

Du statut d'un cadre conceptuel dans une recherche qualitative

Marc-André Ethier

Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Dans le cadre du congrès de l'Association de la recherche qualitative tenu à l'automne 2000 à Trois-Rivières, les participants étaient conviés à réfléchir aux rapports qu'entretiennent la théorie et la méthodologie. Comment le cadre conceptuel de la thèse (Éthier, 2000) que nous venions tout juste de soutenir avait-il agi sur notre analyse des discours scolaires ? C'est sous l'angle de cette interrogation que s'inscrivait notre participation à la table ronde sur le statut du cadre conceptuel dans la recherche qualitative. Bien sûr, pas plus dans cet article que lors de notre présentation, nous ne résumerons toute la thèse, nous limitant au minimum de références et de statistiques. Pour illustrer l'influence des postulats et du cadre conceptuel sur la création des données et de l'appareil de traitement des données, nous nous en tiendrons à décrire les liens entre l'objet de notre recherche, quatre concepts et une technique de cueillette de données. Nous procéderons toutefois dans le désordre. Nous présenterons d'abord la problématique, le mode de collecte et les sources d'information, puis les concepts et un de nos protocoles. Ensuite, nous décrirons et nous interpréterons une partie des résultats et, alors seulement, nous examinerons certains postulats et discuterons des liens qu'ils entretiennent avec nos résultats.

Problématique

Au Québec, les programmes d'études des années 1980 (MÉQ, 1982 a, b, c) furent officiellement conçus, entre autres, pour contribuer à former des citoyens impliqués politiquement. Lorsqu'un quasi consensus s'est établi pour revendiquer de nouveaux programmes qui aideraient à réduire la prétendue hausse de l'apathie politique des élèves (GTRC, 1997), nous nous sommes demandé quelles représentations (conscientes ou non) de l'action politique trahissaient les actes de langage des programmes des années 1980.

Mode de collecte et sources d'information

L'usage généralisé des ensembles didactiques nous ont convaincu d'interpréter à travers ces textes la signification des objectifs pertinents des programmes. Deux éléments obligatoires constituent les ensembles didactiques : un manuel (conçu expressément pour les élèves des programmes d'études topiques) et un guide (devant aider les enseignants à faire atteindre aux élèves les objectifs obligatoires de ce cours). Ils sont publiés par des maisons d'édition privées, mais doivent être agréés par le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). Seuls ceux agréés par le MÉQ peuvent être utilisés dans les écoles pour enseigner les programmes correspondants. L'approbation dépend de la conformité des ouvrages à une série de critères relatifs au contenu et à la manière de le faire apprendre. Cela implique que les responsables ont considéré ceux qu'ils ont agréés comme des reflets acceptables de la vision du monde que doivent, selon eux (et ceux dont ils ratifient l'évaluation), exprimer des ensembles didactiques¹.

Plus précisément, nous nous sommes demandé de quelles généralisations ces ouvrages favorisent la production. S'agit-il d'inférences propres à amener les élèves à se voir comme des agents historiques de la démocratie, à développer des attitudes et compétences associées à ce rôle, ainsi qu'à transférer ces apprentissages ? Cela révélerait un type d'attributions causales de la démocratie. Participent-ils à conforter certaines attributions causales que nous considérons plutôt propices à la consolidation du manque d'intérêt des élèves envers l'action politique ? Cela extérioriserait une autre vision des causes de la démocratie.

Pour répondre à ces questions, nous avons analysé les contenus, les méthodes d'enseignement et les activités suggérées par tous les ensembles didactiques d'histoire générale agréés au Québec depuis 1982, c'est-à-dire cinq manuels et leurs guides du maître respectifs. Cet échantillon a été choisi en raison de la teneur des objectifs en classe d'histoire de deuxième secondaire. Le tableau 1 contient la liste des ouvrages formant le corpus.

¹ Bien que cet article ne traite pas des consignes proposées aux enseignants utilisateurs des guides pour appuyer le processus d'apprentissage, signalons que notre thèse a estimé que l'agrément impliquait aussi que les ensembles approuvés constituaient, du point de vue des évaluateurs, des reflets valables de ce que signifiait accompagner les élèves dans la construction de leurs compétences.

Tableau 1 Liste des ouvrages analysés

<i>M1</i>	<i>M2</i>	<i>M3</i>	<i>M4</i>	<i>M5</i>
Roby et Paradis (1995-1996). Enjeux et découvertes. HRW	Dauphinois (1994 a). De la préhistoire au siècle actuel. ERPI	Fraser et Blouin (1985a). Défis et progrès. HRW	Gohier et Guay (1985a). Histoire et civilisation. Lidec	Létourneau (1996a). L'histoire et toi. École Nouvelle
<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>	<i>G4</i>	<i>G5</i>
Roby et Paradis (1996 a, b). Enjeux et découvertes. Montréal : HRW (a ou b)	Dauphinois (1994 b). De la préhistoire au siècle actuel. Guide du maître. ERPI (a à i)	Fraser et Blouin (1985 b). Défis et progrès. Guide de l'enseignement. HRW	Gohier et Guay (1985 b). Histoire et civilisation. Guide méthodologique . Lidec	Létourneau (1996 b). L'histoire et toi. École Nouvelle

Chaque manuel (*M1* à *M5*) est attaché à un guide (*G1* à *G5*). Ainsi, le symbole *G3* désigne le guide du maître de Fraser et Blouin (1985b) qui accompagne le manuel de l'élève *M3* (Fraser et Blouin, 1985a).

Concepts

S'il nous paraît accessoire d'entrer ici dans les détails du contenu du programme, nous croyons cependant indispensable de préciser certains éléments de la problématique qui rendent plus explicites les liens entre les concepts et la méthodologie. Il convient de mentionner d'entrée de jeu que les catégories d'analyse présentées plus bas résultent d'un dialogue itératif entre ces concepts et les documents à interpréter. Précisons en outre qu'il ne s'agit pas ici de vérifier dans quelle mesure les auteurs se conforment ou non à tel paradigme interprétatif du politique. Ces concepts servent plutôt de leviers pour déconstruire un discours imprimé et mettre en relief ses fondations inconscientes. Ainsi, nous essayons de voir quelles caractéristiques les documents analysés attribuent aux « bons » citoyens impliqués politiquement : que veulent obtenir de tels citoyens, quels types d'actions posent-ils, etc. Comprendre ce que les auteurs valorisent nous oblige toutefois d'abord à définir le sens que nous-mêmes attribuons à ces concepts. Cette partie résume ceux de ces concepts les plus importants pour la suite de notre propos.

Démocratie et de dictature

Nous voulons notamment catégoriser et comparer les représentations que les contenus véhiculaient par rapport à la démocratie. Mais qu'est-ce que la démocratie ? Pour certains, la réponse est simple. Le système parlementaire canadien en serait l'image : l'éligibilité et le suffrage sont universels ; il n'y a pas de prisonniers de conscience, de torture ni de censure institutionnelle, etc. Certes, des réformes seraient souhaitables pour le rendre moins sensible aux lobbies, plus ouvert à la proportionnelle, etc. Cela dit, ils jugent l'objectif globalement atteint (Braud, 1997).

Mais alors, disent d'autres (Novack, 1971), comment caractériser, par exemple, Athènes au V^e siècle av. J.-C. ? Elle était plus démocratique pour les citoyens masculins de plus de 20 ans que bien des cités grecques d'alors, mais c'était néanmoins une dictature pour les autres habitants de la cité et de son empire maritime. Et comment caractériser Sparte ? Ou la république romaine ? Ou les communes médiévales ? Ou les États-Unis, la Grande-Bretagne et la France au 19^e s. ? Ou l'Afrique du Sud en 1990 ? En fait, ce qui constitue en partie une démocratie pour tel groupe au pouvoir de telle société peut représenter une dictature pour d'autres groupes. En outre, le suffrage peut n'être qu'une façade, comme en URSS.

Il nous apparaît en fait que la démocratie et la dictature représentent deux formes symétriques de pouvoir (qui peut s'étendre aux plans politique, civique, économique et social). Dans les deux cas, une portion plus ou moins grande des citoyens d'un territoire l'exerce (d'une façon plus ou moins complète et directe) par l'entremise d'un État sur l'ensemble de la population de ce territoire. C'est pourquoi nous avons préféré tenir compte des rapports entre gouvernés et gouvernants d'une société que de tenter d'attribuer une essence immuable à une « démocratie en soi » qui s'opposerait catégoriquement à une « dictature en soi ».

Gouvernés et gouvernants

Les gouvernés peuvent se définir ou bien comme des acteurs politiques qui ne disposent d'aucun instrument politique formel ou bien comme des acteurs disposant de tels instruments, mais à qui le pouvoir réel échappe à des degrés divers aux plans politique, social, économique, culturel, etc. Certains groupes de gouvernés (comme les femmes et les Noirs) peuvent subir une double contrainte politique, sociale ou culturelle. Par symétrie, les gouvernants sont ceux ayant accès au pouvoir. Certains gouvernants peuvent partager des caractéristiques avec des gouvernés : Mobutu était un Noir, Thatcher est une femme.

Droits démocratiques

Les droits qui régissent les rapports des humains entre eux peuvent être démocratiques ou antidémocratiques. Les premiers confèrent aux gouvernés de l'emprise sur le pouvoir public. Les seconds (comme la censure et le couvre-feu) briment la capacité effective des gouvernés de décider de leur sort. Pour les gouvernés, une démocratie est supérieure à une autre si et seulement si elle inclut plus de droits démocratiques qu'une autre.

Actions démocratiques et antidémocratiques

Les actions démocratiques visent à augmenter, maintenir ou ne pas voir diminuer les droits démocratiques. Il s'agit donc d'un comportement qui manifeste une intention (en partie consciente) des acteurs de maintenir ces droits et d'en élargir la portée. Les suffragettes posaient une action démocratique en demandant le droit de vote. Au contraire, les propriétaires de la chaîne de restauration rapide McDonald's posaient une action antidémocratique en fermant une succursale pour empêcher ses employés de se syndiquer.

La revendication d'un droit démocratique est considérée comme une action démocratique, même lorsqu'elle n'entraîne aucun changement positif par rapport au sort des gouvernés revendicateurs. La révolte en 70 av. J.-C. des 70 000 esclaves romains dirigés par Spartacus pour leur émancipation était une action démocratique, bien qu'elle fut réprimée dans le sang.

Les actions démocratiques incluent aussi bien les grèves et les manifestations pour obtenir des réformes (ou maintenir des acquis) que les révolutions, pourvue que leur objectif soit l'amélioration du sort de gouvernés et qu'elles s'attaquent aux gouvernants. Ainsi, une manifestation pour maintenir les privilèges de travailleurs d'un pays aux dépens de ceux d'autres pays ou d'un corps d'enseignants au détriment d'un autre groupe d'enseignants constitueraient autant d'actions antidémocratiques. Une action démocratique (en défense d'un droit démocratique, par exemple) peut néanmoins brimer certains individus. Un État pourrait ainsi décider de limiter le droit des propriétaires d'usines d'engager plus de 50 employés, d'empêcher la minorité à la peau blanche d'exploiter la majorité à la peau noire ou de réprimer une contre-révolution visant le retour au pouvoir des anciens gouvernants. Ainsi, si des infirmières et les autres employés du secteur public terre-neuvien déclenchaient une grève pour forcer l'État à mettre fin aux compressions dans le système public de santé qui entraînent une détérioration de leurs conditions de travail et de vie et qui affectent la santé de tous les gouvernés, cette action serait interprétée comme démocratique, malgré ses

effets néfastes immédiats sur les malades qui devraient patienter davantage avant de bénéficier de soins d'urgence.

Méthodologie

La technique utilisée ici procède des enseignements conjugués de Bardin (1998), de L'Écuyer (1988) et de Dery et Vidal (1994) sur l'analyse de contenu manifeste à partir d'une grille dont les catégories sont émergentes. Pour faire court, nous présenterons seulement les règles d'énumération et les catégories d'analyse relatives à la partie de l'analyse caractérisant les actions démocratiques.

Comme unité de mesure, nous avons choisi le passage, c'est-à-dire un fragment d'une œuvre ayant une cohérence interne, donc pouvant être compris sans lire le reste de l'œuvre. Un passage était retenu s'il portait sur des actions démocratiques ou antidémocratiques. Pour évaluer l'importance accordée à cette question dans tel ouvrage et comparer le texte et les images des passages pertinents des différents ouvrages, nous avons mesuré l'aire des passages où les auteurs décrivent les actions politiques et nous l'avons comparée à son aire totale en nous basant sur l'aire d'une ligne complète d'un ouvrage. Ainsi, si une page 8,5 par 11 compte un maximum de 41 lignes et que son aire est de 357 cm², alors une ligne pleine vaut le 41^e de 357 cm², soit 8,7 cm².

Pour déterminer la valeur que les émetteurs leur attribuent, nous avons classé les passages pertinents en trois catégories, selon la valeur accordée aux actions démocratiques ou antidémocratiques : positive, neutre et négative. Le tableau suivant propose un classement des différentes valeurs possibles.

Tableau 2 Catégories de valeurs d'une action démocratique ou antidémocratique

Valeur	Action démocratique	Action antidémocratique
Positive	Vd1	Va1
Neutre	Vd3	Va3
Négative	Vd2	Va2

Nous avons appelé « *Vd1* », par exemple, les actions que nous avons considérées démocratiques et auxquelles nous avons jugé que l'auteur attribuait une valeur positive. Nous regardons comme positifs deux types de passages. Le premier type affirme plus de bien que de mal des actions démocratiques. Le second affirme plus de mal que de bien d'une ou de plusieurs actions antidémocratiques. Un passage est considéré neutre s'il dit autant de bien que de mal des actions démocratiques ou

antidémocratiques ou ne les connote pas. Enfin, un passage affirmant moins de bien que de mal des actions démocratiques est vu comme négatif et vice versa. Les deux paragraphes suivants illustrent deux types de valeurs. Le premier exemple correspond à un extrait d'un guide décrivant une action classée comme démocratique positive :

Les élèves seront sans doute étonnés, sinon révoltés, par le sort réservé aux représentantes du sexe féminin à Athènes. Rappelez-leur que le Mouvement pour la libération de la femme est de fondation récente et que, dans l'Antiquité (et même plus récemment!), la femme n'était absolument pas traitée comme l'égale de l'homme (Létourneau, 1996 b : p. 33).

Cette seconde citation décrit une action antidémocratique négative :

Considérant leurs terres comme étant leur propriété exclusive et ayant parfois des visées expansionnistes, les seigneurs du Moyen Âge, voulant y régner sans partage, se firent construire des châteaux forts, assurant non seulement leur propre sécurité, mais aussi celle des paysans voisins en échange de leur soumission (Gohier et Guay, 1985 a : p. 130).

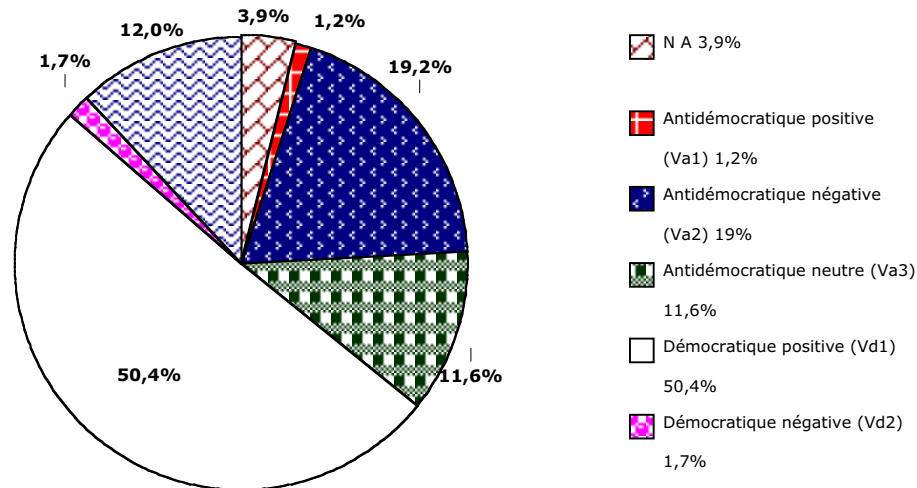
Il s'agit donc, certes, d'une interprétation qualitative induite par un « observateur extérieur » (nous, le chercheur) qui impose son sens à l'objet (démocratique ou antidémocratique), mais aussi une interprétation du sens que les auteurs donnent à ces actions (positives ou négatives). En somme, nous avons analysé les ensembles didactiques comme si leur déconstruction permettaient d'interpréter le sens que leurs auteurs donnaient au programme à ce moment-là. Ces textes deviennent pour nous des artefacts symboliques d'une pratique créatrice révélant les conceptions inconscientes au cœur des intentions officielles. Cette immersion dans l'esprit d'un des programmes nous paraît être l'assise qualitative de notre démarche.

Résultats et interprétation

Quels résultats ressortirent de l'exercice ? Nous en retenons ici trois, présentés plus bas sur la figure 3. D'abord, les actions démocratiques, qu'elles soient affectées d'une valeur positive ou non, représentent en tout environ 62 % de l'aire des passages admissibles et les actions antidémocratiques, 38 %. Ensuite, les passages portant sur des actions démocratiques positives représentent 50,4 % de l'aire des passages admissibles. Il s'agit, et de loin, de la plus grande surface. Le deuxième type d'actions démocratiques en importance est le neutre, avec 12 % de la superficie de l'ensemble des passages admissibles. La présence d'actions

démocratiques négatives est marginale, soit 1,7 %. Enfin, la valeur de la plupart des actions antidémocratiques est négative, avec 19 % de l'aire, contre 1,2% positives et 11,6%, neutres. Quant aux passages trop ambigus (N A), ils représentent 3,9 % de l'aire des passages admissibles.

Figure 1 Proportion de l'aire admissible par classe de valeur, exprimée en pourcentage



Nous avons interprété ces résultats comme signifiant que les auteurs des ensembles didactiques valorisent les actions mises en œuvre pour augmenter la démocratie, puisque plus de la moitié de leurs passages décrivent positivement ces actions, contre moins de 2% négativement, et que près de 20% réprouvent les actions antidémocratiques. Cela nous a convaincu de l'homologie entre notre définition des actions démocratiques et celle des programmes, tels que réfractés par les écrits de ces auteurs.

Discussion des postulats

L'une des raisons pour lesquelles nous voulions caractériser les représentations véhiculées par les ensembles didactiques à propos des actions démocratiques est que nous nous référons au modèle de la motivation de Dweck, Deci, Wentzel et Weiner (Viau, 1994). Ce modèle considère que les personnes motivées croient que la cause de leur réussite leur est interne, qu'elle est modifiable et qu'elle est contrôlable. Nous avons donc tenté de voir si les causes attribuées à l'évolution de la

démocratie étaient internes ou externes aux acteurs, si elles étaient modifiables ou stables, etc. De même, nous avons voulu voir dans quelle proportion elles l'étaient, voir aussi si les causes internes modifiables (c'est-à-dire les actions démocratiques) étaient présentées favorablement. En somme, il s'agissait de caractériser l'importance, la valeur et la pertinence que les pratiques politiques des gouvernés avaient aux yeux des auteurs. Les autres éléments que nous avons examinés nous ont montré que le sens conféré par les auteurs au rôle des gouvernés diffère considérablement de celui que nous lui donnons.

L'apparence statistique des résultats produits par cette technique ne doit donc pas faire illusion : la méthode est fondamentalement de l'ordre de la recherche qualitative, car les « données » manipulées sont non métriques en leur essence même. En effet, les mesures reflètent autant nos représentations (celles du chercheur et de ceux qui ont contribué aux tests de fidélité) que celles des auteurs des documents analysés.

L'analogie avec le modèle de la motivation basé sur les perceptions de la valeur d'une activité utilisée est-elle pertinente ? Ce modèle est-il robuste ? Une réponse négative à l'une de ces deux questions enlèverait toute pertinence à la catégorie « valeur des actions ». Cependant, cela ne changerait pas la signification implicite partagée par la communauté des auteurs d'ensembles didactiques et de programmes d'études.

Conclusion

Au terme de cet exercice délicat de dépeçage et de condensation, on constate que le problème de l'effet de la création de sens, dans les ouvrages scolaires, sur la motivation politique impose de définir des concepts passablement équivoques, en premier lieu celui de démocratie... Et nous n'avons traité ici que du cadre conceptuel et méthodologique relié à l'une des huit questions de recherche de notre thèse. Par exemple, nous nous y sommes demandé ce que voulait dire le MÉQ quand il recommandait que les élèves adoptent une démarche active, synthétique, historique et réflexive et ce que cela signifiait en termes de dépersonnalisation, syncrétisme, contextualisation et dogmatisation des contenus. Nous avons donc voulu voir ce que les consignes des ensembles didactiques révélaient à cet égard. Cela impliquait de comprendre comment les programmes du MÉQ définissaient une démarche active et quels en seraient les indicateurs, d'après les recherches (en psychologie socio-constructiviste l'apprentissage, notamment) auxquelles ils se réfèrent, puis de procéder de la même manière pour définir une démarche synthétique, etc.

C'est dire que le sens des données recueillies – pas plus que les données elles-mêmes – n'existerait en-dehors du cadre conceptuel de notre thèse, d'une part, et de celui que les auteurs des programmes expriment, d'autre

part. L'interprétation de ces données repose sur leur lien avec ce double cadre. Que signifierait la valeur accordée aux actions démocratiques dans un autre cadre ? Rien ! D'autre part, nous aurions pu appréhender la question sous un angle tout à fait différent en tentant de définir les compétences que devrait exercer un gouverné motivé politiquement ou de cerner les facteurs sociaux qui influencent la motivation politique. L'objet aurait changé et, partant, les méthodes, le corpus et les résultats aussi... Non seulement une autre question de recherche implique-t-elle un autre objet, mais un autre cadre conceptuel implique une autre méthode et un autre résultat, une autre interprétation !

Références

- BARDIN, Laurence (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France, 291 pp. [9^e éd.]
- BRAUD, Philippe (1997). *Sciences politiques 1. La démocratie*. Paris : Seuil, 245 pp.
- CORON, Michel (1997). « L'infusion de l'Éducation dans une perspective planétaire au primaire : le cas des sciences humaines et la formation personnelle et sociale », in Mohammed Hrimech et France Jutras, *Défis et enjeux de l'Éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 75-93.
- DAUPHINAIS, Guy (1994 a). *De la préhistoire au siècle actuel*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique, 535 pp. [2^e éd.].
- (1994b). *De la préhistoire au siècle actuel. Guide du maître*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique, 438 pp. [2^e éd.].
- DERY, Mario et Serge Vidal (1994). « La lisibilité des manuels », *Traces*, 32, N^o 3, pp. 12-18.
- ETHIER, Marc-André (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*, thèse de doctorat (didactique) non publiée. Montréal : Université de Montréal, xxvi + 232 pp.
- FRASER, Michèle et Claude Blouin (1985 a). *Défis et progrès*. Montréal : HRW, 484 pp.
- (1985 b). *Défis et progrès. Guide de l'enseignement*. Montréal : HRW, 316 pp.
- GOHIER, Michel et Luc Guay (1985a). *Histoire et civilisation*. Outremont : Lidec, 342 pp.
- (1985b). *Histoire et civilisation. Guide méthodologique*. Outremont : Lidec, 290 pp.
- GRTC [Groupe de travail sur la réforme du curriculum] (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec, 151 pp.
- L'ÉCUYER, René ([1987] 1988). « L'analyse de contenu : notion et étapes », in Jean-Pierre Des-lauriers, dir. *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery : Presses de l'Université du Québec, pp. 49-64.

- LÉTOURNEAU, Lorraine (1996 a). *L'histoire et toi*. Montréal : École nouvelle, 415 pp. [2^e édition].
- (1996 b). *L'histoire et toi. Guide de l'enseignement*. Montréal : École nouvelle, 162 pp. [2^e édition].
- Ministère de l'Éducation du Québec (1982 a). *Programme d'études. Histoire générale. Deuxième secondaire. Formation générale*. Québec : Gouvernement du Québec, 67 pp.
- (1982 b). *Programmes d'études : Histoire du Québec et du Canada, quatrième secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 67 pp.
- (1982 c). *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'histoire générale — 2^e secondaire, formation générale : devis*. Québec : Gouvernement du Québec, 104 pp.
- NOVACK, George (1971). *Democracy and Revolution*. New York : Pathfinder Press, 286 pp.
- ROBY, Jean et Christiane Paradis (1995-1996). *Enjeux et découvertes*. Montréal : HRW, 568 pp. [2 tomes].
- (1996 a). *Enjeux et découvertes. Guide d'enseignement*. Montréal : HRW, 428 pp.
- (1996 b). *Enjeux et découvertes. Guide d'enseignement*. Montréal : HRW, 516 pp.
- VIAU, Roland (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique, 221 pp.