

Pour une pensée politique à l'école : problématique et fondements théoriques

Political thought at school: problem and theoretical foundations

En pro de un pensamiento político en la escuela: problemática y bases teóricas

Olivier Lemieux and Denis Simard

Volume 47, Number 2, Fall 2019

Éduquer aux sciences humaines et sociales

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1066447ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1066447ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lemieux, O. & Simard, D. (2019). Pour une pensée politique à l'école : problématique et fondements théoriques. *Éducation et francophonie*, 47(2), 45–65. <https://doi.org/10.7202/1066447ar>

Article abstract

At a time when voter turnout is apparently declining, many are wondering what actions to take to curb the political alienation and rise of cynicism among younger generations. In this context, the school seems to be an important nerve centre for action. Although Quebec schools do not specifically offer political education, we believe that some knowledge, subject-specific skills, cross-curricular competencies and general areas of training are likely to contribute to the formation of political thought. But what exactly do we mean by «political thought»? The purpose of this article is to propose a construction of this concept, notably by situating it and distinguishing it from other central concepts of human sciences. We therefore believe that this article will provide a theoretical foundation for a broader research project on citizens' «political competence», which adds to political thought the tendency to take an interest in and participate in public life.

Pour une pensée politique à l'école : problématique et fondements théoriques

Olivier LEMIEUX

Université Laval, Québec, Canada

Denis SIMARD

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

En un supposé temps de déclin de la participation électorale, plusieurs s'interrogent sur les moyens d'action capables de freiner l'aliénation politique des jeunes générations et la montée du cynisme. Dans ce contexte, l'école apparaît comme un champ d'action particulièrement névralgique. Si l'école québécoise n'offre pas spécifiquement une éducation politique, nous estimons cependant que certaines connaissances, compétences disciplinaires, compétences transversales et certains domaines généraux de formation sont susceptibles de participer à la formation d'une pensée politique. Mais qu'entendons-nous exactement par « pensée politique »? L'objet du présent article vise à proposer une construction de ce concept, notamment en le situant et en le distinguant d'autres concepts centraux de l'enseignement des sciences humaines. Ainsi, nous estimons que le présent article permettra de poser une première pierre théorique pour un plus vaste projet de recherche portant sur la « compétence politique » des citoyens, laquelle ajoute à la pensée politique la propension à s'intéresser à la vie publique et à y participer.

ABSTRACT

Political thought at school: problem and theoretical foundations

Olivier LEMIEUX, Laval University, Quebec, Canada

Denis SIMARD, Laval University, Quebec, Canada

At a time when voter turnout is apparently declining, many are wondering what actions to take to curb the political alienation and rise of cynicism among younger generations. In this context, the school seems to be an important nerve centre for action. Although Quebec schools do not specifically offer political education, we believe that some knowledge, subject-specific skills, cross-curricular competencies and general areas of training are likely to contribute to the formation of political thought. But what exactly do we mean by «political thought»? The purpose of this article is to propose a construction of this concept, notably by situating it and distinguishing it from other central concepts of human sciences. We therefore believe that this article will provide a theoretical foundation for a broader research project on citizens' «political competence», which adds to political thought the tendency to take an interest in and participate in public life.

RESUMEN

En pro de un pensamiento político en la escuela: problemática y bases teóricas

Olivier LEMIEUX, Universidad Laval, Quebec, Canadá

Denis SIMARD, Universidad Laval, Quebec, Canadá

En una supuesta época de disminución de la participación electoral, algunos se interrogan respecto a los medios de acción capaces de frenar la alienación política de las jóvenes generaciones y la intensificación del cinismo. En dicho contexto, la escuela se presenta como un campo de acción particularmente neurálgico. Si la escuela quebequense no ofrece específicamente una educación política, creemos sin embargo que ciertos conocimientos, competencias disciplinarias, competencias transversales y ciertas esferas generales de formación son susceptibles de participar a la formación de un pensamiento político. Pero ¿qué entendemos exactamente como «pensamiento político»? El objeto del presente artículo es proponer una construcción de ese concepto, principalmente situándolo y distinguiéndolo de otros conceptos centrales en la enseñanza de las ciencias humanas. Así pues, creemos que el presente artículo permitirá poner la primer piedra teórica de un más amplio proyecto de investigación sobre la «competencia política» de los ciudadanos, la cual añade al pensamiento político la propensión a interesarse a la vida pública y participar en ella.

INTRODUCTION

En 2015, le Conseil de recherche des sciences humaines (CRSH), en partenariat avec l'Association canadienne des études supérieures (ACÉS), faisait paraître un rapport intitulé *Imaginer l'avenir du Canada*. Ce rapport faisait suite à une série d'activités organisées à l'échelle nationale interrogeant plus de 300 étudiantes et étudiants de cycles supérieurs amenés à raconter leurs expériences et à échanger sur de grandes questions. Ce dialogue avait alors pour objectif de cerner la contribution potentielle des chercheuses et chercheurs en sciences humaines aux six domaines des défis de demain du CRSH. Pour intéressants qu'ils soient, ces défis laissent toutefois dans l'ombre un malaise de plus en plus criant au XXI^e siècle dans les sociétés occidentales, ce que d'aucuns appellent le « déclin du politique ». Qui plus est, lorsque nous analysons en détail leur description, nous constatons l'absence généralisée du politique au regard des sphères économiques, sociales et culturelles, ce qui révèle un autre indice de ce déclin. Le présent article se propose donc de définir les jalons théoriques d'une recherche visant à prendre en compte à l'école le phénomène du déclin du politique, peut-être à y faire face. Ces jalons sont présentés en trois grandes parties. Dans la première partie, nous examinerons ce qu'il faut entendre par « déclin du politique ». Dans une deuxième partie, nous ferons des distinctions entre l'enseignement de l'histoire, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation politique, et nous préciserons, dans une troisième partie, le concept de pensée politique susceptible de soutenir une éducation politique. Dans une dernière partie, conclusive, nous posons la première pierre d'un cadre analytique qui permettrait d'opérationnaliser ce concept autour de quatre niveaux de pensée et de mener une recherche empirique sur le développement de la pensée politique à l'école. Avant de nous livrer à cet exercice, nous procéderons toutefois à quelques précisions méthodologiques.

Précisions méthodologiques

Le présent article s'appuie sur une recension des écrits effectuée du printemps à l'automne 2018 dans les principales banques de données, soit Ariane 2.0, Érudit, Cairn, EBSCO, Google scholar, Jstor, Persée, ProQuest et Repère. Cette recherche visait à repérer des études ayant pris pour objet le développement d'une pensée politique à l'école. Comme le suggèrent Bélanger et Lemieux (2002), par « politique » nous entendons toutes réalités sociales ayant une nature proprement politique comme la société, la démocratie, l'État, les partis politiques, les groupes et les citoyens. Ainsi, celui qui exerce sa pensée politique porte une réflexion sur ces objets en s'intéressant notamment aux rapports sociaux qui les composent, par exemple l'influence, le contrôle, le conflit ou la représentation.

Pour réunir notre corpus d'analyse, nous avons développé, au fur et à mesure de la recherche, une liste de mots-clés liés de près au concept de pensée politique :

- Éducation politique;
- Instruction politique;
- Didactique (des sciences) politique(s);
- Enseignement (des) politique(s);
- Apprentissage (des) politique(s);
- Culture politique;
- Connaissance politique;
- Compétence politique;
- Socialisation politique;
- Politisation;
- Comportement politique.

À la suite de cette recherche, nous avons repéré au-delà d'une centaine d'études parmi lesquelles nous trouvons des thèses de doctorat et des mémoires de maîtrise, des monographies, des collectifs, des articles scientifiques, ainsi que des rapports de recherche. Après un examen approfondi de ces écrits, nous avons réduit notre corpus de près de la moitié (n = 55) en sélectionnant seulement les études jugées les plus en lien avec l'objet d'étude, soit l'enseignement et l'apprentissage du (ou de la) politique à l'école secondaire. Le présent article se veut donc une synthèse théorique des études susceptibles de contribuer à une meilleure compréhension de cet objet, que ce soit sur le plan de la problématique (déclin politique et baisse de participation), théorique (pensée politique, compétence politique, éducation politique et civique) ou didactique (méthodes d'enseignement-apprentissage expérimentées ou proposées).

Première partie

LE DÉCLIN DU POLITIQUE

En 2005, Denis s'attaquait au déclin du politique en se posant deux questions : « Que faut-il entendre par l'expression "déclin du politique" ? », et « À quoi fait-on, ou veut-on faire référence quand elle est utilisée pour l'explication de phénomènes contemporains ? » S'appuyant sur une lecture que Fougeyrollas (1979) avait proposée des théories de l'État de Machiavel, Denis (2005, p. 15) affirmait que « le politique correspond, par-delà les époques, au système d'autorité qui s'exerce sur une société, système qui relève fondamentalement d'un rapport de forces ». Ce système d'autorité aurait pour fonction d'administrer, d'orienter, bref, de gérer les domaines publics de la société en vue de maintenir une structure relativement stable et durable. En contrepartie, le domaine de *la* politique serait celui des projets et des interventions agissant sur ce système d'autorité pour l'améliorer, le modifier, voire le renverser. Dans cette perspective, Denis (2005) propose que le « déclin du politique » doit être compris comme une dépossession du pouvoir citoyen sur le politique, ce à quoi nous ajoutons qu'il

correspond aussi à une diminution du pouvoir politique en regard d'autres sphères, principalement la sphère économique.

Phénomène observable dans toutes les sociétés occidentales, le déclin du politique se manifeste par divers symptômes. Parmi ceux-ci, les plus visibles sont sans conteste la baisse de la participation électorale, la volatilité des comportements politiques et le cynisme ambiant vis-à-vis les élites et les institutions traditionnelles (Denis, 2005). Ici, comme ailleurs, ce nouveau désordre électoral est bien documenté (Cautrès et Mayer, 2004). Par exemple, il y a une quinzaine d'années, Pattie et Johnston (2003, p. 9) illustraient déjà ce phénomène par quelques chiffres :

Les élections générales au Canada ont été marquées par une baisse rapide de la participation du public. La baisse du taux de participation depuis les années 80 est apparemment inexorable : elle est passée de 75 % en 1984 et 1988 à un peu moins de 70 % en 1993, à 67 % en 1997 et à 61 % seulement en 2000. L'expérience du Canada, même si elle est frappante, peut faire partie d'une tendance plus large. De nombreuses démocraties établies ont connu une baisse (parfois dramatique) de la participation électorale (Gray et Caul, 2000). Par exemple, aux États-Unis, environ 50 % seulement de la population adulte a voté lors de l'élection présidentielle de 2000, contre 62 % dans les années 50. Au Royaume-Uni, seulement 59 % des électeurs ont pris la peine de voter aux élections générales de 2001, soit 11 points de pourcentage de moins que lors de la précédente élection générale de 1997.

Ce phénomène est également observable au Québec, alors que les dernières élections provinciales et fédérales ont souvent défié les prévisions des commentateurs politiques et des sondeurs d'opinion, comme en témoignent, par exemple, la vague orange de 2011 et la vague caquiste de 2018.

Face à cette désaffection généralisée, la « socialisation politique » prend diverses définitions. Pour Bourdieu (1972), par exemple, cette socialisation peut être perçue dans une optique de reproduction, de légitimation et de maintien de l'ordre, alors que, pour Percheron (1974), elle apparaît comme un lieu d'échange résultant d'un processus d'assimilation et d'accommodation entre la société et l'individu. Nonobstant la définition privilégiée, les études sur la socialisation politique occupent une place importante, voire centrale depuis l'édification des sciences politiques comme discipline scientifique moderne (Lazarsfeld, Berelson et Gaudet, 1944; Parsons et Bales, 1954; Hyman, 1959; Campbell, Converse, Miller et Stockes, 1964; Almond et Verba, 1965; Hess et Torney, 1967; Easton et Dennis, 1969; Connell, 1971). Elles vont toutefois connaître un certain essoufflement au milieu des années 1970, alors que plusieurs s'aperçoivent qu'elles ne permettent pas de prédire les comportements politiques, mais seulement de les comprendre (Connell, 1987). Nous observons néanmoins une recrudescence de ces études à partir des années 1990, alors que le faible taux de participation électorale chez les jeunes se fait de plus en plus alarmant en cette

époque où plusieurs grandes utopies politiques – par exemple le communisme sur la scène mondiale ou le souverainisme à l'échelle provinciale – disparaissent progressivement. Les conséquences souvent néfastes, voire les catastrophes qui ont accompagné les grandes utopies et les grandes idéologies du XX^e siècle provoquent en fait, dans l'ensemble de la population, mais encore plus chez les jeunes générations, un relativisme vis-à-vis des idées porteuses de projets collectifs et un cynisme à l'endroit du monde politique (Venne, 2015). À l'heure actuelle, le pouvoir économique et individuel apparaît plus que jamais comme le principal moteur de changement dans la société libérale et néolibérale, dépouillant ainsi le pouvoir politique de sa fonction de régulation des enjeux collectifs. À ce chapitre, la disparition du nombre d'heures imparties au cours *Monde contemporain* en cinquième secondaire au Québec – un cours consacré à la compréhension des enjeux d'actualité – au profit d'un cours d'*Éducation financière* apparaît comme un signe assez frappant de cet esprit du temps. Bref, ce qui se perd dans ce long déclin, c'est la conviction que le pouvoir politique permet de changer le monde.

Plusieurs études ont en revanche bien montré que le déclin du politique ne s'est pas forcément accompagné d'un désintérêt politique. À ce propos, nous pouvons évoquer celles de Perrineau (1994), de Muxel (2001) et de Cautrès et Mayer (2004a), lesquelles ont bien mis en évidence que s'il y a bel et bien déclin, cela n'a pas pour conséquence une dépolitisation généralisée, mais un désengagement vis-à-vis des modes d'insertion politique traditionnels. Ainsi, s'ajoute au défi de la socialisation politique celui d'amener les jeunes générations à réinvestir ces modes traditionnels, ce qui ne saurait signifier que nous défendons le système actuel et le statu quo. En effet, à travers diverses études sur le système d'éducation au Québec et son histoire, nous avons souvent été critiques à l'égard de ces institutions politiques et administratives traditionnelles. Par exemple, nous avons déjà souligné le désengagement politique en matière d'éducation et l'effritement des pouvoirs nationaux vis-à-vis des grandes instances internationales en ce domaine (Lemieux, 2019). Nous avons aussi reconnu à plus d'un titre le bien-fondé de plusieurs critiques adressées à ce qu'il est convenu d'appeler le « Renouveau pédagogique » (Simard, 2010; Lemieux et Simard, 2017). Malgré tout, il nous apparaît fondamental d'amener les jeunes générations à mieux comprendre les modes d'insertion politique traditionnels, non seulement parce qu'ils demeurent les principaux lieux du système d'autorité, mais aussi parce qu'ils ne parviendront à transformer durablement ce système qu'en les investissant activement.

Quel rôle doit jouer l'école dans ce contexte? En fait, l'instruction – entendue comme la transmission de connaissances – et la socialisation – définie comme le développement d'attitudes – politiques sont traditionnellement confiées à l'éducation familiale. À plus d'une reprise, Percheron (1993) a évoqué la méfiance, voire la crainte qui règne dès que nous évoquons le rôle que doit jouer l'école en matière d'éducation politique. Se cachant derrière une soi-disant « neutralité scolaire », ce malaise vis-à-vis de l'éducation politique serait analogue à celui porté à l'endroit de l'éducation à

la sexualité, à savoir qu'« associer enfance et sexualité ou enfance et politique, c'est menacer le statut et le rôle de l'enfant dans la société peut-être, mais surtout dans la famille; c'est remettre en question la nature privilégiée des rapports entre parents et enfants » (Percheron, 1993, p. 14). Pourtant, dans d'autres secteurs de la vie collective, la culture par exemple, plusieurs recherches ont montré le rôle fondamental que peut jouer l'école et que joue effectivement l'école dans l'initiation des élèves à des pratiques culturelles, et plus largement au monde de la culture (Simard, Côté, Falardeau, 2017; Simard et Falardeau, 2011; Octobre, 2011). Sans l'école, la culture demeure l'apanage de l'élite. Or, à notre avis, il en va de même de l'éducation politique. C'est cette idée qu'exprimait d'ailleurs Gaxie (1991) dans son ouvrage *Le cens caché: inégalités culturelles et ségrégation politique*, où il démontrait que si la théorie démocratique postule l'existence de citoyens dotés d'une culture et d'une pensée politique leur permettant une participation réfléchie et motivée, l'analyse sociologique dévoile que la capacité de manipuler la symbolique politique est souvent détenue par les mêmes qui détiennent les autres pouvoirs socioculturels. Nous pensons, pour notre part, que l'école peut jouer un rôle significatif pour briser ce cycle et endiguer le déclin du politique.

Deuxième partie

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET ÉDUCATION POLITIQUE

Comme le soulignait Simard (2017, p. 33) : « [...] l'école, qui prend au sérieux et assume sa responsabilité dans la transmission culturelle, n'est pas une institution comme les autres: elle est une institution pleinement sociale et politique qui concerne au premier chef la cité, la vie en commun, la *res publica* ». Cette mission politique, l'école en a été investie dès la Grèce antique. Dans la première démocratie athénienne, en effet, la discussion, le dialogue et la négociation deviennent les principaux instruments du pouvoir jusqu'alors détenu par un ou quelques hommes. L'agora, espace public se trouvant au centre de la cité et des relations publiques, devient alors le lieu symbolique de ce nouveau régime (Tardif, 2012). À l'époque, toutefois, l'exécution de Socrate amène Platon à un constat tragique, l'échec de la méthode socratique (Tardif, 2012, p. 18) :

Il faut dépasser la simple discussion et proposer une éducation plus puissante, capable de transformer les hommes en profondeur, et pas seulement leurs discours. [...] Devant une situation politique dominée par la violence, les contradictions, l'absence d'issues, Platon voit dans l'éducation un moyen de sortir de la crise politique. L'éducation est devenue pour Platon, exactement comme pour Rousseau vingt-deux siècles plus tard, un moyen de sortir de l'histoire humaine et un moyen de la refaire.

Depuis, les ressources de l'école en matière politique se sont ordonnées autour de trois registres, soit deux registres relevant principalement de la socialisation, c'est-à-dire l'apprentissage des relations sociales (1) et l'initiation à la participation en société (2), et un registre faisant plutôt appel à l'instruction par l'apprentissage de certains contenus politiques (3).

Souvent implicite, la mission de socialisation politique se manifeste de façon assez évidente à l'école. À ce propos, Almond et Verba (1965) ont bien montré dans leur étude pionnière de quelle façon la participation à la vie scolaire par l'apprentissage de certains mécanismes et certaines pratiques – par exemple par la participation à la vie en classe ou l'élection de représentants – prépare efficacement les futurs citoyens à la vie politique. Il en va de même des relations sociales, plus précisément des rapports horizontaux entre pairs et des rapports verticaux institutionnels et informels entre adultes et enfants, lesquels mèneront à la participation ou à la soumission (Percheron, 1993; Mills, 2004; Veitch, 2009; Fielding, 2011; Varnham, Booth et Evers, 2011; Varnham, Evers, Booth et Avgoustinos, 2014; Duma, 2014; Brasof, 2015). Si les règles de fonctionnement de la classe et de l'école, ainsi que l'enseignement et l'apprentissage de l'ensemble des disciplines scolaires peuvent contribuer à ces registres de socialisation, au fil du temps, certaines disciplines scolaires ont reçu un mandat mieux défini en matière d'instruction politique. Parmi celles-ci, il faut assurément compter l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, mais également la géographie, l'économie et, depuis la réforme des années 2000, l'éthique et la culture religieuse. Bien que la contribution à l'instruction politique de l'ensemble de ces disciplines mérite notre attention, l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté exige un traitement particulier.

Depuis le XIX^e siècle, l'enseignement de l'histoire assume au moins deux rôles politiques, soit la formation du patriote – ou du citoyen – et la légitimation des institutions, aujourd'hui démocratiques (Moniot, 1993; Lautier, 1997; Bruter, 2016; Lévesque, 1997). Depuis le Renouveau pédagogique instauré au Québec au cours des années 2000, il partage ces rôles avec l'éducation à la citoyenneté, laquelle vise le développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs démocratiques (Duhamel, 2005; Moisan, 2010). Comme le soulignait Moisan (2016), contrairement à d'autres provinces canadiennes qui ont choisi – à la manière du modèle états-unien – de privilégier l'enseignement de sciences sociales, le Québec a plutôt réitéré sa confiance en l'histoire. L'ajout de l'éducation à la citoyenneté, comme finalité et comme compétence, est venu quelque peu teinter ses visées d'enseignement, ajout qui fut âprement débattu durant la controverse de 2006 entourant le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire (Lemieux, Anne et Bélanger, 2017). De manière générale, ce que craignaient les adversaires de ce programme était qu'en confiant à l'enseignement de l'histoire la tâche de développer une éthique citoyenne, cela conduise « à aplanir les aspérités et les conflits du passé au profit d'un récit [...] reconditionné au nom de la promotion des valeurs démocratiques et consensuelles que doit partager tout bon citoyen » (Fecteau, 2006, p. 184).

Ainsi, ce programme était accusé d'instrumentaliser l'histoire pour former « de bons citoyens, dociles, respectueux, complaisants, naïfs, dans ce qui prend parfois l'allure d'un cours de morale » (Vaugeois, 2014, p. 182-183). À cette attaque portant sur le lien de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, ajoutons une modification significative des contenus enseignés, lesquels se mettent alors plus que jamais au diapason de l'historiographie, privilégiant ainsi une histoire sociale et culturelle au détriment de l'histoire politique (Sarra-Bournet, 2008).

Si l'éducation à la citoyenneté a fait couler beaucoup d'encre au cours des dernières années en Occident, force est de constater que ces études se sont surtout concentrées à en définir le champ théorique ou à explorer son rôle d'intégration en milieu interculturel (Lefrançois, 2006; Gosselin, 2009). Ainsi, la finalité de l'éducation à la citoyenneté vise principalement, jusqu'ici, une socialisation politique tournée vers le développement du lien social favorisant le vivre-ensemble. Les travaux de Moisan (2011) sur les représentations sociales des enseignantes et des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté du secondaire ont d'ailleurs bien montré que les maîtres ont une vision de la citoyenneté et de son enseignement privilégiant une socialisation autour du respect des valeurs et des droits fondamentaux en démocratie. De cette façon, c'est à l'enseignement de l'histoire que reviendrait la tâche d'instruction politique, laquelle serait bien servie par cette discipline pour deux principales raisons. D'abord, la « pensée historique » – ou « historienne » – permettrait le développement d'attitudes, de démarches et d'opérations mentales permettant aux futurs citoyens d'intervenir dans la vie sociale et politique (Éthier et Lefrançois, 2016). Ensuite, l'apprentissage de l'histoire mènerait l'élève à constater que l'action humaine est le moteur de l'histoire et, par le fait même, qu'il peut lui-même devenir agent de changement, favorisant du coup son engagement et sa participation. Ainsi, la classe d'histoire deviendrait un lieu permettant de former un citoyen démocrate, libre et mature, conciliable avec le rôle qu'il devra jouer dans un monde pluraliste et en mouvement, et libéré des entraves conservatrices qui paralysent sa pensée, par exemple les stéréotypes, les mythes et les préjugés (Maurer, 2000; Schnapper, 2000; Milner, 2002; Heater, 2004; Martineau, 2011). C'est d'ailleurs sur ce dernier point que l'éducation à la citoyenneté, comme domaine général de formation et comme compétence scolaire prévue par le *Programme de formation de l'école québécoise*, s'écarte le plus des sciences politiques comme discipline scientifique, lesquelles étudieront les valeurs conservatrices plutôt que de leur livrer un combat (Journell, 2017).

Comme le soulignait Duhamel (2005), alors que, dans la cité de la Grèce antique, l'éducation civique se voulait d'abord politique, puis éthique, la conception libérale de la citoyenneté associée aux temps modernes mènera à une distinction entre l'État et la société civile. Remplacé par la vie privée ou le monde du travail, le politique n'apparaît alors plus comme le lieu principal d'accomplissement de l'homme. Dans ce nouveau contexte, l'éducation à la vie active vise principalement l'intégration au marché du travail, et l'éducation à la citoyenneté sert quasi exclusivement le développement d'habiletés démocratiques (Heater, 2004). Or, comme Duhamel (2005, p. 3),

nous estimons que: «[...] le déficit civique incriminé prend aussi figure de déficit politique et démocratique». En d'autres termes, nous pensons qu'une éducation à la citoyenneté tournée principalement vers la socialisation et l'éthique est insuffisante. Il en va de même de l'enseignement de l'histoire, laquelle ne peut assumer entièrement la tâche d'instruction politique, d'autant que sa discipline de référence s'en écarte depuis un demi-siècle. Ainsi, une éducation politique est nécessaire pour doter le futur citoyen des outils nécessaires à sa compréhension politique et à son inclusion dans les modes d'insertion traditionnels. En ce sens, si plusieurs chercheuses et chercheurs ont montré que l'éducation à la citoyenneté n'a pas pu encore procéder à une transposition didactique classique des savoirs savants vers des savoirs scolaires, ce qui a entraîné des difficultés dans le choix de ses approches et de ses contenus (Audigier, 2006; Moisan, 2011), nous estimons qu'un meilleur maillage entre didactique et sciences politiques permettrait à l'éducation à la citoyenneté de s'appuyer sur une importante tradition disciplinaire (Rubin, 2011).

Troisième partie

VERS UN MODÈLE DE LA PENSÉE POLITIQUE

Depuis les années 1990, les études sur le développement de la pensée historique et de la pensée critique à l'école se sont multipliées. La pensée historique est définie par certains comme les procédures méthodologiques de la discipline historique, alors que d'autres croient qu'il s'agit d'une combinaison d'attitudes morales et identitaires autour desquelles s'articule la «culture historique» (Barton et Levstik, 1996; Rüsen, 1996; Heimberg, 2004; Seixas, 2010). D'autres vont encore plus loin en ajoutant à la méthodologie et à la culture quelques procédures épistémiques et réflexives (Wineburg, 2001), explicatives (Audigier, Auckenthaler, Fink et Haeblerli, 2002; Cooper et Capita, 2004) ou argumentatives (Pontecorvo et Girardet 1993; Heimberg 2004). S'il peut s'avérer complexe de définir le concept de pensée historique, il en va de même, comme le suggère Hasni (2017, p. 30), du concept de pensée critique, si bien qu'«il est même courant que des défenseurs de ce mode de pensée ne fournissent aucune définition et ne précisent pas les ancrages théoriques de ce concept». Cela s'avère d'autant plus exact que le concept de pensée critique est travaillé par les didacticiennes et didacticiens de toutes les disciplines scolaires et par de multiples autres spécialistes issus des sciences de l'éducation, mais, également, des sciences humaines et sociales. Malgré cet ensemble plutôt hétérogène de conceptions, dans ses fondements, la pensée critique se veut principalement un exercice de la rationalité et du scepticisme, bref, une capacité à faire appel à son propre jugement et à penser par soi-même (Hasni, 2017).

Des chercheuses et chercheurs ont tenté depuis plusieurs années de proposer des modèles opérationnalisant la pensée historique (Andrews et Burke, 2007; Seixas et Morton, 2012). Si la majorité de ces modèles défend la pertinence des savoirs et des

savoir-faire de la pensée historique – et de la « pensée critique » (Gagnon, 2011) – pour l'éducation à la citoyenneté, la pensée politique y occupe une place indirecte, oblique, même secondaire. Nous ne savons toujours pas quelle place occupe précisément le développement de la pensée politique à l'école primaire et secondaire au Québec, contrairement à ailleurs, comme aux États-Unis (Niemi et Junn, 2005), et nous sommes encore peu au fait des résultats tangibles de ces enseignements. Enfin, à notre connaissance, aucun chercheur ou chercheure n'a tenté de proposer un modèle de la pensée politique, un travail auquel nous nous sommes livrés. C'est à partir de l'analyse de notre corpus que nous avons senti le besoin et l'intérêt de proposer un modèle explicatif. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des modèles existants sur la pensée historique et la pensée critique, mais surtout de la Taxonomie des habiletés en sciences humaines d'Orlandi (Martineau, 2011, p. 67). C'est donc en adaptant cette taxonomie au concept de « pensée politique » que nous en sommes venus à la proposition suivante (Tableau 1) :

Tableau 1. **Modèle de la pensée politique**

Domaine	Sous-domaine	Composantes	Finalités
Connaissance/ compréhension		Faits, concepts et modèles	Culture politique
Habiletés	Recherche	Repérage, traitement et codage de l'information	Sciences politique
	Pensée critique	Identification des événements, interprétation des données, évaluation, conclusion et hypothèses raisonnables	Pensée politique

Selon notre modèle, la « culture politique » permet l'acquisition de connaissances déclaratives (apprendre que), les « approches et les méthodes de recherche des sciences politiques » – interdisciplinaires – conduisent à l'acquisition de connaissances procédurales (apprendre comment ou apprendre à) et le développement de la « pensée politique » mène aux connaissances conditionnelles (apprendre quand et pourquoi se servir de ses connaissances). Les prochains paragraphes s'appliquent à préciser les éléments essentiels de cette taxonomie.

Comme l'avançaient Bélanger et Lemieux (2002), la première question d'ordre social à avoir été posée est la question politique. Longtemps, la pensée politique fut l'objet des philosophes rationalistes et de leur recherche du meilleur régime politique. En ce sens, les plus anciennes racines de la « culture politique » se trouvent du côté de la philosophie politique et de sa recherche d'une conception globale du monde et de son évolution, de l'homme et de la société (Berstein, 1992). Puis, se sont progressivement ajoutées les réflexions entourant l'État et ses gouvernants, lesquelles ont

été particulièrement portées par les penseurs du contrat social et des droits naturels (Sensevy, 2011). À ces deux premières strates de la culture politique s'ajoutent ensuite, selon Berstein (1992), de nombreuses connaissances historiques où s'entrecroise une multitude de symboles tels que des dates, des événements, des grands personnages ou des textes fondateurs parmi lesquels l'individu peut alimenter ses réflexions et illustrer son propos. C'est d'ailleurs par l'entremise de cette histoire qu'est souvent enseigné ce que les politologues nomment la «vie politique», laquelle regroupe les connaissances factuelles et procédurales entourant l'exercice du pouvoir (Braud, 1985; Portelli, 1998; Gaïti, 1998). La culture politique s'alimente aussi des nombreux savoirs développés depuis le milieu du XX^e siècle grâce aux échanges des études politiques avec la sociologie et la psychologie, lesquels ont notamment mené à une meilleure compréhension du rôle joué par exemple par les groupes d'intérêt ou du comportement des électeurs et des citoyens. Bref, si les premières strates de la culture politique – les philosophiques et les juridiques – font l'objet d'une initiation au cours des études collégiales, la vie politique est plutôt bien servie par les cours d'histoire du secondaire. Cependant, les strates sociologiques et psychologiques demeurent surtout l'apanage d'une formation universitaire en sciences politiques, ce que regrette Favre (1998), car, d'après lui, elles permettraient une acquisition plus efficace de l'alphabetisation politique organisée autour de concepts-clés, comme celui de la prise de décision (Bélanger et Lemieux, 2002).

Selon Leca (1982), les sciences politiques forment, quant à elles, une discipline-carrefour pratiquée inévitablement par des hommes-carrefours, capables d'utiliser une panoplie d'approches et de méthodes permettant d'étudier les réalités sociales, mais aussi d'initier les élèves à l'interdisciplinarité. Or c'est probablement sur ce dernier point, soit le caractère initiatique à l'interdisciplinarité, que le développement d'une pensée politique à l'école trouve sa plus grande pertinence éducative en amenant les élèves à dépasser les frontières disciplinaires pour développer une compréhension globale des problèmes et des objets – politiques – auxquels ils s'intéressent. Ainsi, le but des sciences politiques «est de contribuer, par la coexistence de l'histoire, du droit, de l'économie, de la philosophie et de la théorie normative, à l'éducation du citoyen [...] éclairé, jugé compétent des questions politiques, capable de les discuter solidement et de diriger l'opinion» (Leca, 1982, p. 658-659). Pour ce faire, le développement d'habiletés permettant de rechercher et de repérer ce qui appartient au champ politique est nécessaire, car il est à la base des codes cognitifs structurant les représentations politiques (Moscovici, 1961; Riesman, 1964; Lagache, 1965; Bernstein, 1973; Michelat et Simon, 1977). Or, comme le défend Percheron (1993), la perception d'un phénomène comme étant d'abord politique est le signe de la reconnaissance des symboles que véhicule la culture politique. Coder quelque chose comme «politique» signifie donc que l'individu arrive à reconnaître les acteurs et les actions politiques appartenant à son groupe, à un autre groupe ou à l'ensemble de la communauté. Le code devient donc un moyen d'affirmer son identification à un groupe, en précisant sa spécificité par rapport aux autres. Le codage s'accompagne presque toujours d'une valorisation positive ou négative de l'acteur ou de l'action

(Michelat et Simon, 1977). Ces codes politiques recouvrent les règles d'interprétation grâce auxquelles les objets politiques sont classifiés et ordonnés, puis traduits dans des stratégies d'opinions et de conduites (Padioleau, 1976a; Padioleau, 1976b; Torney-Purta, 1992). Par exemple, un code restreint se reconnaît par une conception dichotomique du monde politique (bon/mauvais) perçu comme lointain et inatteignable, alors qu'un code élaboré sait distinguer différents types d'acteurs et conçoit ce monde comme intelligible et manipulable.

Enfin, c'est grâce à ces codes, auxquels il faut ajouter d'autres registres de la culture générale comme la littérature ou les arts, que l'individu traduit sa pensée politique. C'est très clairement ce qu'exprime ici Dessens (2009, p. 12) :

La pensée politique ne constitue pas une discipline autonome, dans la mesure où elle fait appel à toutes les sciences. Comment apprendre Socrate, Aristote, Cicéron, Saint-Augustin, Machiavel, Montesquieu, Kant, Hegel, Tocqueville, Nietzsche, Weber ou Bourdieu, sans appréhender un contexte social, un état daté de connaissances, les emprunts des uns aux autres, mais aussi l'évolution des religions, les enjeux géopolitiques, les découvertes techniques, comme autant d'accélérateurs de la considération et de l'analyse des structures sociales et politiques. [...] La pensée politique naît, se développe, s'infléchit donc en fonction d'éléments et d'objectifs pratiques et concrets : comment organiser les relations entre les hommes, selon quels critères, avec quel pouvoir et quelles limites? [...] Ce caractère concret de la pensée politique, et ses conséquences dans la vie quotidienne des hommes, est déterminant pour en comprendre les mécanismes.

Ainsi, l'objectif poursuivi doit être celui d'une structuration de la pensée à travers de grandes idées, de grands principes et de grands événements en comprenant leurs enchaînements, leurs imbrications, leurs évolutions et leurs conséquences (Dessens, 2009). Dans cette perspective, l'acquisition d'une pensée politique repose sur la capacité à mobiliser la culture politique et générale et à employer des approches et des méthodes appartenant aux sciences humaines et sociales, afin de formuler une opinion autonome sur une question, un sujet ou un problème d'ordre politique (Déloye, 2007). Enfin, la pensée politique est à la base de la « compétence politique », laquelle ajoute à la pensée politique la propension à s'intéresser à la cité et à y participer, complétant ainsi – selon la Taxonomie d'Orlandi (Annexe I) – le sous-domaine 2.3 des habiletés en sciences humaines, c'est-à-dire l'acquisition des procédures formelles (cognitif) et informelles (affectif) menant à la participation démocratique à un groupe (Bourdieu, 1973; Gamson, 1992; Galston, 2001; Duchesne et Haegel, 2004; Déloye, 2007; Dostie-Goulet, 2009; Bozec, 2018).

CONCLUSION

L'objectif du présent article était de poser les jalons théoriques nécessaires à une recherche visant à endiguer le phénomène du déclin du politique par le développement d'une pensée politique à l'école. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord livrés à quelques précisions méthodologiques expliquant notre démarche. Puis, en nous appuyant sur les experts du domaine, nous avons décrit ce que nous entendons par « déclin du politique », ce qui nous a amenés à introduire le concept de « pensée politique » et à le situer au regard d'autres concepts liés à l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines, tels que la « pensée historique » ou la « pensée critique ». À l'issue de cette construction, nous en sommes venus à proposer une conception de la pensée politique reposant sur la capacité à mobiliser la culture politique et générale, et à employer des approches et des méthodes appartenant aux sciences humaines et sociales, afin de formuler une opinion autonome sur une question, un sujet ou un problème d'ordre politique. Maintenant que nous avons proposé un construit théorique du concept de pensée politique, la prochaine étape est de développer un canevas de recherche permettant d'observer son développement dans les écoles québécoises. Sachant qu'à l'heure actuelle plusieurs groupes et partis politiques proposent l'abolition du cours d'éthique et culture religieuse, et son remplacement par un cours d'éducation à la citoyenneté, il nous apparaît urgent de mener ce projet pour nous assurer que ses orientations s'appuient sur les meilleures données possibles.

Références bibliographiques

- ALMOND, G. et VERBA, S. (1965). *The Civic Culture*. Boston, Massachusetts: Little, Brown and Company.
- ANDREWS, T. et BURKE, F. (2007). What does it mean to think historically? *Perspectives online*. Repéré à <http://www.historians.org/Perspectives/issues/2007/0701tea2.cfm>
- AUDIGIER, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté* (p. 185-206). Paris, France: Armand Colin.
- AUDIGIER, F., AUCKENTHALER, Y., FINK, N. et HAEBERLI, P. (2002). Leçons d'histoire à l'école primaire. *Clio*, 2, 194-217.

- BARTON, K. et LEVSTIK, L. (1996). «Back when god was around and everything»: Elementary children's understanding of historical time. *American educational research journal*, 33(2), 419-454.
- BÉLANGER, A.-J. et LEMIEUX, V. (2002). *Introduction à l'analyse politique*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- BERNSTEIN, B. (1973). *Class, Codes and Control*. Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- BERSTEIN, S. (1992). L'historien et la culture politique. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 35, 67-77.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Suisse: Droz.
- BOURDIEU, P. (1973). L'opinion publique n'existe pas. *Les Temps modernes*, 318, 1292-1307.
- BOZEC, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, 80, 69-88.
- BRASOF, M. (2015). *Student voice and school governance: Distributing leadership to youth and adults*. Abingdon-on-Thames, Royaume-Uni: Routledge.
- BRAUD, P. (1985). *La vie politique*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- BRUTER, A. (2016). Didactique de l'histoire et histoire des disciplines. Dans S. Lalagüe-Dulac, P. Legris et C. Mercier (dir.), *Didactique et histoire* (p. 125-130). Rennes, France: Presses universitaires de l'Université de Rennes.
- CAMPBELL, A., CONVERSE, P. MILLER, W. et STOCKES, D. (1964). *The American Voter*. New-York, New York: Wiley and Sons.
- CAUTRÈS, B. et MAYER, N. (dir.), (2004). *Le nouveau désordre électoral*. Paris, France: Presses de la FNSP.
- CONNELL, R. (1971). *The Child's Construction of Politics*. Melbourne, Victoria: Melbourne University Press.
- CONNELL, R. (1987). Why the «political socialization» paradigm failed and what should replace it? *International Journal of Political Education*, 3, 215- 223.
- COOPER, H. et CAPITA, L. (2004). Leçons d'histoire à l'école primaire: Comparaisons. *Clio*, 3, 155-168.
- DÉLOYE, Y. (2007). Pour une sociologie historique de la compétence à opiner «politiquement». *Revue française de science politique*, 57(6), 775-798.

- DENIS, S. (2005). *L'action politique des mouvements sociaux d'aujourd'hui: le déclin du politique comme procès de politisation?* Québec: Presses de l'Université Laval.
- DESSENS, R. (2009). *Culture générale: histoire et formation de la pensée politique.* Paris, France: Éditions Publibook.
- DEWEY, J. (1975). *Démocratie et éducation.* Paris, France: Armand Colin.
- DOSTIE-GOULET, E. (2009). *Le développement de l'intérêt pour la politique chez les adolescents* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. (2004). La politisation des discussions au croisement des logiques de spécialisation et conflictualisation. *Revue française de science politique*, 54(6), 877-909.
- DUHAMEL, A. (2005). On ne naît pas citoyen, on le devient. Dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 1-9). Québec: Presses universitaires de l'Université Laval.
- DUMA, M. A. N. (2014). Learner participation in school governance: The views of learner governors in south african schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1807-1812.
- EASTON, D. et DENNIS, J. (1969). *Children in the political system: origins of political legitimacy.* New York, New York: McGraw-Hill.
- ÉTHIER, M.-A. et LEFRANÇOIS, D. (2016). L'éducation à la citoyenneté doit s'incarner dans une discipline. Dans A. Hasni, J. Lebrun et Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors école: le cas des «éducation à» au Québec* (p. 93-118). Saint-Lambert, Québec: Groupéditions Éditeurs.
- FAVRE, P. (1998). Quelques considérations sur la démarche et les finalités de l'enseignement de la science politique. Dans P. Favre et J.-P. Legavre (dir.), *Enseigner la science politique* (p. 15-36). Paris, France: L'Harmattan.
- FECTEAU, J.-M. (2006). Quelle histoire du Québec enseigner? *Bulletin d'histoire politique*, 15(1), 183-190.
- FIELDING, M. (2011). Schools for democracy. Dans N. Lawson et K. Spours (dir.), *Education for the good society: The values and principles of a new comprehensive vision* (p. 34-39). Londres, Royaume-Uni: Compass.
- FOUGEYROLLAS, P. (1979). *Sciences sociales et marxisme: savoirs et idéologies dans les sciences sociales.* Paris, France: Payot.

- GAGNON, M. (2011). Vers une heuristique des relations systémiques entre pensée historique et pensée critique. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves* (p. 429-456). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- GAÏTI, B. (1998). Enseigner la vie politique : entre chronique et concept. Dans P. Favre et J.-P. Legavre (dir.), *Enseigner la science politique* (p. 175-202). Paris, France: L'Harmattan.
- GALSTON, W. A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234.
- GAMSON, W. A. (1992). *Talking politics*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- GAXIE, D. (1991). *Le cens caché: inégalités culturelles et ségrégation politique*. Paris, France: Le Seuil.
- GOSELIN, P. (2009). *L'Éducation interculturelle dans le programme de formation du premier cycle du secondaire: définition et analyse* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.
- GRAY, M. et CAUL, M. (2000). Declining voter turnout in advanced industrial democracies, 1950 to 1997: The effects of declining group mobilization. *Comparative Political Studies*, 33(9), 1091-1122.
- HASNI, A. (2017). Réflexions sur le développement de la pensée critique à l'école: quelles orientations pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences? *Bulletin du CREAS*, 3, 29-37.
- HAUTVAL, M. (2016). *De la socialisation politique familiale à la socialisation universitaire* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.
- HEATER, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. Londres, Royaume-Uni: Taylor & Francis.
- HEIMBERG, C. (2004). La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli studenti. *Bollettino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio*, 92, 5(15), 45-50.
- HESS, R. D. et TORNEY, J. V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company.
- HYMAN, H. (1959). *Political socialization: a study in the psychology of political behaviour*. Glencoe, Illinois: The Free Press.

- KOHLBERG, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. Dans D. A. Goslin (dir.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (p. 347-480). Beverley Hills, Californie: Russel Sage.
- JOURNELL, W. (2017). *Teaching politics in secondary education: engaging with contentious issues*. Albany, New York: State University of New York Press.
- LAGACHE, M. (1965). Quelques aspects de l'identification. *Bulletin International des Sciences Sociales*, 7, 37-46.
- LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve-d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- LAZARSELD, P., BERELSON, B. et GAUDET, H. (1944). *The People's Choice*. New York, New York: Cambridge University Press.
- LECA, J. (1982). La science politique dans le champ intellectuel français. *Revue française de science politique*, 32(4), 653-678.
- LEFRANÇOIS, D. (2006). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- LEMIEUX, O. (2019). *L'histoire à l'école, matière à débats... Analyse des sources de controverses entourant les réformes de programmes d'histoire du Québec au secondaire (1961-2013)* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec.
- LEMIEUX, O., ANNE, A. et BÉLANGER, I. (2017). L'analyse de contenu, une voie d'or pour l'analyse des politiques éducatives? Étude de cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et de sa controverse. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 302-328.
- LEMIEUX, O. et SIMARD, D. (2017). La revue Argument et la question éducative: un essai d'analyse discursive. *Formation et profession*, 25(2), 79-91.
- LÉVESQUE, S. (1997). *Analyse du programme d'histoire du Québec et du Canada sous l'angle de la socialisation politique* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.
- MARTINEAU, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MAURER, S. (2000). *École, famille et politique: socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté*. Paris, France: Centre national d'allocations familiales.

- MICHELAT, G. et SIMON, M. (1977). *Classe, religion et comportement politique*. Paris, France : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- MILLS, I. (2004). Citizenship: Pupil involvement in scottish schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(2), 259-280.
- MILNER, H. (2002). *Civic literacy: How informed citizens make democracy work*. Hanover, New Hampshire : University Press of New England.
- 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). Université de Montréal, Montréal.
- MOISAN, S. (2011). Démocratie, individualisme et citoyenneté minimale. Dans M.A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire* (p. 209-238). Québec, Québec : Presses universitaires de l'Université Laval.
- MOISAN, S. (2016). Éduquer à la citoyenneté en classe d'histoire, quel impact sur l'enseignement disciplinaire de l'histoire? Dans A. Hasni, J. Lebrun, Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école. Cas des éducations à ... au Québec: éducation à la santé, éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté* (p. 119-140). Montréal, Québec : Groupéditions.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris, France : Nathan.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- MUXEL, A. (2001). *L'expérience politique des jeunes*. Paris, France : Presses de Sciences Po.
- NIEMI, R. G. et JUNN, J. (2005). *Civic education: What makes students learn*. New Haven, Connecticut : Yale University Press.
- OCTOBRE, S., DÉTREZ, C., MERCKLÉ, P. et BERTHOMIER, N. (2011). La diversification des formes de la transmission culturelle: quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents. *Recherches familiales*, 1(8), 71-80.
- PADIOLEAU, J.-G. (1976a). La formation de la pensée politique. *Revue française de sociologie*, 17, 451-484.
- PADIOLEAU, J.-G. (1976b). Les codes politiques. *Notes de recherche*, 3, 1-42.
- PARSONS, T. et BALES, R. F. (1954). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, Illinois : The Free Press.

- PATTIE, C. J. et JOHNSTON, R. J. (2003). Civic literacy and falling electoral turnout. *Revue canadienne de science politique*, 36(3), 9-41.
- PERCHERON, A. (1974). *Le vocabulaire politique des enfants*. Paris, France: Armand Colin.
- PERCHERON, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris, France: Colin.
- PERRINEAU, P. (dir.). (1994). *L'engagement politique, déclin et mutation*. Paris, France: Presses de la Fondation nationale de sciences politiques.
- PIKE, R. (1967). *Language in relation to a unified theory to the structured human behavior*. La Haye, Pays-Bas: Mouton.
- PONTECORVO, C. et GIRARDET, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical tapes. *Cognition and instruction*, 11(3-4), 365-395.
- PORTELLI, H. (1998). Parler en politiste de la vie politique. Dans P. Favre et J.-P. Legavre (dir.), *Enseigner la science politique* (p. 167-174). Paris, France: L'Harmattan.
- RIESMAN, D. (1964). *La foule solitaire*. Paris, France: Arthaud.
- ROWE, D. (2005). The Development of Political Thinking in School Students. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 97-110.
- RUBIN, B. (2011). *Making citizens: Transforming civic learning for diverse social studies classrooms*. New York, New York: Routledge.
- RÜSEN, J. (1996). Some theoretical approaches to intercultural comparative historiography. *History and theory*, 35, 5-22.
- SARRA-BOURNET, M. (2008). Conclusion: Enseigner l'histoire du Québec. Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'Enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec* (p. 142-174). Québec, Québec: Septentrion.
- SCHNAPPER, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris, France: Gallimard.
- SEIXAS, P. (2010). Évaluation de la réflexion historique. Dans J.-F. Cardin, M-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, Musées et éducation à la citoyenneté* (p. 247-266). Québec, Québec: Multimondes.
- SEIXAS, P. et MORTON, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Ontario: Nelson.
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

- SIMARD, D. (2017). Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique. *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, 3, 31-46.
- SIMARD, D., CÔTÉ, H. et FALARDEAU, É. (2017). Séparer le bon grain de l'ivraie : approche culturelle de l'enseignement et critères de sélection des repères culturels dans la classe de français, langue première, au secondaire. Dans J. Lukerhoff et M.-C. Larouche (dir.), *Les publics de la culture* (p. 47-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SIMARD, D. et FALARDEAU, É. (2011). *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Québec : Presses de l'Université Laval, collection Éducation et culture.
- TORNEY-PURTA, J. (1992). Cognitive representations of the political system in adolescents: The continuum from pre-novice to expert. Dans H. Haste et J. Torney-Putra (dir.), *New Directions for Child Development* (p. 11-25). San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- VARNHAM, S., BOOTH, T. et EVERS., M. (2011). Let's ask the kids! – Practising citizenship and democracy in australian schools. *International Journal of Law & Education*, 16(2), 75-93.
- VARNHAM, S., EVERS, M., BOOTH, T. et AVGOUSTINOS, C. (2014). Democracy in schools: Encouraging responsibility and citizenship through student participation in school decision making. *International Journal of Law & Education*, 19(1), 23-42.
- VAUGEOIS, D. (2014). Du bourrage de crâne futile au placotage moralisateur : l'histoire, une valeur sûre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 179-184.
- VEITCH, H. (2009). Participation in practice: An evaluation of the primary school council as a participatory tool. *Childhoods Today*, (numéro spécial), 24 p.
- VENNE, M. (2015). Génération réaliste. Dans Institut du Nouveau Monde (dir.), *L'état du Québec 2015* (p. 43-51). Montréal, Québec : Del Busso.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, Pennsylvanie : Temple University Press.