

Attitudes Sociales et Intellectuelles et Valeurs à Développer dans L'Enseignement Québécois des Sciences Humaines au Primaire: Une Analyse des Propositions du Programme D'Études

Mario Laforest
Université de Sherbrooke

et

Yves Lenoir
Université de Sherbrooke

Le programme québécois de sciences humaines au primaire participe à un courant actuellement important en Amérique du Nord: il promeut le développement d'attitudes sociales *politically correct* et d'attitudes intellectuelles *scientifically correct*, ce que Orlandi (1971) a appelé des «attitudes socialement acceptables.» Les auteurs, après avoir identifié ces attitudes, feront ressortir que, sous le couvert d'une approche développementale dans le domaine du savoir-être, le programme supporte plutôt une approche technocomportementale qui conduit à une adhésion à des valeurs et à des attitudes conformistes et acritiques.

Quebec's elementary school social studies program is part of an important movement in North American education. It promotes the development of politically correct social attitudes and scientifically correct intellectual attitudes that Orlandi (1971) called "socially acceptable attitudes." The authors, after identifying these attitudes, emphasize that, under the cover of a developmental approach in the area of *savoir-être* ("knowing how to be"), the program instead supports a technobehaviorist approach conducive to an approval of conformist and noncritical values and attitudes.

Le programme de sciences humaines au primaire actuellement en vigueur dans le système scolaire québécois n'est pas seulement utilisé par les enseignantes et les enseignants en exercice comme l'instrument privilégié et obligatoire auquel ils se réfèrent pour planifier leur enseignement

(Gouvernement du Québec, 1981*b*), il est devenu, comme les autres programmes d'études d'ailleurs, un outil largement exploité dans le cadre des cours de didactique des sciences humaines dispensés à la formation initiale des enseignantes et des enseignants du primaire.

L'importance octroyée à cet outil, tant en vue de l'intervention éducative que de la formation professionnelle, requiert que ses éléments constitutifs soient soumis à une analyse approfondie. Une telle analyse devrait permettre à ses utilisateurs et utilisatrices de porter un regard critique pouvant assurer la prise de distance nécessaire à une appropriation réfléchie du programme et de se doter de grilles d'analyse leur permettant d'exercer leur pensée critique.

Le présent article poursuit ces objectifs en ne traitant que de l'un des trois niveaux de la taxinomie, telle qu'elle est exprimée dans le programme d'études, celui du «savoir-être,» soit le développement d'attitudes et de valeurs sociales et intellectuelles.

Introduction

Dans *Idéologie et folie*, Szasz (1976), parlant de la médecine, écrit:

Tout ce qu'un individu *fait*, contrairement à tout ce qui peut lui *arriver*, s'insère dans un système de valeurs. Par conséquent, il n'y a pas d'activité humaine qui ne comporte d'implications morales. Quand les valeurs qui sous-tendent certaines activités sont universellement partagées, il arrive souvent que ceux-là même qui les recherchent les perdent entièrement de vue (p. 28),

égarés qu'ils sont par des préoccupations autres, économiques, politiques, idéologiques, qui prennent le dessus et les détournent, parfois insidieusement, des visées humaines et sociales qui les avaient animés à l'origine.

Tout comme pour la médecine et beaucoup d'autres professions où l'on fait appel constamment à des jugements et à des considérations d'ordre moral, dans le système scolaire québécois on clame haut et fort la nécessité

d'«une formation du sens des valeurs» en stimulant «la découverte des valeurs personnelles» et en proposant «un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société» (Gouvernement du Québec, 1979, p. 27). Les finalités éducatives qui déterminent au premier chef le curriculum scolaire ne sont-elles pas, Goodlad le mentionnait dès 1966, les convictions existentielles — cette vision du monde qui porte sur la nature, l'être humain, la société et leurs rapports, et que Gouldner (1971) appelle les *background assumptions* et Pepper (1942) les *world hypotheses* — et les valeurs qui en découlent?

«Phénoménologiquement, note Forquin, le concept d'éducation ... est inséparable du concept de valeur, d'un ordre et d'une échelle des valeurs» (Forquin, 1989, p. 183), du fait qu'éduquer implique un ensemble de choix plus ou moins conscients et explicités relatifs à des conceptions diverses:

Éduquer quelqu'un, c'est ... l'initier à une certaine catégorie d'activités que l'on considère comme douée de valeur ... non pas au sens d'une valeur instrumentale, d'une valeur en tant que moyen de parvenir à autre chose (telle que la réussite scolaire), mais d'une valeur intrinsèque, d'une valeur qui s'attache au fait même de les pratiquer ... ou encore, c'est favoriser chez lui le développement de capacités et d'attitudes que l'on considère comme souhaitables par elles-mêmes. (Forquin, 1989, pp. 183-184)

En fait, et la citation de Forquin l'illustre bien, la fonction de valeur est inséparable, comme l'a montré Piaget, de deux autres dimensions sociales fondamentales que sont les règles (la dimension normative), mais aussi les signes (la dimension symbolique): «Toute société est un système d'obligations (règles), d'échanges (valeurs) et de symboles conventionnels servant d'expression aux règles et aux valeurs (signes)» (Piaget, 1965, p. 100). Nous retrouvons ainsi les structures sociales constituées des systèmes institutionnel et culturel interreliés (Freitag, 1986a, 1986b) au sein desquels les acteurs sociaux donnent du sens à leurs actions, non seulement de manière intersubjective, mais aussi en se référant à un sens plus général, social, déterminé par le système de valeurs prédominant.

Qu'en est-il des valeurs véhiculées dans le programme des sciences humaines au primaire? Est-il besoin de le rappeler, ces valeurs, qui sont des représentations sociales (Baudrillard, 1968, 1972, 1976; De Coster, 1992; Weber, 1971), participent à une vision du monde hégémonique, au sens gramscien du terme, signifiant ainsi tout à la fois domination, direction et éducation exercée par la «société civile» sur l'ensemble de la société, et prééminence de la fonction de direction culturelle et idéologique (Gramsci, 1971, 1975). Parmi d'autres, D'Hainaut, se questionnant sur les déterminants d'un curriculum, observe que les valeurs assurent la sélection des contenus de l'éducation dans le patrimoine culturel (D'Hainaut, 1979, p. 92) et, tout particulièrement, des contenus relatifs aux manières de penser et d'agir en société. Ces contenus, qui reflètent convictions et valeurs, sont alors présentés au sein d'une politique éducative qui repose, selon les auteurs de la politique québécoise, sur une large consultation de la population (Gouvernement du Québec, 1979, p. 11). Pourtant, au Québec, au moment même où se tenait cette consultation populaire, une armée de fonctionnaires et de professionnels enseignants et non enseignants prêtés au ministère de l'Éducation rédigeait déjà plusieurs des programmes d'études en s'appuyant sur des directives et des prescriptions préétablies aux niveaux idéologicopolitique et idéologicoéducatif. À titre illustratif, le fonctionnaire responsable de l'élaboration du programme de sciences humaines au primaire osait naïvement écrire en 1977, dans la première version d'une demande de fonds au Conseil du trésor de la province, qu'il recueillerait les avis des différents intervenants dans le milieu scolaire pour donner l'impression qu'une large consultation avait été menée. Et le fonctionnaire responsable du dossier des arts trouvait sur sa table de travail un beau matin les objectifs de formation de cette matière à insérer dans le Livre vert. À l'analyse, cet appel à «une authentique démocratie de participation» (Gouvernement du Québec, 1979, p. 11) s'est avéré bien davantage un processus de légitimation d'options socioéducatives en harmonie avec des courants idéologiques socialement prédominants sur les plans global et éducatif (Laforest, 1989; Lenoir, 1979, 1991).

Plutôt que de chercher à traiter des valeurs en elles-mêmes, en tant que «convictions durables selon lesquelles un moyen ou une fin d'action est jugé désirable ou non» (Legendre, 1993, p. 1400), dans le programme

d'études où elles ne sont pas énoncées de façon explicite, nous porterons l'attention sur les attitudes intellectuelles et sociales qu'il promeut, c'est-à-dire, selon Rokeach, sur l'«organisation de plusieurs convictions à propos d'une situation ou d'un objet spécifique» (Legendre, 1993, p. 1400) qui possède un sens directionnel et une dimension d'actualisation, car il s'agit d'attributs constants du comportement d'un être humain (p. 112). Quant à De Landsheere, celui-ci reprend la définition donnée par Kerlinger. Pour ce dernier, une attitude est «une organisation émotionnelle, motivationnelle, perceptive et cognitive durable de croyances relatives à un ensemble de référents qui prédisposent un individu à agir positivement ou négativement aux objets ou référents (de l'attitude).» S'appuyant sur Klineberg, De Landsheere signale cinq dimensions d'une attitude: la direction, le degré, l'intensité, la cohérence et le jaillissement (De Landsheere, 1979, p. 22). La perspective que nous adoptons ici s'appuie sur une position théorique qui conçoit que les valeurs – et les attitudes – sont, d'une part, des productions humaines historiquement et spatialement déterminées et, d'autre part, qu'elles ne constituent pas, ainsi que Kohlberg (1981) l'estime d'un point de vue idéaliste, les référents universels et ultimes à partir desquels les êtres humains prennent des décisions.

Le Développement des Attitudes en Sciences Humaines

Le programme des sciences humaines au primaire. Le programme québécois de sciences humaines au primaire actuellement en vigueur a été publié en octobre 1981 (Gouvernement du Québec, 1981a). Cependant, son application obligatoire dans les classes ne remonte guère à plus de six ans et, dans les faits, comme nous l'avons déjà relevé ailleurs (Lafortest, 1989; Lenoir, 1991), cette application demeure des plus inégales et, qui plus est, souvent inadéquate, sinon inexistante.

Ce programme s'inspire d'orientations européennes (les activités d'éveil) et américaines (les *social studies*). Il a pour objet «l'étude des relations que l'être humain entretient avec son environnement physique et humain, dans le temps et l'espace» (Dupuis et Lafortest, 1983, p. 7). Il propose comme objectif global d'«amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit»

(Gouvernement du Québec, 1981a, p. 14). La poursuite de cet objectif se précise, dans le programme, dans une triple perspective: l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés et le développement d'ordre affectif. Cette triple perspective du programme se réfère à une taxinomie à trois niveaux d'inspiration behavioriste, incluse de manière implicite dans tous les programmes québécois publiés entre 1978 et 1984. Ces niveaux renvoient au développement d'un savoir (acquisition de faits de connaissance et développement de concepts), d'un savoir-faire (développement d'habiletés intellectuelles et techniques) et d'un savoir-être (développement d'attitudes et de valeurs sociales et intellectuelles). La présente analyse porte exclusivement sur la troisième perspective de l'objectif global du programme, celle du développement d'ordre affectif relatif aux attitudes et aux valeurs.

Tant le programme d'études que le guide pédagogique qui l'accompagne (Gouvernement du Québec, 1983a, 1983b) traitent du domaine affectif. L'analyse qui suit aborde d'abord le contenu relatif aux attitudes dans le programme avant de se pencher sur celui du guide.

Les propositions du programme. Dès le départ, il faut souligner que, malgré ce que les auteurs du programme prétendent lorsqu'ils affirment que le domaine affectif se «retrouve à une place privilégiée, soit dans l'explication de l'objectif terminal» (Gouvernement du Québec, 1981a, p. 59), ce domaine ne peut occuper en fait aucun espace réel aux yeux des enseignantes et des enseignants puisqu'il n'est aucunement intégré au niveau des objectifs généraux et terminaux de cycle. Or, ce sont les objectifs terminaux qui «constituent l'objet immédiat de l'évaluation» (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 36). Dès lors, le développement affectif, parce qu'il constitue un élément difficile à évaluer (Gouvernement du Québec, 1981a, p. 59), du fait qu'il n'est pas intégré aux objectifs obligatoires à évaluer et qu'il pose un problème de mesure pour les concepteurs du programme, risque fort de n'être pas ou encore très peu considéré lors de l'élaboration de stratégies éducatives visant à faciliter et à supporter les apprentissages des écoliers. Ainsi, notre analyse porte davantage sur des intentions explicitement contenues dans le programme

d'études québécois de sciences humaines au primaire que sur la réalité de son enseignement.

Ce programme propose, dans le domaine affectif, le développement de trois attitudes:

Développer une attitude positive face à la connaissance et à la compréhension des réalités d'ordre géographique, historique, culturel et économique Développer une attitude de responsabilité envers son environnement et sa collectivité.... Développer des attitudes de compréhension et de respect à l'égard des diverses valeurs culturelles prévalant dans sa collectivité et dans d'autres collectivités. (Gouvernement du Québec, 1981a, pp. 14-15)

La lecture de ces orientations fait ressortir, comme nous allons le voir plus en détail dans la suite de la présente analyse, une volonté certaine des auteurs de vouloir présenter un programme pédagogiquement inscrit dans des courants idéologicoéducatifs acceptables et politiquement intégré à des conceptions sociales généralement admises, tout en l'insérant dans le courant d'un système de valeurs prédominant. Arrêtons-nous brièvement à chacune des trois orientations proposées.

Mais d'abord, il importe de préciser que, pour les fins du présent article, le terme *pedagogically correct* est utilisé dans le sens de pédagogiquement accepté comme correct, et *politically correct* dans celui d'idéologiquement intégré à des conceptions sociales acceptables et admises. Le recours à cette terminologie ne cherche donc aucunement à participer aux débats universitaires qui ont cours surtout en Amérique du Nord et dont les enjeux se situent à l'intersection des valeurs et du langage. Il n'est donc nullement question d'adopter ici une position relative au concept de *political correctness* appliqué à des phénomènes liés au racisme, au genre, à la religion, etc., et qui soulève la problématique de la liberté d'expression dans un monde qui se veut démocratique (Drain, 1992; Droge, 1992; Lipset, 1992; O'Donnell, 1992; Scott, 1991). En fait, ces termes sont utilisés ici dans le contexte d'une analyse d'un discours normatif d'un État sur l'éducation tel que consigné dans un programme d'études.

La première orientation. La première orientation indique que l'enseignement des sciences humaines vise à développer une attitude positive au regard de l'étude des réalités liées à leur champ d'étude. Le contraire nous eût étonné! En effet, il est à souhaiter que tout enseignement dans un champ ou dans une discipline ne vise pas à développer chez les élèves des attitudes de dégoût et de rejet relatives à cette discipline ou à ce champ. La proposition vise donc à ce que l'enseignement soit adapté de manière à susciter et à maintenir «l'enthousiasme et l'ouverture d'esprit» (Gouvernement du Québec, 1981a, p. 14) pour l'étude des sciences humaines. Cette proposition est sans aucun doute *pedagogically correct*. Toutefois, nous comprenons mieux pourquoi le développement de cette attitude ne sera pas objet d'évaluation puisqu'elle se réfère directement à la qualité de l'enseignement et que dès lors, dans la mesure où on l'évalue, on évalue bien davantage l'enseignement que l'apprentissage.

La deuxième orientation. La deuxième orientation, comme le souligne le programme, «concerne l'enfant, citoyen d'ici et de maintenant». Elle l'incite «à s'engager à sa mesure dans le présent et le devenir de son monde» (Gouvernement du Québec, 1981a, p. 14). Il s'agit là de développer un «bon citoyen», ce qu'aux États-Unis on identifie comme le *citizenship development*. On retrouve dès 1916 aux États-Unis les origines de cette mission confiée aux sciences humaines dans le rapport du Committee on Social Studies qui mentionne que ces dernières doivent contribuer à la formation d'un citoyen qui a foi en la démocratie, qui est respectueux de la vie sociale ainsi que de ses lois, qui est responsable face à sa ville, à son État, à sa nation et à l'humanité toute entière et qui, enfin, est désireux de participer efficacement à la promotion du bien-être social (Engle, 1971, p. 281). Cependant, alors que les orientations de l'éducation québécoise apparaissent plus orientées vers une affirmation de la spécificité et de l'unité de la société et davantage centrées sur la capacité du citoyen du Québec d'agir ensuite au niveau international, l'éducation américaine met de l'avant, depuis une trentaine d'année, un concept de citoyenneté qui trouve sa source dans les fondements mêmes à l'origine de cette société (Marienstras, 1976). Ce concept de citoyenneté établit une distinction, entre autres, au sein d'une *Global education* préoccupée par la

mise en place d'un «village planétaire» et les impacts de l'action humaine dans cette société globale, entre une éducation internationaliste, centrée sur la prise de conscience d'une variété de cultures et de peuples dans le monde, et une éducation multiculturelle qui, à l'opposé de l'idéologie du *melting pot*, défend le pluralisme culturel et le considère comme un enrichissement de la qualité de vie pour l'ensemble de la société (Gualdoni, 1980).

Somme toute, proposer de former un «bon citoyen», au même titre, d'ailleurs, qu'un bon consommateur, constitue un objectif *politically correct*. Toutefois, faut-il le souligner, cette proposition demeure très vague et polymorphe. En effet, qu'est-ce qu'un bon citoyen? Quel sens donne-t-on au terme de responsabilité dans une société donnée à un moment de son histoire? Ce concept de citoyen est très lié à la représentation que l'on se fait de la cité, des normes qui la régissent, des référents idéologoculturels qui y prédominent, des modèles idéaux d'être humain qui y prévalent, de la vision qu'elle s'est donnée des rapports sociaux qu'elle privilégie entre ses membres et qu'elle entretient avec le monde extérieur, etc. Évidemment, prôner la formation du «bon citoyen» est à première vue tout à fait acceptable, mais comment se fait-il, par exemple, que tant de «bons citoyens» étrangers n'acceptent pas les agissements des «bons citoyens» américains? Tout le monde n'apprécie pas que leur vision planétaire repose sur une éducation globale, dont l'inspiration et les traits caractéristiques, y compris d'un certain respect de l'autre, proviennent de points de vue spécifiquement américains. En fait, ce concept n'a aucune valeur universelle et il pose de sérieux problèmes lorsqu'il est appréhendé dans une perspective éducationnelle plus large que le carcan national et l'idéologie politicosociale hégémonique dans lesquels il s'inscrit: les programmes scolaires relèvent, ne l'oublions pas, de systèmes et d'options régionaux, provinciaux ou nationaux.

La troisième orientation. La troisième orientation identifiée par le programme est très liée à la composition même de la société québécoise. Elle indique la nécessité de développer des attitudes de compréhension et de respect à l'égard de diverses valeurs culturelles que l'on retrouve dans la société québécoise et dans d'autres sociétés. Dans un pays

d'immigration, un tel objectif est *politically correct*. L'explication de cette orientation par les auteurs du programme en restreint cependant la portée. En effet, on lit qu'«apprendre les sciences humaines au primaire, c'est aussi et peut-être surtout apprendre à découvrir et à respecter l'héritage culturel qui est le sien, c'est-à-dire les divers témoignages de l'expérience humaine d'ici et d'ailleurs, de maintenant et d'autrefois» (Gouvernement du Québec, 1981a, p. 15). Cette simple phrase ouvre ici à tout un ensemble d'interprétations. De quel héritage s'agit-il? Celui des individus ou de la collectivité? Si on parle de collectivité, s'agit-il de la collectivité majoritaire québécoise francophone ou des mosaïques collectives constitutives de la société québécoise? Qu'introduit-on dans cet héritage? Cette attitude vise-t-elle la création d'une ouverture internationaliste, l'émergence d'un nationalisme canadien encore à construire, le retour à un nationalisme québécois traditionaliste, reposant sur des idéologies de préservation culturelle, ou le renforcement d'un nationalisme expansionniste, à caractère économique et techniciste? La perspective envisagée est-elle interculturelle, pluriculturelle, intraculturelle, etc.? Ces quelques questions montrent bien la fragilité d'un tel énoncé quand on cherche à en découvrir les fondements et quand on le rapproche de la deuxième orientation.

Les Propositions du Guide Pédagogique

La présentation du programme est complétée par un guide pédagogique d'accompagnement, publié en 1983 par le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1983a, 1983b), qui aborde également le développement des attitudes proposées par le programme. Toutefois, le traitement des attitudes qu'il assure diffère de celui du programme, ce qui peut entraîner des confusions chez les enseignantes et les enseignants. En effet, le guide mentionne que «les attitudes dont le développement est recherché en sciences humaines peuvent être regroupées en deux catégories: les attitudes intellectuelles, soit les dispositions de l'enfant à l'égard de l'apprentissage et de la connaissance en général; les attitudes sociales, soit les dispositions de l'enfant à l'égard de son environnement et de sa collectivité» (Gouvernement du Québec, 1983a, pp. 8-9).

Cette proposition de regroupement se rapproche énormément de celle proposée par Orlandi (1971) dans sa taxinomie. Celle-ci regroupe les attitudes développées par les *Social Studies* en deux catégories: celles favorisant le développement d'un comportement intellectuel acceptable et celles favorisant le développement d'un comportement social acceptable (Dupuis et Laforest, 1983, pp. 43-45). Par ailleurs, l'acceptabilité d'un comportement renvoie directement au concept de *correctness* et socialise pour ainsi dire les attitudes dites intellectuelles.

Dès lors que l'extrait des attitudes est identifié comme des comportements acceptables, on suppose nécessairement que certains d'entre eux sont inacceptables et reposent sur des attitudes incorrectes issues d'un système de valeurs erroné. Il y a donc nettement positionnement moral entre le «bien» et le «mal» et, ainsi, nécessité d'une transmission de valeurs dirigée vers la pratique de comportements conformes aux orientations normatives prescrites par le programme d'études. Cela suppose implicitement qu'il existe en dehors des sujets des attitudes appropriées et définies a priori à faire acquérir. La relation aux attitudes dans une perspective éducationnelle est donc ici de même type que la relation aux savoirs dont nous avons déjà traités ailleurs (Lenoir et Laforest, à paraître).

Le guide pédagogique donne la définition suivante au terme «attitude»: «Le mot attitude désigne les dispositions d'une personne à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose. Les attitudes sont intimement liées aux valeurs et se traduisent par des jugements et des comportements» (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 8). Trois attitudes dites intellectuelles à développer y sont identifiées: le souci de la rigueur intellectuelle, l'ouverture d'esprit et le sens critique. Quatre attitudes dites sociales y sont également présentées: le sentiment d'appartenance à sa collectivité, le respect de son environnement, le sens démocratique, l'acceptation des cultures différentes. Arrêtons-nous à chacune de ces propositions qui, selon ce que déclarent les auteurs dans l'introduction du document, veulent «offrir aux enseignants les informations et les explications susceptibles de les aider à s'approprier le nouveau programme» (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 1).

Les attitudes intellectuelles. Les attitudes intellectuelles présentées dans le guide reposent sur un certain nombre de conceptions relatives à la connaissance et au comportement humain issues tant du cheminement sociohistorique du Québec que des idéologies éducationnelles qui y sont véhiculées. Ainsi, lorsque le guide traite de la première attitude intellectuelle, le «souci de la rigueur intellectuelle,» il la «fonde sur le sens du travail méthodique» (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 9). Cette référence au «travail méthodique» repose sur une conception traditionnelle de l'acte d'apprendre véhiculée dans tous les programmes scolaires de 1840 à nos jours et dont les principaux promoteurs ont été les communautés religieuses jusqu'au milieu des années 1960. C'est d'ailleurs dans le même esprit que le guide ajoute que ce «souci de la rigueur intellectuelle ... témoigne d'une recherche et d'un respect constants de la vérité» (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 9). Il y a donc ici postulat d'une vérité première, ce qui va à l'encontre même de la représentation scientifique du monde, essentiellement hypothétique et spatiotemporellement circonscrite. Lorsque la connaissance scientifique est appréhendée en terme de vérité préexistante, elle est ramenée à une dimension idéologique fondée sur des croyances. Or, la science rejette la croyance au profit du doute et la vérité au profit de l'explication raisonnable, entendue dans le sens de *vernunft* et non seulement de *verstand* (Horkheimer, 1974a, 1974b; Marcuse, 1968, 1970), compte tenu des données disponibles. Nietzsche a bien montré les limites d'une connaissance certaine, signalant qu'une «grande vérité exige d'être critiquée, non pas adorée» (*in* Jay, 1977, p. 69). D'ailleurs, si nous poussons cette recherche de vérité à l'extrême, sa découverte dans le programme, puisqu'elle ne peut être que là, conduira nécessairement, d'une part, à une valorisation d'un passé mythique à saveur nationaliste au sein duquel elle se cache et, d'autre part, à l'intolérance et à des attitudes de supériorité entrant ainsi en conflit avec les deux autres attitudes intellectuelles préconisées, soit l'ouverture d'esprit et le sens critique. Par ailleurs, rechercher «la vérité», c'est présupposer qu'elle n'est pas contenue dans les aspirations mêmes de la société, qu'elle existe à l'extérieur des acteurs d'une collectivité qui ne peuvent donc pas alors la construire pas plus que la reconstruire; ils se voient contraints de la découvrir et d'y adhérer, ce qui favorise l'intégration sociale plutôt qu'une démarche

émancipatrice. Une telle conception place l'objet comme savoir premier, comme un «en soi» auquel doivent se soumettre les sujets. Fourez, pour sa part, montre bien que la question de la vérité requiert de placer le sujet au centre de la connaissance et de saisir la vérité scientifique comme une construction humaine socialement marquée qui permet à un être humain de mener à bien ses projets en les adaptant au besoin aux contraintes: «Le critère de vérité ne serait donc pas alors une adéquation avec les choses telles qu'elles sont mais une *négociation aboutissant à une adéquation avec le «réel de notre existence.»* Comme le propose Toulmin, le critère ultime du vrai serait la manière dont il permet de vivre et de s'adapter» (Fourez, 1992, p. 218). Ainsi, l'attitude préconisée par le guide est-elle au moins en accord avec le rapport au savoir qui fonde la démarche «naturelle» d'apprentissage mise de l'avant par le programme et dont nous avons discuté ailleurs (Lenoir et Laforest, à paraître).

La deuxième attitude intellectuelle à développer, selon le guide, est l'ouverture d'esprit qu'il définit ainsi: «Attitude exprimant tout à la fois le sens de la curiosité, le goût de connaître et de comprendre en même temps que l'acceptation et le respect d'idées et de valeurs différentes des siennes» (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 9). En soi, le développement d'une telle attitude peut apparaître souhaitable. Cependant, lorsqu'on replace en perspective son développement par rapport à la recherche et au respect de la vérité dont nous venons de discuter, force nous est de constater qu'il est impossible de travailler cette dimension sans entrer dans un rapport contradictoire, puisque la tranquille possession de la vérité risque de nous fermer à l'autre qui, lui, l'ignore et agit différemment, selon notre regard, soit par bêtise, soit par ignorance ... La recherche de la vérité peut ainsi nous amener à considérer les autres comme des barbares, sinon des sauvages!

Pourquoi alors cette proposition? Il nous apparaît que sa première partie, qui parle de «connaître et comprendre,» intègre un commentaire *pedagogically correct* associé aux courants herméneutiques et constructivistes. Cependant, au-delà des mots, tout le reste du programme va dans un sens opposé à ces perspectives et prône bien davantage l'adhésion à des croyances et la transmission de connaissances. À la limite, le programme

et le guide prônent le «goût de connaître» et d'adhérer à des compréhensions communes socialement acceptables et acceptées.

Quant au deuxième volet de la définition proposée qui traite du respect d'idées et de valeurs différentes des siennes, il trouve son origine dans les profondes mutations qu'a connues la population québécoise au cours des 25 dernières années et dans la situation vécue par les francophones québécois de 1760, année de la conquête, à nos jours. En effet, entre 1760 et 1960, la société francophone québécoise s'est développée dans une certaine homogénéité socioculturelle et sociolinguistique. Il y avait les francophones majoritaires au Québec et minoritaires en Amérique du Nord, et les Anglais minoritaires au Québec et majoritaires en Amérique. Très peu d'échanges se faisaient entre les deux sociétés que l'on a qualifiées de deux solitudes. Dans les années 1960, la société francophone québécoise a vécu, comme plusieurs autres sociétés d'ailleurs, de profondes mutations (déclin de l'hégémonie de l'Église catholique, laïcisation de la société, démocratisation du système éducatif, modernisation des structures de l'État, etc.) en même temps que sa composition démographique se modifiait avec l'arrivée en masse des enfants de l'après-guerre — croissance démographique — et que sa composition ethnique s'altérait sous l'impact d'une immigration intensive et fortement diversifiée. En plus d'une nécessité, l'ouverture d'esprit devient donc un *must*! Cependant, dans cette société fragile, longuement marquée par le colonialisme anglais et par la soumission idéologique à l'hégémonie de l'Église catholique, cette ouverture d'esprit poussée à l'extrême, qui valorise «l'acceptation» et le «respect d'idées et de valeurs différentes des siennes», peut aussi conduire à l'affaiblissement de l'identité collective québécoise et à son abandon, étant donné l'attraction puissante et incessante et les pressions qu'exercent les voisins américains. Cette attitude pourrait d'ailleurs être associée à certaines convictions religieuses préconisées par l'Église qui prônait l'acceptation inconditionnelle d'autrui. La société québécoise garde présents en son sein de tels contextes porteurs de contradictions. L'Église, tout en prônant l'acceptation inconditionnelle d'autrui, souhaitait que son «peuple» convertisse les infidèles et ramène au bercail les brebis égarées. La société civile actuelle souhaite que ses citoyens soient ouverts aux

différences tout en ayant la tranquille conviction qu'elle est dans le vrai et que les autres se rallieront à la vérité qui est sienne.

La troisième attitude intellectuelle à développer est le «sens critique» que le guide définit comme une «attitude témoignant d'une intelligence éveillée qui interroge, examine et scrute les impressions et les opinions à la lumière de l'information et de l'analyse» (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 9). La proposition, placée dans le contexte de la formation d'un «bon citoyen» que nous avons discutée plus haut apparaît *politically correct*. Une analyse critique fait ressortir toutefois que le «sens critique» est contrôlé par la «lumière de l'information» qui, elle, est contenue dans le programme. Or, cette information véhiculée dans l'enseignement est elle-même biaisée par des choix idéologiques (Lafortest, 1989). En effet, le programme propose une vision québécoise nationaliste basée sur une interprétation nationaliste indépendantiste des tenants de l'idéologie de développement et de participation qui étaient au pouvoir lors de l'élaboration du programme. Dès lors, le seul «sens critique» à développer est celui qui trouve son sens justement dans les propositions du programme et il ne peut donc, en aucun cas, constituer une proposition de développement de la pensée critique. Le discours critique est, de la sorte, contrôlé et le sens critique conditionné par l'information transmise. Les rapports au savoir qui sous-tendent le programme cultivent par ailleurs des attitudes de dépendance bien plus que le développement d'une autonomie cognitive et sociale (Lenoir et Lafortest, à paraître).

Les attitudes sociales. Tout comme pour les attitudes intellectuelles, le développement des attitudes sociales prônées par le programme repose sur des fondements idéologiques globaux (sociétaux) et éducationnels liés à l'histoire de la société québécoise et à l'évolution de son système d'éducation. Quatre attitudes sociales sont identifiées par le guide: le sentiment d'appartenance à sa collectivité, le respect de son environnement, le sens démocratique, l'acceptation des cultures différentes (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 9).

La première attitude sociale à développer mentionnée par le guide pédagogique est le sentiment d'appartenance à sa collectivité. Elle serait

une «disposition témoignant de la conscience et de la reconnaissance des valeurs, des institutions et des coutumes de sa société, et se traduisant par le goût du patrimoine ainsi que par un souci de participation à sa culture» (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 9). Rappelons incidemment que le programme s'adresse à des enfants de 6 à 13 ans et que cet énoncé, dont nous allons discuter le fond *in se*, constitue sur un plan strictement psychopédagogique une élucubration relevant plus de la fiction que de la réalité scolaire. L'option est nettement morale et moralisatrice et elle occulte des orientations interventionnistes de type apologétique sur le plan pédagogique. Elle est assurément *politically correct*. Cependant, replacée dans le contexte historique québécois, elle peut être considérée en lien direct avec l'idéologie de conservation qui a dominé la société québécoise pendant plus d'un siècle jusqu'à la fin des années soixante (Dumont, 1965; Monière, 1977; Rioux, 1968). Le «goût du patrimoine» ainsi interprété relève du conservatisme clériconaliste, de même que la «reconnaissance des valeurs, des institutions et des coutumes» peut y être directement associée. Une telle attitude est ainsi reliée à une volonté d'intégration de l'élève à la société francoquébécoise telle qu'elle a été et telle que l'on voudrait qu'elle demeure. Éduquer est ainsi assimilé à une intégration sociale et, par là, à une adhésion au modèle imposé implicitement. Mise en relation avec la recherche de la vérité, le développement d'une telle attitude est porteuse du contenu de la vérité acceptable et, au-delà de celui-ci, elle en conditionne même le traitement.

La deuxième attitude à développer est le respect de son environnement qui serait une «disposition témoignant de la conscience et de la reconnaissance de l'équilibre et de l'interdépendance entre l'homme et son milieu et se traduisant par un souci constant de déférence à l'égard de la nature» (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 9). À l'heure de la «pédagogie de l'environnement», de l'«éducation environnementale» défendues par les organismes internationaux et de la rentabilisation politique de la «lutte à la pollution», il est normal que le discours officiel contenu dans un programme scolaire récupère de telles orientations *politically correct*. Le développement d'une «déférence à l'égard de la nature» est cependant quelque peu déplacé dans un programme où l'on étudie, entre autres, la relation des êtres humains avec leur environnement

physique et où seront considérés les éléments «d'humanisation» et donc de transformation et d'aménagement de cet environnement. Le concept de déférence implique un rapport de subordination que l'étude des sciences humaines ne peut normalement retenir ni développer. Il exclut le recours à un regard critique et autocritique sur l'action humaine. Dès lors, indiquer que l'enseignement des sciences humaines doit développer une telle attitude ne peut qu'être contradictoire avec son objet même. Un tel apprentissage étant impossible dans le cadre d'un enseignement effectif des sciences humaines, il faudra alors, pour respecter ce but, recourir à des processus d'inculcation des valeurs — au sens que Not (1979) donne aux méthodes coactives — qui conduiront les élèves à adopter, dans le sens d'adhérer, une telle attitude.

La troisième attitude à développer est le sens démocratique, c'est-à-dire une «disposition témoignant de la conscience et de la reconnaissance des valeurs de justice et de liberté et se traduisant par le sens du travail d'équipe et le respect des institutions démocratiques» (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 9). Si l'on se doit de reconnaître comme importantes les valeurs de justice et de liberté contenues dans la proposition ministérielle, on peut cependant s'interroger sur la limite donnée à la reconnaissance de ces valeurs qui se traduirait par le «travail d'équipe.» En effet, ne peut-il pas être considéré comme contraignant que d'imposer à tous les élèves le «travail d'équipe»? N'est-il pas «injuste» d'imposer le «travail d'équipe» à des élèves dont le style cognitif rejette cette forme d'organisation du travail, ce qui constitue un écueil réel à leur développement cognitif dont l'école assume la responsabilité? Il y a ici une sérieuse réduction du sens de la justice et de la liberté ... De même, qu'entend-on par le «respect des institutions démocratiques»? Pourrait-on se permettre d'en faire une analyse critique, une étude comparative? Doit-on «croire» que les nôtres sont les meilleures? Que les structures démocratiques en vigueur sont indépassables et qu'elles traduisent une organisation sociale idéale, achevée, reprenant de la sorte les conceptions de sociologues et de philosophes du XIX^e siècle et du début du XX^e? Ici encore, l'énoncé *politically correct*, qui appelle le consentement des enseignants et des enseignantes, porte à plusieurs interprétations et présente des aspects démagogiques risquant d'annihiler toute réflexion

critique. Dans l'énoncé, les auteurs accordent un donné *politically correct*, c'est-à-dire les valeurs de liberté et de justice, à un donné *pedagogically correct*, c'est-à-dire le travail d'équipe. Cependant, la juxtaposition de ces deux donnés conduit à une superposition d'éléments pouvant devenir conflictuels comme nous venons de le voir.

La quatrième attitude proposée est l'acceptation des cultures différentes. Elle porte à admettre et à respecter les différences dans les manières d'agir, de vivre et de penser des autres groupes et collectivités» (Gouvernement du Québec, 1983a, p. 9). L'attitude ici proposée est en lien direct avec la troisième orientation proposée dans le programme qui, rappelons-le, est de «développer des attitudes de compréhension et de respect à l'égard des diverses valeurs culturelles prévalant dans sa collectivité et dans d'autres collectivités» (Gouvernement du Québec, 1981a, p. 15). La proposition contenue dans le guide s'explique par la situation particulière des Québécois francophones qui se définissent eux-mêmes comme appartenant à une société distincte. Dès lors, ils souhaitent que les autres, principalement les Canadiens anglais du reste du pays, respectent leur «manière d'agir, de vivre et de penser.» Affirmer qu'on souhaite développer une telle attitude chez les jeunes élèves québécois, c'est aussi, pour une part, revendiquer que les autres fassent de même à notre égard. Cependant, on peut se demander jusqu'où ira ce respect de l'autre si, comme nous l'avons vu dans l'analyse des attitudes intellectuelles, ces mêmes élèves seront convaincus de posséder la vérité. Certes, on peut admettre que d'autres agissent, vivent et pensent différemment, mais peut-on vraiment développer du respect à leur égard alors que, par ailleurs, nous savons que nous sommes dans le vrai et qu'eux agissent, vivent et pensent en dehors de nos cadres? On peut douter de la portée du but proposé lorsqu'on le remet en perspective avec les autres propositions du programme et du guide.

Conclusion

En conclusion à ce bref tour d'horizon critique des attitudes sociales et intellectuelles que mettent de l'avant tant le programme d'études de sciences humaines au primaire que le guide pédagogique qui l'accompagne,

nous devons reconnaître, au moins, que le ministère de l'Éducation a énoncé des objectifs explicites dans le domaine affectif. Malheureusement, son discours, en apparence progressif et ouvert, teinté d'un humanisme latent qui imprègne fortement la réflexion socioéducative et pédagogique québécoise, s'avère, à l'analyse, conservateur et fermé sur des valeurs traditionnelles qui ont prévalu dans la société québécoise francophone d'autrefois.

Toutefois, alors que l'humanisme de l'époque moderne, qui s'épanouit au siècle des Lumières, prenait son impulsion initiale dans une «image de l'homme *in fieri*, en devenir» (Garin, 1968, p. 28), ce qui en faisait une idéologie de combat en réaction violente à la scolastique médiévale, une «découverte de l'homme et du monde» (Debesse, 1971, p. 198), pour reprendre le mot de Michelet, l'humanisme auquel il est fait appel de nos jours au Québec a bien davantage le souci de reconstruire le passé. Le Conseil supérieur de l'éducation indique, dans ce sens, que «la société québécoise ... véhicule un *humanisme traditionnel* qui prend forme dans une culture centrée sur l'homme et la vie intérieure. Cette culture entretient le culte de l'histoire et du passé par la réflexion et l'étude des raisons de vivre en société» (Conseil supérieur de l'éducation, 1981, p. 21). Le passé est ainsi devenu un refuge conservateur, l'expression nostalgique d'une position moralisatrice et transhistorique, intemporelle pourrait-on dire, qui se place au-dessus de la mêlée humaine au nom de supposées valeurs éternelles et immuables, au nom de postulats moraux et éthiques, sinon politiques. Ces postulats apparaissent soit comme des données provenant d'un univers transcendantal, soit comme des composantes inhérentes à l'espèce humaine, c'est-à-dire qu'ils seraient donnés pour «naturels» (Lanning, 1991) et qu'ils seraient utilisés comme garants de la continuité culturelle entémoignant de la spécificité québécoise et de la valeur exceptionnelle et particulière de la formation scolaire qui est dispensée dans une société immergée dans un monde nord-américain anglosaxon, quant à lui axé sur une culture beaucoup plus matérielle, d'ordre scientifique, sinon pragmatique.

Il semble bien que le Québec ne puisse abandonner cet appel à l'humanisme traditionnel sans risquer de voir mis en question la spécificité

socioculturelle qu'il revendique dans un monde nord-américain anglophone. Il lui faut donc affirmer une (ré)conciliation de toutes les tendances idéologoculturelles et leur fusion dans un nouvel humanisme, contemporain, non défini sinon qu'en tant qu'«univers polyvalent de connaissances et d'attitudes» qui s'intègre dans «la totalité de la personne», qui vise le «développement intégral» (Gouvernement du Québec, 1979), qui est holistique (Conseil supérieur de l'éducation, 1981, p. 20), qui cautionne la direction (ce qui ne veut pas dire le *leadership*!) et la gestion du système scolaire par l'État, tout en lui permettant de louvoyer, selon les circonstances et les interlocuteurs. De la sorte, l'État québécois peut s'appuyer tantôt sur un humanisme plus traditionnel, tantôt sur la culture scientifique, tantôt sur la nécessité technique, tantôt encore sur la culture commune, populaire. Quels que soient alors les efforts pour orienter l'éducation en fonction de leurs propres intérêts et critères, les partis politiques au pouvoir se sont continuellement trouvés confrontés aux autres composantes de cet univers culturel contemporain.

L'appel à ce type d'humanisme provient également, ne l'oublions pas, de l'influence marquante de ce courant nord-américain centré sur des valeurs et des finalités individualistes, dit précisément de «pédagogie humaniste,» mis à l'honneur au Québec entre autres par le Conseil supérieur de l'éducation (1971), le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1971*b*) et surtout par Pierre Angers et Colette Bouchard (1978, 1986*a*, 1986*b*) qui promeuvent une pédagogie organique. Développé sous le *leadership* de Maslow à l'origine par un ensemble de psychologues, ceux-ci ne possèdent guère en commun que leur répulsion à l'égard du béhaviorisme et de la pensée éducative skinnérienne. Beaucoup plus centré sur la pratique que sur la théorisation de leurs pratiques, ces psychologues entendent porter leurs efforts éducatifs sur la mise en place des conditions permettant à chaque être humain de s'épanouir comme personne: «On reconnaît là le concept «d'individuation» cher à Jung, ou celui de *self-actualization* lancé par Maslow, ou de *fully-functioning person* qu'affectionne Rogers» (Piveteau, 1976, p. 474). La pédagogie humaniste, que Bertrand a dénommé courant personnaliste au niveau éducatif (Bertrand, 1990), projette ainsi «une vision qu'on peut qualifier d'optimiste, en ce qu'elle a tendance à gommer les oppositions entre le social et

l'individuel ou à croire que la résolution de ces conflits se situe au sein de la personne. C'est une vision de plus anti-institutionnelle qui fait de l'individu et non des structures le moteur du changement» (Piveteau, 1976, pp. 474-475). Ce processus de «psychologisation» entend responsabiliser chaque individu dans un isolement social croissant et lui allouer tout le poids de sa destinée humaine. La centration apparente sur de telles valeurs sous le couvert de leur universalité transtemporelle transforme cependant subtilement leur individualité en collectivisme «naturel.» Hors de ces valeurs, point de salut!

L'analyse nous a également permis de relever les profondes ambiguïtés, confusions et positions idéologiques non évidentes à première vue que ces documents véhiculent. Tout programme d'études, qui est extrait d'une réalité sociale et qui est produit par les détenteurs du pouvoir, est nécessairement et ne peut être que *politically correct*, en plus de se vouloir *pedagogically correct*, puisqu'il vise et recherche l'adhésion sur les plans idéologique et pédagogique. Il n'en est pas autrement des programmes d'études en sciences humaines au primaire (en histoire et en géographie) qui ont précédé jusqu'à celui de 1959 (Gouvernement du Québec, 1959) et on sait combien, *a contrario*, la directive de 1971 (Gouvernement du Québec, 1971a) a été fortement contestée et peu appliquée. Cependant, on serait à même d'attendre du programme et du guide qui l'accompagne qu'ils fassent preuve d'une cohérence interne assurée; or, en ce qui concerne la question — qui plus est, hautement délicate — des attitudes et des valeurs, nous devons constater que ce n'est nullement le cas, que les contradictions et les équivoques observées sont de nature à réduire les possibilités de développer une pensée critique chez les enseignantes et les enseignants du primaire.

En fait, la question du choix socioéducatif et de la formation des valeurs et des attitudes renvoie à celle de l'éducation morale. S'il est vrai, comme le mentionne Heller, que la dimension morale est présente dans toute relation humaine et dans toute sphère sociale, et que la relation qui s'établit entre un être humain et la collectivité sociale requiert que ses aspirations personnelles soient subordonnées «aux exigences de l'ordre social» et que cette acte de subordination «deviendra moral dans la mesure

où il est internalisé et où il se transforme en motivation personnelle» (Heller, 1984, pp. 70-71, *in* Lanning, 1992, p. 8), il n'en demeure pas moins que, selon l'opinion de Green (1964), un «état démocratique ne peut jamais promouvoir directement le bien moral. Cependant, une partie de sa mission serait de mettre en place ... les conditions qui pourraient permettre la réalisation et l'exercisation du bien moral» (Lanning, 1992, p. 19). Or, il ressort de la présente analyse que les énoncés portant sur les attitudes sociales et intellectuelles poursuivent des orientations morales et sociales dissimulées sous un discours qui pourrait même passer, au premier regard, pour progressif. Nous rejoignons Forquin pour qualifier toute la dimension affective que prescrit le programme et qu'explique le guide comme participant non à un curriculum caché, puisqu'il existe bien un discours formel, mais à un curriculum occulte,

qui vise ou qui tend à développer chez les individus des attitudes de conformisme et de soumission, et qui peut perdurer et exercer son «efficacité» qu'à condition de rester à l'état occulte, tout dévoilement critique pouvant avoir justement pour effet de le dissoudre. (Forquin, 1993, p. 75)

Un rapprochement de ces orientations avec les contenus d'enseignement devraient encore les renforcer.

Enfin, face à cette analyse des attitudes dont le programme et le guide en sciences humaines au primaire font la promotion, le problème de la nécessité de choisir entre éduquer et socialiser, dans le sens d'intégrer socialement, se pose de façon cruciale. Plus précisément, un enseignement qui ne dépasse pas la socialisation de l'enfant est un endoctrinement. Or, une réelle éducation repose sur le fait, non qu'elle promeut et conduit à une conduite socialement correcte, mais qu'elle suscite chez le sujet apprenant la mise en branle de processus de production cognitive, critique et autocritique, créatif et innovateur, apte à entraîner une action réfléchie et responsable ancrée dans le social (évaluant les rapports à autrui et leurs impacts), axée sur la réinterprétation du système de valeurs en place et conduisant à la production d'un nouvel ordre moral.

En résumé, pour reprendre Szasz, le but de l'enseignement critique ne peut être que l'établissement de conditions favorables au développement d'une personnalité autonome, alors que le but de la socialisation ne peut être que le contraire, l'établissement de conditions favorables au développement d'une personnalité dépendante. (Szasz, 1976, p. 175)

Finalement, nous reprendrons le constat suivant à Forquin qui conclut ainsi son analyse de certaines approches théoriques de l'éducation morale à l'école: «la question reste posée de savoir comment concevoir une éducation morale scolaire qui ne passerait pas par l'inculcation d'un «arbitraire moral et culturel» (Forquin, 1993, pp. 96-97).

BIBLIOGRAPHIE

- Angers, P. et Bouchard, C. (1978). *École et innovation*. Montréal: NHP.
- Angers, P. et Bouchard, C. (1986a). *L'activité éducative, une théorie, une pratique. L'appropriation de soi*. Montréal: Bellarmin.
- Angers, P. et Bouchard, C. (1986b). *L'activité éducative, une théorie, une pratique. Le développement de la personne*. Montréal: Bellarmin.
- Baudrillard, J. (1968). *Le système des objets. La consommation des signes*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Baudrillard, J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Baudrillard, J. (1976). *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard.
- Bertrand, Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal: Agence d'Arc.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1971). *L'activité éducative. Rapport annuel 1969/70*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1981). *Rapport 1980-1981 (Tome II - La fonction sociale de l'institution scolaire)*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Debesse, M. (1971). La Renaissance. In M. Debesse et G. Mialaret (dir.). *Traité des sciences pédagogiques* (Tome 2 - Histoire de la pédagogie, pp. 191-265). Paris: Presses universitaires de France.
- De Coster, M. (1992). *Introduction à la sociologie* (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université (1^{re} éd. 1987).
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- D'Hainaut, L. (1979). Les lignes de force de l'élaboration d'un curriculum. In L. D'Hainaut (dir.), *Programmes d'études et éducation permanente* (pp. 83-105). Paris: Unesco.

- Drain, S. (1992, mars). *The backlash against political correctness – A perspective from a Canadian composition classroom*. Texte révisé d'une communication présentée à la Conférence annuelle sur "College composition and communication," Cincinnati, OH.
- Droge, D. (1992, février). *The five dogs of politically correct speech on campus*. Texte de la communication présentée à la rencontre annuelle de la Kenneth Burke Society, Western States Communication Association.
- Dumont, F. (1965). La représentation idéologique des classes au Canada français. *Recherches sociographiques*, 6(1), 8-22.
- Dupuis, J.-C. et Laforest, M. (1983). *Je réfléchis ... les sciences humaines au primaire* (Document de présentation). Montréal: Lidec.
- Engle, S. H. (1971). Exploring the meaning of the social studies. *Social Education*, 35, 280-288, 344.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et société. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck Université/Éditions universitaires.
- Forquin, J.-C. (1993). L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches. *Revue française de pédagogie*, 102, 69-106.
- Fourez, G. (1992). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Freitag, M. (1986a). *Dialectique et société* (Tome 1 – Introduction à une théorie générale du symbolique). Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Freitag, M. (1986b). *Dialectique et société* (Tome 2 – Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société). Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Garin, E. (1968). *L'éducation de l'homme moderne, 1400-1600* (Trad. J. Humbert). Paris: Fayard (1^{re} éd. 1966).
- Goodlad, J.I. (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. Los Angeles, CA: Institute for Development of Educational Activities, University of California.
- Gouldner, A.W. (1971). *The coming crisis of western sociology*. New York: Avon Books.
- Gouvernement du Québec. (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*. Québec: Département de l'Instruction publique.
- Gouvernement du Québec. (1971a). *Les sciences humaines au primaire* (Cahier n° 1 – Orientation nouvelle des sciences humaines au primaire). Québec: Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (DGEES), ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1971b). *Opération Départ (Montréal): Rapport final* (4 vol. en 3). Québec: Direction générale de l'éducation permanente, ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (Livre orange). Québec: Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec. (1981a). *Programme d'études, primaire. Sciences humaines [Histoire, géographie, vie économique et culturelle]*. Québec: Direction des programmes, Direction générale du développement pédagogique, ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1981b). Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire. *Gazette officielle du Québec* (Partie 2: Lois et règlements), 113(15), 1734-1742.
- Gouvernement du Québec. (1983a). *Guide pédagogique, primaire. Sciences humaines [Histoire, géographie, vie économique et culturelle]* (Premier cycle). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1983b). *Guide pédagogique, primaire. Sciences humaines [Histoire, géographie, vie économique et culturelle]* (Second cycle). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gramsci, A. (1971). *Lettres de prison* (Trad. H. Albani, C. Depuyper et G. Saro). Paris: Gallimard (1^{re} éd. 1965).
- Gramsci, A. (1975). *Gramsci dans le texte* (sous la dir. de F. Ricci et en coll. avec J. Bramant) (Trad. J. Bramant, G. Moget, A. Monjo et F. Ricci). Paris: Éditions sociales (1^{re} éd. 1974).
- Green, T. H. (1964). *Political theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Gualdoni, M. (1980). *Global education: A generic identification based on a national delphi and practical application within the State of Michigan*. Thèse de doctorat en éducation, Office for Graduate Studies, Graduate Division of Wayne State University, University of Michigan, Detroit, MI.
- Heller, A. (1984). *Everyday life*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Horkheimer, M. (1974a). *Éclipse de la raison suivi de Raison et conservation de soi* (Trad. J. Debouzy et J. Laizé). Paris: Gallimard (1^{re} éd. 1947).
- Horkheimer, M. (1974b). *Théorie traditionnelle et théorie critique* (Trad. C. Maillard et S. Muller). Paris: Gallimard.
- Jay, M. (1977). *L'imagination dialectique. Histoire de l'école de Francfort (1923-1950)*. Paris: Payot.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco, CA: Harper and Row.
- Laforest, M. (1989). *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie non publiée, Université de Paris VII, Paris.
- Lanning, R. (1991). On developing 'representations from presentations': Observing the laws of the natural and social worlds. *Journal of Historical Sociology*, 4(4), 359-379.
- Lanning, R. (1992). Assessing morality: The Ontario provincial survey of 1896. *The Journal of Educational Thought*, 26(1), 5-21.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Guérin.
- Lenoir, Y. (1979). Sciences humaines ou techno-comportementalisation humaine: quelle formation pour quelle société? *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 17(3), 26-32; 17(4), 28-32.

- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie non publiée, Université de Paris VII, Paris.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (à paraître). Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*.
- Lipset, S.M. (1992). Political correctness, historically speaking. *Educational Record*, 73, 5-36.
- Marcuse, H. (1968). *Raison et révolution. Hegel et la naissance de la théorie sociale*. Paris: Minuit (1^{re} éd. 1954).
- Marcuse, H. (1970). La philosophie et la théorie critique. In *Culture et société* (pp. 149-172) (Trad. G. Billy, D. Bresson et J.-B. Grasset). Paris: Minuit (1^{re} éd. 1965).
- Marienstrass, É. (1976). *Les mythes fondateurs de la nation américaine. Essai sur le discours idéologique aux États-Unis à l'époque de l'indépendance (1763-1800)*. Paris: F. Maspéro.
- Monière, D. (1977). *Le développement des idéologies au Québec, des origines à nos jours*. Montréal: Québec/Amérique.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- O'Donnell, R.C. (1992). *Freedom and restrictions in language use*. Eric ed 355 510.
- Orlandi, L.R. (1971). Evaluation of learning in secondary school social studies. In B.S. Bloom, T. Hastings et G.F. Madaus (dir.), *Handbook of formative and summative evaluation of student learning* (pp. 449-498). New York: McGraw-Hill.
- Pepper, S. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Piaget, J. (1965). *Études sociologiques*. Genève: Droz.
- Piveteau, D.J. (1976). Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation. In G. Mialaret, J. Ardoino et L. Marmoz (dir.), *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (Actes du VI^e congrès international des sciences de l'éducation, tome 2, pp. 473-477). Paris: Épi.
- Rioux, M. (1968). Sur l'évolution des idéologies au Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1, 95-124.
- Scott, J.W. (1991). The campaign against political correctness. What's really at stake? *Change*, 23(6), 30-43.
- Szasz, T.S. (1976). *Idéologie et folie. Essais sur la négation des valeurs humanistes dans la psychiatrie d'aujourd'hui* (Trad. P. Sullivan). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1973).
- Weber, M. (1971). *Économie et société* (Tome 1) (Trad. J. Freund et al.). Paris: Plon (1^{re} éd. 1922).