie au plus haut point du pouvoir du peuple, de citoyens sans grande valeur qui, à son avis, ne sont pas assez instruits et brillants. Aristote soutient que :

la première espèce de démocratie est caractérisée par l'égalité, et cette égalité fondée par la loi signifie que les pauvres n'auront pas des droits plus étendus que les riches, que ni les uns ni les autres ne seront

souverains exclusivement, mais qu'ils le seront dans une proportion pareille (1837, p. 201).

Ainsi, malgré que cette idée du pouvoir au peuple origine de l'Antiquité et ne réapparait qu'à la Renaissance, avec les révolutions française et américaine, elle constitue les assises de nos gouvernements et influence la dynamique de l'histoire. Or, qu'est-ce que réellement la démocratie ?

Concept polysémique, il occasionne plusieurs définitions. Pour Aron (1965), une démocratie requiert une structure pacifique d'opposition politique afin que le pouvoir puisse s'exercer, alors que pour Dahl, elle n'est valable que si elle possède de fréquentes élections libres et justes (1988). En général, deux principes ressortent et constituent les assises de ces réflexions face à la démocratie. D'abord, celui d'une maîtrise du peuple face au processus de décision collective par l'entremise d'élections et ensuite, celui selon lequel tous les hommes ont les mêmes droits dans l'application de ce contrôle (Doğanay, 2010). La démocratie est dans ce contexte perçue comme bien plus qu'un système politique soit direct, soit parlementaire ou représentatif. Elle institue aussi un ensemble d'influences historiques qui perdurent dans l'espace et dans le temps (Guay, 2011).

La conception des principes des institutions et d'un environnement social précis sous-entend le fait que la démocratie est affiliée à un éventail de valeurs, supportant ainsi, à peu de chose près, une saturation de signification (Ferrer, 1997). En fait, la démocratie est un concept qui permet un contrôle populaire sur les décisions et les droits communs.

Elle est donc synonyme de participation à la vie sociale et civile. Les écrits à ce propos montrent les principales normes de la démocratie, mais aussi les caractéristiques d'un environnement démocratique. Guay (2011) propose sept attributs à la démocratie : élection juste, droit de parole et d'association, égalité, solidarité, bien public, justice et transparence. Legendre réduit ce nombre à trois – égalité, liberté et responsabilité – mais les mêmes assises sont conservées (2005).

Doğanay (2010) perçoit la démocratie telle une idée utopique. Elle se transforme en mode de vie, variant selon chaque société. L'histoire, l'économie et la politique influencent la perception et l'attitude des citoyens envers la démocratie. Les éléments qui composent un système démocratique pour une société à une certaine époque risquent éventuellement de constituer une dictature pour une autre société à une époque différente (Éthier, 2003). L'histoire du 20^e siècle témoigne à cet effet que la démocratie demeure une réalité fragile, notamment en raison de ses exigences qui doivent continuellement être adaptées au monde présent (Martineau, 1984).

Il est donc clair que la démocratie est une notion complexe qui revêt une panoplie de sens. Elle est aussi encline à différentes interprétations, marquant ainsi sa pertinence comme objet de représentation. Face à cette polysémie, à défaut de préciser son cadre conceptuel, nous considérons la démocratie dans une perspective dynamique, qui prend en compte la liberté, l'égalité et la souveraineté du peuple, en vue de discerner les représentations que les élèves de cinquième secondaire en ont.

2.3.1 Démocratie et éducation

L'éducation est considérée à bon droit comme ayant un rôle stratégique à jouer dans le développement des outils nécessaires à l'insertion sociopolitique des futurs citoyens (Biesta, 2007). C'est dans cette volonté de former les élèves à la pratique électorale que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (ci-après MÉLS) « adopte la définition libérale de la démocratie selon laquelle il s'agit d'un régime où le peuple élit celles et ceux qui gouverneront (en principe en son nom) » (Dupuis-Déri, 2006, p. 694). L'enjeu est de bâtir chez les élèves une capacité de jugement qui permet une participation active, mais aussi critique aux institutions démocratiques (Perrenoud, 2003). L'école supporte la transmission des connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires aux jeunes pour assurer le maintien d'un mode de vie démocratique. Dewey est l'un des premiers pédagogues à travailler la démocratie. Pour lui, ce concept est davantage qu'un schème de gouvernement, c'est principalement un mode de vie qui varie selon chaque société (1944).

À cet effet, Ravitch (1991) prétend que les enseignants devraient montrer aux élèves à prendre un rôle actif, entre autres dans le processus électoral, en tant que citoyen d'une société démocratique. Les programmes devraient avant tout être en mesure de faire comprendre le fonctionnement du gouvernement actif dans le pays, ainsi que les droits et les responsabilités faisant partie du rôle du citoyen.

Biesta (2007) souligne aussi que la façon la plus commune de comprendre et de concrétiser la relation entre l'éducation et la démocratie est de voir cette jonction comme étant entre autres celle de préparer le jeune à une future participation à la vie démocratique. Ainsi, l'investissement dans un processus démocratique, notamment par l'exercice du droit de vote, est plus important que le simple fait de connaître les principes qui y sont reliés. En effet, les cours où sont enseignés les principes démocratiques ont peu d'effets sur les étudiants. La meilleure façon d'enseigner la démocratie serait à travers la démocratie. Autrement dit, l'organisation scolaire devrait être à visée démocratique et les programmes devraient créer des opportunités d'expériences démocratiques (Biesta 2007 ; Lefrançois, 2006 ; Apple et Beane 1995). L'école devrait proposer la formation et le développement d'une culture démocratique. Ainsi, les jeunes seraient en mesure de développer de façon concomitante leurs perceptions de la démocratie à partir du curriculum de formation, mais aussi de leurs expériences de vie.

2.4 L'influence du contexte sociopolitique

Dans le cas de la construction de concepts, les facteurs environnementaux ou socio-culturels jouent un grand rôle (Barth, 2001). La construction du concept spécifique de démocratie va dans le même sens, puisque, par ses conditions culturelles, il va bien au-delà de l'enceinte uniquement politique (Guay, 2011). C'est la conscientisation de ce caractère qui donne la possibilité à l'apprenant d'utiliser à nouveau un même concept dans un contexte différent (Lefrançois, Éthier, Demers, 2011).

Les représentations que se bâtissent les adolescents sont influencées par les communautés où ils vivent (Berti, 2005). Dans l'étude de Kontogiannopoulou-Polydorides, Fragoulis, Zanni et Ntelikou (2003), il est explicité que les jeunes Grecs, par leur grand capital culturel ainsi que par leur provenance familiale, construisent le sens du concept de démocratie en intégrant certains éléments traditionnels de la société grecque et des éléments plus modernes concernant les problématiques politiques à l'ordre du jour. Les jeunes construisent leur sens politique en intégrant des expériences contextuelles et des conceptions dominantes. Les élèves de différents groupes culturels n'adoptent pas nécessairement les définitions des concepts liés à la démocratie présentées dans les manuels scolaires. Ils s'approprient plutôt différentes conceptions de la démocratie selon leur propre milieu culturel. À travers celles-ci, aucune composante spécifique ne ressort comme étant plus importante dans les différentes conceptions ; c'est plutôt une combinaison des nombreux items relatés par les jeunes qui révèle une riche variété de définitions.

De par ses conditions culturelles, la démocratie va au-delà de la sphère uniquement politique (Guay, 2011). Les principes de base de ce concept sont assimilés implicitement à l'aide de la société. La famille et les pairs jouent un rôle majeur sur l'attitude et les croyances politiques développées chez les jeunes. D'autre part, ces principes sont assimilés plus explicitement à l'école, où les connaissances démocratiques sont apprises. Les programmes, les manuels scolaires et les activités pédagogiques sont spécifiquement

conçus afin d'atteindre la compréhension de principes de la démocratie chez les jeunes, pensons-nous.

Notant ainsi le manque de consensus dans l'opinion des adolescents à l'international quant à la représentation du concept de démocratie, lié à la relation directe entre celui-ci et le niveau socio-économique d'un pays, il nous apparaît bien pertinent de cerner les acquis de ce concept qui perdurent, au Québec, lors du cours de monde contemporain à l'occasion de cette étude.

2.5 Les représentations sociales

Auparavant cependant, il convient de définir le concept de représentation sociale et les liens qui l'unissent aux concepts précédemment exposés. Globalement, une représentation sociale est une construction sociocognitive de la réalité (Bouhon, 2009). En classe, elle conditionne l'enseignement aussi bien que l'apprentissage. La représentation sociale d'un enseignant définit son enseignement et exerce une influence sur les élèves (Westheimer et Kahne, 2004). Elle est utile dans la gestion de nouveaux apprentissages scolaires puisqu'elle permet de les associer aux savoirs existants (Moisan, 2010), tout en conditionnant le comportement à adopter selon les circonstances (Charland, 2003).

L'appropriation du savoir, et parallèlement des concepts centraux tel que le concept de démocratie, exige que les élèves procèdent d'emblée par rapprochements et

classifications afin d'en saisir le sens concret. Par ce processus, ils mobilisent leurs représentations sociales (Lautier, 1997), une forme de savoirs communs largement transmis qui relève de modèles de pensée et de conduite (Moscovici, 1976).

La représentation sociale fait référence au processus, mais aussi au résultat d'une activité intellectuelle via laquelle une personne ou un collectif rétablit la réalité qui les confronte, tout en lui conférant un sens particulier (Abric, 1994). Elle symbolise l'édifice structuré des connaissances, des croyances, des attitudes, des images et des opinions considérée dans sa totalité et partagée par un collectif envers une entité qui se rapporte à une société définie (Jodelet, 1984). De fait, les représentations sociales prennent en considération le lien qui unit un individu à l'ensemble des sociétés et aux objets.

En tant que processus cognitif, la représentation sociale influence notre rapport aux autres, c'est-à-dire la relation que l'individu entretient avec le collectif (Cariou, 2004). Cette construction sociale apparaît pour Flament comme « un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet » (1994, p. 37). Pour éclaircir davantage ce à quoi réfère ce concept, il est important de considérer son apport au système de catégorisation par lequel la représentation d'un objet méconnu et son intégration aux idées quotidiennes d'un groupe social deviennent possibles.

Le concept de représentation sociale renvoie à un schème de savoir distinct, la connaissance commune. De façon plus générale, il symbolise une structure de pensée sociale. Ainsi, les représentations sociales correspondent à des formes particulières de pensée concrète axées vers une meilleure façon de communiquer et de comprendre le milieu social, tangible et catégoriel (Jodelet, 1984). Elles constituent un système de référence qui concentrent un collectif de définitions permettant l'interprétation et la maîtrise des circonstances. L'édifice de la connaissance de sens commun nécessite la contribution de l'éducation, ne pouvant poser ses bases sur l'expérience individuelle. Les aspects sociaux sont prépondérants à l'assimilation des représentations sociales chez l'individu. Ce savoir est essentiellement utile « à l'ajustement pratique du sujet à son environnement » (Doise, 1989, p. 228).

Une représentation sociale désigne ainsi l'aboutissement de l'évolution d'un ensemble d'expériences réelles menées telle une « théorie spontanée » relative à ces mêmes expériences. Cette « théorie spontanée » résulte d'un choix d'informations et d'une concrétisation d'une partie d'entre elles (Mucchielli, 1994). Son développement est favorisé par la présence d'un groupe et par la possibilité que celui-ci offre aux individus de communiquer entre eux. De surcroît, les représentations sociales influencent la perception de la réalité en offrant des structures préconçues. Elles engendrent ainsi les préjugés menant les individus d'un groupe à assimiler les représentations sociales prépondérantes. Alors, elles agissent comme des règles formelles.

À titre de processus cognitifs, les représentations sociales favorisent la conversion du savoir scientifique en un savoir de sens commun. Elles le rendent ainsi accessible aux « savants amateurs », comme le sont les élèves, dans le dessein d'une compréhension propre du savoir scientifique (Moscovici et Hewstone, 1984). Cette transformation du savoir scientifique, qui relève de l'établissement de relations entre ce même savoir et les représentations sociales des élèves, rend possible l'adaptation d'une forme complexe de connaissance vers sa simplification. Le savoir se concrétise par ce processus cognitif. Le « processus d'objectivation » des représentations sociales entre en ligne de compte lors du passage de l'abstrait au concret en permettant aux élèves de se représenter les concepts (Moscovici, 1976). Les représentations sociales, puisqu'elles donnent l'occasion de transformer entre autres le savoir scientifique des historiens en un savoir de sens commun, permettent à l'élève de donner une signification concrète aux concepts historiques à apprendre (Cariou, 2004).

Ainsi, l'enfant développe un concept quotidien à partir des caractéristiques simples jusqu'aux caractéristiques plus complexes. De son côté, le développement des concepts scientifiques se fait inversement, car ils « germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques » (Vygotsky, 1997, p. 372). Cela renvoie à la compréhension du savoir scientifique de Moscovici (1976), ainsi qu'au modèle de Cariou sur la conceptualisation et la construction du savoir en histoire par les élèves (2004). Ce modèle illustre que c'est en transformant les connaissances scientifiques en connaissances scolaires, par

En considérant les diverses positions théoriques relatives aux contenus des représentations sociales, nous adoptons l'angle d'appréhension proposée par Moscovici (1976) et Jodelet (1984) pour investir les représentations chez les élèves. Tout comme ces auteurs, nous pensons que les représentations sociales sont formées non seulement de réseaux de concepts édifiés par la société et la culture, mais aussi de croyances, d'attitudes, de valeurs et d'images. Les représentations sont construites et utilisées par les élèves pour penser, comprendre, mais aussi s'exprimer. Puisqu'elles se manifestent à l'aide d'images ou d'idées, il est possible de les considérer comme objet d'étude. Les représentations sociales sont de plus des outils d'appropriation et d'interprétation de la réalité, actuelle ou historique. Elles rendent possible la mise en exergue des manques en ce qui concerne les connaissances des élèves.

Étant donné que la démocratie et son exercice impliquent, entre autres, des procédés tels que les élections et des institutions comme les gouvernements, il faut aller au-delà de la signification que donnent les jeunes à cette seule notion. Nous voulons donc prendre connaissance de ce que représente le concept de démocratie chez les élèves finissants du secondaire, en considérant ses diverses caractéristiques étudiées dans les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Notre recherche vise à décrire les représentations de la démocratie des élèves finissants du secondaire en identifiant leurs acquis conceptuels et événementiels qui se rapportent aux programmes des deux cycles en histoire et éducation à la citoyenneté. Nous désirons donc mettre en évidence la structure des représentations sociales des jeunes relatives aux concepts centraux et particuliers présents dans le PFÉQ et eux-mêmes des attributs essentiels de la démocratie. Ainsi, il s'agit pour nous de faire ressortir l'organisation des éléments du contenu plutôt que de nous en tenir à une simple description. Autrement dit, il est nécessaire d'identifier les composantes qui sous-tendent le noyau de leurs représentations sociales du concept de démocratie. Nous optons donc pour la théorie du noyau central pour mieux comprendre les représentations sociales des élèves.

Pour ce faire, nous tentons de mieux cerner les acquis des particularités conceptuelles de la démocratie qui sont évoqués par les participants. Ce troisième chapitre aborde la démarche méthodologique mise de l'avant. Dans son ensemble, il traite de recherche qualitative et plus particulièrement de la manière dont les données sont recueillies, ainsi que de notre processus d'analyse de ces données.

En premier lieu, il est question des principaux aspects de la méthodologie qualitative utilisée pour notre recherche. Par la suite, nous abordons les processus de sélection des participants, ainsi que le choix et l'élaboration de l'entrevue semi-dirigée en tant que méthode de cueillette de données. Enfin, nous présentons aussi les différentes caractéristiques de l'analyse thématique appliquée aux données recueillies.

3.1 Recherche qualitative

Pour répondre à notre problématique, l'approche de la recherche qualitative est privilégiée. Avec cette étude, nous espérons accéder à une connaissance plus complète d'un phénomène complexe (Miles et Huberman, 2003) qu'est l'apprentissage et le développement d'un concept. En fait, nous visons « la description des processus plutôt que l'explication des causes, la profondeur des analyses plutôt que la multiplication des cas, la richesse des données plutôt que la précision des mesures » (Paillé, 1996, p. 159), ce qui peut être contrastant avec la recherche liée au paradigme quantitatif qui s'appuie sur l'expérimentation d'hypothèses, les rapports de cause à effet et les analyses statistiques (Lichtman, 2006).

De plus, notre volonté de comprendre la réalité des élèves en interaction avec leur propre environnement scolaire représente la base de notre recherche qualitative, type de recherche qui, d'ailleurs, a comme caractéristique essentielle l'exploration des phénomènes dans leur milieu naturel (Giordano, 2003). Notre présence dans l'école et les classes des élèves permet entre autres « de décrire en profondeur plusieurs aspects

importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte [...] du point de vue de l'intérieur ou d'en bas » (Pirès, 1997 cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 52). À cet égard, l'investigateur possède une place de choix dans la recherche qualitative dans la perspective où il est lui-même un outil puisque le chercheur rassemble, organise et interprète l'information recueillie à l'aide des observations, visuelles ou auditives, qui sont elles-mêmes filtrées par l'individu qui a mené la collecte de données (Lichtman, 2006).

Notre recherche tire s'appuie sur l'approche méthodologique ethnographique puisque le savoir sur les représentations sociales des élèves québécois de cinquième secondaire relatives au concept de démocratie est encore rudimentaire, voire inexistant. Il est alors nécessaire, avant toute chose, de comprendre ces représentations sociales afin d'être en mesure, ultérieurement, de les examiner plus en détail au cours d'observation et d'expérience contrôlées.

3.2 La collecte de données

La collecte de données se fait en concordance avec la méthodologie reliée à la recherche qualitative, utilisant l'entrevue qui vise la compréhension d'un phénomène (Paillé, 1996). Les données sont donc recueillies selon leurs propriétés descriptives nous permettant alors l'interprétation de celles-ci. En privilégiant l'entretien, la convergence des informations essentielles afin de saisir le sens du phénomène à l'étude est suscitée pour

ainsi accéder à une bien meilleure perception du vécu des élèves interrogés (Poupart *et al.*, 1997).

Plus précisément, nous avons construit un appareil méthodologique qui comprend des questions, des sous-questions et, lorsqu'il est nécessaire, des questions de relance. Dans l'intention d'appréhender le noyau central des représentations des participants, nous portons attention à la récurrence d'apparition des composantes centrales et périphériques abordées. Sans déterminer le nombre exact de manifestations d'un certain terme ou d'une expression, il convient néanmoins de noter les composantes de définitions qui apparaissent le plus souvent dans les propos des élèves.

Ainsi, nous repérons les éléments qui reviennent le plus fréquemment dans la description que les participants font de chaque concept et événement tiré du PFÉQ, qui sont eux-mêmes des constituants principaux des questions de l'entretien. Il est bien important de comprendre qu'il ne s'agit pas ici de faire une étude du langage. Nous désirons plutôt saisir l'organisation des représentations sociales des élèves de cinquième secondaire relatives aux apprentissages conceptuels et événementiels liés à la démocratie. L'accent est donc mis sur « l'organisation de la connaissance, dont les mots fournissent seulement des indicateurs » (Flament et Rouquette, 2003, p. 58).

Dès lors, nous avons opté pour un entretien semi-directif, menés en présentiel avec l'unique chercheuse de cette étude, comme support de notre démarche méthodologique. Ce choix repose sur le fait que les représentations sociales sont rendues accessibles par le langage dans les propos des participants (Rouquette, 1995) et que, inversement, « le langage est un des lieux privilégiés d'expression des représentations » (Minier et Gauthier, 2006, p. 38).

Nous avons ordonné les diverses questions de l'entrevue dans un ordre spécifique afin de mieux profiter des entrevues effectuées avec les élèves. Tout d'abord, pour débiter l'entrevue, nous demandons aux élèves de s'exprimer sur leur expérience liée à leur divers cours de sciences humaines offerts lors de leur parcours à l'école secondaire en leur posant des questions générales axées sur la représentation qu'ils en ont.

Nous rentrons par la suite dans le vif du sujet : les représentations du concept précis de démocratie. Cette partie de l'entretien, la deuxième, contient trois grandes questions. D'emblée, nous demandons directement aux élèves ce que signifie pour eux le concept de démocratie en vue de faire ressortir les éléments de définition qui sont évoqués. Nous questionnons ensuite les participants sur les liens qu'ils font entre l'éducation et la démocratie, ainsi qu'entre la culture et la démocratie. Selon la progression des apprentissages, un document accompagnateur du programme de formation, ces liens doivent être établis dès la première année du secondaire par les élèves. Il nous apparaît

ainsi pertinent de les questionner sur leurs représentations de ces notions précédemment acquises et directement en lien avec le concept central à cette recherche, la démocratie.

La troisième partie de l'entrevue contient des questions sur certains concepts du premier et du deuxième cycle du secondaire. Par ailleurs, le choix des concepts intégrants de notre entrevue se base sur une sélection de certains concepts parmi la panoplie qui se retrouve dans les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté du premier et du deuxième cycle. C'est à partir de ces concepts récurrents que nous avons procédé à une sélection de ceux qui peuvent être considérés comme des attributs du concept de démocratie. Il en résulte ainsi une liste de 14 concepts qui sont à la base de cette deuxième partie d'entrevue (voir Tableau 2).

Tableau 2 : Les concepts sélectionnés pour l'outil de collecte de données

Premier cycle	Deuxième cycle
Société	Représentation
Hierarchie sociale	Libéralisme
Pouvoir	Bien commun
Justice	Choix de société
Régime politique	Société de droit
État	
Citoyen	
Liberté	
Séparation des pouvoirs	

Bien que le cours d'histoire soit un outil pour réfléchir et interpréter le monde contemporain, il incite aussi l'élève à bâtir sa propre version de la structure et du contenu d'un événement. Ainsi, en plus d'étudier la représentation qu'ont les

participants des concepts centraux et périphériques du programme de formation, il apparaît nécessaire de considérer le contenu événementiel, présent dans le PFÉQ, afin de saisir un autre pan des acquis des élèves qui sont susceptibles d'influencer leur représentation de la démocratie.

La quatrième partie de l'entrevue traite donc du contenu événementiel en lien avec la démocratie et présent dans les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté du premier et du deuxième cycle. Tout comme les concepts nommés ci-dessus, le contenu événementiel est sélectionné dans le PFÉQ pour son lien direct avec la démocratie. Nous procédons par un processus d'élimination de ces repères événementiels au cœur des réalités sociales et du contenu de la progression des apprentissages. Il en résulte trois questions, parfois divisées en sous-questions, qui abordent à tour de rôle la société athénienne, les révolutions américaine et française, ainsi que la Conquête britannique de la Nouvelle-France.

Suit enfin, lors de la cinquième et dernière partie de l'entrevue, quelques questions ouvertes qui portent sur les expériences directes de démocratie vécues à l'école et dans leur environnement rapproché. Ces dernières questions visent surtout à approfondir les représentations des élèves (Voir le guide d'entretien dans l'Appendice A). Il s'agit d'une occasion de vérifier si les participants sont en mesure de réinvestir les éléments de représentations, auparavant évoqués en lien avec des savoirs scolaires, à un contexte présent et à la société actuelle. Par ailleurs, toutes les questions faisant partie de

l'entrevue permettent de recueillir des réponses spontanées de la part des élèves. Celles-ci mènent souvent à une discussion centrée sur des questions de relance qui prennent les éléments de définitions identifiés par les élèves comme sujet.

Voici quelques exemples de questions qui sont évoquées lors des entretiens :

- Comment définis-tu le concept de société ?
- À travers les différentes réalités sociales, est-ce que le concept de société a évolué ?
- Qu'est-ce qu'un État ?
- Qu'est-ce qui fait en sorte que la société athénienne représente une première forme de démocratie ?
- Quel lien fais-tu entre éducation et démocratie ?

C'est à l'aide de ces objets, plus ou moins abstraits, que les participants peuvent témoigner des apprentissages qui ont eu cours tout au long des quatre premières années de leurs études secondaires. Par la même occasion, il nous est possible d'examiner le processus d'appropriation conceptuelle des élèves.

Un seul entretien est réalisé avec chaque répondant, car les élèves sont interrogés sur les acquis qu'ils ont gardés de leurs cours d'HÉC des deux premiers cycles du secondaire. Évidemment, ces acquis, provenant des quatre années précédentes, n'évoluent plus dans une perspective historique, mais bien grâce au cours de monde contemporain. Il va donc

sans dire qu'une deuxième entrevue en cours d'année serait peu utile pour la compréhension du phénomène qui nous intéresse dans cette recherche.

Une entrevue est également effectuée avec les enseignants des élèves rencontrés (Voir Appendice B). Nous nous intéressons aux aspects généraux du programme monde contemporain, à l'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'à l'enseignement des concepts et plus particulièrement du concept de démocratie. Les entretiens avec les enseignants ont pour but de valider les représentations que se font les élèves du concept de démocratie. En décidant de questionner les enseignants sur réponses déjà données par leurs élèves, nous assurons une meilleure fidélité des résultats. Autrement dit, à l'aide des enseignants, nous vérifions uniquement les représentations qui émergent des propos des élèves.

Finalement, la tenue d'un journal de bord nous permet d'abord d'y inscrire la date, l'heure, l'école et le local où se tient chaque entrevue et ensuite d'y consigner les informations en mesure d'influencer les résultats de la recherche et qui sont recueillies avant, pendant ou après l'entrevue avec chaque participant. Par exemple, nous y inscrivons l'âge des élèves, le milieu de provenance socio-économique lorsqu'il émerge, etc.

3.3 Les participants

Nous étudions sur les représentations des élèves de cinquième secondaire plutôt que celles des élèves plus jeunes puisque le sens de la démocratie est acquis avec le temps et la pratique (Flanagan *et al.*, 2005). À cet égard, selon Helwig, Arnold, Tan et Boyd (2007), c'est avec l'âge que les représentations qu'ont les adolescents de la démocratie devient plus nuancée.

Dans cette optique, nous avons fait le choix de sélectionner des adolescents qui sont tout près d'obtenir le droit de vote. Les élèves de cinquième secondaire, bien qu'ils ne participent pas aux élections, ont tout de même la possibilité de s'impliquer dans la sphère publique en s'engageant envers la communauté, en se ralliant à des causes, en prenant part à des manifestations ou encore en signant des pétitions (Dostie-Goulet et Guay, 2013).

La sélection des élèves se fait par choix de l'enseignant, mais en leur demandant de pointer des sujets capables de nous informer de façon variée sur notre thème d'étude. Considérant la diversité de sujets comme un élément essentiel chez les participants en recherche qualitative (Poupart *et al.*, 1997), le principal critère de sélection des élèves à considérer pour les enseignants est une diversification des répondants quant à leurs résultats scolaires. Aussi, les élèves sélectionnés par les enseignants sont au fait qu'une étudiante universitaire à la maîtrise leur posera des questions lors d'une rencontre. Ils signent un formulaire de consentement à ce propos. Si l'élève est mineur, un de ses

parents doit signer ce même formulaire afin que notre recherche se conforme aux exigences du certificat éthique émis par l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Puisque nous étudions les représentations sociales qui sont conditionnées par l'environnement où grandit l'individu, il devient primordial de prendre en compte le contexte (école privée ou école publique) dans lequel évoluent les répondants. Nous collaborons avec trois enseignants, ainsi qu'avec six de leurs élèves, pour un total de 18 élèves (voir Tableau 3) qui ont tous entre 16 et 18 ans. Les entrevues sont menées lors des mois de novembre et décembre auprès des élèves de cinquième secondaire de la cohorte 2014-2015. Elles sont d'une durée moyenne de 40 minutes (entre 30 et 50 minutes), la considération principale étant d'être en mesure de réaliser un entretien complet à l'intérieur de la durée d'un cours, variant de 60 à 75 minutes, dépendamment de l'école.

Quant à eux, les enseignants sont sélectionnés sur une base volontaire. Deux répondants œuvrent dans des écoles privées (milieu socio-économique plus aisé), alors que l'autre répondant évolue dans un milieu socio-économique moyen-défavorisé¹ faisant partie du réseau d'éducation public. Les trois enseignants, deux hommes et une femme, travaillent dans des écoles plutôt homogènes, tant sur le plan culturel que sur le plan linguistique, caractéristique qui se reflète chez les élèves sélectionnés pour cette étude.

¹ Selon les indices de défavorisation par école (2014-2015) produit par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), Gouvernement du Québec.

Tableau 3 : Les participants

Nom fictif² (en ordre alphabétique)	Âge	Type d'école	Rendement scolaire (selon leur enseignant)
Alexandrine	16	Privée	Bon
Anne	16	Privée	Faible
Benoît	16	Privée	Faible
Catherine	16	Publique	Bon
Charlie	17	Publique	Bon
Hubert	18	Publique	Faible
Isabelle	17	Privée	Bon
Jeanne	16	Privée	Faible
Jonathan	16	Privée	Faible
Laure	16	Privée	Moyen
Louis	16	Privée	Bon
Lucas	17	Privée	Moyen
Ludovic	17	Privée	Moyen
Marc	16	Privée	Moyen
Olivia	16	Publique	Faible
Sarah	16	Privée	Bon
Sophie	16	Publique	Moyen
Zoé	17	Publique	Moyen

3.4 Les moyens de l'analyse

Rappelons-le, notre objectif principal de recherche est de décrire et comprendre les représentations sociales de la démocratie qu'ont les élèves de cinquième secondaire considérant leurs acquis (concepts, contextes historiques et événements) tirés des programmes d'HÉC qui y sont associés. Dans l'intention de parvenir à cet objectif, nous procéderons à une analyse qualitative de contenu (voir Tableau 4) qui est inductive et qui utilise des catégories ouvertes. Selon Paillé et Mucchielli, cela consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen

² Les prénoms ici présentés sont fictifs et ont été attribués sans considération du sexe de l'élève. Ceci explique la divergence entre le nombre de prénoms féminins et masculins versus le ratio de répondants filles et garçons.

discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (2012, p. 232).

Tableau 4 : Analyse des données

Étapes	
1	Lecture préliminaire des transcriptions d'entrevues
2	Établissement d'une liste d'énoncés (thèmes)
3	Catégorisation et classification
4	Quantification des énoncés
5	Description scientifique des données
6	Interprétation des résultats

Préalablement enregistrées sur une bande audio puis consignées sur transcriptions, l'analyse que nous faisons des données a comme objectif central de décrire et comprendre les représentations du concept de démocratie des élèves en fonction des acquis historiques du PFÉQ qui y sont liés (concepts et événements). Nous faisons d'abord une lecture préliminaire de chacune des transcriptions d'entrevues (étape 1), pour ensuite établir une liste d'énoncés qui se dégagent des propos des répondants (étape 2). La première étape est à répéter à maintes reprises, puisque les lectures préliminaires permettent à la fois de donner une vue d'ensemble du contenu des entrevues et de dégager les thèmes forts (énoncés) des propos. En revanche, à la deuxième étape, nous sélectionnerons des extraits du contenu des entrevues qui expriment une idée (un thème). Ces extraits, plus ou moins longs, sont en fait des unités de sens. Autrement dit, nous sélectionnerons un mot, une phrase ou un paragraphe qui possède, en soi, un sens et nous y accolerons un code selon l'idée qu'il dépeint.

En procédant à une analyse thématique, il nous est permis d'identifier les opinions (clichés ou non) et les attitudes constitutives des représentations sociales qui se rapportent à la démocratie et à ses attributs. Les thèmes dégagés se transforment alors en catégories. C'est dans ces catégories que nous rangeons les unités de sens qui sont dégagés des propos des élèves. Cela dit, une attention particulière est de mise pour s'assurer que le sens d'un ou de plusieurs énoncés ne soit pas dénaturé. Les allers-retours entre les différentes transcriptions, les énoncés dégagés et les catégories établies représentent le moyen que nous avons choisi d'utiliser avec nos données de manière à être vigilante autant que possible. Ce faisant, nous nous assurons que les catégories formulées soient mutuellement exclusives et que chacune d'elles soient véritablement différentes l'une de l'autre.

Pour réaliser cette troisième étape, nous utilisons un mode d'inscription des thèmes en inséré, en nous aidant de codes de couleur et de commentaires puisque cette façon nous semble naturelle et pratique. Le tout s'effectue dans un logiciel générique de traitement de texte non-spécialisé aux données qualitatives. Il n'y a donc aucun apprentissage requis et il est possible d'y faire du repérage ainsi que de revenir en arrière (Paillé et Mucchielli, 2012).

Nous poursuivons avec l'étape 4 qui consiste à quantifier les énoncés dans l'intention de dégager les composantes prééminentes des propos des participants. Il n'est pas question ici d'évaluer la fréquence à laquelle revient chaque mot présent dans le discours. Il s'agit

plutôt de dénombrer les apparitions d'énoncés qui sont considérés comme des constituants de l'objet de représentation, aussi nommés thèmes, qu'il s'agisse de la liberté, la société, la justice, etc. Nous nous intéressons ainsi à la présence et à l'absence d'énoncés évoquant les attributs du concept de démocratie. Par exemple, Louis explique ce qu'est pour lui le concept de justice : « La justice c'est que selon moi tout le monde est égal pis on a tous les mêmes droits. » De cet extrait, deux idées sont véhiculées, alors deux éléments de définition sont identifiés : *égalité* et *droits*.

Cette étape permet de repérer la structure du contenu des représentations pour chaque participant et pour le corpus global des données. Ainsi, il nous est possible d'organiser les résultats de façon à mettre en lumière les éléments centraux de ces représentations, à savoir les éléments de définitions sur lesquels s'accordent la totalité des participants. En d'autres termes, il est très probable qu'un élément qui revient chez tous les élèves ou presque soit un élément central de la représentation. S'ajoute à ce noyau central des éléments périphériques, c'est-à-dire des éléments qui jouissent d'une place importante dans les propos de plusieurs élèves, sans qu'ils ne se retrouvent dans la quasi-totalité des discours.

Au total, il en résulte 11 composantes centrales de définition et 29 composantes périphériques importantes, tel que l'indique le Tableau 5. Ces éléments représentent des concepts subordonnés de la démocratie – sous-concepts – considérés par les participants. Spécifions que la totalité de ces thèmes ne se retrouvent pas dans chaque entretien

réalisé et que, selon la question considérée, un élément central de la représentation de la démocratie peut devenir un élément périphérique de l'objet de la question.

Tableau 5 : Liste des éléments de définition de la démocratie

Éléments centraux de la représentation du concept de démocratie considérés par la totalité des participants – 11 au total			
Collectivité	Droits	Lois : Projets, Règles	Possibilités : individuelles Pouvoir (décisionnel) du peuple
Devoirs	École	Ordre hiérarchique	
Droit de vote	Gouvernement	Pays	
Éléments périphériques de la représentation du concept de démocratie considérés comme importants par les participants, mais non consensuel – 29 au total			
Apprentissage	Espace public	Liberté(s)	Ressources
Catégorisation	Guerre	Monarchie : remplacement	Sentiment
Changement	Hiérarchie sociale	Nationalité	Souveraineté
Développement	Identité	Opposition	Technologie
Diversité	Idéologie	Pluralité d'options	Territoire
Écart de traitement	Indépendance	Politique : Structure, Système	
Égalité	Influence	Pouvoir : Exercice, Sources, Structure	
Encadrement	Justice : Exercice, Mandat, Procédure	Reconnaissance mondiale	

À titre d'exemple, les lois sont un élément central de la représentation que se font les élèves de la démocratie lorsque nous considérons l'ensemble des propos. Or, elles deviennent un élément de représentation périphérique lorsque nous considérons seulement les définitions que donnent les élèves aux concepts particuliers de société et

d'État. Ainsi, la totalité des 18 élèves évoquent les lois lors de leur entretien, alors que ce thème reste important mais non consensuel lorsque les participants définissent la société et l'État.

Enfin, nous faisons une description scientifique des données (étape 5) et une interprétation des résultats (étape 6). La cinquième étape consiste à décrire le contenu de chaque catégorie, à rendre évidentes les parties phares, à dégager les distinctions, les écarts et les similitudes entre les thèmes, etc. Les propos tenus par les élèves sont avant tout décrits (chapitre 4) pour ensuite offrir une discussion théorique (chapitre 5).

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce quatrième chapitre est consacré à la présentation détaillée du contenu de l'analyse des données. Alors que les représentations des élèves de cinquième secondaire s'appuient sur des pratiques, des expériences, des apprentissages variés, l'analyse de leurs représentations du concept de démocratie est réalisable au moyen de l'organisation des différents éléments de définition centraux et périphériques. Il en résulte une structuration des propos des élèves qui illustre diverses représentations qu'ils ont de la démocratie et de différents concepts et événements tirés du PFÉQ, qui font écho au concept de démocratie. Le chapitre s'amorce par la présentation de la structure des représentations du concept précis de démocratie. Nous y exposons aussi l'organisation des liens qui se forment autour des notions de peuple, de liberté et de vote, en plus d'examiner ce qui rattache la démocratie à la culture et à l'éducation.

Afin de connaître de quelles façons des élèves de cinquième secondaire se représentent la démocratie, nous avons structuré les sections de ce chapitre selon le canevas de l'entretien. Chaque section principale et secondaire correspond à une question à laquelle les élèves ont dû répondre lors de notre rencontre avec eux. Par exemple, la section *Les représentations du concept de société* découle de la question suivante : « Comment définis-tu le concept de société ? ». Elle consiste en une analyse des composantes

centrales et périphériques qui émanent des propos des élèves quant à leur représentation de la société. Nous présenterons donc chaque item et le sens que les élèves lui donnent.

4.1 Les définitions proposées du concept de démocratie

À l'exception de Hubert qui s'abstient de formuler une réponse, tous les élèves trouvent des éléments de contenu ou du moins tentent d'exprimer ce qu'est pour eux la démocratie, sans qu'un seul d'entre eux ne mentionne tous les attributs centraux et périphérique du concept. Néanmoins, les élèves évoquent tous, par un moyen quelconque, l'idée que le droit de vote représente la démocratie. C'est d'ailleurs le seul élément central tiré des propos des élèves, c'est-à-dire que le droit de vote est l'unique élément de définition qui fait consensus dans la façon d'illustrer la démocratie chez les participants. Les termes suivants sont beaucoup utilisés par les élèves lorsque nous leur demandons ce qu'est la démocratie : *accès au droit de vote, droit de voter, exercer son droit de vote, aller voter, voter pour quelqu'un, on vote.*

Certains élèves lient la société et ses membres au concept de démocratie. Ainsi, ils diront que la démocratie : « c'est plusieurs personnes » ; « Tout le monde a le droit de voter » ; « la société ensemble, on s'unit pour faire voter » ; « la démocratie c'est comme tout le monde » ; « tout le monde a un vote égal » et « Que la population choisit ». Parallèlement, trois d'entre eux utilisent l'analogie par opposition, définissant la démocratie par rapport à la dictature. Par exemple, pour Laure, la démocratie « c'est comme le contraire de la dictature dans le fond ». Ils constatent que les sociétés

dictatoriales engendrent des relations différentes des sociétés démocratiques, surtout en ce qui a trait à l'égalité entre les membres.

Par la suite, les participants abordent la démocratie comme étant basée sur la souveraineté du peuple, notion surtout étudiée lors de la troisième année du secondaire sous les réalités sociales *Revendication et luttes dans la colonie britannique entre 1791 et 1840*. Dans ce cas, les élèves doivent développer une conception de la nation, selon l'idée de l'appartenance nationale au Québec, le Bas-Canada d'alors.

Lors des entrevues, à l'exception d'un élève qui mentionne directement la souveraineté du peuple, c'est à partir de la notion d'élection que les élèves y font allusion. L'élection se manifeste de deux façons : « élire quelqu'un » ou « un gouvernement élu ». Elle est donc liée soit à une action, soit à une condition. De surcroît, l'élection est presque toujours attachée aux principes de « décision » et de « choix » de la société. Par le fait même, ces deux principes, jumelés à l'élection, se rapportent à un autre attribut du concept de démocratie : la représentation. Seulement deux participants mentionnent explicitement la notion de représentation lorsque nous les interrogeons directement sur le concept de démocratie. Pour Louis, la démocratie c'est « être représenté par des gens dans le gouvernement pour vraiment avoir nos idées à nous », tandis que pour Zoé, « le monde il vote des députés pis ces députés là ils vont représenter leur comté ».

Par contre, plusieurs élèves tiennent des propos qui sous-entendent la représentation. Les participants suggèrent, entre autres, que la démocratie implique qu'il faut « élire une personne qui, elle, va aller rejoindre les autres personnes qui vont prendre des décisions », ou encore que lors d'une prise de décision, le premier ministre « il faut qui demande à la population pis aux gens autour ». C'est « élire quelqu'un que lui va choisir les lois ». Autrement dit, « la population choisit ceux... Les élections par exemple. Ceux qui vont choisir, qui vont faire des consensus ensemble. » Ils comprennent bien que la démocratie représentative, dans laquelle nous vivons, exige l'élection de représentants, tels que les premiers ministres et les députés, qui prennent des décisions pour le peuple.

Cela amène certains élèves à aborder, globalement, les notions de *séparation des pouvoirs* ou de *décentralisation des pouvoirs* essentielles à la démocratie représentative. Ils indiquent à ce sujet : « pas qu'il y ait un gars qui a trop de pouvoir » ; « des sections dans une démocratie » et « pas seulement juste une personne qui a été élue ». À cet égard, la chambre d'assemblée, le sénat et le gouvernement sont les seuls corps de pouvoir mentionnés. Les notions de gouvernement et de chambre d'assemblée sont centrales au deuxième cycle, particulièrement dans les réalités sociales de troisième secondaire *Le changement d'empire, Revendications et luttes dans la colonie britannique* et la réalité sociale de quatrième secondaire *Pouvoir et pouvoirs*.

Finalement, un élève parle spécifiquement de la justice et quatre traitent des lois. Selon eux, une société démocratique élit des représentants, dont le premier ministre, qui, eux,

ont pour travail de créer les lois. Voici ce qu'en dit Ludovic : « Ça revient tout au, à la justice ». Les lois, lorsqu'elles sont mises en lien avec les droits fondamentaux et les grandes libertés dans les propos que tiennent les élèves, illustrent le lien qu'ils font implicitement entre l'État de droit et la démocratie. C'est d'ailleurs au deuxième cycle, à travers les réalités sociales *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980* et *Un enjeu de société du présent*, que la notion de société de droit est traitée telle un concept particulier à l'étude. On y discute, entre autres, de principes et de valeurs à la base de la vie collective, ainsi que de la participation à la délibération sociale.

Il est possible de constater que les élèves interrogés reconnaissent d'abord les éléments de définition centraux et périphériques de la démocratie (voir Tableau 6), sans se servir de référence pour établir une distance avec des cas précis. Il faut leur demander si, selon eux, la démocratie a évolué jusqu'à aujourd'hui pour que certains fassent appel à des savoirs, historiques ou contemporains, particuliers.

Tableau 6 : Représentation sociale de la démocratie

Élément central	<ul style="list-style-type: none"> • Droit de vote
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Société • Souveraineté : Élection, Décisions/Choix, Représentation • Droits et libertés

D'abord, des référents et exemples historiques sont évoqués. Quatre élèves évoquent la Grèce antique. Parmi eux, deux abordent plus spécifiquement Athènes comme étant la première forme ou le début de la démocratie. Charlie lie d'ailleurs l'évolution de la

démocratie directe à la démocratie représentative : « Avant on avait la démocratie absolue à Athènes. Pis c'était ben trop long. Il fallait que tu votes à main levée. Fa que là ils ont changé ça de choisir un gars. Tout le monde votait pour choisir le gars qui, que c'est lui qui va décider finalement. Pis on est rendu avec ça. » Pour un autre élève, Marc, le droit de vote, lors de cette période historique, est réservé aux membres de la haute société, alors que pour Sarah, ce sont seulement les citoyens qui ont du pouvoir, eux « qui pouvaient faire la démocratie ».

Si bien qu'un lien émerge avec la hiérarchie sociale. Deux élèves parlent du Roi. Ludovic dit qu'auparavant : « ça pouvait toute revenir au roi. C'est lui qui... Tu sais ils avaient beau dire leur opinion, mais dans le fond c'est le roi qui avait la dernière décision ». Dans l'histoire, certains hommes accèdent à la citoyenneté et gravissent les échelons de la hiérarchie, acquérant par le fait même des droits. Cinq participants spécifient que les femmes sont exclues de la citoyenneté, tout comme les esclaves (Sarah), ce qui les empêche de voter lors de cette période et encore longtemps après. À ce sujet, Ludovic croit que, malgré que les femmes aient maintenant le droit de voter, « avant elles ne pouvaient pas. Pis ben moi je pense que c'est resté pareil. Compliqué. » Quant à elle, Olivia donne en exemple Pauline Marois afin de marquer la mutation de la place des femmes dans le domaine politique et dans l'accès au droit de vote. En effet, selon elle, « c'est sûr que les femmes là maintenant on peut voter. Il y a des femmes, ben tu sais mettons on regarde Pauline Marois, elle a été au pouvoir. Ça, ça jamais été, c'était pas arrivé. » De telle sorte qu'elle remarque que ces changements liés à

l'évolution de la démocratie au Québec sont récents, puisque bien que les Québécoises aient eu le droit de vote dans la première moitié du 20^e siècle, on a dû attendre 2012 avant qu'une femme soit élue à la tête du gouvernement.

Trois acteurs historiques et un acteur contemporain en histoire du Québec et du Canada sont aussi évoqués en lien avec la démocratie. Sophie mentionne l'homme politique Robert Baldwin qu'elle qualifie comme un des politiciens canadiens « qui tenaient vraiment au, à leur pays ». Elle fait ensuite un lien avec les Patriotes qui, eux, « voulaient vraiment l'indépendance et le bien du pays ». À son avis, à quelques exceptions près, l'implication politique se construit rarement sur des motifs de bien commun. Elle va jusqu'à dire : « il y a tout le temps des crottés dans la politique pis euh ça changera sûrement jamais », faisant par le fait même un jugement moral pour illustrer sa représentation du concept de démocratie.

De son côté, c'est à Maurice Duplessis que Catherine songe lorsque nous le questionnons sur l'évolution de la démocratie. Elle donne un exemple lié aux changements survenus : « je pense que c'est Duplessis, il a fait voter des personnes mortes. C'est pu vraiment la démocratie. Il exerçait un peu un, un droit de veto ou dans ce genre-là. Fa que la démocratie c'était pas euh comme aujourd'hui. » C'est donc à partir de notions provenant de l'histoire plutôt contemporaine et surtout du programme d'histoire du deuxième cycle que ces deux élèves conçoivent les transformations progressives de la démocratie. D'ailleurs, aucun participant ne fait référence aux acteurs

importants présents dans les savoirs scolaires du premier cycle et en lien avec la réalité sociale *Une première expérience de démocratie*, tel que Périclès et Platon. Ils ne mentionnent pas davantage le V^e siècle avant Jésus-Christ, période où se déroule cette réalité sociale à l'étude en première année du secondaire.

Par contre, pour ce qui est des exemples et des référents géographiques, les élèves interrogés mentionneront : *pays, villes, villages, provinces et comtés*. Plus spécifiquement, en plus de la Grèce antique, un élève parle du Canada en tant que pays démocratique. Parallèlement, bien que Athènes soit la ville démocratique la plus fréquemment donnée en exemple, Anne parle aussi de Rome, mais cette fois-ci à titre de dictature.

De toute évidence, il est approprié de saisir ce que les élèves reconnaissent comme étant une démocratie. Néanmoins, il est pertinent de prendre conscience aussi de ce qui va à l'encontre de la démocratie et les exemples qui s'y rattachent. Les termes suivants sont utilisés par les élèves lorsqu'ils désirent qualifier ce que n'est pas la démocratie : *anarchie, contrôle, droit de véto, impossibilité, inégalité, injustice, mécontentement, monopartisme, non-considération, pouvoir absolu*.

Tout compte fait, les élèves inscrivent la démocratie dans la trame historique du monde occidental, ce qui est bel et bien vu au premier cycle du secondaire, sans que la plupart d'entre eux l'associe aux événements ou aux personnages historiques concrets tirés des

réalités sociales. À l'inverse, leurs propos mettent en œuvre des exemples plutôt contemporains et qui émanent du programme du deuxième cycle du secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté (histoire du Québec et du Canada).

4.1.1 L'organisation autour de l'éducation et de la culture

Le *Programme de formation de l'école québécoise*, ainsi que la progression des apprentissages qui l'accompagne, demandent à l'élève d'être en mesure, à la fin de sa première année du secondaire, « d'établir un lien entre l'éducation et l'exercice de la démocratie » selon l'angle de la culture et des croyances. Toujours dans l'intention de comprendre les représentations qu'ont les élèves du concept de démocratie, nous avons exploré, avec eux, ce qui unit ces savoirs scolaires.

4.1.1.1 Les liens avec l'éducation

Nous leur avons d'abord demandé : *Quel lien fais-tu entre éducation et démocratie ?* Lorsqu'il est question d'éducation, les élèves pensent soit au rôle de l'école, soit au rôle des parents. Toutefois, l'école est considérée par la totalité des participants comme étant partie intégrante de l'éducation. Pour eux, les mots « école » et « éducation » correspondent quasiment à des synonymes. D'ailleurs, l'école est le noyau dur, le seul élément central de la représentation du lien entre l'éducation et la démocratie. Tous les autres thèmes présents dans le contenu des réponses à cette question sont des éléments périphériques (voir Tableau 7).

Tableau 7 : Représentation sociale du lien entre éducation et démocratie

Élément central	<ul style="list-style-type: none"> • École
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Collectivité • Influence • Apprentissage • Développement • Souveraineté : Exercice indirect, Exercice directe • Droits et libertés

Certains élèves discutent du lien entre *éducation* et *démocratie* selon une perspective individuelle. Toutefois, en général ils adoptent une perspective collective. À travers leurs propos, nous retrouvons les termes suivants : *la société, des gens, tout le monde, les personnes, la population, le peuple*. D'ailleurs, en parlant d'éducation, Zoé affirme qu'à son avis, « un peuple évolué va trouver ça logique que le peuple ensemble vote ».

Quelques apprenants utilisent l'interaction et l'influence entre la démocratie et l'éducation afin de définir leur lien. Ainsi, des élèves disent entre autres : « L'éducation va aider au fonctionnement de la démocratie » ; « elle va instruire les gens sur la situation » ; « la démocratie elle influence notre éducation » ; « ça fait partie de notre éducation de ne pas juste penser à nous même » ; « pour avoir de la démocratie, il faut être éduqué. Il faut avoir du savoir-vivre » ; « l'éducation elle a un impact sur la démocratie » ; « c'est en ayant de l'éducation que, ben que tu sais c'est quoi la démocratie » et « l'éducation te permet de comprendre la démocratie ». Les relations établies entre ces deux notions sont réciproques. Certains participants croient que la démocratie influence l'éducation, alors que, pour la majorité, c'est l'éducation qui

influence la démocratie. La totalité des élèves voit cette relation entre éducation et démocratie de façon positive. La présence de la démocratie varie dans le même sens que la présence de l'éducation.

Pour ce qui est de l'exercice direct de la souveraineté du peuple, au total, les propos de trois élèves (Louis, Catherine et Zoé) portent sur le droit de vote en tant que droit fondamental. Quant à lui, Ludovic mentionne l'égalité comme un droit qui peut être appris à l'école lorsque la démocratie est enseignée. Les libertés sont aussi discutées lorsqu'il est question d'établir un lien entre *éducation* et *démocratie*. Les élèves parlent de liberté d'opinion, de liberté de pensée et de liberté d'action, surtout dans la perspective de possibilités liées au processus démocratique.

Enfin, Sophie est la seule des participants à contextualiser ses propos quant à cette question à l'aide de référents historiques. Elle évoque le Régime français afin de marquer l'absence de démocratie plus tôt dans notre histoire. De plus, elle ajoute qu'auparavant, « on n'avait pas vraiment d'éducation non plus parce qu'on voulait pas que, on voulait pas qu'on se pose des questions justement sur l'absolutisme de droit divin ».

4.1.1.2 Les liens avec la culture

Lorsque nous les interrogeons sur le lien entre la culture et la démocratie, cinq élèves s'abstiennent de répondre. Dans le Tableau 8, nous retrouvons les éléments de définition

périphériques évoqués par les participants lorsque nous leur demandons : *Quel lien fais-tu entre culture et démocratie ?* Tout bien considéré, les élèves ne font aucun consensus quant à ce lien, c'est-à-dire qu'aucun élément qui émane de leurs propos n'est commun à tous les élèves. Alors, les composantes qui sont évoquées et qui seront explorées dans cette section sont toutes périphériques. Elles sont donc importantes pour certains élèves, mais elles ne se retrouvent pas systématiquement dans la réponse de tous les participants.

Tableau 8 : Représentation du lien entre culture et démocratie

Élément central	
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Collectivité • Influence • Souveraineté • Diversité • Droits et libertés : Égalité

D'emblée, pour Benoît « la démocratie, c'est commun à tout le monde ». Les autres participants parlent aussi des gens, de la société, de la population et du peuple. En fait, bien qu'un élève considère que « la culture, c'est propre à soi », la totalité des autres aborde la culture et la démocratie selon une perspective collective.

Ce sont ensuite les relations d'influence entre la culture et la démocratie qui sont abordées. Selon certains participants, dont fait partie Anne, c'est la « la culture qui influence la démocratie », alors que, pour d'autres, c'est le système politique qui influence la culture. Quant à l'exercice indirect de la souveraineté du peuple, il est

abordé sous l'angle des dirigeants, du pouvoir décisionnel qu'ils possèdent et de la gestion de pays. Dans le même sens, deux élèves discutent de l'importance de la coexistence de plusieurs partis politiques dans une démocratie, sans toutefois élaborer sur le sujet.

Dans un autre ordre d'idées, le lien entre *démocratie* et *culture* fait appel à la diversité pour plusieurs élèves. Dans leur propos, nous retrouvons la notion d'immigration, le processus d'adaptation nécessaire et le multiculturalisme que cela engendre. Les élèves discutent des diverses origines culturelles des nouveaux immigrants et comparent l'accueil ainsi que l'ouverture de certaines sociétés. Par exemple, des propos sont tenus sur le monde chrétien, le monde juif et le monde musulman. Pour Ludovic, ce lien avec l'immigration s'établit sur la gestion des nouveaux arrivants : « c'est sûr que la démocratie a rapport avec qui qui arrive dans son pays pis comment c'est géré ». Il fait un lien direct avec les droits fondamentaux qui sont appliqués à tous, sans exception, au Canada. Selon lui, « il faut que ce soit égal quand tu arrives à quelque... mettons au Canada. Tu as beau venir de Chine, on va te traiter comme tout le monde ».

Ainsi, l'égalité, le droit de vote et l'éducation sont les trois droits fondamentaux évoqués par les participants par rapport à cette question. À propos de grandes libertés, elles se rapportent à l'opinion, au choix, à la pensée et à la religion. Louis croit d'ailleurs qu'il est possible de choisir notre culture, alors que Catherine évoque la possibilité pour tous,

dans une démocratie, de s'opposer aux dirigeants et d'avoir une opinion contraire à la leur quant à la culture à adopter pour l'ensemble.

Enfin, en plus de la Chine et du Canada mentionnés ci-dessus, le Québec fait aussi partie des exemples contemporains de lieux qui se retrouvent dans les propos des élèves. Anne traite du pluriculturalisme québécois et ajoute que les femmes ne reçoivent pas un traitement égal partout dans le monde. Des exemples de régimes antidémocratiques sont aussi abordés. Par exemple, Isabelle et Lucas font allusion au communisme. Ainsi, lorsque nous les questionnons sur le lien qui unit la démocratie et la culture, ces élèves choisissent d'utiliser des exemples de régimes contraires à la démocratie pour établir que le système politique a une incidence sur la culture d'une nation. C'est par ailleurs dans cette perspective que sont abordées les manifestations culturelles liées à l'absolutisme de droit divin dans la réalité sociale de la quatrième année du secondaire *Culture et mouvement de pensée*.

Pour leur part, les référents historiques sont peu nombreux. Isabelle est la seule participante à mentionner l'importance du passé. En plus de parler de Hitler, l'un des repères culturels importants au premier cycle lors de l'étude la réalité sociale *La reconnaissance des libertés et droits civils*, elle définit la culture comme étant « tout ce qui est arrivé avant. Tout ce que tu... Tous les événements qui ont formé ta société ». Elle interprète ainsi le passé comme ayant un rôle incident sur la culture, ce qui représente un savoir important dans les programmes des cours d'histoire et éducation à

la citoyenneté. Nous y retrouvons des notions de transmission et de diffusion de la culture, soit grecque ou romaine au premier cycle, soit amérindienne, française ou britannique au deuxième cycle. Toujours dans la réalité sociale *Culture et mouvement de pensée*, les élèves sont invités à « définir le patrimoine culturel : l'héritage commun d'une collectivité qui se transmet d'une génération à l'autre, tel que la langue, les valeurs, les normes sociales » (Gouvernement du Québec, 2010). Il est dans ce contexte important, pour les élèves, d'identifier des éléments culturels, présents au Québec, qui forment un héritage du passé.

Nous pouvons donc penser et inférer que certains savoirs scolaires liés aux cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, particulièrement au deuxième cycle, demeurent et influencent les représentations des élèves, bien que ces derniers tendent à exclure en grande majorité les référents ou les exemples historiques précis de leurs propos lorsque nous les questionnons sur le lien entre la démocratie et la culture. Reste à voir si les élèves se représentent bien les divers attributs de la démocratie qui sont eux-mêmes des concepts centraux et particuliers à l'étude dans le PFÉQ.

4.2 Définition des concepts attributs de la démocratie

Puisque cette recherche porte dans une bonne mesure sur les apports des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté des quatre premières années du secondaire, nous avons exploré des composantes fondamentales du concept de démocratie. Ces concepts ont été

préalablement sélectionnés afin d'être étudiés. Voyons tout d'abord les concepts liés aux réalités sociales du programme des deux premières années du secondaire.

4.2.1 Structure et contenu de la définition des principaux concepts liés aux réalités sociales du premier cycle

Afin de déterminer les représentations que les élèves de cinquième secondaire ont des attributs du concept de démocratie, cette section est d'abord consacrée à la description des éléments de définition des concepts suivants : *société, hiérarchie sociale, pouvoir, justice, régime politique, État, citoyen, liberté et séparation des pouvoirs*. Nous faisons ensuite ressortir les attributs essentiels de la démocratie qui sont évoqués lors de la passation des entrevues avec les participants en vue de comprendre si les savoirs scolaires des cours d'HÉC du premier cycle perdurent en cinquième secondaire et, en admettant qu'ils sont toujours présents, s'ils sont bien exploités. Étant des concepts centraux ou particuliers associés aux réalités sociales du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, les savoirs suivants sont tous construits dès le premier cycle du secondaire.

4.2.1.1 Les représentations du concept de société

Le concept de société prend une place importante dans le PFÉQ puisqu'il est essentiel à plusieurs réalités sociales. Il est, entre autres, le concept central des réalités sociales du premier cycle *La sédentarisation et Une réalité sociale du présent*. Considérant aussi son importance dans les objets d'interrogation, d'interprétation et de conscientisation,

nous avons posé la question suivante aux 18 participants : *Comment définis-tu le concept de société ?* Il en résulte une construction organisée (voir Tableau 9) de la façon dont les élèves se représentent la société.

Tableau 9 : Représentation du concept de société

Élément central	<ul style="list-style-type: none"> • Collectivité : Interaction
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Règles - Lois • Identité : Culture, Mode de vie • Territoire • Technologie

La seule composante de définition consensuelle chez les élèves correspond à la collectivité ou à un ensemble d'individus qui vit en groupe. Pour n'en nommer que quelques-unes, les expressions suivantes sont utilisées : « Tous les gens qui vivent » ; « l'ensemble de plusieurs personnes » ; « tout le monde vit ensemble » ; « un groupe de personnes qui vivent ensemble » ; « c'est des gens ensemble » ; « des individus qui vivent ensemble » et « un groupe de personnes qui vit ensemble ». Tous les participants saisissent la notion d'interaction ou de relation entre les différents individus qui forment la société. Ils utilisent d'ailleurs des termes variés pour nommer cette notion de collectif : communauté, collectivité, ensemble, groupe, population ou tribu.

Ainsi, la société est aussi caractérisée par ses règles, son organisation, les décisions qui y sont prises ainsi que le rapport de dépendance entre les individus. D'abord, il importe de s'arrêter au sens que les élèves donnent à l'expression « règles », un des éléments

périphériques principaux de leur représentation de la société. Deux approches sont utilisées. Pour Sarah, Zoé et Olivia, la société doit avoir des règles alors qu'Alexandrine croit que c'est aux membres de la société de suivre des règles. Ainsi, pour les premières, l'interprétation du rôle des règles dans la société se fait à partir de l'imposition, alors que Alexandrine l'explique à partir du respect.

C'est dans cette même perspective que Marc parle de l'ordre hiérarchique lorsque nous lui demandons : *À travers les différentes réalités sociales, est-ce que le concept de société a évolué ?* Il donne en exemple les paysans et le monde de la haute société, deux groupes sociaux étudiés lors de la réalité sociale du premier cycle : *L'essor urbain et commercial*. Il renchérit en disant qu'il revenait alors aux personnes haut placées de prendre les décisions pour les sociétés. Enfin, toujours en lien avec les rapports entre les membres de la société, Catherine croit que la société correspond à « des individus qui vivent ensemble pour répondre à leurs besoins en tant que tel ». Elle considère ainsi le rapport de dépendance qui unit tous les membres d'une même société.

Un autre élément périphérique important pour un certain nombre d'élèves dans leur représentation de la société est la *référence identitaire*. Lorsque nous les questionnons sur leur définition de la société, ces élèves soulignent son rapport avec la culture et le mode de vie. Si bien que l'organisation culturelle et le choix des modes de vie sont partie intégrante de leur représentation, tel que l'exprime Charlie : « Quand une population qui vit à un même endroit a la même façon de vivre pis la même culture ». Ce

mode de vie subit d'ailleurs une évolution dans le temps remarquée par les participants. Alors que Hubert établit un rapport entre le « mode de vie qu'on a maintenant » et celui d'avant, Benoît fait part de ce changement par l'entremise de faits historiques étudiés au deuxième cycle du secondaire. Il mentionne le passage du Régime français au Régime britannique ainsi que les mutations subies par les populations iroquoises afin d'illustrer que « leur mode de vie qu'ils avaient, ben ça l'a évolué à cause que ben tout le monde évoluait ». Pour lui, cette évolution des modes de vie et, par le fait même, de la société constitue un processus tout à fait normal.

De leur côté, Anne, Marc, Ludovic, Charlie, Zoé et Hubert tiennent des propos qui se réfèrent à la réalité sociale *La modernisation de la société québécoise* où le développement de la technologie fait partie des savoirs prescrits. Selon eux, les progrès de la technologie sont au cœur de l'évolution de la société. Les apports de la technologie sont de deux ordres : certains voient un effet sur le développement de l'intelligence des individus, alors que d'autres caractérisent la technologie comme étant un levier matériel. Toujours par rapport à l'évolution de la société, les lois constituent une autre composante périphérique qui se retrouve chez certains élèves. De manière plus précise, la mise en place des lois est perçue comme une résultante de la « modernité ».

Les variations de la grandeur des territoires sont, pour leur part, percevables dans les exemples évoqués : *planète, continents, pays, provinces* et *villes*. Anne et Hubert parlent du Québec, alors que Jeanne le compare à l'Ontario. De son côté, Charlie mentionne le

Canada et les États-Unis, tandis qu'Olivia utilise la Montérégie et Montréal pour illustrer ses propos. Puis, c'est l'Afrique que Zoé considère lorsque nous lui demandons ce que représente, pour elle, la société. Enfin, la Nouvelle-France fait aussi partie des propos tenus par Jeanne. Par le fait même, elle réfère aux « conquêtes » que subissait alors le territoire et qui forçaient la société à évoluer avec, entre autres, la création de la province de Québec.

Cet exemple n'est pas sans rappeler les contenus liés aux apprentissages proposés dans les programmes des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté. Sous la réalité sociale de la troisième année du secondaire, *L'émergence d'une société en Nouvelle-France*, les impacts de la colonisation sont étudiés sous l'angle de l'organisation de la société et du territoire. Ainsi, lorsque Jeanne lie la Nouvelle-France aux notions de société et de territoire, elle réfère précisément aux savoirs importants du PFÉQ.

4.2.1.2 Les représentations du concept de hiérarchie sociale

La notion de hiérarchie sociale est étudiée dès le premier cycle du secondaire avec les trois réalités sociales suivantes : *La sédentarisation*, *L'essor urbain et commercial* et *Les révolutions française ou américaine*. Elle y figure en tant que concept particulier à développer. Par conséquent, à la question « Comment définis-tu le concept de hiérarchie sociale ? », les élèves répondent rapidement que cela implique un ordre. L'ordre entre les individus ou les groupes est d'ailleurs la seule composante de définition centrale du concept de hiérarchie sociale puisque la totalité des élèves y ont référé (voir Tableau 10).

Tableau 10 : Représentation du concept de hiérarchie sociale

Élément central	<ul style="list-style-type: none"> • Ordre hiérarchique : Infériorité, Supériorité
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Écart de traitement : Avantages, Désavantages • Catégorisation : Argent, Pouvoir

Louis mentionne au sujet de la hiérarchie sociale : « il y en a qui sont supérieurs à d'autres, pis y ont plus de droits, pis, euh, c'est... Ben, c'est relié à l'injustice, selon moi. Parce que, tu sais, souvent, y en a qui était mieux, qui sont mieux traités, pis toute ». Cet extrait met en relation l'ordre à un élément périphérique important de la représentation de la hiérarchie sociale : les écarts de traitement entre les individus d'une même société. Sarah ajoute que la hiérarchie sociale se compose de « ceux qui ont plus de facilité à vivre pis ceux qui en ont moins ». Selon ces deux élèves, cette forme d'organisation sociale assure donc des avantages à certains individus, tels que des droits, alors que d'autres sont désavantagés.

Une autre composante de définition périphérique est la catégorisation, c'est-à-dire les signes distinctifs individuels qui font en sorte qu'un individu fait partie d'un certain rang de la hiérarchie. Benoît, Isabelle, Louis, Catherine, Anne, Charlie, Alexandrine et Olivia mentionnent que l'argent influence l'ordre hiérarchique. Cet argent est de deux ordres : la richesse et la pauvreté. Pour ne donner qu'un exemple, Charlie se représente la hiérarchie sociale, en lien avec l'argent, de la façon suivante : « ceux qui ont de l'argent sont pas mal plus en haut. Après, tu as la classe moyenne pis les pauvres en dessous ».

L'argent est le signe distinctif le plus souvent mentionné par les 18 élèves interrogés, autant en référence au passé qu'au présent.

Vient ensuite le pouvoir qui est vu tel un facteur déterminant pour la hiérarchie sociale selon les élèves. Marc, Ludovic, Sarah, Alexandrine et Zoé le mentionnent de façon générale comme agent décisif. De son côté, c'est au pouvoir décisionnel que se réfère Lucas en affirmant que, plus les citoyens se situent dans le bas de la hiérarchie, moins ils ont de décisions à prendre. Pour ce qui est du pouvoir de diriger, Catherine indique que ce sont « les personnes les plus haut placées, elles sont dans le haut, qui vont plus diriger les autres ». De même, le travail est un autre élément considéré par les élèves. Lorsque nous questionnons Anne sur ce qui différencie les différents rangs sociaux, elle répond : « je dirais le métier surtout », tout comme le font Isabelle, Charlie et Hubert. Elle évoque aussi l'influence de la notoriété et de l'âge sur la hiérarchie. De son côté, Isabelle croit qu'un grand rôle est aussi tenu par la famille. Selon elle, les individus occupent des rangs plus importants lorsqu'ils « sont nés dans une famille qui avait plus de pouvoir, donc plus d'argent, plus de richesse ». Enfin, Louis attribue les distinctions entre les niveaux hiérarchiques à la réussite ou au succès. Ainsi, selon les élèves, tous ces facteurs mènent divers individus à obtenir ou à perdre de l'influence et de l'importance.

Plusieurs exemples historiques et contemporains relatifs à la hiérarchie sociale sont utilisés par les élèves. Ce qui retient d'abord notre attention est l'analogie qu'une grande majorité des participants fait entre la hiérarchie sociale et la pyramide, une

représentation graphique hiérarchisé qui renferment de nombreux éléments à la base qui se font de plus en plus rare au sommet. Symbole fort souvent utilisé dans le matériel pédagogique dès les premières réalités sociales à l'étude lors de la première année du secondaire, dont *La sédentarisation* et *L'émergence d'une civilisation*, cette pyramide sert d'outil d'apprentissage aux élèves. Les élèves y apprennent, entre autres, à expliquer la structure sociale de la civilisation mésopotamienne en y construisant la hiérarchie sociale sous forme de pyramide, ce qui inclut le roi, les nobles, les paysans et les esclaves. Ces quelques exemples des différents groupes sociaux sont aussi évoqués par les élèves. Dans leurs propos, le Roi prend une place importante en étant évoqué par Benoît, Marc, Lucas, Alexandrine et Olivia. On y parle surtout de sa supériorité financière et de sa place tout en haut de la pyramide sociale. Les participants font aussi allusion aux membres du clergé, aux nobles, aux citoyens, aux artisans, aux marchands, aux pauvres et aux esclaves.

Comme exemples plus contemporains, les participants font allusion à la souveraineté du peuple. Selon les propos tenus par Sophie, la hiérarchie sociale s'apparente à la structure politique de la démocratie québécoise ou canadienne qui comprend « le premier ministre, après ça les autres ministres du parti avec le pouvoir législatif pis le pouvoir exécutif. La chambre d'assemblée en-dessous. » Ce n'est pas sans rappeler la réalité sociale de la quatrième année du secondaire *Pouvoir et pouvoirs* qui porte spécifiquement sur l'évolution des groupes d'influence œuvrant de la Nouvelle-France jusqu'à aujourd'hui. Jeanne donne en exemple le premier ministre, les ministres et les sénateurs alors que

Laure et Jonathan font allusion au premier ministre seulement. Hubert va même jusqu'à nommer Philippe Couillard, telle la tête dirigeante de la hiérarchie sociale québécoise, alors que Charlie réfère à Pierre-Karl Péladeau puisqu'à ses yeux, étant alors chef d'un parti politique, il détient beaucoup de pouvoir.

Enfin, quelques divisions territoriales générales – « pays », « provinces », etc. – sont utilisées comme références spatiales par les élèves pour soutenir leurs propos. Entre autres, il y a des divergences structurelles entre les hiérarchies des pays, des États ou des provinces selon Jeanne. Ainsi, la hiérarchie sociale, « c'est comment le pouvoir est séparé » dans la province, par exemple. Par contre, le Québec est le seul lieu précis nommé. Ni le nom d'une autre province, ni le nom d'un pays n'est évoqué.

4.2.1.3 Les représentations du concept de pouvoir

Si nous devons résumer en une phrase ce qu'est le pouvoir pour les élèves de cinquième secondaire que nous avons rencontrés, elle se composerait comme suit : le pouvoir est la possibilité de faire changer les choses, de prendre des décisions importantes et d'influencer les gens, tout en ayant de grandes responsabilités (voir Tableau 11). Le pouvoir est donc d'abord perçu par la totalité des élèves comme des possibilités individuelles de changement et de contrôle, ce qui est le seul élément central qui ressort de leur représentation.

Tableau 11 : Représentation du concept de pouvoir

Élément central	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilités individuelles : Changement, Contrôle • Influence
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Ordre hiérarchique • Exercice du pouvoir : Décision, Veto • Sources de pouvoir

Anne, Marc, Laure et Sophie discutent aussi d'un élément périphérique de représentation considérable, c'est-à-dire le pouvoir d'influence positif ou négatif qu'un individu peut avoir sur un groupe ou sur le cours des choses, alors que d'autres participants, dont Zoé et Jeanne, font référence à l'ordre hiérarchique ou à la hiérarchie sociale, concept particulier à l'étude lors du premier cycle, tel que nous l'avons vu précédemment, comme une autre composante de définition périphérique importante. À cela, Anne ajoute que « plus tu es en haut, bien plus tu as de pouvoir ».

En plus de la capacité à prendre des décisions, la représentation que se font les participants du pouvoir accorde une grande importance au veto exercé surtout par le roi ou encore les dirigeants. D'ailleurs, Lucas établit un lien entre ces deux composantes lorsque nous le questionnons sur sa définition du concept de pouvoir : « De pouvoir décider. Dans le fond, tu as comme un peu un droit de véto ». C'est lors de la réalité sociale *Revendication et luttes dans la colonie britannique*, étudiée en troisième secondaire, que cette notion de droit de veto s'élabore en lien avec le gouverneur. Tel que décrit dans la *Progression des apprentissages du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté des troisième et quatrième secondaire*, les élèves doivent être en mesure de

décrire la structure politique d'alors, ce qui implique de savoir que « le gouverneur possède un droit de veto et choisit les membres des conseils » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 15).

Quelques participants tiennent d'ailleurs des propos qui se rapportent directement au contenu du PFÉQ. Bien que ce ne soit pas fait de façon précise, Anne réfère à la réalité sociale *La romanisation* étudiée durant la première année du secondaire en HÉC. Elle donne l'exemple suivant : « mettons à Rome, ben le pouvoir il était comme plus absolu. Le peuple avait rien à dire. » De son côté, c'est en évoquant la répartition du pouvoir à travers les différents régimes politiques que Samuel utilise Rome – *La romanisation* – ainsi que la Grèce – *Une première expérience de démocratie* – comme référents historiques. Il compare le Québec actuel à ces deux périodes historiques étudiées au premier cycle :

[...] si on prend Québec c'est un pouvoir plus démocratique. Dans le temps, comme à Rome ou en Grèce, c'était pas, c'était pas vraiment démocratique. Ben, en Grèce, un peu plus, mais pas vraiment à Rome. Fa que maintenant on a plus... Il y a plus de personnes qui ont le pouvoir tandis qu'avant c'était plus une ou deux personnes qui avaient le pouvoir. Il est plus réparti.

En fait, selon le PFÉQ, l'Empire romain doit être étudié sous l'angle de l'organisation politique, alors que *le pouvoir* fait partie des concepts particuliers au cœur des apprentissages liés à Athènes. Voilà alors deux apprentissages faits lors de la première année du secondaire qui perdurent et qui se transposent dans les propos de ces deux élèves.

4.2.1.4 Les représentations du concept de justice

De quelle manière les élèves imaginent-ils la justice et son évolution ? Le Tableau 12, ci-dessous, illustre un élément phare et quelques éléments périphériques de leur représentation. Nous y retrouvons donc un seul élément central à savoir les lois. Tous les autres éléments sont périphériques, ce qui signifie, rappelons-le, que bien que ces éléments occupent une place importante dans les propos des participants, ils ne sont pas partagés par la totalité d'entre eux.

Tableau 12 : Représentation du concept de justice

Élément central	<ul style="list-style-type: none"> • Lois
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de la justice : Présomption d'innocence, Sentence • Procédure judiciaire • Mandat • Droits et libertés

Avant tout, c'est à l'intérieur de réalité sociale *L'émergence d'une civilisation* que l'élève explore et utilise pour la première fois la justice, qui tient place de concept particulier, au cours de son apprentissage. Bien entendu, ce concept est réinvesti dans d'autres réalités sociales, dont *Les révolutions américaine ou française*, et reste une notion centrale en lien avec la vie collective lors du deuxième cycle.

Cela dit, les composantes structurelles de la justice que sont les lois présentent le plus grand intérêt chez les élèves. Pour certains, les lois sont globalement perçues comme l'élément central et parfois unique de la justice, alors que, pour d'autres, les lois sont des

instruments utilisés pour faire appliquer la justice. Pourtant, tous se rallient derrière la notion de respect et de non-respect des lois, mais très peu d'élèves parlent d'application des lois ou de la justice. Catherine résume bien ce que représente le lien entre *justice* et *lois* pour les élèves que nous avons rencontrés : « la justice c'est plus comme des lois ». Ensuite, la cour est aussi évoquée telle une composante structurelle de la justice. Pour ne donner que deux exemples, bien que Benoît pense que c'est lorsque « tu vas aller devant la cour, pis là c'est la justice rendu là », Alexandrine mentionne simplement « une cour de justice ». Encore une fois, malgré le fait que les participants mentionnent ces composantes de la justice, aucun d'entre eux n'explique comment elles sont liées au concept.

En lien avec la structure judiciaire, le palais de justice est le seul référent concret et contemporain, bien qu'il soit aussi historique, évoqué par les élèves. Néanmoins, plusieurs d'entre eux y associent aussi les avocats, les juges, les jurés et les policiers comme des acteurs d'influence. Quant à eux, les criminels, les suspects, les victimes et les témoins sont donnés en exemples tels des acteurs liés à l'exercice de la justice, qui est un élément périphérique important. Cet élément est en lien avec la notion de sentence qui est toujours associée au mal. Pour les élèves, la sentence apparaît telle une « conséquence » ou une « punition » à un acte plus ou moins grave. La prison et les travaux communautaires sont souvent mentionnés tels des exemples plus actuels de sentences alors que c'est la peine de mort qui est utilisée comme exemple plus historique de sentence.

En second lieu, les notions de culpabilité et d'innocence font partie des propos des participants. Le principe de présomption d'innocence est plus souvent utilisé par les élèves puisque dans la majorité des cas, la présomption de culpabilité est employée uniquement afin de démontrer les différences existantes entre les diverses sociétés contemporaines. Notamment, Catherine note qu'aujourd'hui, « tu es innocent jusqu'à preuve du contraire ici au Québec », mais elle explique aussi qu'auparavant, les moyens de se défendre étaient moindres et différents.

Un autre élément périphérique important qui se dégage des propos des élèves est la procédure judiciaire qui fait suite à un acte criminel. Quelques participants discutent du procès et de l'importance de la preuve, mais c'est plutôt au jugement que s'arrête une majorité d'entre eux. Que ce soit un jugement de non-culpabilité, de non-responsabilité criminelle ou de culpabilité qui soit utilisé pour illustrer leurs propos, les élèves qui discutent du jugement établissent tous un parallèle avec la décision. Hubert suggère même que « les jurés vont prendre la décision finale ».

Droits et libertés viennent par ailleurs souvent ensemble. Pour Jeanne, la justice évoque « un sentiment de liberté », alors que certains élèves parlent de la liberté dont jouissent certains individus, sans mentionner précisément lesquels, qui ont échappé ou échappent aujourd'hui à la justice. Le roi et les membres de la « grande bourgeoisie » sont utilisés comme référents historiques d'individus qui échappaient à la justice. En contrepartie,

quelques élèves mentionnent aussi que les « pauvres » et les femmes étaient alors victimes d'injustices.

Bref, tout au long de leurs réponses à la question « comment définis-tu le concept de justice ? » et à la relance « Est-ce que la justice a évolué jusqu'à aujourd'hui ? », les participants utilisent certains régimes politiques, lieux et cas médiatisés actuels de justice pour illustrer leurs propos. Certains définissent la justice en utilisant la dictature ou le totalitarisme, alors que Jonathan mentionne la cohabitation des lois civiles françaises et des lois criminelles anglaises dans la province de Québec, à partir de l'Acte de Québec de 1774. Ces notions évoquées par Jonathan sont étudiées lors de la réalité sociale de la troisième secondaire *Le changement d'empire* où les élèves doivent être en mesure d'indiquer l'imposition des lois civiles et criminelles anglaises telle une mesure stipulée dans les Instructions du roi à la Proclamation royale de 1763. Enfin, plusieurs participants se rapportent à certains lieux précis, comme la Russie et les États-Unis afin de comparer leur système judiciaire au nôtre.

4.2.1.5 Les représentations du régime politique

Lorsque les élèves de cinquième secondaire que nous avons interrogés discutent sur leur représentation du concept de *régime politique*, ils ne réfèrent pas explicitement à un élément de définition central commun et partagé par tous et chacun. Ainsi, bien que toutes les composantes explicitées dans cette section soient périphériques, elles restent néanmoins importantes, sans être consensuelles. Parmi celles-ci, nous retrouvons le

pouvoir et son exercice, un attribut essentiel du concept de régime politique (voir Tableau 13).

Tableau 13 : Représentation du concept de régime politique

Élément central	
Élément périphérique	• Pouvoir : Exercice, Structure

Certains élèves font référence à la structure du pouvoir. Le régime politique est perçu par Louis comme une « organisation », tandis que Laure et Alexandrine évoquent le fonctionnement : « comment ça marche » ; « la façon que ça se passe » ; « la façon que ça fonctionne » ; « comment ça fonctionne ».

Lorsque nous les questionnons sur la signification du régime politique, les participants sont peu loquaces sur les éléments de définition du concept. Anne, Lucas, Ludovic et Jonathan s'abstiennent même de répondre. La majorité des autres opte surtout pour l'évocation de divers régimes politiques pour ensuite définir en quoi consistent ces exemples particuliers. Le régime politique est même défini par certains par rapport aux notions liées à la démocratie, l'exemple de régime politique le plus souvent utilisé par les élèves. En lien avec le programme des cours de HÉC au deuxième cycle, quatre participants réfèrent au Régime français et au Régime britannique perçus comme deux exemples historiques de régimes politiques bien différents, dont le passage « changeait les lois, ça les modifiait selon comment la société elle évoluait » (Louis).

4.2.1.6 Les représentations du concept d'État

Ce qui est prépondérant dans la réponse des élèves à la question *Qu'est-ce qu'un État ?*, ce sont les termes *pays* et *gouvernement* qui sont employés tels des synonymes d'État, mais aussi comme éléments centraux de leurs représentations. Chacun des 18 élèves interrogés utilise systématiquement ces deux termes pour définir l'État (voir Tableau 14).

Tableau 14 : Représentation du concept d'État

Éléments centraux	<ul style="list-style-type: none"> • Pays • Gouvernement
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Territoire • Indépendance • Reconnaissance mondiale • Collectivité • Lois (règles et lois)

Le programme de monde contemporain étudié en cinquième secondaire semble jouer un rôle important dans la construction de leur définition du concept d'État. La définition de l'État la plus souvent utilisée par les élèves est donc plutôt contemporaine et correspond à quatre caractéristiques étroitement liées aux notions retrouvées dans le cours de monde contemporain : *territoire*, *indépendance*, *gouvernement* et *reconnaissance mondiale*. Ces notions récemment à l'étude influencent les élèves. Par exemple, Marc mentionne les quatre caractéristiques. Pour lui, un État « c'est un, un territoire avec une population. Avec un gouvernement pis une reconnaissance mondiale. Les autres pays reconnaissent que c'est un État. », alors que la majorité des autres élèves évoque seulement une ou deux de ces caractéristiques.

Plus spécifiquement, lorsque les élèves discutent du territoire, ils font un lien avec le pays et donnent en exemple le Canada ou les États-Unis. Certains comparent un État à une province utilisant le raisonnement suivant : Un État est un pays, tel que les États-Unis qui est aussi un regroupement d'États. Ils comparent ensuite les États-Unis au Canada pour en déduire qu'un État c'est « comme une province » (Jeanne).

L'autre caractéristique parmi les quatre sur laquelle les élèves se penchent est le gouvernement, qui est aussi utilisé tel un synonyme d'État et qui constitue un élément de définition central. Ils y discutent de ses membres et de sa capacité d'action. Le président, le premier ministre et les sénateurs sont les exemples d'acteurs liés au gouvernement utilisés, alors que le passeport et le permis de conduire sont utilisés pour illustrer les juridictions provinciales et fédérales. L'État a alors la capacité de « contrôler », de « gérer », mais aussi de « financer » les diverses activités sectorielles.

Hors du cadre de ces quatre caractéristiques qui influencent les représentations qu'ont les participants de l'État, la notion de collectivité, en tant qu'ensemble organisé de citoyens, est une autre composante périphérique importante. Bien que les élèves utilisent divers termes tels que « ensemble », « population » et « regroupement », cette notion de collectivité est mise en lien avec l'État puisque, comme l'exprime Benoît, « un État, moi, je pense que c'est comme une population, un ensemble de gens ». Au-delà de ce lien, les participants mettent aussi en relation l'État et les lois (règles et normes) qui y sont établies et qui diffèrent selon l'endroit. Selon Jeanne, la relation à établir entre l'État et

les lois s'exprime de la façon suivante : « c'est comme le Québec, on n'a pas les mêmes lois qu'en Ontario. C'est comme, on a différentes lois, bon, c'est sûr qu'il y a des lois fédérales qu'on doit respecter partout au Canada, mais, au Québec, il y a différentes lois qu'on pourrait avoir dans une autre province canadienne. » Alors que pour Zoé, tous les États « peuvent avoir leurs règles différentes ».

4.2.1.7 Les représentations du concept de citoyen

En ce qui a trait au concept de citoyen, il est d'abord perçu comme étant un individu. Il est ensuite considéré à travers un collectif – la société – tel que le démontre le Tableau 15 ci-dessous. Cet élément central de la représentation qu'ont les élèves du citoyen s'exprime des façons suivantes : « c'est une personne » ; « c'est quelqu'un » ; « une personne dans la société » ; « quelqu'un qui fait partie de la société » ; « une personne qui est active dans la société » ; « c'est une personne qui vit dans une société » ; « un habitant » et « des êtres humains ». Des notions qui mettent en relation les citoyens dans une collectivité – un ensemble organisé – sont aussi évoquées. Les participants tiennent compte des interactions, de l'influence et du vivre-ensemble, ce qui rejoint le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* souvent associé aux cours d'HÉC.

Comme deuxième composante centrale de représentation, le citoyen est considéré tel un individu jouissant de droits, civils et politiques, ce qui le différencie des étrangers ou des individus qui n'ont pas obtenu leur citoyenneté. D'une part, le droit de vote est évoqué par la totalité des élèves. Ce droit permet aux citoyens de « voter pour élire le

gouvernement » (Marc) et les représentants. D'autre part, ils discutent du droit à la vie privée, du droit de manifester et du droit à l'égalité qui peuvent être appréciés aujourd'hui par les citoyens des pays tels que la Canada. Les droits de la personne et les droits fondamentaux, dont fait partie l'éducation, sont aussi mentionnés par quelques élèves.

Tableau 15 : Représentation du concept de citoyen

Éléments centraux	<ul style="list-style-type: none"> • Collectivité : Individus, Société, Vivre-ensemble • Devoirs • Droits : Droit de vote
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Libertés • Justice • Nationalité

Les droits et les devoirs viennent presque toujours ensemble dans les propos des élèves. Mis à part les droits mentionnés ci-dessus, l'accent est surtout mis sur les devoirs qui semblent capitaux du point de vue des élèves. Ils y parlent particulièrement de la responsabilité qu'ont les citoyens de payer leurs impôts et leurs taxes : « qui paye ses impôts, ses factures. Il faut qui paye ses affaires. Pis il respecte les lois. » Cela dit, Isabelle fait un lien avec le respect des lois et des droits, un autre devoir très souvent mentionné par les élèves (10/18) : « c'est se plier aux règles en place mettons au lois » ; « il faut respecter les lois » ; « qui respecte les lois » ; « il a des droits à respecter » et « ils doivent suivre les lois ».

Toujours par rapport aux devoirs des citoyens, certains élèves considèrent qu'ils ont la responsabilité d'honorer leur désignation comme juré, tout comme le décrit Charlie : « Quand ils se font appeler pour être dans un jury, ils ont la responsabilité d'y aller. » Par ailleurs, mis à part cette dernière responsabilité qui concerne l'interaction collective, la majorité des devoirs auxquels réfèrent les élèves sont d'ordre individuel puisqu'ils se rapportent au respect de l'individu, élément central de la représentation qu'ils ont du concept de citoyen. Néanmoins, l'énumération de ces droits et de ces responsabilités du citoyen est en lien direct avec la notion de « rapports entre le citoyen et la société démocratique d'aujourd'hui » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 11) à l'étude dès la première année du secondaire.

Ensuite, les deux principes démocratiques que sont la liberté et la justice sont énoncés comme composantes de définition périphériques du concept de citoyen. D'abord, la liberté est abordée sous différents angles : d'action, d'expression, d'opinion, de choix, de religion et de réunion. Lorsque nous questionnons les élèves sur leur définition du concept de citoyen, Jonathan répond que, selon lui, « un citoyen c'est quand on est libre » et Alexandrine dit que « c'est la liberté ». Quant à la justice, les propos que tient Catherine résument ce que d'autres participants expriment. Selon elle, les citoyens « ont le droit à la justice ». Plusieurs élèves évoquent aussi la perte des droits citoyens, tels que la possibilité de voyager, comme l'un des impacts du casier judiciaire.

Le dernier élément périphérique important à considérer est la nationalité. En effet, afin qu'un individu soit citoyen d'un pays, il doit avoir la nationalité du pays en question. De cette façon, il peut jouir des droits évoqués précédemment. Cependant, les élèves sont bien conscients, pour la plupart, des diverses éventualités offertes aux étrangers d'autres origines afin d'acquérir leur citoyenneté. Ils évoquent la possibilité actuelle pour les immigrants de s'intégrer à la société canadienne et devenir citoyens par la passation d'un examen de citoyenneté.

Lorsque nous demandons aux élèves *Quelles sont les différences entre les citoyens athéniens et les citoyens d'aujourd'hui au Canada ?*, quelques référents historiques sont évoqués. Ils y parlent particulièrement de la société athénienne, bien sûr, mais aussi de l'Empire romain afin de faire un parallèle entre les différences et les similitudes qui existent avec le Canada actuel. Certains d'entre eux mentionnent qu'à cette époque, il « y avait des droits qui sont enlevés aux esclaves » (Isabelle), mais aussi aux femmes qui « restaient tout le temps à la maison », alors que « c'était les hommes qui travaillaient » (Ludovic). Charlie ajoute qu'« à l'époque, les femmes pis les enfants y n'étaient pas considérés comme des citoyens. Je pense que les homosexuels non plus. » Ainsi, les élèves font apparaître cette exclusion de certains individus bien ciblés de la citoyenneté qui existait auparavant.

Étonnamment, outre Charlie qui aborde le fait que « mettons à Athènes il fallait que tu vives à Athènes pis que tu sois un homme pour pouvoir être considéré comme citoyen

pis pouvoir voter », aucun autre élève ne fait allusion à la nécessité d'être un homme comme critère à respecter pour être citoyen athénien. De leur côté, les élèves qui abordent Rome ne mentionnent pas non plus que la citoyenneté n'y est pas liée à un critère d'origine ethnique, puisque les étrangers pouvaient, contrairement à Athènes, accéder à la citoyenneté, tout comme aujourd'hui au Canada.

Aussi, Sarah est la seule participante qui mentionne qu'à Athènes, être « citoyen, c'était être propriétaire. » De son côté, Zoé aborde l'âge, sans en mentionner un précis, tel un critère de sélection pour accéder à la citoyenneté à Athènes. Elle ajoute aussi le fait qu'« il fallait que tu aies de l'argent » pour être citoyen à cette époque. Il est alors possible de constater que les élèves gardent des acquis de la réalité sociale *Une première expérience de démocratie* quant aux nombreuses personnes qui sont mises à l'écart de la citoyenneté à Athènes, sans pour autant identifier cette exclusion comme une limite de la démocratie d'alors.

4.2.1.8 Les représentations du concept de liberté

Comment les élèves de cinquième secondaire peuvent-ils se représenter le concept de liberté à partir des notions apprises en classes d'histoire ? C'est principalement dans les réalités sociales *La reconnaissance des libertés et des droits civils*, où la liberté est le concept central, et dans *Le renouvellement de la vision de l'homme*, où la liberté est un concept particulier, que ce concept est traité au premier cycle. La liberté est aussi abordée à l'intérieur des réalités sociale du deuxième cycle en classe d'histoire et

éducation à la citoyenneté, mais elle ne tient pas spécifiquement lieu de concept central ou particulier. Néanmoins, elle reste essentielle aux réalités sociales *Revendications et luttes dans la colonie britannique* et *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980*.

Tableau 16 : Représentation du concept de liberté

Élément central	<ul style="list-style-type: none"> • Droits
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement : Limites, Lois • Gouvernement • Possibilités : Individuelles, Collective • Sentiment

Lorsque nous questionnons les élèves sur leur représentation de ce concept (voir Tableau 16), ils développent tous sur les droits, le seul élément de définition central qui fait consensus chez les 18 élèves. Droits et libertés sont très étroitement liés, selon deux volets. D'abord, la liberté et les droits sont unis directement, comme l'exprime respectivement Zoé et Hubert : « c'est quand tu as le droit » et « c'est comme plus des droits ». Ensuite, certains autres élèves lient la liberté à ce qu'un individu a ou n'a pas le droit de faire. Alexandrine perçoit cette limite de la façon suivante : « pour moi, c'est tu fais ce que tu veux, quand tu veux, où tu veux, quand tu veux tant que ça nuise pas à quelqu'un d'autre ». Autrement dit, les élèves perçoivent la liberté telle une garantie de droits qui implique une restriction dans ce qu'un individu a le droit de faire en communauté. Ce n'est pas sans rappeler l'adage : « La liberté des uns s'arrête là où commence celle des autres ».

La liberté est caractérisée par une forme d'encadrement nécessaire à son épanouissement. Au-delà des lois, les élèves évoquent également l'importance des règles et des normes qui représentent pour eux des contraintes, parfois obligées, à la liberté. Autrement dit, « La liberté c'est, euh, quand tu sais que tu peux faire tes propres choix. » (Catherine).

C'est surtout en donnant divers exemples de liberté que les élèves tentent de définir ce que représente ce concept pour eux. Les élèves parlent surtout de liberté d'action et d'expression, mais certains mentionnent aussi la liberté d'être, de choix, de pensée et de religion. Avant même de définir les caractéristiques d'une des catégories naturelles de la liberté ou d'évoquer un référent pour établir une certaine distance avec un cas historique ou contemporain particulier, plusieurs participants énoncent les divers types de libertés qu'ils connaissent.

Enfin, l'utilisation de la dictature, tel un régime politique en opposition à la démocratie, est courante. Les élèves discutent surtout des risques qui y sont encourus avec la libre expression, de l'intimidation que subit la population, ainsi que de l'impossibilité de médire contre les dirigeants en place. Cela dit, lorsque les élèves discutent du concept de liberté dans un contexte historique, ils évoquent surtout le contrôle monarchique et des croyances en lien avec le pouvoir ecclésiastique. Les repères se concentrent principalement sur le Régime français où la liberté était amoindrie par la monarchie absolue et l'Église. Entre autres, pour Sophie, « dans le temps du Régime français, on n'avait aucun droit. C'était la colonie fa que il fallait juste enrichir la France, enrichir la

France pis c'était encore sous l'affaire de l'Église donc on ne pouvait pas s'exprimer. On pouvait rien dire là-dessus ».

4.2.1.9 Les représentations du concept de séparation des pouvoirs

Le dernier concept du programme du premier cycle sur lequel nous avons interrogé les participants concerne la séparation des pouvoirs. Il y apparaît en tant que concept particulier à l'étude dans la réalité sociale *Les révolutions américaine ou française*. Les élèves apprennent alors à identifier les trois pouvoirs de l'État et la fonction de chacun d'eux : « pouvoir législatif de rédiger les lois ; pouvoir exécutif d'assurer l'exécution des lois ; pouvoir judiciaire d'interpréter les lois » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 22). Bien que ces notions soient fréquemment utilisées dans le programme du deuxième cycle, le concept précis de séparation des pouvoirs n'est pas mentionné ailleurs dans les programmes des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté. Autrement dit, les élèves sont en contact avec ce concept uniquement à l'occasion de l'étude de la réalité sociale *Pouvoir et pouvoirs* de la deuxième année du secondaire. Par conséquent, tel que nous reverrons, plusieurs élèves n'ont pas su quoi répondre à la question suivante : *Qu'est-ce que la séparation des pouvoirs ?*

En ce sens, huit élèves sur les 18 impliqués dans cette étude n'ont pas apporté de définition au concept de séparation des pouvoirs. Parmi les propos des dix autres élèves, qui, eux, ont répondu à la question, aucun élément de définition ne fait consensus. Ainsi,

nous ne retrouvons aucune composante centrale, mais plutôt des composantes particulières pour illustrer les représentations qu'ont chacun d'eux (voir Tableau 17).

Tableau 17 : Représentation du concept de séparation des pouvoirs

Élément central	
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Gouvernement : Paliers, Appui (majoritaire ou minoritaire), domaines de fonction • Lois (projet de) • Justice • Structure politique : Responsabilités, Rôles

Le concept de séparation des pouvoirs fait référence à quelques composantes de définition importantes pour les élèves. Évidemment, c'est aux trois pouvoirs de l'État qu'ils réfèrent le plus souvent dans leurs propos. D'ailleurs, tel que mentionné ci-dessus, cette notion occupe une place centrale dans les savoirs à développer en deuxième secondaire. Certains participants ne nomment que le pouvoir exécutif, le pouvoir législatif et/ou le pouvoir judiciaire, alors que d'autres expliquent en plus ce en quoi ils consistent.

Lorsque certains élèves discutent du pouvoir législatif, ils l'associent presque systématiquement à l'adoption de projets de lois. À ce propos, Olivia distingue le rôle de chacun de différents niveaux de pouvoir. Pour elle, « le législatif, à ce que je me rappelle, eux autres ils décidaient à mettons d'un projet de loi, exemple ». Quant au pouvoir judiciaire, il est l'instance le plus souvent laissé de côté ou oublié par les participants.

Soit ils ne l'évoquent pas, soit ils savent qu'il y a un troisième ordre, mais c'est l'étiquette qui manque, tout simplement. Cette fois-ci, les élèves n'expliquent pas les fonctions couvertes par ce pouvoir. Ils s'en tiennent à une association sommaire avec la justice, tout comme le fait Catherine : « le pouvoir de la justice ». Tout compte fait, les apprentissages prescrits lors de la réalité sociale *Pouvoir et pouvoirs* servent d'assises aux représentations que les élèves se font des institutions qui exercent le pouvoir actuel et du concept de séparation des pouvoirs.

4.2.2 Structure et contenu de la définition des principaux concepts liés aux réalités sociales du deuxième cycle

Toujours avec l'intention d'explorer les représentations qu'ont les élèves de cinquième secondaire du concept de démocratie, la section qui suit décrit les éléments de définition centraux et périphériques, tirés des propos des participants, des concepts du deuxième cycle suivants : *représentation, libéralisme, bien commun, choix de société* et *société de droit*.

4.2.2.1 Les représentations du concept de représentation

Alors que les élèves mentionnent souvent indirectement la notion de *représentation* lorsqu'ils définissent les concepts du premier cycle sur lesquels nous les questionnons, de quelle manière définissent-ils ce concept ? Afin de le découvrir, nous leur avons demandé : *Comment définis-tu le concept de représentation ?* Aucune composante de définition tirée de leurs propos n'est centrale, puisqu'elles ne font pas consensus chez la

totalité des 18 élèves interrogés. En fait, les réponses tirées des entrevues sont très éclectiques, ce qui fait en sorte que les éléments importants de définition recensés sont tous périphériques (voir Tableau 18).

Tableau 18 : Représentation du concept de représentation

Élément central	
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Collectivité • Souveraineté : Exercice direct, Exercice indirect • Pluralité d'options

Pour marquer une première divergence majeure, certains élèves associent la représentation uniquement à la politique, alors que d'autres utilisent, par exemple, les vedettes ou les athlètes olympiques en tant que référents de la représentation, sans jamais se rapporter à la politique. Puisque la représentation, qui apparaît tel un concept particulier à l'étude lors de la réalité sociale *Revendications et luttes dans la colonie britannique*, est utilisée uniquement sous l'angle de la politique dans le PFÉQ, nous ne considérerons que cet aspect du concept pour déterminer quels savoirs scolaires perdurent tels des acquis dans les propos des participants.

Bien que les élèves considèrent le roi et le gouverneur général comme référents de la représentation, ils sont conscients que ces derniers ne sont pas élus, mais nommés, à la différence des membres du gouvernement. Évidemment, puisque certains participants évoquent divers membres élus du gouvernement tels des représentants, plusieurs d'entre eux mentionnent l'importance du droit et du processus du vote.

Par la suite, quelques élèves rencontrés font allusion aux éléments constitutifs du mandat d'un représentant. Entre autres, nous pouvons entendre à ce sujet : « nous défendre » ; « essayer de, de faire valoir nos intérêts » ; « tu vas parler pour moi » et « il est supposé représenter ce que tu penses ». Les élèves optent souvent pour l'utilisation de référents actuels afin d'établir une distance plus ou moins grande avec des cas particuliers, ce qui permet d'enrichir leur définition de la représentation.

Le dernier élément de définition périphérique important concerne la pluralité d'options, supposée par l'existence de propositions symbolisés soit par les partis, soit par les têtes dirigeantes. Cinq élèves sur les 18 discutent des partis politiques en lien avec la représentation. Ils y parlent tout particulièrement du fait que le premier ministre « serait le représentant du parti » (Sophie). Par exemple, « Philippe Couillard, ben, c'est lui qui représente son parti » (Benoît). À ce sujet, pour être élu représentant, les candidats doivent faire des promesses électorales. Alexandrine illustre cette idée ainsi : « les personnes qui se représentent pour dire "moi je fais, je fais... Moi si vous m'écrivez", je ne sais pas si c'est un verbe "je vais faire ça, ça, pis ça pour vous", pis c'est pas mal ça. Tu sais, c'est eux qui vont nous représenter en haut, quand les décisions vont être prises ». Ces promesses électorales symbolisent la variété d'options qu'offre un système politique démocratique. Enfin, puisque les propos des élèves concernant la représentation n'ont pas de sens commun et que ces derniers utilisent majoritairement des référents actuels, plutôt que de définir les caractéristiques du concept en question,

aucun référent historique – que ce soit un acteur, une période ou un événement – n’est répertorié dans leurs propos.

4.2.2.2 Les représentations du concept de libéralisme

À la question « Qu’est-ce que le libéralisme ? », les élèves répondent en majorité en se référant à d’autres idéologies, mouvements ou doctrines politiques qu’ils ont exploré à travers les diverses réalités sociales du PFÉQ. Nous avons pu entendre les termes suivants : capitalisme, communisme, fascisme, souverainisme, nationalisme, impérialisme, conservatisme, féminisme et néolibéralisme. Cette réaction s’explique, entre autres, du fait que ces termes sont presque tous étudiés lors de la même réalité sociale, *Culture et mouvements de pensée*, présentée en quatrième secondaire. Sans définir chacun de ces courants de pensée, les élèves qui usent de cette stratégie tentent de les mettre en rapport avec le libéralisme. Ainsi, bien qu’il n’y ait aucune composante de définition centrale qui découle des propos des élèves, il en résulte quelques composantes périphériques importantes (voir Tableau 19).

Tableau 19 : Représentation du concept de libéralisme

Élément central	
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Idéologie • Système politique : Entreprise privée, Non-intervention de l’État • Liberté

Plus spécifiquement, c'est par rapport au capitalisme que certains élèves définissent le concept de libéralisme, comme le fait Charlie : « la même affaire que du capitalisme ». Le PFÉQ fait lui-même ce lien entre le capitalisme et le libéralisme en les associant tous deux à la prospérité des Années folles de la décennie 1920. De plus, les participants font des liens principalement avec le système économique qui favorise l'entreprise privée au détriment du domaine public. À ce propos, Zoé mentionne que « le public va être moins là. Le gouvernement va moins s'imposer pis il va laisser plus la place au privé. » De surcroît, elle définit le libéralisme tel « une idéologie. Oui ça serait... C'est une façon de penser qu'un pays peut avoir pour, ça peut être économiquement, ça peut être politiquement ».

En outre, bien que ce soit un élément de définition qui ne fait pas consensus chez les 18 élèves, l'aspect politique du libéralisme occupe une place signifiante dans leurs propos. C'est d'ailleurs en étudiant les milieux financiers, mais aussi politiques que les élèves explorent l'influence que peut avoir le libéralisme au deuxième cycle. À ce sujet, cinq participants caractérisent ce concept à l'aide du gouvernement et du Parti libéral du Québec en place. Ils discutent aussi de la non-intervention de l'État et de la non-redistribution des revenus, comme l'affirme Marc en parlant des partisans du libéralisme : « Ils sont contre le partage des revenus. » Ainsi, les participants dépeignent un système politique où l'État fait face à des limitations de ses pouvoirs.

Viennent ensuite toutes les grandes libertés évoquées par les participants. Pas moins de cinq d'entre elles se retrouvent dans leurs propos. Ils mentionnent la liberté d'action, d'être, d'opinion, de choix et de pensée, puisque le libéralisme, comme le mentionne Catherine, représente pour eux « un système politique axé sur la liberté. » Elle ajoute que le « libéralisme, c'est sur la liberté un peu. La liberté de choisir, la liberté d'être, la liberté de faire un peu qu'est-ce qu'on veut. » À travers ces mots, cette participante résume bien le lien qui est établi entre liberté et libéralisme et qui est présent dans la plus de la moitié des entrevues réalisées. C'est notamment sous cet angle de garantie de droits et de libertés dans la société que les élèves de troisième secondaire conceptualisent le libéralisme dans la réalité sociale *Revendications et luttes dans la colonie britannique*.

4.2.2.3 Les représentations du concept de bien commun

Le concept de bien commun est d'abord étudié lors de la troisième année du secondaire. Il tient lieu de concept particulier étudié à l'occasion de la réalité sociale *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980*. Il y est question de la gestion du bien commun qui nécessite des choix de société et une participation citoyenne. Le même concept est ensuite traité lors de la réalité sociale *Pouvoir et pouvoirs* de la quatrième secondaire, où il est considéré comme un enjeu dans les prises de décisions de l'État qui peuvent influencer certains groupes d'intérêts. Sans être précisément défini par le PFÉQ, le bien commun y est employé 152 fois et toujours mis en lien soit avec les rapports sociaux, politiques ou économiques, soit avec le concept de choix de société (Éthier et Lefrançois,

2009). Cela dit, que reste-t-il chez les élèves de ces connaissances acquises au deuxième cycle (voir Tableau 20) ?

Tableau 20 : Représentation du concept de bien commun

Élément central	<ul style="list-style-type: none"> • Collectivité : Population, Société
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Ressources : Appartenance, Accessibilité • Gouvernement : Économie, Services • Égalité • Espace public

Lorsque nous les questionnons sur leurs représentations du bien commun, les élèves font tous référence à la collectivité en évoquant soit la population, soit la société. Cet élément de définition central renvoie évidemment au terme « commun » dans l'expression « bien commun ». Or, beaucoup d'entre eux évoquent la collectivité en lien avec l'appartenance. Il en résulte des réponses telles : « ça appartient à tout le monde » ; « qu'est-ce qui est à tout le monde » et « c'est à tout le monde ». D'ailleurs, c'est en considérant les ressources naturelles – sables bitumineux et gaz de schiste – que les élèves réfèrent à l'appartenance relative aux biens communs, mais aussi de l'accessibilité de ces biens, tel que l'exprime Sophie : « on a tous accès à ça ».

Vient ensuite le gouvernement qui est un élément périphérique de la représentation qu'ont les élèves du bien commun. Pour Benoît, ce concept est représenté par « le gouvernement, la politique, le pays » puisque « c'est commun à tout le monde. On vit tous à la même place mais on est... C'est un bien commun. » Il semble que l'utilisation

du terme « bien » prenne ici le sens de « chose faisant partie du patrimoine », et non « ce qui est avantageux ». De son côté, Lucas donne un exemple de bien commun en évoquant, entre autres, « l'argent aussi au gouvernement. Ben ça dépend comme tu vois ça, mais c'est tous nous qui, en payant les taxes pis tout ça, c'est nous, c'est tout à nous l'argent. » Plus spécifiquement, c'est en discutant de l'économie et des services offerts que les participants se réfèrent au gouvernement. Tel que l'illustrent les propos de Lucas, l'argent – celui qui permet la circulation de la richesse – est donc perçu comme un bien commun important dans notre société.

Puis, l'égalité est un autre élément de définition périphérique important qui ressort des déclarations des participants. Elle est mise en lien avec les droits fondamentaux garantis dans les systèmes démocratiques. Par exemple, Hubert considère que le bien commun nécessite « que tout le monde ait les mêmes droits. Que tout le monde... Genre, c'est comme si, mettons, tout le monde avait le même droit, le bien commun, moi, c'est ça que j'ai en tête. Que tout le monde soit, ait une égalité que tout le monde a. » Par ailleurs, il est nécessaire pour les élèves, lors de leur troisième année du secondaire, d'être en mesure de nommer des principes et des valeurs, dont l'égalité, qui sont à la base de la vie collective. C'est au moment d'étudier la réalité sociale *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980* que les élèves étudient le concept de bien commun en lien avec l'importance de l'égalité.

Enfin, plusieurs référents liés à l'espace public sont évoqués par les élèves comme des exemples de biens communs. Certains parlent de territoire, d'établissements et d'institutions, alors que d'autres pensent plutôt aux parcs et aux composantes de la voirie, tels que les routes, les rues et les trottoirs. Lorsque nous le questionnons sur le concept, Marc le définit ainsi : « Tout ce qui est espace public. Bien dans le fond le pays aussi. Tout le territoire, ça peut être un espace commun. Les institutions parce qu'on paye pour ça. C'est comme un bien commun à nous. » Néanmoins, aucun élève ne se rapporte à une période ou un référent historique quelconque lorsque nous les questionnons sur leurs représentations du concept de bien commun. Ils définissent le concept en rapport avec le monde d'aujourd'hui, sans établir une distance plus ou moins grande avec des cas particuliers autres que le Canada et le Québec actuels.

4.2.2.4 Les représentations du concept de choix de société

Certains élèves considèrent d'abord le concept de choix de société tel un choix individuel où vivre : « tu as fait le choix de vivre dans cette société-là » (Benoît). Ils enrichissent ensuite leur réponse par l'ajout d'éléments de définition, tel que l'indique le Tableau 21. Ainsi, le pouvoir décisionnel du peuple qui lui permet de mettre en action ses décisions, par l'entremise d'une élection ou d'un référendum, est la seule composante qui fait consensus chez tous les participants qui ont répondu à la question. Marc dit, à ce propos, qu'un choix de société est « une grosse décision dans la société. Mettons, si on choisit, je ne sais pas, qu'on veut ce gouvernement-là ou pas. C'est pas des petites décisions, genre. C'est une grosse décision dans la société. » À la suite de ces

propos, nous questionnons Marc sur la façon de faire un choix de société. Selon lui, c'est « en votant » ou encore au moyen d'« un référendum » qu'il devient possible de procéder à ce genre de décision.

Tableau 21 : Représentation du concept de choix de société

Élément central	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir décisionnel du peuple : Élection, Référendum
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Gouvernement • Collectivité • Opposition

De son côté, Olivia se représente le concept ainsi : « tout le monde s'entend sur, euh, sur une décision à prendre pis qui la prennent ». Elle réfère par la suite à la crise économique de 1929, qu'elle donne en exemple tel un événement qui a nécessité un choix de société. Elle affirme que, « quand il y a eu le Krach à New York, tout le monde se disait qu'il fallait que le gouvernement s'implique plus dans le, dans les compagnies pis dans les... Il devait avoir plus de responsabilités, ça c'est un choix de société, parce que la société a choisi qu'il fallait que ça se passe de même. » Elle se rapporte alors directement à la réalité sociale *La modernisation de la société québécoise* où il est question de l'interventionnisme de l'État à partir des années 1960.

En troisième secondaire, les élèves développent leurs connaissances sur les principales mesures sociales qui ont été mises en place par le gouvernement durant la crise économique des années 1930, tels que l'établissement d'un programme de travaux

publics et l'instauration du secours direct. Bien qu'Olivia ne tienne pas des propos aussi détaillés, il est tout de même possible d'établir un lien entre ses propos sur le concept de choix de société et le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de la troisième année du secondaire.

Tout cela nous mène à un autre élément de définition périphérique important : la collectivité. Bien que cette composante ne soit pas centrale, mais plutôt périphérique, il n'en reste pas moins que plus de la moitié des élèves s'y réfèrent. Ils y discutent de *population*, de *société* et d'*ensemble*. Ils enrichissent leurs propos en évoquant l'Afrique, le Canada, la Russie, le Québec et New York tels des exemples plus concrets de collectivités qui doivent s'entendre, s'accorder sans qu'il n'y ait nécessairement un consensus sur leurs volontés. À ce propos, Olivia croit qu'un choix de société, « c'est la société qui décide quelque chose mais il faut qu'en général ce soit d'accord dans la société pour que ça l'arrive. Il faut que tout le monde ait son mot à dire », alors que Catherine dit que « c'est un choix qui est fait avec l'accord de toute la société en tant que tel. » C'est alors que certains élèves font référence à l'histoire du Québec et évoquent les référendums liés à la souveraineté qui ont eu lieu. Pour quelques participants, ces deux événements sont des référents concrets du concept de choix de société. Par exemple, nous pouvons entendre : « il y en a eu deux au Québec pour décider si c'était la séparation » (Alexandrine) et « exemple le référendum. C'est un choix de société si on voulait se séparer ou pas. Ils ont fait un référendum. Les gens ont dit oui ou non. Finalement, ça pas marché fa que c'est un choix de société de rester avec

le Canada » (Olivia). Charlie ajoute qu'à l'occasion de la Seconde Guerre mondiale, les citoyens ont aussi dû faire un choix de société en allant voter dans un plébiscite en 1942 au sujet d'une possible conscription.

Ces exemples historiques ne sont pas sans rappeler le contenu des réalités sociales *Revendications et luttes dans la colonie britannique* (3^e secondaire), *La modernisation de la société québécoise* (3^e secondaire), *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980* (3^e secondaire) et *Pouvoir et pouvoirs* (4^e secondaire). C'est à travers l'étude de ces périodes de l'histoire du Québec et du Canada que les élèves sont invités à explorer la tenue des référendums sur la souveraineté-association, la tenue du plébiscite sur la conscription et la conception de la nation, tous utilisés pour appuyer leur représentation du concept de choix de société.

Pour poursuivre avec le dernier élément de définition périphérique, certains élèves ont aussi mentionné l'opposition qui existe entre les différents partis politiques, mais aussi entre les diverses idéologies présentes dans le monde politique : « il choisissait un des deux biens c'était plus de la gauche ou de la droite » (Jonathan). Cette notion d'opposition n'est pas omniprésente dans le programme d'HÉC du deuxième cycle. Néanmoins, lors de la réalité sociale *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980*, les élèves apprennent que les diverses entités politiques se situent dans des créneaux représentés, entre autres, par la gauche et la droite. Par ailleurs, c'est dans cette même réalité sociale que les concepts de choix de société et de bien commun sont mis en lien.

4.2.2.5 Les représentations du concept de société de droit

Le concept de société de droit, tout comme les concepts de bien commun et de choix de société, est étudié à la troisième année du secondaire. Il est un concept particulier de la réalité sociale *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980*. Il occupe la même place dans la réalité sociale *Un enjeu de société du présent*, la dernière réalité sociale du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté offert au deuxième cycle. C'est justement dans l'optique de cerner ce qu'il reste chez les élèves de ces apprentissages que nous leur avons demandé ce qu'est, pour eux, une société de droit.

Pour ce concept, les propos de 13 élèves sur un total de 18 sont considérés puisque cinq participants n'ont pas trouvé d'éléments de réponse à la question posée. À cet égard, aucun élément ne converge chez les 13 élèves. Il est tout de même possible de déceler des éléments de définition périphériques qui contribuent à préciser la représentation qu'ils ont de la notion de société de droit.

Les propos des participants permettent de dénombrer six thèmes ici retenus, car ils apparaissent importants bien qu'aucun d'entre eux ne soit consensuel : justice, collectivité, devoir, égalité et libertés (voir Tableau 22). Le concept de société de droit, envisagé du point de vue des élèves, est largement associé à la justice et, plus précisément, aux lois. En effet, il revient à Benoît, Isabelle, Jeanne, Jonathan et Sophie de mentionner qu'une société de droit applique des lois. Il faut alors « tout le temps respecter les lois » puisqu'elles définissent par le fait même les droits. De façon plus

globale, c'est à la justice que Marc et Ludovic réfèrent. Pour eux, cet élément permet, entre autres choses, de bâtir une société basée sur les droits et sur l'égalité.

Tableau 22 : Représentation du concept de société de droit

Élément central	
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Justice : Lois • Égalité • Collectivité • Libertés

Ainsi, la notion d'égalité est un autre élément de définition périphérique qui tient une place importante. Cela implique que « tout le monde est égal », tel que l'exprime Laure, devant les lois, comme les libertés. En conséquence, la société de droit serait associée à la collectivité, mais aussi à la reconnaissance des grandes libertés. D'abord, il est question de la collectivité. Nous pouvons entendre diverses expressions faisant toutes allusion au collectif, mais c'est en parlant de « tout le monde » que les participants pensent le groupe.

Ensuite, les libertés viennent de pair avec les droits. Elles représentent donc une composante de définition importante du concept de société de droit. Ce sont principalement aux libertés d'action, d'expression et de pensée que sont associées les sociétés données en exemples : le Canada, les États-Unis, l'Ontario et le Québec. Les élèves n'expliquent pas ce en quoi la société de droit peut influencer la reconnaissance ou la non-reconnaissance de ces libertés. Ils insistent plutôt sur certaines libertés en les

utilisant comme référents, mais cela est fait de façon très diffuse puisque les élèves associent la société de droit à différentes libertés et non pas à la liberté en général.

4.3 Les représentations des contenus spécifiques des programmes de formation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Considérant la portée que peut avoir l'utilisation de référents lors de l'enseignement-apprentissage d'un concept et de la construction de sa représentation, nous avons questionné les élèves sur des événements historiques qui occupent une place importante dans le PFÉQ. Nous escomptons découvrir si leur représentation de la démocratie – et de ses attributs – permet d'appréhender des contenus liés à certains contextes historiques précis.

4.3.1 Structure et contenu d'un événement

Nous avons sélectionné trois événements ou thèmes qui nous apparaissent se démarquer au plan historique, tant en histoire générale au premier cycle du secondaire qu'en histoire du Québec et du Canada au deuxième cycle, pour être représentatifs des acquis aigus qui en résultent. Il s'agit de la société athénienne au V^e siècle avant Jésus-Christ, des révolutions française et américaine et de la Conquête anglo-britannique de la Nouvelle-France en 1760.

4.3.1.1 Les représentations de la société athénienne

En abordant la société athénienne, nous demandons d'abord aux élèves : Qu'est-ce qui fait en sorte que la société athénienne représente une première forme de démocratie ? Nous avons aussi établi la question de relance suivante : Peux-tu énumérer des conditions pour être un citoyen d'Athènes ? À partir de ces questions, nous avons l'intention de déterminer quels concepts et attributs de ceux-ci et quels éléments de définition émergent du corpus.

Quatre années après son étude en première secondaire, quels éléments de définition de la société athénienne sont évoqués par les élèves rencontrés ? Aucune composante ne fait consensus chez les 12 élèves qui se prononcent à ce sujet. Il résulte plutôt les quatre éléments de définition périphériques que voici, en ordre d'importance : le droit de vote, la hiérarchie sociale, la collectivité et le pouvoir décisionnel du peuple (voir Tableau 23).

Tableau 23 : Représentation de la société athénienne

Élément central	
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir décisionnel du peuple : Droit de vote • Hiérarchie sociale • Collectivité

Le pouvoir décisionnel du peuple est un élément de définition périphérique important. Les élèves y voient la possibilité pour la collectivité d'acquérir du pouvoir, mais aussi de faire des choix « ensemble pour décider de l'avenir du peuple » (Jeanne). Ce pouvoir se concrétise par l'adoption de « consensus », par un processus de vote ou encore par la

« consultation » et la « considération » des citoyens. C'est au droit de vote que la majorité des élèves pense d'entrée de jeu. Par exemple, il est possible d'entendre : « le droit de vote pour certains personnes » (Marc) ; « la majorité du monde pouvait voter » (Laure) ; « il fallait qu'ils votent » (Jonathan) ; « un droit de vote » (Catherine) et « c'est la première société qui avait vraiment un vote » (Charlie). À l'inverse, Alexandrine y établit un lien avec l'exclusion de certains membres de la société qui n'étaient pas considérés tels des citoyens : « Je pense que les femmes n'étaient pas citoyens. Elles avaient pas le droit d'aller voter, genre ». Cette séquence nous permet de faire l'enchaînement avec un deuxième élément de définition périphérique important, la hiérarchie sociale.

Concept important au cours du premier cycle, la hiérarchie sociale – ou l'ordre hiérarchique – est souvent utilisée implicitement par les élèves lorsque ceux-ci établissent des liens entre les divers groupes sociaux « qui vivaient en-dessous » ou encore « qui étaient en bas ». Tel que l'affirme Laure en parlant d'Athènes, même si « c'est eux autres qui ont amené les bases, je pense, de la démocratie. Il devait quand même y avoir une hiérarchie sociale ». Effectivement, cinq des élèves rencontrés mentionnent la suprématie du Roi, malgré l'absence d'un roi à Athènes au 5^e siècle avant Jésus-Christ. D'autres évoquent plutôt la supériorité des hommes, qui avaient fait leur service militaire et qui étaient propriétaires, face aux femmes, aux enfants, aux métèques et aux esclaves qui n'étaient pas considérés comme des citoyens et qui, conséquemment, ne jouissaient pas de leurs droits.

Cela renvoie à la notion de collectivité, dernier élément de définition périphérique. Les élèves y parlent d'ensemble, de population et de société. Plus spécifiquement, c'est au rassemblement de cette collectivité que certains participants font référence, entre autres en nommant des espaces publics telle l'Agora ou en faisant référence à l'« assemblée » et à la « place publique ». Ils répondent ainsi aux exigences de la progression des apprentissages quant aux institutions politiques qui demandent aux élèves de première secondaire d'être en mesure de « nommer des espaces publics et des activités qui s'y déroulent » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 10).

Il est donc possible de constater que les élèves rencontrés sont en mesure, lors de leur cinquième année du secondaire, de « cerner les grands principes et les limites de cette forme de démocratie » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 355), tel que le suggère l'angle d'entrée de la réalité sociale *Une première expérience de démocratie*.

4.3.1.2 Les représentations des révolutions française et américaine

Selon les élèves rencontrés, la Révolution française est moins présente dans la mémoire qu'ils ont du cursus des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté. En fait, lors des entrevues, les élèves ont peu évoqué la Révolution française. Un seul élève a parlé des deux révolutions conjointement en mentionnant que le roi ou la reine a perdu du pouvoir. Son pouvoir est devenu symbolique. Par contre, mis à part les quelques élèves qui ont pensé qu'il était question de l'histoire du Canada-Québec et du passage du Régime

français vers le Régime britannique, tous les autres élèves ont parlé de la Révolution américaine en laissant totalement de côté la Révolution française.

Leurs réponses diffèrent largement du contenu d'apprentissage priorisé par le programme HÉC de la réalité sociale *Les révolutions américaine ou française*, alors que toute la dimension de l'affirmation des droits fondamentaux est laissée de côté par 16 des 18 élèves. Néanmoins, la mise en place des assises de la démocratie, notion centrale de cette même réalité sociale, est évoquée grâce aux éléments non-consensuels de définition *pouvoir du peuple* et *mise en place d'un gouvernement*, en lien avec le *remplacement de la monarchie*, qui permettent de préciser la représentation sociale qu'ont les élèves de ces événements. À ceux-ci s'ajoutent quatre autres composantes qui sont apparues importantes, sans pour autant se retrouver dans le noyau central, laissé vide, des révolutions américaine et française : l'indépendance, la guerre, les lois et le territoire (voir Tableau 24).

Tableau 24 : Représentation des révolutions française et américaine

Élément central	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir du peuple • Gouvernement : Mise en place • Monarchie (remplacement)
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Indépendance • Guerre • Lois • Droits et libertés

D'abord, les révolutions américaine et française envisagées par les élèves semblent largement associées la notion de pouvoir du peuple et à la possibilité de prendre des décisions. En effet, bien que cette notion ne soit pas une composante du noyau central, elle revient constamment dans les propos des participants : « Prendre leurs propres choix, leurs propres décisions pour, c'est ça, pour pas être sous la tutelle de l'Angleterre. » (Catherine) ; « Ben, la Révolution française a fait comprendre au, au reste du monde que le peuple avait un pouvoir. Les États-Unis, ben, les colonies se sont servies de ce pouvoir là comme les États-Unis pour faire une révolution après eux autres. Pis ils ont montré que le peuple avait plus de pouvoir que les dirigeants. » (Charlie) ; « Le monde était plus ouvert d'esprit. Il commençait à comprendre c'était quoi le concept de démocratie parce que les rois, mettons, ils pouvaient pu faire ce qu'ils voulaient parce que le peuple pouvait se rebeller. Ils étaient, ils étaient, ils avaient des contraintes. Ils pouvaient pas les dépasser » (Sarah) et « pour créer quelque chose qui était vraiment à leur image, pour avoir plus de pouvoir pis choisir par eux-mêmes. » (Alexandrine).

Dans un même ordre d'idées, les élèves rencontrés se représentent la Révolution américaine comme une volonté et une reconnaissance d'indépendance. La Déclaration d'indépendant et la Guerre d'indépendance servent de référence pour illustrer le fait que « les États-Unis eux sont tout de suite devenus indépendantistes de genre la Grande-Bretagne » (Marc). Ce sont en effet 5 élèves sur les 18 qui mentionnent l'épisode de guerre, souvent nommé bataille ou révolte, alors nécessaire qui mène à « la création des États-Unis » (Jeanne).

Enfin, les lois et le territoire sont deux éléments de définition périphériques importants des entrevues. En aucun moment ces composantes sont perçues telles des causes de la Révolution américaine. Elles sont plutôt perçues comme des conséquences de cette même révolution. Par exemple, Isabelle croit que « maintenant, on est plus vigilants sur la façon... sur les lois, sur tout qu'est-ce qui se passe en démocratie, ça passe par nous, ça que on est plus vigilants envers ça ». Quant au territoire, Jeanne mentionne que « les Treize Colonies sont pas restées les Treize Colonies et sont devenues les États-Unis. Ils sont devenus... Ils ont passé de treize à 52 États en moins de trente ans là ». Zoé conçoit de son côté que « la façon de marquer le territoire a changé. »

Bien que quelques élèves confondent les révolutions française et britannique avec les régimes français et britannique – « Bien le régime français c'est ça que je me rappelle. Le régime britannique. Mais c'est quoi qui ont eu ? Peut-être qu'aujourd'hui on a plus de droits, de lois qui nous protègent par rapport à ce qui s'est passé. (Benoît) ; « Dans le fond les Français, ils ont évangélisé les Amérindiens. Pis ils ont emporté des maladies pis toute. » (Lucas) – il y a un bagage de connaissances encore bien présent dans l'esprit de la majorité. Les élèves réinvestissent certains savoirs scolaires globaux et concepts particuliers tirés de la réalité sociale *Les révolutions américaine ou française*, tout en faisant des liens entre les sociétés passées et présentes, ce qui est toutefois nettement moins présent, voire absent, pour la Révolution française, tel que nous l'avons vu.

4.3.1.3 Les représentations de la Conquête britannique

S'il apparaît que la Conquête britannique de la Nouvelle-France est d'abord une guerre – Guerre de la Conquête – il semble que les élèves aient une perception autre de cet événement qui est utilisé comme concept central dans la réalité sociale *Le changement d'Empire* du programme du deuxième cycle en histoire et éducation à la citoyenneté. Nous avons questionné les élèves sur la signification de cet événement et nous leur avons aussi demandé s'ils considéraient la Conquête comme un recul ou une avancée pour la démocratie. Encore une fois, aucun élément de définition n'est central, puisqu'aucun ne fait consensus chez les élèves. Le noyau central de la représentation de la Conquête reste ainsi vide. Néanmoins, c'est à partir de ces deux mêmes interrogations que sont évoqués, en ordre d'importance, les trois éléments de définition périphériques suivants : territoire (prise de possession et invasion), pouvoir décisionnel du peuple et changement (voir Tableau 25).

Tableau 25 : Représentation de la Conquête britannique

Élément central	
Éléments périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Territoire : Prise de possession, Invasion • Pouvoir décisionnel du peuple • Changement : Langue, Lois

D'abord, dans la représentation de la Conquête, le territoire est un élément important. Les élèves s'intéressent à sa prise de possession par les Britanniques – ou encore à son invasion par ces mêmes Britanniques – de la Nouvelle-France, du Québec ou du Canada, selon l'élève rencontré. Plus concrètement, ce sont 7 élèves sur 18 qui évoquent

précisément le « territoire », alors que 10 élèves au total le sous-entendent en parlant d'« invasion » ou de « prise de possession ». Par exemple, Jeanne mentionne « l'invasion des Britanniques au niveau de la Nouvelle-France qui a fait en sorte que les Anglais se sont étendus pis qui ont créé le Canada ». Autrement dit, selon Catherine, « les Anglais sont venus prendre possession d'un territoire pour s'établir. »

Ainsi, la grande majorité des élèves rencontrés semble associer la Conquête à des conséquences, positives ou négatives. Cette conception peut résulter de l'apprentissage de la réalité sociale *Le changement d'empire* où il est proposé d'étudier cette période sous l'angle d'entrée « Les conséquences de la Conquête sur l'organisation de la société et du territoire » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 12). Par ailleurs, c'est justement sous l'angle d'une conséquence positive que les élèves font allusion à l'acquisition éventuelle de pouvoirs décisionnels du peuple lorsque nous leur demandons si la Conquête représente, selon eux, un recul ou une avancée pour la démocratie. Les élèves rencontrés conceptualisent aussi la Conquête britannique telle une possibilité pour la population d'alors d'acquiescer la mise en place d'une chambre d'assemblée, ce qui permet d'installer une première forme de démocratie sur le territoire canadien. Ainsi, plusieurs d'entre eux perçoivent l'arrivée des Britanniques comme un avancement pour la démocratie, bien qu'il faille attendre l'Acte constitutionnel de 1791 pour qu'elle apparaisse.

Finalement, la Conquête se traduit par des changements sociaux, politiques et judiciaires importants. Les lois et la langue sont les deux référents de changement les plus souvent associés à cet événement. Par ailleurs, tout comme le *territoire* et le *pouvoir*, la *langue* représente un concept particulier à étudier lors de la réalité sociale *Le changement d'empire* dont le concept central est la Conquête. Nous pouvons donc constater ici aussi que les acquis liés à cette période historique sont facilement mis en lien avec les conséquences positives ou négatives qui en découlent et qui perdurent encore aujourd'hui. Les liens entre le passé et le présent, mis en évidence dans le PFÉQ, sont ainsi utilisés comme référence par les élèves pour établir une distance plus ou moins grande avec des cas particuliers, telle que la Conquête britannique.

4.4 Aperçu des expériences concrètes liées à la démocratie vécues à l'école et dans l'environnement immédiat

Dans l'idée de conclure l'entrevue avec les élèves à l'aide de questions ouvertes, nous avons décidé d'interroger ces derniers sur leurs expériences concrètes démocratiques vécues à l'école, mais aussi sur les aspects qu'ils considèrent être démocratiques dans la société actuelle. Il est alors possible de porter attention à deux aspects :

- Le réinvestissement éventuel des attributs essentiels du concept de démocratie sur lesquels ils ont été précédemment questionnés à l'aide des concepts du PFÉQ ;
- L'intérêt des finissants envers la participation citoyenne et les valeurs communes mises de l'avant par le PFÉQ qui confie à la discipline historique « la

responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (p. 338).

4.4.1 Implication démocratique des élèves à l'école

Afin d'explorer le niveau de participation ou d'implication à la vie scolaire des élèves rencontrés, nous leur avons posé trois questions : « Selon toi, l'école est-elle un milieu démocratique ? » ; « Y a-t-il un conseil d'élèves à ton école ? Si oui, y participes-tu ? » et « Quelle place est laissée aux élèves dans les prises de décisions de l'école ou de la classe ? »

Certains éléments tirés des propos des élèves peuvent être mis en exergue. D'abord, plusieurs élèves n'ont pas su établir d'emblée de liens entre leur milieu scolaire et ce qui caractérise une société démocratique. C'est le cas notamment de Ludovic, de Jonathan et de Benoît qui optent pour une analogie par opposition afin de définir l'école par rapport à la hiérarchie sociale : « je ne pense pas que c'est nous qui décident vraiment rendu là. C'est plus euh ceux qui sont en haut en haut de la pyramide. Fa que en haut il y aurait comme les directeurs. Pis après ils y auraient les professeurs pis après ça il y aurait nous en bas. » (Benoît).

Cet élève met clairement l'accent sur l'impression d'absence ou, du moins, de manque de possibilités de prises de décisions plus ou moins importantes. Marc le dit

franchement : « Il y a certaines choses qu'on choisit, d'autres qu'on choisit pas. » Les participants considèrent plutôt avoir des choix à faire parmi les propositions des enseignants ou des membres de la direction. Ainsi, bien qu'ils associent l'éducation au système démocratique, à l'intérieur même de l'école « c'est pas vraiment démocratique pour les élèves. »

Ensuite, un autre élément à relever est l'impossibilité pour nous de réellement savoir, grâce aux réponses des élèves, si un conseil ou une association d'élèves était mis en place dans leur école ou non. Pour chacune des écoles prises en considération dans notre étude, des élèves se sont contredits sur ce point³, comme le présente le Tableau 26. Cela dit, malgré cette confusion, le conseil d'élèves est souvent perçu comme un comité essentiellement consultatif qui se base sur une participation volontaire de leurs membres.

Tableau 26 : Participation au conseil d'élèves

	Présence d'un conseil d'élève à l'école	Participation des élèves au conseil d'élèves
Oui	12 élèves	2 élèves
Non	4 élèves	16 élèves
Je ne sais pas	2 élèves	-

Enfin, plusieurs élèves évoquent le « pouvoir absolu » ou le « droit de veto » exercé par la direction lorsqu'il est temps de prendre des décisions, et ce, même si le conseil

³ Les entrevues réalisées avec les enseignants nous permettent de comprendre cette confusion. Six des 18 élèves rencontrés peuvent s'impliquer dans une association d'élèves. Les 12 autres ont déjà eu cette possibilité, mais les associations précédemment existantes ont récemment été abolies par manque de participation des élèves.

d'élèves est consulté. En opposition, ces mêmes élèves ont aussi mentionné l'ouverture aux idées et aux demandes des élèves dont font preuve les membres de la direction.

4.4.2 La participation ultérieure à la vie démocratique

Vient ensuite la question qui porte sur l'intention des élèves à exercer ou non leur droit de vote dans leur vie future. La totalité des participants mentionne leur volonté d'aller voter lorsque cela sera possible pour eux. Majoritairement, ils prétextent l'importance de remplir ce devoir, la possibilité de faire changer les choses ou encore l'impossibilité de critiquer si ce devoir n'est pas rempli. En revanche, deux élèves mentionnent des conditions lorsque nous leur demandons si, plus tard, ils ont l'intention d'aller voter : « Oui, mais seulement s'il y a un parti qui représente mes valeurs. Sinon, je m'abstiendrai de voter » (Sarah) et « Oui, mais seulement si j'ai l'impression que le politicien tient un discours sensé et qu'il dit la vérité » (Sophie).

Donc, bien qu'il soit utopique de croire que les participants de cette étude soient garants d'une augmentation du taux de participation chez les jeunes Québécois, l'optimisme des élèves quant à leur participation future à la vie collective nous permet de penser que l'idéal démocratique, basé sur la liberté, l'égalité et la participation, est au centre des préoccupations de ces futurs citoyens.

CHAPITRE V

LA SYNTHÈSE ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent, où est exposé le contenu des représentations sociales des élèves de cinquième secondaire, conduit à une description intelligible de ce qu'est la démocratie pour ces finissants. Bien que les représentations qu'ils ont du concept de démocratie aient des volets différents, elles peuvent être analysées à l'aide des multiples éléments évoqués lors des entretiens.

Dans ce chapitre, ces résultats sont repris pour être mis en relation avec les bases conceptuelles de notre étude. Par ce moyen, nous souhaitons mettre en lumière les points d'ancrage sur lesquels reposent les représentations qu'ont les participants de la démocratie. Ces bases font références aux acquis des programmes de formation des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Nous nous intéressons aux concordances et aux discordances entre les représentations sociales des élèves et les prescriptions curriculaires et scientifiques. Nous faisons aussi ressortir des indications à fouiller ou des repères à considérer pour favoriser l'enseignement-apprentissage des concepts prescriptifs et plus spécifiquement l'enseignement-apprentissage du concept de démocratie.

5.1 Les définitions données

Le concept de démocratie joue un rôle clé dans l'apprentissage des événements historiques et la représentation des événements politiques actuels (Berti, 1994). Qu'en est-il des caractéristiques que les élèves y associent ? La plupart des élèves renonce au sens général du concept pour plutôt laisser place à une représentation résolument récente du système politique. N'empêche que tous les participants ont une connaissance, plus ou moins grande, de la question. D'ailleurs, si l'on envisage une définition qui sied à tous les sujets, il est possible de caractériser la démocratie par le « droit de vote », sans pour autant relier cet élément à différentes composantes de représentations, puisqu'aucune d'elles n'est consensuelle. Ce droit de vote, bien qu'il ne soit qu'une façade dans certaines réalités passées ou présentes (Éthier, 2003), est toujours décrit positivement par les élèves.

La démocratie est donc le plus souvent définie d'abord par l'idée du suffrage, mais aussi par la liberté. Ces deux attributs sont mentionnés et jumelés dans la majorité des réponses obtenues. L'exemple le plus représentatif de la démocratie fourni par les élèves est assurément le Canada actuel. À l'inverse, le contre-exemple utilisé le plus représentatif de la démocratie est la dictature, régime auquel est associé presque inévitablement Hitler en tant que référence. Les autres attributs du concept n'apparaissent qu'à posteriori, bien après le vote et la liberté, en admettant que nous tenons compte du nombre de références qui leur sont faites par les élèves.

Le modèle idéal de la démocratie, où le pouvoir est détenu par le peuple, est aussi beaucoup utilisé par les élèves, sans que ces derniers n'expliquent ce en quoi il consiste concrètement. Ce faisant, il semble que les élèves se rapportent à un savoir scolaire, tiré de plusieurs réalités sociales prescrites par le PFÉQ, et surtout à un savoir collectif, influencé par les propos tenus surtout dans les médias : « j'ai entendu ça à la télé ». Cela rejoint les conclusions tirées par Audigier (1997), Lautier (1997) et Deleplace et Niclot (2005) qui témoignent d'une intervention limitée des apprentissages réalisés à l'école dans la construction des concepts. Selon ces auteurs, les élèves précisent plutôt les concepts de façon spontanée, ne rattachant que rarement une ou plusieurs connaissances scolaires au portrait qu'ils se font du monde.

À cet égard, les définitions de la démocratie proposées s'organisent plus spécifiquement autour des pratiques utilisées par les membres de la société pour mettre en œuvre leurs droits et libertés, telles que les élections, les référendums, les manifestations et les pétitions (Dupuis-Déri, 2006). Ces actions démocratiques permettent d'obtenir des réformes ou maintenir des acquis (Éthier, 2003). En fait, les élèves définissent d'abord la démocratie selon la représentation qui leur est la plus significative. Pour ce faire, la plupart d'entre eux a recours à des exemples familiers, alors que seulement une infime quantité d'élèves a plutôt instinctivement recours à des caractéristiques – ou attributs – du concept pour détailler la définition qu'ils en ont. Les attributs ainsi évoqués semblent s'établir selon le principe de l'entonnoir, c'est-à-dire en se précisant progressivement.

5.2 Le processus de construction des représentations sociales

En construisant leurs représentations sociales, les élèves font subir des transformations à un objet qui est scientifiquement défini. Selon les données que nous avons recueillies, ces transformations sont dues, en partie, à l'interaction entre l'objet ainsi que les valeurs individuelles, les valeurs démocratiques communes et les savoirs antérieurs qui sont le fruit du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) ou d'expériences. C'est à partir de ces éléments que les élèves de cinquième secondaire élaborent et interprètent les objets de représentation, quels qu'ils soient.

Si nous prenons appui sur des travaux consacrés à l'utilisation des représentations sociales en sciences de l'éducation (Astolfi et Giordan, 1978 ; Audigier, 1993), il existe une réelle confusion relative au contenu à inclure ou à exclure de la représentation à adopter (Flament et Rouquette, 2003). Ce flou n'est pas sans conséquence puisque les représentations qu'ont les élèves du concept de démocratie restent générales et imprécises.

En fait, les concepts, qui sont centraux à l'apprentissage des réalités sociales et au développement des compétences disciplinaires dans le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, sont de nature universelle. Lorsqu'utilisés en histoire, ils sont ajustés au contexte passé présenté. Tel que nous l'avons vu, ce contexte qui accompagne les concepts historiques n'empêche en rien les élèves de les appréhender dans un contexte

actuel, sur la base de l'expérience qu'ils ont à manipuler le champ sémantique et les propriétés de la notion.

Les passages tirés des entretiens et présentés au chapitre précédent révèlent que le concept de démocratie est utilisé par les jeunes tel un objet de repère symbolique – une représentation sociale – servant à expliquer leur environnement plus ou moins proche et qui est aussi influencé par ce dernier. Ces représentations, partagées implicitement par la collectivité, rendent possible, pour les élèves, la compréhension des concepts de l'histoire qui sont, de par leur étendue et leur nature instable, complexes (Lautier, 1997 et Greco, 1991). Elles possèdent donc une fonction de connaissance (Abric, 1994), tout comme les concepts, puisqu'elles permettent réellement aux élèves de brièvement expliquer et de comprendre les assises de la réalité démocratique – droit de vote et liberté – en canalisant un ensemble d'entités qui les caractérisent et les spécifient (Flament et Rouquette, 2003).

5.3 Les représentations de la démocratie

La conception qu'a un élève de la démocratie détermine ses modes de pensée, ses liens avec la société et ses interactions avec les autres citoyens (Lebrun, 2006). Progressivement, tel que le font remarquer Navarro et Romeo (2001), la démocratie se définit de moins en moins sur les assises des interventions de l'État ou des droits et libertés individuels. Elle est plutôt définie dans le processus qui convie à la participation sociale et qui développe l'identité politique du citoyen.

À cet effet, afin de mieux assumer ses obligations face à la démocratie, à la pluralité et à l'ouverture sur le monde, le ministère de l'Éducation a renouvelé les contenus et pratiques d'enseignement-apprentissage de ses programmes de formation (Lebrun, 2001). L'apport de l'école apparaît alors nécessaire au passage d'une citoyenneté qui implique une appartenance à une certaine communauté vers une citoyenneté que l'on veut consciente, éclairée et active (Marzouk, Côté et Kabano, 1997).

Les programmes des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté doivent donc contribuer à relever ces défis contemporains. Or, qu'en est-il réellement ? Lors de leur cinquième année du secondaire, les élèves se représentent la démocratie, par-delà le droit de vote, selon deux grandes dimensions : (1) les droits et les libertés, (2) la dimension participative. Déjà, il est possible de constater que les catégories qui ont trait à l'« obligation de respecter l'opposition » et l'« exercice du pouvoir » (Lebrun, 2006), malgré qu'elles soient fondamentales à la démocratie, sont toutes deux laissées de côté par les élèves de cinquième secondaire.

Cela dit, une majorité des élèves de 17 ans donne une définition acceptable de la démocratie, utilisant des référents tels que le droit de vote et l'égalité ou, plus rarement, la souveraineté du peuple et la règle de la majorité (Charland, 2003). Ce constat est appuyé par les résultats qu'avait obtenu en 1976 et 1988 aux États-Unis la *National Assessment of Educational Progress* (1990). Ces études font le constat qu'environ 5 à 6 pour cent des adolescents de 17 ans associent la démocratie à des contenus spécifiques,

tels que la Constitution ou la Déclaration d'Indépendance américaine, ce que l'on peut lier aux notions visées, dans le PFÉQ, par l'enseignement-apprentissage de l'histoire au Québec, par exemple. Tel que vu, les Québécois de 17 ans n'étaient pas non plus ces notions très clairement.

5.3.1 Les principales caractéristiques de la démocratie

Les élèves de cinquième secondaire saisissent néanmoins certaines des principales caractéristiques de la démocratie. En fait, ils croient qu'il est important, pour les citoyens dans les sociétés démocratiques, d'être tolérants, disposés à la participation citoyenne, puis conscients de leurs responsabilités et de leurs droits. Au terme de l'analyse, les élèves considèrent les élections libres, les partis politiques qui favorisent l'équité hommes et femmes, la liberté d'expression et les manifestations pacifiques tels des attributs de la démocratie qui favorisent son bon fonctionnement.

Cela dit, leur représentation du concept de démocratie comprend la structure des élections, mais aussi l'organisation de la société civile, ce qui, selon Doğanay, se distingue des élèves plus jeunes. Pour lui, il apparaît évident que les élèves de 14 ans n'ont pas une représentation claire du concept de démocratie, même s'ils sont en mesure d'y inclure des principes de base tel que le rôle des sociétés, la participation active dans le processus politique, les droits des femmes et la séparation de l'Église et de l'État. Il arrive à cette conclusion dans son étude de 2010, menée en Turquie, où le système politique possède certaines caractéristiques d'une démocratie. L'étude porte là aussi

sur la perception qu'ont les jeunes de la démocratie, mais cette fois-ci en ce qui a trait aux influences possibles exercées sur ce système par des acteurs ou des organisations, entre autres, qu'elles soient positives ou négatives.

Dans le même ordre d'idées, les élèves de cinquième secondaire reconnaissent l'importance des élections et de la liberté d'expression, des attributs qui renforcent la démocratie. À l'inverse, l'influence indue que certaines femmes et certains hommes fortunés peuvent avoir sur le gouvernement est un facteur fragilisant pour la démocratie. C'est l'exemple de Pierre-Karl Péladeau qui est le plus souvent utilisé par les élèves. Ainsi, parmi les élèves plus âgés considérés dans notre étude se trouve une plus grande hétérogénéité quant à leurs représentations relatives à la démocratie que chez les élèves plus jeunes pris en considération par Doğanay (2010). En fait, ils possèdent une représentation plus complexe de la démocratie et des constituantes de la citoyenneté.

De plus, il y a un degré élevé de consensus chez les élèves en ce qui concerne deux des activités pour lesquelles il est important de s'engager pour être un citoyen actif : obéir à la loi et voter. Les élèves finissants, qui sont plus âgés, s'attendent aussi à davantage de leur gouvernement, mais ils lui font un peu moins confiance que les élèves du premier cycle (Westheimer et Kahne, 2004 ; Amadeo *et al.*, 2002).

5.3.2 Le fonctionnement du gouvernement

Par ailleurs, l'analyse des données nous a permis de mettre en évidence les représentations que les élèves ont quant aux assises du fonctionnement gouvernemental. Selon les participants, les activités économiques et sociales figurent toutes deux parmi ses responsabilités. Amadeo *et al.* (2002) considèrent à ce sujet que les élèves finissants ont de telles considérations pour l'une des raisons suivantes : soit parce qu'ils sont presque en âge de bénéficier directement des activités et des programmes des différents ministères, soit parce qu'ils sont plus susceptibles de comprendre les avantages de l'éducation, de la santé et du bien-être économique pour la société.

De son côté, Branson (1988) considère que les jeunes états-uniens sont fondamentalement loyaux envers leur gouvernement, mais ils ne sont pas friands de patriotisme. En fait, la façon qu'ont les citoyens de percevoir ainsi que de pratiquer la démocratie est dépendante de leur culture, de leurs conditions de vie et de leurs valeurs (Oni, 2006).

Pour ajouter à ce propos, la majorité des élèves sait que le gouvernement fédéral s'occupe de l'impression de la monnaie, de l'armée et des relations internationales, alors que le fonctionnement des écoles et des hôpitaux est de juridiction provinciale. Par contre, leur représentation du concept de séparation des pouvoirs est lacunaire. Sachant que l'État est divisé en trois pouvoir, un peu moins de la moitié des élèves rencontrés nomment l'exécutif et le législatif, mais peu d'entre eux arrivent à apposer un rôle à

chacun. Quant à lui, le pouvoir judiciaire est presque toujours oublié malgré le fait que la justice soit un attribut bien défini de la démocratie. Ces constats font écho à l'étude de Niemi et Junn (1998) dans laquelle ils considèrent que les jeunes états-uniens de 17-18 ans, bien qu'ils soient en mesure de plutôt bien déterminer ce qui est fait à chaque niveau du gouvernement, présentent des limites de connaissances liées à la structure du gouvernement, qu'il s'agisse de la branche législative ou exécutive du pouvoir.

Nous constatons donc que plusieurs élèves fournissent, au sujet du fonctionnement du gouvernement, des réponses qui contiennent surtout des généralités. De tels résultats suggèrent donc que les élèves apprennent des faits – le système d'éducation est géré par le gouvernement provincial - plutôt que des concepts, tel que le pouvoir exécutif, ainsi que le suggère Berti (2005).

5.3.3 L'évolution du monde : un progrès

Bien que ce soit, dans la plupart des cas, les événements connus qui rythment l'histoire, les élèves de cinquième secondaire utilisent plutôt des images fortes – repères personnels – issues de leur pensée, de leur mémoire (Halbwachs, 1925). Chacun assemble son propre modèle de l'histoire selon les indicateurs qu'il possède et l'organisation qu'il en fait. Toutefois, tous organisent l'histoire en considérant la notion d'évolution. De même, la grande majorité d'entre eux substitue l'idée d'évolution par celle de progrès, qui sont toutes deux utilisées par les participants avec un seul et même sens. L'évolution est rarement, sinon jamais, perçue tel un recul ; elle est plutôt

synonyme de progrès. À l'inverse, c'est ce qui caractérise le passé qui est associé à la régression.

Les travaux de Moscovici ont montré que le niveau le plus stable de la pensée sociale est composé, entre autres, de *thémata*, des repères instinctifs et idéologiques qui établissent des systèmes d'opposition « relatifs au corps, à l'être, aux conduites en société et au monde plus généralement » (Moscovici et Vignaux, 1994, p. 64). Pour les élèves, l'expérience démocratique est ainsi divisée et organisée de manière à opposer la justice à l'injustice, les riches aux pauvres, les hommes aux femmes et, dans le cas qui est spécifié ici, le progrès au recul.

Cette façon de se représenter l'histoire – ce vacillement entre progrès ou recul – est largement partagée (Lautier, 1997). Les élèves balancent vers cette représentation de progression qui structure l'histoire pour une raison principale : les progrès liés à la technologie qui est si près et très importante pour eux. Nombreux sont donc ceux qui définissent l'évolution du monde par les avancées technologiques (Barton et Levstik, 2004). Lorsque nous demandons à Jeanne si elle croit que les communications de masse ont eu de l'influence sur la démocratie, elle nous répond :

Je pense que ça plus fait avancer la démocratie plus que ça l'a influencé. Parce que, quand on parle d'avancées, on parle aussi d'avancées technologiques. Tout ce qui est téléphone, les messageries, tu sais on a plus, ce n'est pu comme avant. Ce n'est pu : on envoie une lettre pis ça prend un mois avant que quelqu'un la reçoive. Tu reçois ça deux jours après. Aussi en avancées technologiques on a tout ce qui est moyen de transport. Ce qui est train, avion...

Ces propos viennent rejoindre les réponses d'Anne, de Zoé et de Charlie qui, au sujet de l'évolution du concept de société, mentionnent respectivement : « À cause de la technologie surtout. Dans le fond, on ne vit plus pareil comme les premiers occupants, les gens avant nous. Ça beaucoup changé. » ; « Une société à mettons au fil des ans il y a des choses qui arrivent pis des règles qui se rajoutent. Ça, ça fait évoluer la société avec la technologie pis des affaires de même qui arrivent. Il faut s'adapter, pis l'adaptation c'est un signe d'évolution aussi. » ; « Oui parce qu'on a plus de technologies. ».

Les progrès scientifiques ne sont pas rapportés avec précision par les élèves, mais certains parlent de progrès quant à la place des femmes dans la société, quant à l'accès à la justice ou quant aux droits et libertés. Or, ces progrès sont considérés selon une idée de continuité. Ils leur apparaissent normaux, suivants le cours naturel des choses, alors que la technologie est perçue tel un agent de progrès démocratique ou social en soi (Barton et Levstik, 2004 ; Charland, 2003). Cela rejoint les conclusions de Connell (1971), qui suppose qu'une représentation cohérente des questions politiques et sociales – idéologies – commence à se développer entre 13 et 16 ans. Ce nouveau regard est basé sur une maîtrise de plus en plus grande des opérations formelles qui permettent aux adolescents de lier leurs opinions et leurs conceptions de différents sujets. Ils arrivent donc à lier leurs repères particuliers aux références plus classiques qui sont, pour quelques-uns, apprises à l'école.

5.3.4 Cynisme et scepticisme

Certains élèves se montrent quelque peu cyniques quant à la démocratie actuelle et plus particulièrement quant aux partis politiques canadiens et québécois. Ils considèrent les gens riches usant d'une influence indue sur le gouvernement, et voient les entreprises propriétaires d'une grande partie des médias comme des menaces au bon fonctionnement de la démocratie, ce qui établit une distance avec les élèves de 14 ans qui ne sont pas en mesure de déduire les conséquences qu'aurait la présence d'un éditeur qui prendrait en charge une grande portion des journaux publiés (Torney-Purta *et al.*, 2001).

Sur cet autre point, il est possible de constater que la représentation de la démocratie s'améliore avec l'âge. Les élèves du deuxième cycle du secondaire sont plus conscientisés aux menaces pour la démocratie représentées par des situations où le pouvoir est utilisé de façon excessive. Aussi, ils sont généralement plus sujets à concevoir les droits et les libertés comme des éléments qui s'accordent à l'idéal démocratique (Amadeo *et al.*, 2002).

En revanche, ces attributs négatifs ne sont pas consensuels. Par exemple, Isabelle définit le concept de démocratie de la façon suivante : « Le peuple, la société serait comme enfermée dans un cercle vicieux que, quand ils sont pas contents, ceux qui ont du pouvoir, ils vont faire de quoi, mais souvent par rapport aux plus riches, ceux qui ont plus de pouvoir dans la société là. »

La propriété monopolistique des journaux et l'influence particulière des gens fortunés sur le gouvernement sont donc jugés comme des attributs négatifs pour la démocratie, ce qui rejoint les propos tenus par les adolescents dans l'étude de Torney-Purta *et al.* (2001). Cette recherche porte sur le monde surtout occidental : Allemagne, Angleterre, Australie, Belgique, Bulgarie, Chili, Chypre, Colombie, Danemark, Estonie, États-Unis, Finlande, Grèce, Hong Kong, Hongrie, Italie, Lettonie, Lituanie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République Tchèque, Roumanie, Russie, Slovaquie, Slovénie, Suède et Suisse. Elle démontre que la situation politique vécue dans différents pays peut influencer la conception des adolescents quant aux facteurs favorables et défavorables à la démocratie. La participation active des citoyens au processus politique, le rôle de la société civile, le droit des femmes et la séparation de l'Église et de l'État sont au cœur des questions auxquelles 90 000 élèves de 14 ans ont répondu.

Les propos tenus par les élèves dans notre recherche font écho à la représentation simple de la démocratie qui est mise de l'avant dans cette étude de Torney-Purta *et al.* (2001). Les participants y jugent tout de même défavorable le trop peu de critiques face au gouvernement et l'influence politique dans la sphère judiciaire. Ils identifient les raisons d'avoir plus d'un parti politique, en plus de reconnaître l'importance des institutions démocratiques de base, telles que les élections. Une majorité d'entre eux indique aussi qu'il est mauvais pour la démocratie lorsque des gens d'affaires fortunés ont davantage d'influence sur le gouvernement que les simples citoyens.

Évidemment, la famille, le contexte social et culturel, ainsi que les médias agissent tels des influences sur la perception du concept de démocratie des élèves (Kontogiannopoulou-Polydorides, Fragoulis, Zanni et Ntelikou, 2003). En mettant en relation nos résultats avec l'étude de Doğanay (2010), il appert que le niveau de compréhension des Turcs de 14 ans quant aux facteurs qui influencent positivement la démocratie est plus faible que celui des élèves de 16 à 18 ans considérés ici – au Québec – ou encore de leurs pairs dans l'étude de Torney-Purta *et al.* (2001). Ces derniers, tout comme les participants à notre étude, perçoivent les influences négatives de la démocratie avec plus de retenue que leurs homologues Turcs.

C'est d'ailleurs avec l'intention d'approfondir la recherche auprès des élèves qui approchent de l'âge légal du droit de vote que Amadeo *et al.* (2002) comparent leurs résultats à ceux précédemment obtenus par Torney-Purta *et al.* (2001). Près de 50 000 jeunes du second cycle du secondaire âgés entre 16 et 19 ans et originaires de 16 pays différents sont alors considérés : Chili, Colombie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Hong Kong, Israël, Lettonie, Norvège, Pologne, Portugal, Fédération de Russie, Slovénie, Suède et Suisse (Allemande). Ils sont, entre autres, questionnés sur le concept de démocratie. En outre, il est mis en évidence qu'avec trois années de scolarité de plus, les élèves du deuxième cycle ont une représentation plus élaborée des processus et des institutions démocratiques que les élèves du premier cycle.

Ainsi, c'est en comparant les résultats de notre étude à la recherche d'Amadeo *et al.* (2002), qu'il apparaît possible de mettre en lumière un paradoxe intéressant. D'une part, les jeunes de cinquième secondaire font moins confiance aux institutions gouvernementales que les élèves de 14 ans. D'autre part, les élèves plus âgés ont moins tendance à envisager une éventuelle participation à des formes de protestation déclarées illégales. Au contraire, la totalité des participants rencontrés ne considère pas une éventuelle implication en politique. Alors qu'il y a une certaine modération de l'idéal chez les plus âgés et, même si ces adolescents éprouvent moins de confiance envers leur gouvernement que les élèves les plus jeunes, leur critique peut être considérée constructive et tempérée par leur représentation plus réaliste de la société.

5.3.5 La participation démocratique à l'école

La majorité des élèves rencontrés souhaite que leur école soit organisée de manière à rendre possible, dans une certaine mesure, leur participation démocratique. En fait, les élèves de la cinquième année du secondaire semblent avoir bien établi ce qui fait d'un adulte un citoyen actif dans une société démocratique. Tel que mentionné, l'obéissance à la loi et l'exercice du droit de vote apparaissent telles deux activités à la fois importantes pour l'exercice d'une citoyenneté active et possiblement réalisables en contexte scolaire. À ces deux éléments s'ajoute l'importance de se renseigner et de se tenir informé sur les enjeux politiques qui est moins souvent évoquée, mais tout de même considérée.

Au contraire, les caractéristiques du processus politique semblent leur échapper aux adolescents de 14 ans (Doğanay, 2010). Les idées associées à la démocratie se développent, chez les jeunes, dans les cellules sociales, comme leur famille et leur groupe de pairs. Cependant, aucun des pays considérés dans l'étude de Torney-Purta *et al.* (2001) ne semble croire que ces influences soient suffisantes pour préparer les jeunes à la citoyenneté. D'ailleurs, le programme de formation, les manuels scolaires, ainsi que les activités pédagogiques sont conçues pour répondre à un objectif spécifique sur la démocratie, qui est la compréhension de ses bases telles que les élections (Schwille et Amadeo, 2002).

L'éducation sur les médias et sur la situation économique du pays constituent deux éléments qui peuvent possiblement expliquer le manque de consensus mondial à propos de la représentation du concept de démocratie. Malgré les écarts entre leurs représentations, les adolescents sont conscients des différences entre le fonctionnement idéal d'un système démocratique et la situation actuelle de la société québécoise ou canadienne. Les consensus se forment surtout autour des principes de base de la démocratie et des responsabilités des citoyens, puisque ce sont ces attributs de la démocratie que les programmes scolaires prescrivent.

Ainsi, bien qu'il n'y ait pas d'approche pédagogique unique susceptible d'améliorer les représentations qu'ont les élèves de la démocratie, l'école peut jouer à ce chapitre un rôle précieux selon les élèves. Il faudrait qu'elle offre des occasions de participation

démocratique autant qu'elles offrent des opportunités d'apprendre des connaissances qui se rapportent au concept de démocratie, ce qui n'est manifestement pas suffisamment le cas.

5.4 Donner du sens aux savoirs scolaires

Tel que mentionné au chapitre précédent, les élèves se réfèrent à des savoirs spécifiques et contextualisés pour se construire une représentation générale et abstraite. Toutefois, au-delà des savoirs scientifiques concernant les apprentissages conceptuels des élèves, il nous apparaît que les caractéristiques de certains concepts, qui sont attribués du concept de démocratie, sont assez bien compris en cinquième secondaire, alors que la représentation d'autres concepts prescrits par le PFÉQ, dont la *séparation des pouvoirs* et la *société de droit*, est lacunaire pour une majorité d'élèves.

Quelques élèves donnent un sens plus concret à leur représentation de la démocratie en associant et en rapprochant certains savoirs acquis en cours d'histoire à des exemples qu'ils tirent de leur quotidien et plus spécifiquement des médias ou de leur environnement familial. Pour illustrer ces propos, Benoît définit le concept de pouvoir ainsi : « Ben quand on a fait ce chapitre-là, je pense qu'on était le 7 avril. L'année passée, quand ils ont changé, c'était Marois qui était là, pis là, ça changé pour Couillard. On était dans ça. Fa que on a commencé à parler du parti gauche, du parti droit. » D'autres élèves installent une distance quant aux savoirs scolaires en émettant des points de vue personnels qui s'avèrent empreints de sens politique manifeste : « Sans la

démocratie ça serait l'anarchie en fait selon moi. » (Isabelle) ; « Pierre-Karl Péladeau, il faudrait qu'il se sépare des actions de sa compagnie Québecor pour pouvoir être un chef du Parti Québécois. » (Charlie).

Il apparaît donc clair que les participants qui s'expriment de la sorte se positionnent à l'extérieur de la représentation que nous avons de la culture scolaire (Clerc, 2002) qui se veut neutre et qui évite de transmettre des savoirs qui ne font pas consensus. En prenant appui sur les connaissances acquises en cours d'HÉC, les participants rencontrés ont recours à des référents qui ont trait aux valeurs, bien que les questions qui leur sont présentées ne les invitent pas à le faire. De ce fait, ils présentent la démocratie tel un concept qui facilite la compréhension des déterminants politiques de l'organisation historique ou récente du monde.

D'une part, cette approche utilisée par les élèves est voisine de la troisième et dernière étape du processus de catégorisation décrit par Lautier (1997). Cette étape implique que les élèves forment un jugement moral ou s'impliquent personnellement lorsqu'ils définissent le concept. Ils vont donc au-delà de la définition des caractéristiques de la catégorie et l'utilisation de références pour établir une certaine distance. C'est à partir d'un jugement affectif qu'ils définissent les attributs de la démocratie. D'autre part, cette même approche met de l'avant l'importance, pour les élèves, de prendre conscience que leurs cours d'histoire proposent des interprétations du passé, sans insinuer faire la démonstration d'une réalité concrète (Audigier, 1993). L'histoire est surtout considérée

comme « la science que les hommes s'efforcent d'élaborer de leur devenir » (Aron, 1961, p. 5). Les élèves doivent donc développer leur sens critique face au contenu qui leur est présenté, puisque l'histoire scolaire correspond elle aussi à récit interprété de ce qui s'est passé. Elle laisse place à diverses perceptions de la réalité du monde (Perrot, 1984).

En somme, la représentation du concept de démocratie se mesure par un « apprentissage scolaire conceptuel » qui est tangible (Delaplace et Niclot, 2005, p. 82). C'est en dépassant l'allusion aux référents historiques distincts, que relèvent entre autres le PFÉQ, que les élèves présentent des formes particulières de catégorisation du concept de démocratie.

5.4.1 La place des événements

En posant des questions relatives à un ensemble d'événements historiques tous liés au concept de démocratie, nous réalisons maintenant que, pour certains élèves, ces bribes du passé ne symbolisent que peu de choses, éveillent peu d'idées. Malgré les questions de relance, les élèves n'évoquent que très peu de souvenirs de ces apprentissages réalisés lors des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, au premier et au deuxième cycle. À l'inverse, certains élèves ne se rendent même pas compte qu'ils sont dans l'erreur en décrivant un autre événement que celui relaté dans la question.

Lorsque les élèves arrivent à se remémorer certains événements historiques, ils s'accrochent à une image précise, relatant du même coup une succession d'informations

confuses et désorganisées. Ils décrivent le souvenir qu'ils ont de l'événement, sans faire de lien avec les concepts étudiés et sans généraliser la représentation qu'ils s'en font à d'autres contextes.

Ici, le raisonnement de l'élève se rapporte davantage à une explication causale qu'à une forme d'explication structurée. Cela peut être mis en relation avec les travaux de Halldén (1997) qui soulignent que, dans une explication structurelle, un événement est évoqué par sa fonction au sein d'un contexte donné, alors que, dans une explication causale, l'événement est expliqué par d'autres événements. Selon Björk (1983, cité dans Halldén, 1997), ces deux formes d'explication se rapportent à différentes méthodes d'enseignement-apprentissage de l'histoire. Les explications causales, auxquelles se collent les élèves lors de leur entrevue, peuvent être liées à une forme narrative d'enseignement de l'histoire (Halldén, 1997). Ils tentent de reconstituer le passé, en sélectionnant puis en décrivant les événements, tout en laissant complètement de côté les significations attribuées à ces événements.

Pour expliquer ces omissions, Berti (1994) blâme les manuels scolaires d'histoire qui suivent un ordre chronologique des événements. Les concepts d'ordres sociologique, économique et politique utilisés y sont, selon elle, pris pour acquis et n'y sont pas traités explicitement. Par conséquent, les apprenants sont confrontés à plusieurs mots qu'ils ne comprennent pas ou dont ils ne connaissent que partiellement le sens, ce qui peut expliquer leur tendance à s'en tenir à la description des événements.

À ce sujet, l'étude de Deleplace et Niclot (2005) relève que les élèves utilisent principalement un récit préétabli à propos d'événements liés à la notion de démocratie. Ils utilisent des référents – acteurs, lieux ou causes – pour expliquer le déroulement d'un événement. Dès lors, les élèves cessent d'envisager une quelconque catégorisation, substituant le processus de généralisation par la description, cohérente ou non, d'un fait unique. L'idée de démocratie se réduit de cette façon aux événements pris en compte.

5.5 Les apprentissages et la maîtrise des savoirs abstrait

Selon Flament (1982), les obstacles que rencontrent certains adolescents devant l'apprentissage des caractéristiques de la démocratie – abordées grâce aux réalités sociales présentes ou passées – font moins appel aux processus cognitifs qu'à une représentation idéaliste d'une société où règne consensus et égalité (Sadoun-Lautier, 1993). En comparaison, Vieuxloup (2003) mentionne que les embûches rencontrées sont principalement générées par la difficulté qu'ont les élèves à conceptualiser. Effectivement, en considérant les résultats de notre étude, la dénomination des concepts est globalement bien maîtrisée, mais les attributs de ceux-ci restent imprécis et leur mise en relation est floue.

L'incapacité à réinvestir les savoirs appris, puisqu'ils sont trop peu ou pas du tout compris, est fréquente chez les élèves. En classe, ils apprennent, mais ne comprennent pas suffisamment les notions pour y recourir dans un contexte qui diffère de celui dans lequel la notion est étudiée. Dénicher un référent approprié et évoquer les attributs

pertinents à un concept sont deux étapes du processus de conceptualisation qui constituent un obstacle majeur lorsque nous questionnons les participants sur des objets de représentations constitutifs des programmes scolaires.

L'élaboration de liens entre les concepts tirés des cours d'HÉC et les représentations, basée sur le principe du raisonnement naturel et de la conceptualisation, correspond à un processus long. En dépit de cet obstacle, les élèves rencontrés saisissent mieux les concepts du domaine social, tels que la liberté et la hiérarchie, que les concepts strictement d'ordre politique, ce que Vieuxloup explique ainsi : « ils entrent en résonance avec leurs préoccupations elles-mêmes dans l'ordre du social et leurs concepts spontanés » (2003, p. 154).

5.5.1 La construction du concept appuyée sur l'analogie

Le processus de conceptualisation implique une étape de catégorisation où les élèves s'approprient les nouvelles notions à l'aide de démarches de comparaisons. Pour ce faire, les données recueillies nous disent qu'ils utilisent soit l'analogie par voisinage, soit l'analogie par opposition.

Dans les cours d'histoire, ce ne sont pas les réalités actuelles qui mènent l'analogie, ce sont plutôt les réalités d'époques. Pour catégoriser une démocratie, chaque élève recourt à des références contextuelles passées. De la société athénienne au gouvernement responsable, les participants comparent et opposent les différents contextes du temps. En

faisant appel à la comparaison – l’analogie – entre deux réalités passées, chacun prend part à la construction de sa propre représentation d’une propriété – attribut – du concept de démocratie. La comparaison avec ou sans jugement affectif entre deux contextes historiques se présente ici telle une opération quasi-nécessaire à la conceptualisation qu’exigent les cours d’histoire et éducation à la citoyenneté (Lautier, 1997).

En fait, certains adolescents arrivent à circonscrire l’étendue du champ lexical du concept de démocratie en utilisant des savoirs scolaires. Ce faisant, ils enrichissent et organisent plus précisément les relations qu’ils établissent entre le contenu relatif aux événements passés. Pour d’autres élèves, aucun savoir scolaire n’est élaboré. Lorsque c’est le cas, le droit de vote prend, pour ainsi dire, la place de la démocratie. Afin de dépasser cette absence d’une définition précise à l’étiquette de démocratie, les élèves adaptent leur réponse par l’usage d’une rubrique adjacente « droit de vote » (Deleplace et Niclot, 2005).

Encore une fois, c’est à l’aide d’une analogie que la démocratie est mis en lien avec le droit de vote, association communément partagée. Cette proximité révèle par conséquent une volonté immédiate de définir et de catégoriser la notion au moyen de l’analogie par voisinage suivant les principes de la logique naturelle (Grize, 1984). Ce recours à la comparaison, surtout en contexte historique, est donc spontané : « C’est toujours à nos expériences quotidiennes que, pour les nuancer, là où il se doit, de teintes nouvelles,

nous empruntons en dernière analyse les éléments qui nous servent à reconstruire le passé » (Bloch, 1949, p. 28).

Il va sans dire que l'apprentissage et l'interprétation du passé se réalisent, chez chacun, en conformité avec les connaissances acquises, entre autres en contexte scolaire. L'emploi de l'analogie pour comparer deux périodes historiques aide donc les élèves à s'approprier les connaissances à l'étude et à développer leur processus de catégorisation.

5.5.2 Une représentation socialement partagée

La représentation de la démocratie des élèves permet d'identifier des contenus et des comparaisons utilisés d'instinct. Ces procédés de la pensée naturelle opérés par les élèves, novices dans le domaine de l'histoire, sont ceux de « la mémoire collective globalisante et sans frontière, floue et télescopante, [qui] relève de la croyance qui n'assimile que ce qui la conforte elle-même » (Nora, 1978, p. 398). Ces procédés entrent en contradiction avec les structures fondamentales de la raison qui promeut un enseignement sans persuasion et qui nécessite l'usage de la mémoire analytique et critique en histoire (Lautier, 1997).

Cette opposition fait d'autant plus surface à l'école que l'appropriation de connaissances historiques, au cœur du développement des compétences, est rendue possible grâce à la forte certitude qu'entretient la société envers la mémoire collective (Halbwachs, 1925). Il revient donc aux enseignants de la considérer en classe parce qu'ils ne peuvent

continuellement contourner les mécanismes de la pensée naturelle centraux à la construction de significations. Ce que les élèves retiennent de l'enseignement, ainsi que les rapprochements et les comparaisons, exactes ou non, qu'ils font lorsqu'ils sont questionnés sur des concepts et des événements relatifs aux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté constituent des repères de la mémoire soit individuelle, soit collective.

Il apparaît donc évident que les jeunes se représentent inévitablement un concept au moyen de l'analogie, tel que le fait Marc en définissant la hiérarchie sociale : « Je le vois comme une pyramide. L'étage du haut, ils ont tous les pouvoirs puis l'étage du bas, bien ils ont aucun pouvoir. » L'utilisation de l'analogie s'applique à tout concept, dont la démocratie : « Selon moi la démocratie c'est comme tout le monde a son mot à dire. Pis tout le monde a un vote égal. Ce n'est pas comme la dictature que la personne elle choisit en haut pis les autres ils se taisent. » (Anne) ; « Si le peuple est libre, me semble que c'est une démocratie pis si le peuple il l'est pas, ça va être une dictature ou une monarchie. » (Charlie). On retrouve des éléments semblables dans la recherche de Siegel et Hoskin (1981) lorsqu'il est évoqué que les élèves de 18 ans considèrent la dictature comme étant à l'opposé de la démocratie. Ce rapprochement est possiblement fait d'emblée par les élèves étant donné que ces deux régimes politiques correspondent à des formes symétriques du pouvoir où un nombre variable de citoyens dirigent la totalité de la population (Éthier, 2003).

Par ailleurs, de nombreux finissants rencontrés semblent craintifs à donner des exemples ou à utiliser des référents historiques précis, évoquant leur peur de faire des erreurs. Certains osent s'écarter du sujet et fournir des réponses qui contiennent des erreurs (Berti, 2005). Or, la plupart construit leur propre récit d'une période de l'histoire pour se représenter chacun des concepts, partant d'une description générale et se rendant quelques fois aux exemples particuliers.

Cela peut être mis en relation avec une recherche effectuée auprès d'Ougandais, de Malgaches et de Floridiens dont l'âge varie entre 18 et 90 ans, où Marcus, Mease et Ottemoeller (2001) en viennent à la conclusion que l'âge et le niveau de scolarisation représentent des facteurs qui affectent la perception de la démocratie et l'explication qui en est donné. Les croyances individuelles des élèves, ainsi que les enjeux idéologiques et de valeurs viennent également influencer la représentation qu'ils se construisent de la démocratie (Percheron, 1991 ; Tajfel, 1972).

En ce sens, la fragilité de la conceptualisation des élèves met certainement en cause la rareté de la connaissance historique dans leur représentation. Les élèves appuient plutôt, certainement implicitement, leur représentation sur les notions du cours de monde contemporain. Ils sont ainsi aptes à définir le concept de démocratie à l'aide d'exemples tirés de leur vécu quotidien, mais ils sont aussi capables d'y intégrer des attributs extraits des savoirs acquis à l'école.

Par conséquent, nos résultats peuvent être mis en relation avec les résultats obtenus par Deleplace et Niclot (2005), puisqu'ils établissent que les cours d'histoire engendrent effectivement l'acquisition de concepts pour les élèves, en plus des connaissances déclaratives si souvent associées à l'histoire. Or, puisque cette recherche s'intéresse au concept de démocratie, il faut mettre en évidence les divergences entre certains élèves quant à son apprentissage. Les élèves ont manifesté différents niveaux de représentation.

On ne peut nier que, dans la plupart des cas, les élèves ne se limitent pas à retracer ce qu'ils ont appris à l'école. En réalité, ils construisent leurs propres représentations de la démocratie et tirent leurs propres conclusions de certains événements historiques. S'ensuit un discours logique où interviennent des apprentissages tantôt dérivés de leur environnement plus ou moins proximal, tantôt provenant de savoirs prescrits par le PFÉQ.

Il demeure qu'une grande majorité des élèves est en mesure de relever et de définir quelques-uns des principaux attributs du concept de démocratie, sans nécessairement créer des liens entre ceux-ci. Ils utilisent aussi des exemples souvent contemporains et appropriés. Il faut toutefois souligner qu'un petit nombre d'élèves rencontrés détient une représentation déficiente des attributs du concept de démocratie sur lesquels ils sont questionnés. En fait, lorsqu'ils en ont une connaissance quelconque, ces quelques finissants évoquent des notions larges, truffées de connaissances discordantes et désordonnées, sur lesquelles ils ne sont pas en mesure d'élaborer. Le sens historique du

concept n'est alors pas considéré. Tout compte fait, les représentations qu'ont les élèves de cinquième secondaire de la démocratie sont ancrées dans les savoirs quotidiens. Cela dit, bien que la représentation qu'ils ont du concept soit incomplète, en aucun cas elle n'est erronée.

CONCLUSION

Prenant pour objet d'étude les représentations du concept de démocratie qu'ont les élèves de cinquième secondaire en regard de ce qui a été fait lors des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté qui s'étendent de la première à la quatrième année du secondaire, nous avons opté pour une méthodologie générale qualitative. Notre collecte de données est réalisée auprès de 18 élèves de cinquième secondaire – six plutôt faibles, six moyens et six plutôt bons – sélectionnés par leurs enseignants selon sur leurs résultats scolaires. Les entretiens semi-dirigés ont été transcrits et analysés pour faire émerger les représentations que les élèves se font de la démocratie et de ses attributs.

Les résultats de notre étude permettent de soutenir que l'enseignement de l'histoire en général et le programme du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté plus particulièrement engendrent des apprentissages qui vont bien au-delà de la simple mémorisation de connaissances déclaratives. De même, il est vraisemblable que cet enseignement puisse être un élément qui concourt au développement intégral de la capacité de conceptualiser des élèves tout au long des cinq années du secondaire. Bien que les exemples utilisés soient en majorité très actuels, les finissants énoncent une définition globale, mais pertinente du concept de démocratie. Il semble donc que, bien qu'il y ait des écarts entre ce que le MÉLS prescrit comme apprentissages et ce qui est réellement appris par les élèves, ces derniers ont développé une représentation du concept de démocratie et de certains de ses attributs, qui sont en soi des concepts centraux ou particuliers des réalités sociales à l'étude : *société, hiérarchie sociale,*

pouvoir, justice, régime politique, État, citoyen, liberté, séparation des pouvoirs, représentation, libéralisme, bien commun, choix de société et société de droit.

Cela dit, il est clair que notre instrument de collecte de données comporte une lacune relative à son ancrage historique. Faute de contextualisation, nous faisons face à des réponses qui, selon l'objet d'interrogation, manquent de substance et se traduisent par des résultats parfois mitigés. Également, les participants de notre étude sont restreints à une seule région et un seul milieu socio-économique, ce qui peut représenter une limite importante pour la généralisation des conclusions. Cette recherche pourrait d'ailleurs être prolongée par une étude portant sur une population plus large et ayant comme objet, cette fois-ci, les pratiques pédagogiques des enseignants des cours d'histoire et éducation à la citoyenneté. Les conclusions pourraient alors être mises en lien, afin de compléter le portrait de l'enseignement-apprentissage du concept de démocratie dans les écoles secondaires au Québec.

Il est toutefois possible de penser et de souhaiter que les constats que nous avons faits, qui mettent en évidence une représentation incomplète de la démocratie, auront des retombées pour l'enseignement-apprentissage de l'histoire et plus particulièrement des concepts qui font référence à la réalité politique : démocratie, justice, égalité, liberté, etc. Ayant pour objectif premier de décrire et de comprendre les représentations qu'ont les élèves du concept de démocratie considérant leurs acquis scolaires, nous estimons que la plus grande compréhension que nous avons désormais de la représentation qu'ils se font

du concept peut avoir des retombées directes pour l'enseignement de l'histoire et pour la formation initiale offerte aux futurs enseignants de sciences humaines. Notamment, elle peut influencer le choix des pratiques pédagogiques à privilégier pour s'assurer du développement de davantage de dimensions de la représentation de tout concept en histoire et plus spécifiquement du concept de démocratie. Il sera aussi possible pour les concepteurs de programmes, les maisons d'éditions ou encore les conseillers pédagogiques de tenir compte des forces et des faiblesses qui sont maintenant relevées au terme de notre démarche. Les conclusions de notre recherche peuvent donc aider à mettre en forme des enseignements et des apprentissages plus efficaces ; c'est notre vœu.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. et Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement : An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam : The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Apple, M. W. et Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandris : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Archer, S. (1982) The lower age boundaries of identity development. *Child Development*, 53, 1331–56.
- Aristote (1837). *Politique*. Tome II. Traduit en français par J. Barthélemy-St-Hilaire, Paris : Dumont.
- Aron, R. (1965). *Démocratie et totalitarisme*. Paris : Gallimard.
- Aron, R. (1961). *Dimensions de la conscience historique*. Paris : Plon.
- Astolfi, J.-P. et Giordan, A. (1978). *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (1997). *Concepts, modèles, raisonnements : didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales : actes du colloque*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de doctorat, Paris VII.
- Barth, B.-M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Barton, K. et Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

- Berti, A. E. (2005). Children's understanding of politics. Dans M. Barrett et E. Buchanan-Barrow (dir.), *Children's Understanding of Society* (p. 69-103). New York : Psychology Press.
- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the state. Dans M. Carretero et J. F. Voss (dir.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (p. 49-76). Hillsdale : Erlbaum.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person : Toward a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Bindé, J. (dir.) (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Paris : UNESCO.
- Bloch, M. (1949). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris : Armand Colin.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Branson, M. (1988). The social and civic attitudes, beliefs and values of American youth. *Paper presented at the International Conference on the Development of Civic Responsibility Among Youth*.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J. et Austin, G. A. (1986). *A study of thinking*. New York : Wiley.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 146(avril-mai-juin), 57-67.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*. Sainte-Foy : PUL.
- Charmaz, K. (1983). *The Grounded Theory Method : And Explication and Interpretation*. Dans R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary Field Research* (p. 109-126). Boston : Little Brown.
- Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Connell, R. W. (1971). *The child's construction of politics*. Carlton : Melbourne University Press.

- Coron, M. (1997). L'infusion de l'éducation dans une perspective planétaire au primaire. Dans M. Hrimech et F. Jutras (dir.), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Ca : Sage Publications.
- Dahl, R. (1988). *On democracy*. New Haven : Yale University Press.
- DeCecco, J. P. (1968). *The Psychology of Learning and Instruction*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall Inc.
- Deleplace, M. et Niclot, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie : enquête au collège et au lycée*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1944, 1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York : The Free Press.
- Doğanay, A. (2010). What Does Democracy Mean to 14-Year-Old Turkish Children ? A Comparison with Results of the 1999 IEA Civic Education Study. *Research Papers in Education*, 25(1), 51-71.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 220-238). Paris : Presses universitaires de France.
- Dostie-Goulet, E. et Guay, J.-H. (2013). La politique positive : un levier pour susciter l'intérêt envers la politique chez les jeunes. *Politique et Sociétés*, 32(2), 67-88.
- Dubois, J. (2009). *Le lexis. Le dictionnaire érudit de la langue française*. Paris : Larousse.
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 2006.
- Éthier, M.-A. (2003). Du statut d'un cadre conceptuel dans une recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 23, 3-13.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2009). L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire ? *Formation et profession – Bulletin du CRIFPE*, 16(1), 25-28.

- Ferrer, C. (1997). La démocratisation de l'école à l'aube du 21^e siècle. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 159-182.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 37-58), Paris : Presses universitaires de France.
- Flament, C. (1982). Du biais d'équilibre structural à la représentation du groupe. Dans J. P. Codol et J. P. Leyens (dir.), *Cognitive Analysis of Social Behavior* (p. 151-169). Boston, London : Martinus Nijhoff Publishers.
- Flament, C. et Rouquette, M. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Flanagan, C. A., Gallay, L. S., Gill, S., Gallay, E. et Nti, N. (2005). What Does Democracy Mean ? Correlates of Adolescents' Views. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 193-218.
- Fraenkel, J. R. (1973). *Helping Students Think and Value : Strategies for Teaching the Social Studies*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall Inc.
- Gélineau, F. (dir.) (2014). *Nouvelle étude sur la participation électorale à l'élection du 7 avril 2014* [En ligne]. Chaire de recherche sur la démocratie et les institutions parlementaires, Université Laval.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*. Paris : EMS.
- Gohier, C. (2004). La cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 81-108). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Goossens, L. (2001) Global versus domain specific statuses in identity research : A comparison of two self-report measures. *Journal of Adolescence*, 24, 681-99.
- Gouvernement du Québec (2014). Indices de défavorisation par école – 2014-2015. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : Histoire et éducation à la citoyenneté 3^e et 4^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Progression des apprentissages au secondaire : Histoire et éducation à la citoyenneté 1^{er} cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Gouvernement du Québec.

- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : 2^e cycle du secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : 1^{er} cycle du secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Gouvernement du Québec.
- Greco, P. (1991). *Structures et significations*. Paris : École des Hautes Études en Sciences sociales.
- Grize, J. B. (1984). *Sémiologie du raisonnement*. Berne : Peter Lang.
- Guay, J.-H. (2011). L'apprentissage de la démocratie. *Éthique publique* [En ligne], 13(2).
<http://ethiquepublique.revues.org/526> ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.526.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Félix Alcan.
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210.
- Halldén, O. (1986). Learning history. *Oxford Review of Education*, 12, 53-66.
- Helwig, C. C., Arnold, M. L., Tan D. et Boyd, D. (2007). Mainland Chinese and Canadian adolescents' judgments and reasoning about the fairness of democratic and other forms of government. *Cognitive Development*, 22(1), 96-109.
- Herrero, D., Mattei, D., Meyniac, J.-P. et Vennereau, G. (1997). Enseigner le concept de liberté en histoire au collège et au lycée. Dans F. Audigier (dir.), *Concepts, modèles, raisonnements, Actes du huitième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales* (p. 176-186). Paris : INRP.
- Hicks, D., Carroll, J., Doolittle, P., Lee, J. et Oliver, B. (2004). Teaching the Mystery of History. *Social Studies and the Young Learner*, 16(3), 14-16.
- Jahoda, G. (1963). The development of children's ideas about country and nationality. *British Journal of Educational Psychology*, 13, 47-60.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concepts et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 363-384). Paris : Presses Universitaires de France.

- Jousson, B. et Schapira, A.-L. (1997). Représentations des élèves et construction de quelques concepts liés au mécanisme de formation des prix de marchandises. Dans F. Audigier (dir.), *Concepts, modèles, raisonnements, Actes du huitième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales* (p. 161-170). Paris : INRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Québec : ERPI.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éducatons du CRP.
- Keil, C. F. (1989). *Concepts, kinds, and Cognitive Development*. Cambridge : The MIT Press.
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27, 267-286.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Fragoulis, G., Zanni, A. et Ntelikou, M. (2003). Cultural Appropriation of Concepts of Democracy. *European Educational Research Journal*, 2(3), 410-429.
- Kramper, G. (2000). Transition of adolescent political action orientations of voting behavior in early adulthood in view of a social-cognitive action theory model of personality. *Political Psychology*, 21, 277-297.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larousse (1971). *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Paris : Larousse.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Septentrion.
- Lebrun, N. (2006). Représentations de la notion de démocratie chez des groupes de futurs enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 635-649.
- Lebrun, N. (2001). *L'interculturel et la citoyenneté : lieu de partage de savoirs communs ?* Actes du Colloque du CIRCI. Université de l'île de la Réunion : Saint-Denis.
- Lebrun, N. (1996). Stratégies de développement des concepts. *Traces*, 34(3), 10-13.
- Lebrun, N. (1995). Difficultés des concepts : implications pour l'enseignement des sciences humaines. *Traces*, 33(6), 16-20.

- Lebrun, N. (1994). Les concepts en sciences humaines. *Traces*, 32(5), 12-17.
- Lefrançois, D. (2006). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique – perspectives philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme éducative québécoise*. Thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure. *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*, 6(1), 43-62.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education. A user's guide*. Thousand Oaks : Sage.
- Marcus, R. R., Mease K. et Ottemoeller, D. (2001). Popular definitions of democracy from Uganda, Madagascar, and Florida, U.S.A. *Journal of Asian and African Studies*, 36(1), 113–132.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Martineau, R. (1998). Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté. Dans R. Comeau et B. Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale* (p. 45-56). Sillery : Septentrion.
- Martineau, R. (1984). *S'informer de l'actualité : motivation, compétence et formation requises*. Mémoire de maîtrise (sciences de l'éducation). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Martorella, P. H. (1991). Knowledge and Concept Development in Social Studies. Dans J. P. Shaver (dir.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (p. 370-384). New York : Macmillan Publishing Company.
- Martorella, P. H. (1990). Teaching Concepts. Dans J. P. Cooper (dir.), *Classroom Teaching Skills* (p. 149-184). Lexington : D. C. Heath and Company.

- Marzouk, A., Côté, P. et Kabano, J. (1997). *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle : document d'orientation*. Monographie n° 49, Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation. GREME.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Minier, P. et Gauthier, D. (2006). Représentations des activités d'enseignement-apprentissage en sciences et liens avec les stratégies pédagogiques déployées par des enseignants du primaire. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 3(1), 35-46.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse de doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal, Université de Montréal.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. et Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 547-574). Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici S. et Vignaux G. (1994). Le concept de *thêmata*. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 25-72). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Mucchielli, A. (1994). *La psychologie sociale*. Paris : Hachette.
- National Assessment of Educational Progress. (1990). *The civics report card: Trends in achievement from 1976 to 1988 at ages 13 and 17: Achievement in 1988 at grades 4, 8, and 12*. Washington : U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Navarro, M. G. et Romero, J. J. (2001). Structuration de la pensée politique : éléments pour l'élaboration d'un modèle de recherche. Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales* (p. 487-505). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Niemi, R. G. et Hepburn, M. A. (1995). The Rebirth of Political Socialization. *Perspectives on Political Science*, 24, 7-16.
- Niemi, R. G. et Junn, J. (1998). *Civic education : What makes students learn*. New Haven : Yale University Press.

- Nora, P. (1978). Mémoire collective. Dans J. LeGoff (dir.), *La nouvelle histoire* (p. 398-401). Paris : Retz-CEPL.
- Olivier, L., Bédard, G. et Ferron, J. (2005). *L'élaboration d'une problématique de recherche. Sources, outils et méthode*. Paris : L'Harmattan.
- Oni, A. A. (2006). The relationship between levels of education and perceptions of democratic governance among Nigerian school leavers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(1), 104-113.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général à l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : A. Colin.
- Peck, C. L. (2011). Ethnicity and Student's Historical Understanding. Dans P. Clark (dir.), *New possibilities for the past, Shaping History Education in Canada* (p. 302-324). Vancouver-Toronto : UBC Press.
- Percheron, A. (1991). Représentations de la loi et de la justice chez les Français de 16 à 21 ans. *Droit et Société*, 19(1), 377-388.
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ? Éducation à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique sociale.
- Perrot, M. (1984). Préface. Dans M. Perrot (dir.), *Une histoire des femmes est-elle possible ?* (p. 7-17). Marseille : Rivages.
- Piéron, H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupert, J.-P. Desaulniers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Poupert, J., Desaulniers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer R. et Pirès, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Prior, M. (2008, Avril). *The Stability of Political Interest over the Life Cycle*. Communication présentée à la 65^e rencontre annuelle de la Midwest Political Science Association, Chicago, Illinois.

- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ravitch, D. (1991). Democracy : What it is and how to teach it. *Social Studies*, 82(2), 50-56.
- Rouquette, M.-L. (1995). Remarques sur le statut ontologique des représentations sociales. *Papers on Social Representations/Textes sur les représentations sociales*, 4(1), 79-83.
- Sabourin, P. (2004). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 357-385). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sadoun-Lautier, N. (1993). La situation didactique dans l'enseignement de l'histoire en France. *Informations Mitteilungen Communications*, 14(1), 21-27.
- Schwille, J. et Amadeo, J. (2002). The paradoxical situation of civic education in school : Ubiquitous and yet elusive. Dans G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta et J. Schwille (dir.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship* (p. 105-136). Amsterdam : Elsevier Press.
- Siegel, R. S. et Hoskin, M. (1981). *The political involvement of adolescents*. New Brunswick : Rutgers University Press.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology : Theory and Practice*. Needham Heights : Allyn et Bacon.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (p. 272-302). Paris : Larousse.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. et Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Tutiaux-Guillon, N. (2002). Civic, Legal and Social Education in French Secondary School : Question About a New Subject. *Online Journal for Social Science Education*.
- Twyman, T., McCleery, J. et Tindal, G. (2006). Using Concepts to Frame History Content. *The Journal of Experimental Education*, 4(74), 331-349.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(23), 133-170.

- Vieuxloup, J. (2003). Enseigner les concepts d'État et de pouvoir en classe de quatrième et troisième au collège. Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 139-155). Sainte-Étienne : PSE.
- Vygotsky, L. S. (1934, 1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Waterman, A. (1982) Identity development from adolescence to adulthood : An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychologist*, 18, 341-58.
- Westheimer, John et Joel Kahne (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating For Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

APPENDICE A

Guide d'entretien avec les élèves

1. En ce moment, tu suis un cours de monde contemporain. Que veut dire ce titre pour toi ?
2. Au cours des quatre dernières années, tu as suivi un cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Que veut dire ce titre pour toi ?
3. Quelle est la différence, pour toi, entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté (s'il y a une différence) ?
4. Est-ce qu'un(e) de tes enseignant(e)s vous a parlé spécifiquement de l'éducation à la citoyenneté ?

La démocratie

5. Comment définis-tu le concept de démocratie ?

Question de relance : Est-ce que la démocratie a évolué jusqu'à aujourd'hui ?

Pourquoi ? Si oui, donne quelques exemples.

6. Quel lien fais-tu entre éducation et démocratie ?
 - a. Entre culture et démocratie ?

Principaux concepts liés à celui de la démocratie dans les réalités sociales du premier cycle

7. Comment définis-tu le concept de société ?

Question de relance : À travers les différentes réalités sociales, est-ce que le concept de société a évolué ? Pourquoi ? Comment ?

8. Comment définis-tu le concept d'hierarchie sociale ?

9. Comment définis-tu le concept de pouvoir ?

Question de relance : Est-ce que le concept de pouvoir a évolué ? De quelle manière ?

10. Comment définis-tu le concept de justice ?

Questions de relance : Est-ce que la justice a évolué jusqu'à aujourd'hui ? Si oui, donne quelques exemples.

Est-ce qu'il y a une différence pour toi entre les concepts de justice et d'égalité ?

11. Qu'est-ce qu'un régime politique ?

12. Qu'est-ce qu'un État ?

13. D'où nous vient le concept de citoyen ? Qu'est-ce qu'un citoyen ?

Questions de relance : Peux-tu me nommer des droits et des responsabilités qu'ont les citoyens ?

Quelles sont les différences entre les citoyens athéniens et les citoyens d'aujourd'hui au Canada ?

14. Comment définis-tu le concept de liberté ?

Question de relance : À travers les différentes réalités sociales, est-ce que le concept de liberté a évolué ? De quelle manière ?

15. Qu'est-ce que la séparation des pouvoirs aujourd'hui ? As-tu des exemples de séparation des pouvoirs tirés du passé ? Qu'est-ce qui les différencie ?

Principaux concepts liés à celui de démocratie dans les réalités sociales du deuxième cycle

16. Comment définis-tu le concept de représentation ? La représentation politique ?

A-t-elle changé ?

17. Qu'est-ce que le libéralisme ?

18. Peux-tu me définir le concept de bien commun ?

19. Peux-tu me définir le concept de choix de société ?

20. Qu'est-ce qu'une société de droit ?

Contenus spécifiques des Programmes du MÉLS

21. Qu'est-ce qui fait en sorte que la société athénienne représente une première forme de démocratie ? Peux-tu énumérer des conditions pour être un citoyen d'Athènes ?
22. Quelles conséquences ont les révolutions américaine et française sur la population ? Sur le pouvoir ?
23. Que signifie la Conquête britannique pour toi ?

Question de relance : Est-ce que les Britanniques ont fait avancer ou reculer la démocratie suite à la Conquête ?

Expériences concrètes vécues à l'école et liées à la démocratie

24. Selon toi, l'école est-elle un milieu démocratique ?
25. Y a-t-il un conseil d'élèves à ton école ? Si oui, y participes-tu ?
26. Quelle place est laissée aux élèves dans les prises de décisions de l'école ou de la classe ?

Questions générales

27. Nomme des aspects de la société québécoise actuelle qui réfèrent à la démocratie.
28. Est-ce que tu souhaites aller voter lorsque ce sera possible pour toi ?
29. As-tu autres choses à ajouter ?

APPENDICE B

Guide d'entretien avec les enseignants⁴

1. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement et plus spécifiquement en enseignement des sciences humaines ?
2. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement en cinquième secondaire ?
3. Comment qualifieriez-vous la clientèle qui fréquente votre école ?

Aspects généraux du programme monde contemporain

4. Quelles sont les réalités sociales couvertes à ce jour ? Croyez-vous qu'elles ont pu aider les élèves à développer leur conceptualisation de la démocratie ?
5. En tant qu'enseignant de monde contemporain, quel objectif souhaitez-vous atteindre avec vos élèves (au-delà de l'enseignement du programme) ?

Concepts et démocratie

6. Comment représentez-vous un concept ? Plus spécifiquement, comment représentez-vous le concept de démocratie ?

Question de relance : Utilisez-vous des attributs conceptuels (caractéristiques) pour favoriser l'enseignement-apprentissage des concepts ?

⁴ À ce canevas général est ajouté ou soustrait certaines questions selon l'enseignant, considérant les propos tenus par ses élèves.

7. Quelle place faites-vous aux concepts dans votre enseignement ? Quelle place faites-vous à la démocratie dans votre enseignement ?
8. Quels sont les concepts qui semblent être mieux compris par les élèves ? Les concepts qui semblent les moins bien compris ?
9. Les élèves arrivent-ils à faire des liens entre les concepts propres au cours d'HÉC et ceux du cours de monde contemporain ?
10. Vos élèves avaient-ils une conception juste et élaborée de la démocratie lorsqu'ils sont arrivés en cinquième secondaire ?
11. Vos élèves se servent-ils des contenus d'apprentissage des programmes du premier et du deuxième cycle pour se construire une définition de la démocratie ?

Expériences concrètes vécues à l'école et liées à la démocratie

12. Avez-vous mis en œuvre des activités ou des projets pour favoriser l'apprentissage du concept de démocratie ?
13. Quelles expériences de démocratie concrète font les élèves en classe ou à l'école ? Ou encore lesquelles connaissent-ils ?

Question générale

14. Avez-vous autres choses à ajouter ?