

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

---

Olivier Lemieux  
*Université Laval*

Abdoulaye Anne  
*Université Laval*

Isabelle Bélanger  
*Université Laval*

## Résumé

Cet article propose une analyse de l'influence des médias dans le cycle d'élaboration des politiques éducatives en s'appuyant sur une étude de cas portant sur la controverse de 2006 entourant le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté de deuxième cycle du

secondaire au Québec. Nous y soulignons l'importance des médias dans l'émergence du débat au sein de la sphère publique, l'alimentation et l'amplification de ce dernier, ainsi que son incidence directe sur la décision de révision du programme par le gouvernement du Québec. Pour ce faire, nous procédons à une conceptualisation de la controverse, laquelle est décomposée en cinq grands enjeux se trouvant chacun au centre d'une confrontation entre deux dimensions. C'est à partir de cette conceptualisation que nous établissons notre grille d'analyse, puis procédons à une analyse de contenu de la version préliminaire du programme, de sa seconde version et d'une trentaine d'articles de journaux publiés entre le début de la controverse et la présentation de cette seconde version. Cette analyse nous permet d'observer que sur le plan quantitatif, la controverse a eu peu d'effet, alors que sur le plan qualitatif, nous pouvons observer quelques changements subtils, mais importants.

*Mots-clés* : analyse des politiques éducatives, analyse de contenu, enseignement de l'histoire, opinion publique, cycle d'élaboration des politiques, médias

## **Content Analysis, a Golden Path for the Analysis of Educational Policies? Case Study of the History and Citizenship Education Program and Its Controversy**

### **Abstract**

This article proposes an analysis of the influence the media have in the policy-making cycle based on a case study of the 2006 controversy regarding the Quebec High School History and Citizenship Education program. We highlight the importance of the media in the emergence of the debate within the public sphere, the feeding and amplification of the latter, and its direct impact on the decision to review the program by the Government of Quebec. To do so, we conceptualize the controversy, which we categorize into five key areas, each in the centre of a confrontation. It is from this conceptualization that we build our analysis, and then proceed to a content analysis of the preliminary version of the program, its revised second version, and approximately 30 newspaper articles published between the beginning of the controversy and the presentation of the second version.

Finally, this analysis allows us to observe that in the quantitative view, the controversy did not have much effect, while in the qualitative view, we can observe some subtle, but important changes.

*Keywords:* educational policy analysis, content analysis, history teaching, public opinion, policy development, media

## Introduction

Au Québec, le secteur de l'éducation vit au rythme des réformes qui le bouleversent. Ces réformes sont parfois l'objet de critiques et de remises en question. C'est ainsi que, au début des années 1990, plusieurs acteurs se mettent à interroger l'héritage de la réforme scolaire mise en place à la fin des années 1970, laquelle aurait mené à des carences sur le plan culturel et à un retard sur les plans technologique et psychopédagogique. À la veille d'une nouvelle réforme — qui portera plus tard le nom de «Renouveau pédagogique» — se succèdent tour à tour le Groupe Corbo (1994), la Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996) et le Groupe Inchauspé (1997). L'objectif de la réforme est, au départ, de développer chez l'élève un plus grand intérêt pour la culture. Toutefois, en 2001, la publication des premiers programmes du primaire dévoile une réorientation de cette réforme, laquelle vise désormais le développement de compétences alors définies comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation de ressources (Cerqua & Gauthier, 2010). La réforme est à ce moment tournée en dérision par les médias et le débat est porté à l'Assemblée nationale, forçant ainsi le Ministère à présenter une seconde version des programmes du primaire (Lessard & Anne, 2011).

En ce qui concerne le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) de deuxième cycle du secondaire, il faut attendre le 27 avril 2006 pour qu'il soit mis sous les projecteurs. Ce programme, qui récupère quelques traits propres à la réforme — comme l'approche par compétences, le socioconstructivisme et le cognitivisme —, introduit pour une première fois au Québec — du moins officiellement — l'Éducation à la citoyenneté et vise à développer chez l'élève la pensée et la méthode historiques. Dans un article, Antoine Robitaille, journaliste pour *Le Devoir*, trace les grandes lignes d'un document de travail préparé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et présenté quelques jours auparavant aux maisons d'édition devant préparer le matériel didactique. Dans cet article, Robitaille (2006a) adopte un regard très critique vis-à-vis des dimensions du futur programme d'histoire nationale du secondaire, ce qui provoque une véritable controverse. S'ensuivent de nombreuses interventions provenant principalement d'acteurs ou de groupes assez près des milieux nationalistes, des historiens et des enseignants. Cette situation oblige le ministre du MELS de l'époque, Jean-Marc Fournier, à demander une révision de ce document (Robitaille, 2006b). L'annonce du ministre Fournier et la présentation de la seconde version du programme, le 15 juin 2006,

n'empêchent toutefois pas les détracteurs de poursuivre leurs pressions. Dans la présente étude, nous posons donc la question suivante : la controverse a-t-elle eu un effet sur les orientations des différentes dimensions de la seconde version du programme d'HÉC de deuxième cycle du secondaire ? Nous émettons l'hypothèse qu'elle eut pour effet d'amener les décideurs à « arrondir les angles » en révisant légèrement les dimensions les plus contestées du programme afin d'apaiser les esprits et de mettre fin aux contestations.

Pour vérifier cette hypothèse, nous remettons d'abord le problème en contexte, c'est-à-dire la controverse de 2006, puis nous explorons la manière dont l'analyse des politiques éducatives (APÉ) et l'analyse de contenu ont été mobilisées par quelques études portant sur l'enseignement de l'histoire nationale. Cela nous conduit vers la conceptualisation de notre problème de recherche, à la définition de notre méthodologie, puis à l'analyse de la controverse et des deux versions du programme. En dernière partie, nous discutons des résultats et revenons sur les apports de l'analyse de contenu à la compréhension des politiques éducatives. Par ce processus, nous souhaitons démontrer que l'analyse de contenu est une voie d'or pour l'APÉ.

## **Genèse et legs de la controverse de 2006 : exposé du problème**

Comme le souligne Rennes (2007), une spécialiste de l'analyse des controverses, si les idées sont au cœur des discours et de leur analyse, les controverses apparaissent sans doute comme des moments privilégiés pour les étudier, puisqu'elles sont le fruit du choc des idées. L'objectif de l'analyste est alors de décomposer la controverse selon ses différentes phases : 1) l'émergence de la controverse ; 2) la configuration des acteurs ; 3) le processus de mobilisation de l'opinion publique et de l'ordre du jour médiatique ; 4) les effets sur le monde militant et politique ; 5) la clôture ; et possiblement, 6) la renaissance. C'est à ce type de découpage que nous nous livrerons dans les prochaines lignes.

Si l'article de Robitaille marque le début d'une première phase de la controverse, celle de la « conscientisation », la présentation d'une deuxième version introduit une deuxième phase, celle de la « mobilisation », laquelle se reflète dans la multiplication des colloques scientifiques et des numéros thématiques visant à interroger, à critiquer, voire à freiner le programme. Les travaux menés au cours de cette phase trouveront leur aboutissement dans la création de la Coalition pour l'histoire (CPH) en septembre

2009, une naissance marquant le début d'une troisième phase de « coalition ». À partir de ce moment, c'est ladite coalition qui orchestre la lutte contre le programme par la publication de nombreux communiqués, articles, sondages et rapports. Ce vaste mouvement de contestation trouve son écho à l'élection du Parti Québécois (PQ) en 2012. En effet, une fois au pouvoir, ce parti met en place un comité-conseil dirigé par Jacques Beauchemin — lequel est très près de la CPH — et Nadia Fahmy-Eid. En 2014, les travaux de ce comité donnent lieu à la publication d'un rapport intitulé *Le sens de l'histoire*. C'est à partir de ce rapport qu'est rédigé un nouveau programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (Le Blanc, 2014), lequel épouse en grande partie les principes défendus par la CPH. D'ailleurs, les acteurs réunis dans cette coalition ont sans doute été satisfaits des orientations proposées par ce programme, car, depuis 2014, leurs activités sont quasi inexistantes, ce qui suggère la clôture de la controverse.

Au Québec, il faut attendre la fin de 2006 pour que ce type d'études connaisse un élan. En effet, si l'enseignement de l'histoire nationale est un sujet délicat depuis la modernisation du réseau scolaire québécois dans les années 1960, les chercheurs ne s'y sont jamais autant intéressés qu'entre 2006 et 2016. Or, parmi ces études, assez peu ont mobilisé les outils offerts par les sciences politiques ou l'APÉ. Comme le soulignent Barrault-Stella et Goastellec (2015), jusqu'à tout récemment, le traitement de l'éducation par la science politique se réduisait à l'analyse de ses effets — parmi d'autres variables — sur le vote et la participation politique. En fait, c'est à partir des années 1990 que nous observons un regain d'intérêt des politologues pour la question éducative, lequel serait surtout attribuable à l'introduction de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires et secondaires.

L'une des filières des sciences politiques se montrant de plus en plus attentive aux questions éducatives est sans doute l'analyse des politiques publiques. En effet, depuis les années 2000, de nombreux ouvrages ont eu pour objet l'APÉ, comme le collectif dirigé par Meyer et Rowan (2006), dans lequel ils démontrent la pertinence de l'approche néo-institutionnaliste en matière de politiques éducatives, ou encore les travaux de Mehta (2013) sur la question des réformes et, plus précisément, de l'échec des réformes scolaires. Au Québec, Lessard et Carpentier (2015) ont aussi exploré l'historique des politiques éducatives à travers les grandes approches et les moyens de mise en œuvre des politiques. Plus concrètement, Wallner (2014) a proposé une étude comparative des

politiques éducatives canadiennes. Elle traçait alors leur histoire en insistant sur l'apport des idées dans leur formulation.

Bien que certaines approches de l'APÉ mettent l'accent sur le rôle des idées dans le processus d'élaboration ou de mise en œuvre d'une politique, nous n'avons pas repéré de recherches ayant exploité le potentiel qu'offre l'analyse de contenu en cette matière (Béland, 2009). Pourtant, comme le souligne Van Dijk (2006), peu de domaines semblent aussi liés que l'étude de la politique, du discours et de l'idéologie. L'« idéologie » doit être entendue ici en son sens original, donné par Antoine Destutt de Tracy il y a plus de 200 ans, soit comme une discipline dont l'objet serait les idées ou les systèmes de croyances politiques. Bref, l'analyse de contenu offre une multitude d'outils qui permettent de cerner et d'évaluer de façon rigoureuse la présence et l'incidence des idées dans le processus d'élaboration ou de mise en œuvre d'une politique. C'est de cette présence et de cette incidence des idées dans la réforme qu'il sera question dans cette étude.

## **Vers une conceptualisation de la controverse de 2006**

Une première étude fort inspirante est celle de Côté et Duquette (2012), dans laquelle les auteures procèdent à une analyse de contenu auprès des « textes fondateurs » et des « textes officiels ». D'une part, par « textes fondateurs », elles entendent des textes d'auteurs, de chercheurs et d'intellectuels ayant valeur de référence, d'autre part, par « textes officiels », elles réfèrent à des documents publiés par une entité gouvernementale, que ce soit des rapports, des politiques ou des programmes. C'est donc à partir d'un codage mixte qu'elles viennent à proposer une typologie des finalités de l'enseignement de l'histoire à travers laquelle elles situent cinq conceptions de la culture — la patrimoniale, l'instrumentaliste, l'herméneutique, l'anthropologique et l'esthétique — et sept dimensions constitutives de l'enseignement de l'histoire, soit la patrimoniale, l'historique, l'historiographique, l'herméneutique, la sociologique, la critique et l'esthétique. Une bonne compréhension de ces finalités est un atout important pour le chercheur s'intéressant aux enjeux que sous-tend l'enseignement de l'histoire nationale.

Une autre étude fort inspirante est celle de Boutonnet, Cardin et Éthier (2011). Cette étude propose une analyse thématique qualitative et quantitative fort détaillée d'une soixantaine de textes permettant de cerner les représentations et les postures

épistémologiques des différents acteurs ayant pris part à la controverse, soit les journalistes, les didacticiens, les historiens, les enseignants et le public. Pour ce faire, ils ont répertorié 243 textes de toutes natures (articles de journaux, de périodiques et de revues professionnelles, extraits de blogues ou de sites web) tirés des principales bases de données. Il est à noter que ces textes ne portent pas uniquement sur une phase particulière de la controverse, puisqu'ils couvrent la période de 2006 à 2011. À partir de ce corpus, Boutonnet et al. ont sélectionné 60 articles (24,7 % du corpus) jugés comme étant les plus pertinents selon le profil de l'auteur, la rigueur et l'originalité du propos. À l'aide d'un codage ouvert, puis d'un codage inverse, ils ont identifié les thèmes généraux et les sous-thèmes. D'après leur analyse, les trois thèmes généraux sont : 1) la relation entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ; 2) le développement des compétences versus l'acquisition des connaissances ; 3) le rapport au savoir historique et la conception didactique de la discipline historique. À cela, ils ajoutent quinze sous-thèmes. Bref, cette étude s'avère très utile pour l'analyste s'intéressant aux différentes dimensions de la controverse de 2006. Si ces études offrent de précieuses pistes pour comprendre les enjeux soulevés par la controverse de 2006 et les dimensions se trouvant au cœur de ces enjeux, elles laissent toutefois dans l'ombre l'effet qu'a eu la controverse sur la présentation d'une seconde version du programme d'HÉC de deuxième cycle. C'est ici que se situe la lacune que nous souhaitons combler.

C'est par un examen approfondi des typologies de Boutonnet et al. (2011) et de Côté et Duquette (2012), ainsi que de la littérature québécoise ayant pris pour objet la controverse de 2006, que nous sommes parvenus à présenter une conceptualisation du problème. Cette conceptualisation cerne les principaux enjeux entourant la controverse de 2006 et identifie les dimensions au cœur de ces enjeux. À l'origine, nous avons identifié six enjeux se trouvant au cœur de la controverse. Toutefois, après une première lecture de notre corpus formé d'articles de journaux publiés au cours de la première phase de la controverse — nous y reviendrons dans la méthodologie — nous avons soustrait l'un de ces enjeux, lequel portait sur la division du cours d'histoire nationale. Alors que la première année du deuxième cycle privilégiait une approche chronologique, la deuxième année proposait une approche thématique, ce qui causait, à l'insu de nombreux enseignants, un certain nombre de redites. Nous avons retiré cet enjeu, car il n'a pas connu de défenseurs, sinon de façon marginale.

Le modèle suivant décompose la controverse en cinq enjeux, lesquels sont chacun au centre d'une confrontation entre deux dimensions :

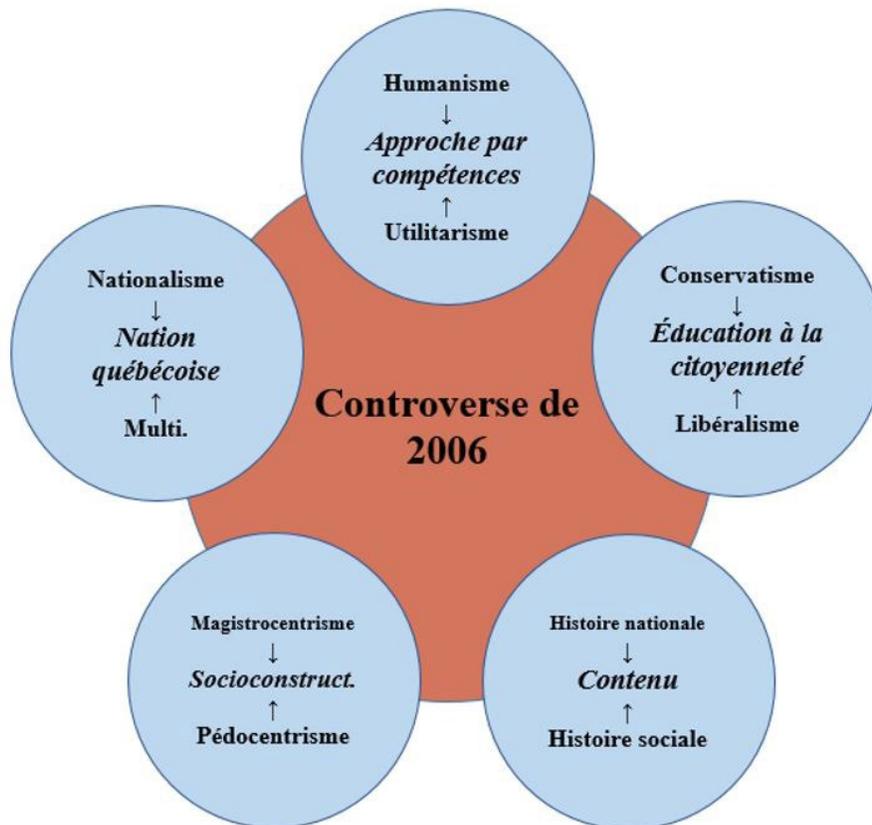


Figure 1. Conceptualisation de la controverse de 2006 : les enjeux et leurs dimensions

Comme le dévoile la Figure 1, nous retrouvons cinq enjeux, soit l'introduction d'une (i) approche par compétences et d'une (ii) pédagogie socioconstructiviste, lesquels concernent le Renouveau pédagogique tout entier, ainsi que (iii) l'aliénation de la nation québécoise vis-à-vis d'un paradigme pluraliste, (iv) l'agrégation de l'Éducation à la citoyenneté et (v) la disparition d'un contenu axé autour de grands faits nationaux et de grands personnages historiques. Les trois derniers enjeux ont tous été identifiés par Boutonnet et al. (2011). Ce sont donc ces cinq enjeux qui sont au centre d'une confrontation entre des idées, voire des idéologies, que nous nommons « dimensions » aux

fins de l'analyse. Ces dimensions seront au cœur de notre codage. C'est à l'explication de l'opérationnalisation de ces dimensions qu'est consacrée la prochaine partie.

## Opérationnalisation des concepts

Concernant l'humanisme et l'utilitarisme, les chercheurs ont surtout abordé ces dimensions en les mettant en relation à la culture et à la modernité. Courtois (2009), par exemple, présente le programme d'HÉC comme étant antihumaniste et empreint de présentisme. Si certains ont cherché à démontrer que le programme d'HÉC est en rupture avec l'héritage humaniste et culturel, d'autres ont également défendu l'idée qu'il consacre l'entrée à l'école du néolibéralisme ou du moins, d'une logique économique-utilitariste (Comeau, 2013). Ces dimensions se rapprochent par ailleurs de près à la conception patrimoniale et à la conception instrumentaliste de Côté et Duquette (2012). Alors que la première souhaite amener l'élève à s'intéresser aux humains en société et à s'appropriier l'héritage historique collectif ou universel, la seconde favorise l'exploitation de ressources qui instrumentent le savoir-agir des jeunes en interrogeant la présence de l'histoire dans la société.

Plusieurs auteurs et parties prenantes du débat ont souligné la dialectique entre le nationalisme et le multiculturalisme, laquelle prend forme autour du non-traitement de la question nationale et de l'incapacité du programme à s'ouvrir au pluralisme tout en conservant une place adéquate pour la nation québécoise (Lavallée, 2006 ; Collectif, 2007). D'autres études ont fait part de cette tension en y ajoutant une concurrence ethnique-civique, l'un des sous-thèmes relevés par Boutonnet et al. (2011). Aux fins de l'analyse, nous ne porterons pas de distinction entre le nationalisme ethnique et le nationalisme civique. En ce sens, la manifestation d'un attachement à la nation ou à l'identité québécoise est considérée comme du nationalisme. *A contrario*, le multiculturalisme s'apparente davantage à la dimension critique de Côté et Duquette (2012), laquelle défend qu'il faille donner plus de place aux minorités ethniques.

La tension entre le libéralisme et le conservatisme est un autre grand axe idéologique autour duquel s'est articulé le débat. Dans ce cas-ci, la tension prend forme autour du citoyen et de la démocratie et elle s'exerce entre une conception progressiste, croyant le changement garant de l'avenir, et une conception conservatrice, anticipant ce

changement avec prudence (Éthier, Cardin, & Lefrançois, 2013). Cette fois, nous nous référons davantage à la typologie des citoyennetés présentée par Lefrançois (2006). Dans sa thèse, Lefrançois (2006) distingue quelques types de citoyennetés parmi lesquels nous retrouvons la libérale et la républicaine. Alors que la première vise surtout le développement d'un citoyen conscient et respectueux des droits individuels et faisant preuve d'une certaine ouverture face aux opinions divergentes, la seconde vise davantage la participation des citoyens et se montre plus près des standards de la tradition, de l'excellence et de la morale. C'est dans cette optique que nous analysons les dimensions du libéralisme et du conservatisme.

Comme le souligne Létourneau (2014), certains ont profité de la controverse de 2006 pour défendre la légitimité d'une histoire nationale, laquelle aurait été trop longtemps mise à l'écart par l'histoire sociale (Sarra-Bournet, 2008). Dominant la production historique depuis les années 1970, cette histoire sociale aurait marginalisé l'histoire nationale (Sarra-Bournet, 2007). Plusieurs des sous-thèmes relevés par Boutonnet et al. (2011, p. 96) font référence à ces deux dimensions. Parmi les sous-thèmes reflétant des éléments de l'histoire nationale, nous retrouvons la dénonciation d'«une histoire réductrice et sans conflits» ou l'avis que la «mémorisation d'une trame événementielle est nécessaire», alors que, parmi ceux référant à des éléments de l'histoire sociale, il y a celui voulant que «l'histoire procède par une méthode», que la «mémorisation peut mener à un déterminisme historique» ou que la «discipline historique requiert réflexivité et interprétation». Cette perspective de l'histoire sociale rejoint également la dimension historique soulevée par Côté et Duquette (2012) voulant que l'élève soit amené à maîtriser les savoirs et les savoir-faire propres à la discipline historique, et ce, à partir d'un travail mené auprès de sources primaires et secondaires, d'artéfacts et d'iconographies.

Finalement, la dernière tension révèle un affrontement entre deux conceptions pédagogiques, soit une conception magistrocentrée, où l'enseignant est amené à privilégier davantage les contenus en suivant un modèle d'enseignement transmissif, et une conception pédocentrée, où l'enseignant accompagne plutôt les étudiants dans leurs apprentissages à l'aide de méthodes actives et interactives (Demougeot-Lebel & Perret, 2010). Bien que la conception magistrocentrée ne fasse pas partie des sous-thèmes identifiés par Boutonnet et al. (2011), ceux-ci en soulignent les traits lorsqu'ils abordent le phénomène de mémorisation. En ce qui concerne la conception pédocentrée, ils

l'abordent notamment dans un sous-thème soutenant que l'histoire est un construit et que l'élève doit apprendre à la construire lui-même.

## Considérations méthodologiques et corpus

Pour faciliter la préparation de notre plan d'analyse, nous nous sommes inspirés des étapes proposées par Bardin (2014) et de la méthode Morin-Chartier (Leray, 2010). Ces étapes sont : 1) la mise en place d'un plan d'analyse ; 2) la préparation du corpus ; 3) le découpage du contenu ; 4) l'évaluation des unités d'information ; 5) la réalisation du prétest ; 6) le traitement des données ; et 7) l'analyse des résultats. Une fois le plan fixé, nous avons déterminé notre corpus. Puisque notre objectif est de voir si la première phase de la controverse de 2006 a eu un effet sur les dimensions de la deuxième version du programme, notre corpus est formé des textes officiels, plus précisément des versions du programme du 27 avril et du 15 juin 2006, et d'articles de journaux publiés au cours de la première phase de la controverse et permettant d'en repérer les dimensions. Comme Boutonnet et al. (2011), nous avons exclu les quotidiens ne se trouvant pas dans la base de données *Eureka*, notamment les journaux de Québec. Notre regard s'est donc concentré sur deux sources : 1) l'ensemble des journaux de *Gesca*, une filiale de l'entreprise canadienne *Power Corporation* appartenant à la famille Desmarais et étant reconnue pour ses allégeances fédéralistes et (néo)libérales ; 2) *Le Devoir*, un journal indépendant à petit tirage d'orientation nationaliste et progressiste, et étant reconnu pour intéresser un lectorat particulièrement cultivé (Lessard & Anne, 2011). Une fois le cadre temporel (27 avril au 15 juin 2006) et les sources journalistiques déterminés, une banque de 43 textes a été constituée, à laquelle nous avons soustrait 5 textes, car ils ne faisaient qu'évoquer la question sans réellement l'aborder. Cela a donc réduit notre corpus à 38 articles.

Une fois le corpus déterminé, nous avons élaboré une grille de codage, laquelle regroupe un certain nombre de variables nominales :

1. Numéro de l'observation<sup>1</sup>;
2. Date de la publication (entre le 27/04/2006 et le 15/06/2006) ;

---

<sup>1</sup> Dans notre base de données, chaque unité de sens enregistrée équivaut à une observation.

3. Source journalistique (0 = *Gesca*, 1 = *Le Devoir*);
4. Acteur (1 = journaliste ou chroniqueur, 2 = spécialiste des sciences humaines, 3 = spécialiste issu des sciences de l'éducation, 4 = autre);
5. Nom et prénom de l'auteur.

À cette première série de variables nominales, nous avons ensuite ajouté des variables ordinales adaptées à notre conceptualisation : 1) humanisme ; 2) utilitarisme ; 3) nationalisme ; 4) multiculturalisme ; 5) conservatisme ; 6) libéralisme ; 7) magistrocentrisme ; 8) pédocrisme ; 9) histoire nationale ; et 10) histoire sociale. C'est à partir de ces codes que nous avons découpé la totalité du corpus, c'est-à-dire l'ensemble des articles, ainsi que les deux programmes.

Le découpage et le codage ont été menés par Bélanger et Lemieux sous la supervision d'Anne.<sup>2</sup> Nous inspirant de la méthode Morin-Chartier (Leray, 2010), une méthode d'analyse de presse établissant avec quelle intensité et sous quel angle — favorable, défavorable ou neutre — les médias ont abordé un sujet ou un évènement précis, nous avons attribué à ces dimensions les trois valeurs suivantes : -1 = négatif ; 0 = neutre ; +1 = positif (Leray, 2010). Nous avons également suivi la recommandation de cette méthode voulant qu'il soit préférable de ne pas ajouter de degrés à une orientation, car cela laisse une trop grande marge à la subjectivité. Par exemple, si une unité de sens se montre hostile envers l'humanisme, nous l'enregistrons comme étant négative (-1) ; a contrario, une unité de sens favorable à l'humanisme serait enregistrée comme positive (+1). Si une unité de sens évoque l'humanisme sans dévoiler d'orientation ou si une citation est rapportée et que l'auteur ne prend pas position vis-à-vis de celle-ci, on note cette unité comme neutre (0).

Une fois notre grille de codage établie, nous avons procédé à un premier découpage des articles et des versions du programme en utilisant l'unité de sens, laquelle représente une idée ou un sujet rassemblé dans un mot, une phrase, voire un paragraphe (Leray, 2010). C'est cette unité de sens qui nous sert d'unité d'analyse et que nous qualifions à l'aide de nos variables ordinales. Nous avons également tâché de respecter la règle des dix secondes, voulant que l'unité soit classée « neutre » face à une trop grande hésitation. L'ensemble des documents ont été découpés et qualifiés par les deux codeurs.

---

2 Les trois auteurs de cet article.

Les observations quant au découpage et à l'orientation des unités de sens se sont avérées similaires dans 90 à 95 % des cas, selon les documents. Aussi, la base de données a été créée sur Excel et le traitement statistique a été effectué à l'aide du logiciel R. Enfin, notre objectif étant de voir si la controverse influence les dimensions de la deuxième version du programme grâce à une comparaison avec la première, nous devons agréger les scores se rapportant à chacune des dimensions. Pour ce faire, nous avons calculé la somme des observations orientées (-1 ou +1) afin de déterminer si l'orientation en question ressortait en fin de compte comme étant négative ou positive. Nous avons ensuite converti ce chiffre en pourcentage, en le divisant par le nombre d'observations totales de la dimension en question. Ce pourcentage nous a donc permis de produire des données comparables entre elles, exprimées par le biais de nuages de points qui permettent de croiser deux variables quantitatives.

Avant de plonger dans l'analyse, notons d'abord que les 38 articles nous ont permis de dégager 389 observations correspondant à autant d'unités de sens. Au total, les journaux de *Gesca* fournissent 16 articles et 32 % des observations, alors que *Le Devoir* présente 22 articles et 68 % des observations. Nous pouvons aussi noter que sur ces 389 observations, 53 % (206) proviennent de journalistes ou de chroniqueurs, 19 % (72) de spécialistes des sciences humaines (surtout des historiens), 20 % (78) de spécialistes des sciences de l'éducation (surtout des didacticiens) et 8 % (33) d'autres catégories. Aussi, lorsque nous portons un regard sur la distribution de ces observations dans le temps, nous nous apercevons que la controverse a surtout eu lieu au cours des jours suivant le premier article de Robitaille (2006a). Enfin, en ce qui concerne les deux versions du programme, nous constatons une augmentation significative des unités de sens, lesquelles passent de 88 (première version) à 104 (deuxième version).

## **Analyse des programmes et des articles**

Comme nous l'avons mentionné dans la méthodologie, c'est en procédant à des nuages de points, pour chacune des dimensions, que nous présenterons les résultats de notre analyse. Dans chacun de ces nuages, nous avons croisé les dimensions s'affrontant autour d'un enjeu. La Figure 2 situe la première version du programme (V1), la deuxième

version du programme (V2) et la première phase de la controverse de 2006 (C2006) au vu des dimensions de l'humanisme et de l'utilitarisme :

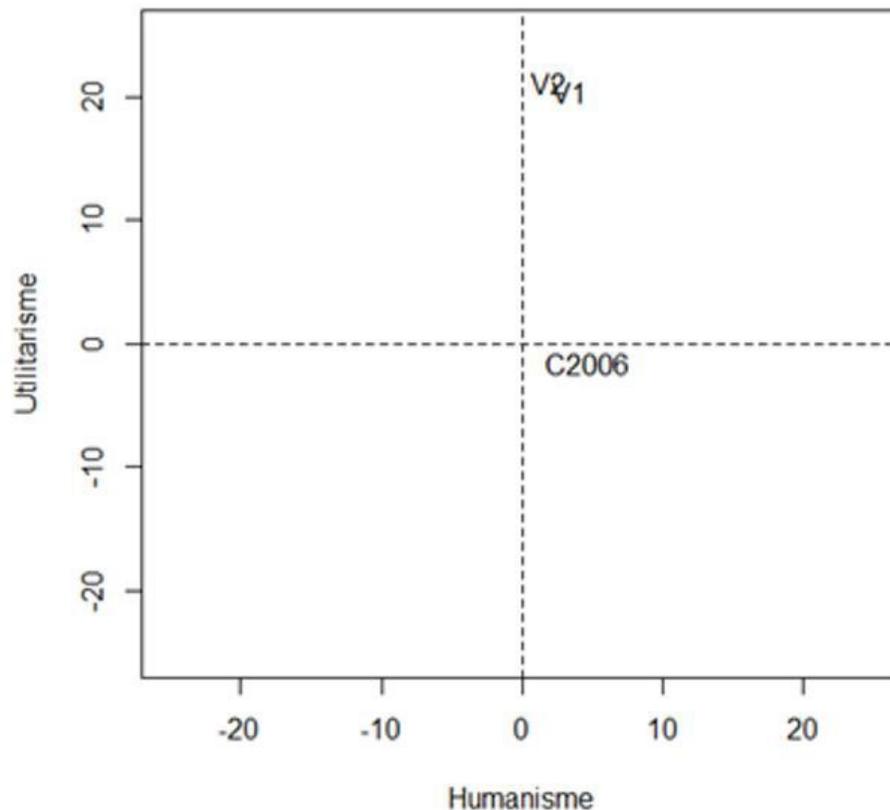


Figure 2. Humanisme et utilitarisme dans les programmes et la controverse

Force est de constater, à la lumière de cette figure, que la controverse eut peu d'effet sur la deuxième version, laquelle se dévoile peu humaniste et très utilitariste. Il est possible que ce peu d'effet soit dû à la place marginale de ces dimensions dans la première phase de la controverse (22 observations pour l'humanisme et 23 observations pour l'utilitarisme). Une autre hypothèse — plus plausible encore — serait que l'enjeu autour duquel gravitent ces dimensions, c'est-à-dire l'approche par compétence, n'appartient pas uniquement au programme d'histoire nationale, mais au Renouveau pédagogique tout entier. Le comité de rédaction du programme n'avait donc pas la latitude ou la possibilité de modifier cette approche.

Comme le graphique précédent, la Figure 3, qui situe les deux versions du programme et la controverse par rapport au nationalisme et au multiculturalisme, ne dévoile pas d'effet sur la présentation d'une deuxième version du programme d'HÉC :

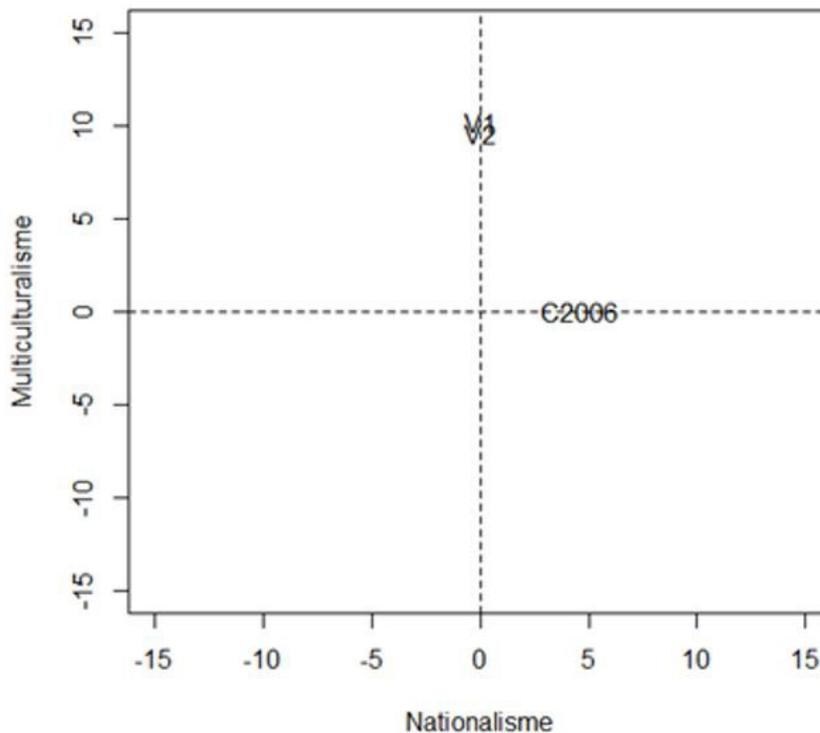


Figure 3. Nationalisme et multiculturalisme dans les programmes et la controverse

Toutefois, contrairement aux dimensions de l'humanisme et de l'utilitarisme, celles du nationalisme et du multiculturalisme sont parmi les plus mentionnées (89 observations pour le nationalisme et 45 pour le multiculturalisme). Si la première comme la deuxième version du programme se sont révélées comme étant plutôt neutres par rapport au nationalisme et favorables au multiculturalisme, une analyse qualitative dévoile néanmoins quelques changements peu visibles du point de vue quantitatif. Par exemple, de la première à la deuxième version, les concepteurs ont modifié ou éliminé des mots, voire des paragraphes entiers, liés au multiculturalisme. Cela est notamment visible dans la section « Dynamique des compétences disciplinaires », alors que la nouvelle version remplace son exemple de la question de la pluriculturalité et

du vivre-ensemble (MELS, 2006a, p. 498) par un autre exemple portant sur la question linguistique (MELS, 2006b, p. 6). C'est sur ce genre de modification — subtile, mais importante — que nous observons l'effet de la controverse de 2006 sur le nationalisme et le multiculturalisme.

Les dimensions du libéralisme et du conservatisme s'avèrent assez semblables aux précédentes. Comme le dévoile la Figure 4, force est de constater que les versions du programme et la controverse se sont révélées plutôt neutres par rapport à la dimension de conservatisme :

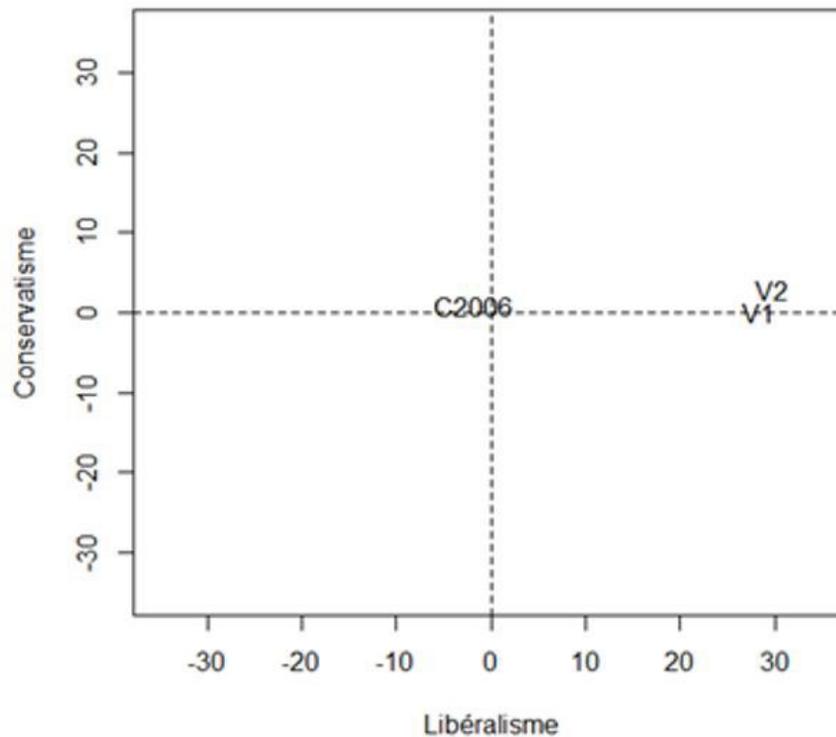


Figure 4. Libéralisme et conservatisme dans les programmes et la controverse

Par contre, la controverse s'avère défavorable au libéralisme, alors que la première et la deuxième version du programme sont clairement libérales. Ici aussi, en dévoilant cependant quelques glissements sémantiques, l'analyse qualitative permet de nuancer le peu d'effet statistique qu'a semblé causer la première phase de la controverse sur la deuxième version du programme. Par exemple, ce n'est ni plus ni moins que

la troisième compétence du programme d'HÉC qui est rebaptisée, laquelle passe de « Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » à « Exercer sa citoyenneté ». Cette modification reflète bien, à notre avis, une volonté d'apaiser les esprits, puisqu'*a priori*, l'« exercice » d'une citoyenneté apparaît beaucoup moins menaçant que la construction d'une « conscience ». Bref, il s'agit là d'un exemple évocateur des modifications auxquelles ont procédé les concepteurs du programme, lesquelles ne transforment pas substantiellement la teneur du discours, mais en adaptent la forme.

Contrairement aux dimensions précédentes, les dernières, qui concernent l'historiographie et la pédagogie, dévoilent une variation limitée entre les deux versions. Chose surprenante toutefois, alors que nous nous attendions à ce que la deuxième version se rapproche de la controverse, nous observons le phénomène inverse. En effet, comme l'illustre la Figure 5, si la controverse se montre défavorable à l'histoire sociale et favorable à l'histoire nationale, la deuxième version réitère la position de la première version, laquelle s'affiche plutôt défavorable à l'histoire nationale et très favorable à l'histoire sociale :

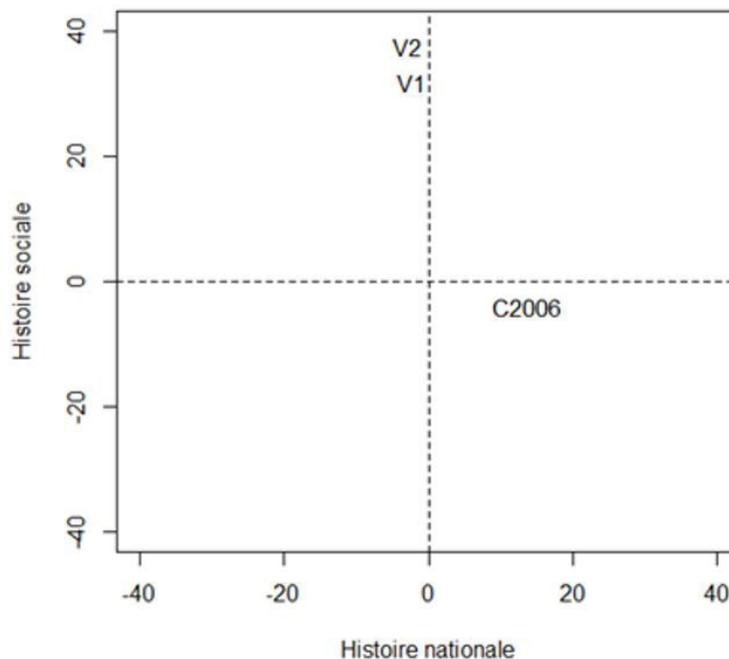


Figure 5. Histoire nationale et histoire sociale dans les programmes et la controverse

Avec cette réitération, nous retrouvons dans la nouvelle version l'ajout de lignes du temps, de faits, de personnages, bref, de dates. De surcroît, une analyse d'occurrences nous confirme cette réponse à la critique, comme le dévoile l'exemple de la « Conquête » (de la Nouvelle-France par les Anglais) qui passe de cinq à quinze mentions. En fin de compte, la controverse a donc eu ici un impact sur le contenu et la forme du document, bien que cet impact ne soit pas vraiment visible au plan statistique.

Finalement, les dimensions liées à la pédagogie dévoilent à peu près le même phénomène que le précédent. Alors que la controverse s'affiche hostile au pédocentrisme et neutre vis-à-vis du magistrocentrisme, la première version s'avérait pédocentriste et n'abordait pas le magistrocentrisme. Toutefois, la deuxième version réaffirme son orientation pédocentriste et ajoute à cette dimension une orientation défavorable à l'endroit du magistrocentrisme :

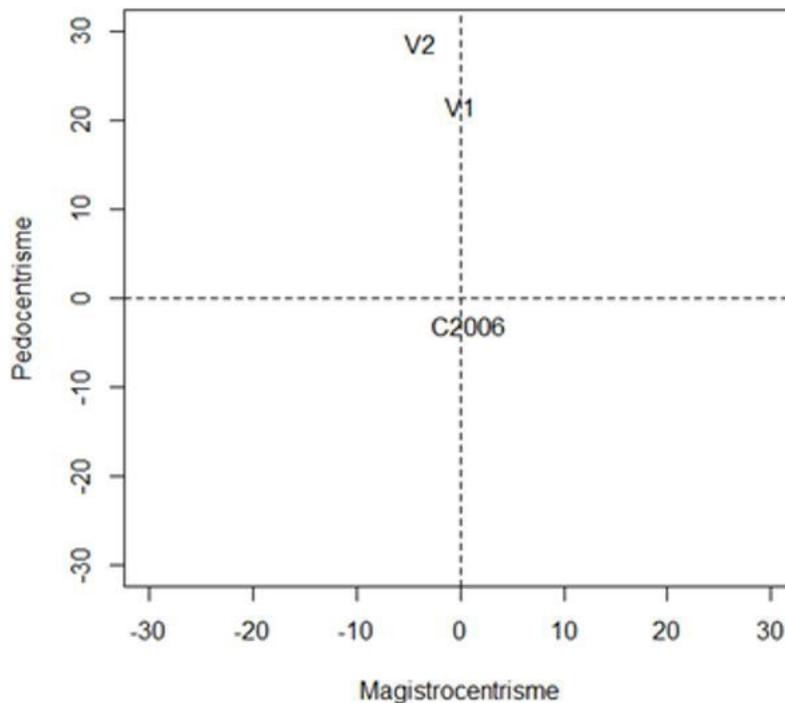


Figure 6. Magistrocentrisme et pédocentrisme dans les programmes et la controverse

Si nous observons à nouveau une réitération des dimensions d'origine, encore une fois, une analyse qualitative permet de nuancer ce résultat. Par exemple, alors

que dans la première version nous pouvions lire que « l'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée des savoirs savants construits par des historiens ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique » (MELS, 2006a, p. 497), la seconde version du programme dit plutôt que « l'enseignement de l'histoire à l'école a pour but d'amener les élèves à s'intéresser aux réalités sociales du présent, à développer des compétences et à construire des connaissances » (MELS, 2006b, p. 5). Bref, si les concepteurs procédaient dans la première version à une stratégie rhétorique de type *disclaimers*, qui se compose d'une présentation de soi comme positive et de l'autre comme négative, dans la seconde version, nous faisons face à une autre stratégie proche de l'euphémisme, qui consiste à atténuer des idées jugées désagréables (Van Dijk, 2006).

## Discussion

En regard de ces résultats, il nous est maintenant possible de revenir sur notre hypothèse. En introduction, nous avons émis l'hypothèse que la controverse de 2006 ait eu pour effet d'« arrondir les angles » des dimensions les plus contestées du programme afin d'apaiser les esprits et de mettre fin aux contestations. Les résultats de notre analyse infirment cette hypothèse. Effectivement, l'analyse statistique nous a révélé que la controverse a eu peu d'effet sur les dimensions prônées par le programme. De surcroît, les effets perceptibles sur le plan quantitatif ne vont pas dans le sens de la controverse, mais à l'inverse : plutôt que de diminuer l'intensité des dimensions les plus contestées du programme, la deuxième version du programme de 2006 réitère, voire renforce ces dimensions. Faisant face à des résultats négatifs, nous nous sommes alors tournés vers une analyse qualitative des unités de sens. Nous avons donc comparé, unité par unité, les deux versions du programme afin d'en observer les modifications.

L'analyse qualitative a permis de nuancer nos résultats en constatant que l'unité de sens conservait essentiellement la même orientation vis-à-vis d'une dimension, tout en contenant de légères modifications visant à apaiser les esprits. Subtiles, ces modifications se sont reflétées dans l'ajout ou le retrait d'un mot, d'un paragraphe ou d'un exemple. Par exemple, la présence du mot « conquête » a triplé et un paragraphe empreint de multiculturalisme a été changé par un paragraphe portant sur la question linguistique.

En plus de ces ajouts et de ces retraits, nous avons souligné quelques changements de stratégies rhétoriques et des glissements sémantiques. S'il existe aujourd'hui plusieurs interprétations de l'analyse de contenu, il fait consensus que cette méthode vise à coder les textes pour identifier des similarités et généraliser. Comme le souligne Van der Maren (2004), l'intérêt d'un tel codage est de faire apparaître, grâce à une analyse quantitative, des structures peu apparentes à l'origine. Or, en un certain sens, notre étude confirme cet intérêt, car si l'analyse qualitative nous permet d'observer une volonté d'apaiser les esprits — ce qui allait dans le sens de notre hypothèse —, l'analyse quantitative nous fait remarquer des similitudes dans les structures qui, d'un point de vue qualitatif, sont peu apparentes, c'est-à-dire une permanence du discours entre la première et la deuxième version du programme. Ainsi, nous croyons que ces résultats quantitatifs et qualitatifs démontrent toute l'importance de croiser les deux types d'analyse.

En ce qui a trait à la controverse, comme nous l'avons mentionné dans la mise en contexte, elle se poursuit et quitte la phase de conscientisation du problème pour entamer celle de mobilisation. C'est au cours de cette phase qu'apparaissent les premiers collectifs et les premiers numéros de périodiques portant sur les finalités et les enjeux de l'enseignement de l'histoire nationale au Québec. Du même coup, c'est aussi au cours de cette phase que certaines dimensions deviennent de plus en plus importantes et que les argumentations se raffinent. Un retour à la littérature nous porte à croire que certaines dimensions de la phase étudiée dans le présent chapitre vont s'amenuiser — par exemple, la place du contenu dans le programme — et que d'autres vont prendre plus d'importance, comme la défense du magistrocentrisme et l'attaque du pédocentrisme. Ainsi, une nouvelle étude, qui récupérerait les cadres du présent chapitre, permettrait d'observer la variation dans le temps de ces dimensions, de leur importance, ainsi que des orientations qui les accompagnent.

## Conclusion

Dans cette recherche, nous avons exploré l'influence que peut avoir une controverse dans le cycle d'une politique éducative. Notre objectif était de démontrer que l'analyse de contenu est une voie d'or pour l'APÉ. Nous croyons avoir atteint notre objectif. En effet, l'analyse de contenu nous a permis d'exprimer de façon détaillée les dimensions et les

orientations de la première phase de la controverse de 2006. Toutefois, contrairement à notre hypothèse, l'analyse statistique a révélé que cette controverse a eu peu d'effet sur la présentation d'une deuxième version du programme de 2006, sinon un effet inverse à celui auquel nous nous attendions. Toutefois, l'analyse qualitative nous a permis d'apporter quelques nuances à ces résultats, d'où l'importance de joindre et de croiser ces deux types d'analyse afin de ne laisser échapper aucun détail.

Les nombreuses réformes scolaires causent souvent ce que Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne (2008) ont nommé une «réformite aiguë», c'est-à-dire une difficulté pour la société de cerner la logique des politiques éducatives. Ce serait d'ailleurs cette difficulté qui causerait les débats publics à fort caractère idéologique (van Zanten, 2011) alimentés par les médias, ce qui contribuerait à la politisation des questions éducatives, et ce, bien que ces questions n'occupent qu'un maigre 0,18 % de la couverture médiatique au Québec, selon un récent article de Letarte (2012). En ce sens, force est de constater que le fort caractère idéologique de l'histoire nationale au Québec lui octroie une couverture médiatique privilégiée en comparaison d'autres disciplines. Cela explique sans doute pourquoi les médias ont profité de l'apparition imprévue — ou du «coulage d'information» visant à sonder ou préparer la population à un changement important du programme d'enseignement de l'histoire nationale au Québec — d'un document de travail pour provoquer cette controverse.

Enfin, si notre étude révèle, comme plusieurs l'ont fait avant elle, que le quatrième pouvoir — les médias — joue un rôle prépondérant dans la formulation des politiques publiques et éducatives, elle s'avère particulière sur un point (Lessard & Anne, 2011). Alors que les médias interviennent régulièrement à l'étape de la présentation d'une politique ou à celle de sa mise en œuvre ou de son évaluation, dans notre cas, la controverse éclate au moment de l'étape de planification (Haddad & Demsky, 1995). Sachant que la mobilisation est essentielle à l'acceptation et à l'implantation de toute politique, nous constatons que le faible soutien au programme a contraint le gouvernement à réagir plus tôt que prévu et à en annoncer une révision hâtive. Ainsi, nous croyons qu'au Québec, en matière d'enseignement de l'histoire, il y aura un *avant* et un *après* «controverse de 2006». En effet, comme en témoignent les travaux du Comité Beauchemin-Fahmy-Eid, menés entre 2013 et 2014, la consultation des principaux individus et des groupes d'intérêt s'avère désormais une étape incontournable. Autrement

dit, tout porte à croire qu'il sera dorénavant impossible pour le MELS d'élaborer un programme d'histoire nationale en vase clos.

## Références

- Bardin, L. (2014). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Barrault-Stella, L. & Goastellec, G. (2015). Introduction : l'éducation entre sociologie et science politique, des convergences contemporaines à leurs limites. *Éducation et Sociétés*, 36(2), 5–18.
- Béland, D. (2009). Idées, institutions politiques et production de l'expertise : une perspective comparative sur le rôle des think tanks au Canada et aux États-Unis. *Quaderni*, 70, 39–48.
- Boutonnet, V., Cardin, J.-F., & Éthier, M.-A. (2011, mars). *Les représentations concernant la place des savoirs dans l'éducation historique lors du débat sur le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010)*. Communication présentée lors du Colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lyon, France. Repéré à [https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/1114/2496/8295/actes\\_lyon\\_2011.pdf](https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/1114/2496/8295/actes_lyon_2011.pdf)
- Cerqua, A. & Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 21–50). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Collectif. (2007). Le programme d'histoire au secondaire : Une nouvelle version à recentrer. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 39–42.
- Comeau, R. (2013). L'enseignement de l'histoire politique au Québec et les fondements de la réforme pédagogique : un débat occulté. *Bulletin d'histoire politique*, 21(3), 7–11.
- Côté, H. & Duquette, C. (2012). Comment comprendre la demande officielle d'une approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire? Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, Musées et éducation à la citoyenneté* (p. 117–138). Québec, Québec : Multimondes.
- Courtois, C.-P. (2009). *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien ?* Québec, Montréal : Institut de recherche sur le Québec.

- Demougeot-Lebel, J. & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51–72.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., & Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2), 87–107.
- Haddad, W. & Demsky, T. (1995). *Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation*. Paris, France : UNESCO.
- Lavallée, J. (2006). Quand une histoire aseptisée conduit à l'amnésie historique d'un peuple ! *Bulletin d'histoire politique*, 15(1), 179–182.
- Le Blanc, M. (2014, février). *Communiqués de presse : Renforcement de l'histoire nationale – Un nouveau programme d'histoire dès l'automne 2014*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/renforcement-de-lhistoire-nationale-un-nouveau-programme-dhistoire-des-lautomne-2014/>
- 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, Canada.
- Leray, C. (2010). *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique. La méthode Morin-Chartier*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. & Anne, A. (2011, mars). Politique d'évaluation des apprentissages et médiatisation d'une controverse professionnelle : ou comment la pédagogie et le « bon sens » s'affrontent. *Recherches en Éducation*, 10, 105–188.
- Lessard, C. & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : La mise en œuvre*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M., & Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 1(25), 155–194.

- Letarte, M. (2012, 18 février). L'éducation dans les médias – Le scandale a le beau rôle. *Le Devoir*. Repéré le 20-01-2017 à <http://www.ledevoir.com/societe/education/342960/l-education-dans-les-medias-le-scandale-a-le-beau-role>
- Létourneau, J. (2014). *La renationalisation de l'histoire québécoise : Récit d'une OPH (Opération Publique d'Histoire) de son initiation à sa consécration*. Louvain-La-Neuve, Belgique : Collège Érasme.
- Mehta, J. (2013). From Bureaucracy to Profession: Remaking the Educational Sector for the Twenty-First Century. *Harvard Educational Review*, 83(3), 463–488.
- Meyer, H.-D. & Rowan, B. (dir.). (2006). *The New Institutionalism in Education*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006a). *Document de travail aux fins de validation* (première version). Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006b). *Document de travail : Histoire et éducation à la citoyenneté* (15 juin 2006). Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Rennes, J. (2007). Analyser une controverse : Les apports de l'étude argumentative à la science politique. Dans S. Bonnafous et M. Temmar (dir.), *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* (p. 91–120). Paris, France : Ophrys.
- Robitaille, A. (2006a, 27 avril). Cours d'histoire épurés au secondaire. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/107695/cours-d-histoire-epures-au-secondaire>
- Robitaille, A. (2006b, 29 avril). Une nouvelle version sera prête en juin. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/107973/programme-d-histoire-au-secondaire-une-nouvelle-version-sera-prete-en-juin>
- Sarra-Bournet, M. (2007). Quel avenir pour l'histoire du Québec? *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 59–65.
- 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 XXIe siècle au Québec* (p. 142–174). Québec, Québec : Septentrion.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.

Van Dijk, T. (2006). Politique, Idéologie et Discours. *SEMEN*, 21, 74–102. Repéré à <http://semen.revues.org/1970>

van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation* (2e éd.). Paris, France: PUF.

Wallner, J. (2014). *Learning to School: Federalism and Public Schooling in Canada Toronto*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.