

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES ANNEXES	VI
LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	X
RÉSUMÉ	XI
INTRODUCTION	16
CHAPITRE 1	21
LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	21
1.1 La triple mission de l'école québécoise	22
1.2. Les visées de formation du nouveau programme	25
1.3. Les bases théoriques de la réforme	27
1.4. La transformation de la grille matière	29
1.4.1. Le cas de l'histoire à l'école secondaire	31
1.4.2. Quelques éléments du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté	34
1.5. Les questions et les objectifs de la recherche	38
CHAPITRE 2	40
LE CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	40
2.1. La complexité du concept de citoyenneté	40
2.1.1. Évolution historique	41
2.1.2. Quelques conceptions de la citoyenneté	50
2.1.3. Comment définir la citoyenne ou le citoyen?	58
2.1.4. Les motivations et les attentes pour l'éducation à la citoyenneté à l'école québécoise	59
2.1.5. Complexité de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté	68
2.1.6. Éléments de contenu et pistes de formation	76
2.1.7. Identité et formation des enseignantes et des enseignants	83
2.2. L'histoire : discipline complexe et ouverte	91
2.2.1. Des origines à aujourd'hui, en quelques mots	92
2.2.2. L'histoire dans les écoles québécoises	96

2.3. L'esprit critique : compétence à développer	100
2.3.1 Quelques définitions générales	101
2.3.2. Quelques perspectives théoriques	103
2.3.3. L'usage de la pensée critique en classe	106
2.4 Les liens unissant l'histoire, l'éducation à la citoyenneté et la pensée critique	112
CHAPITRE 3	115
LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	115
3.1. Le type de recherche menée	115
3.2. Les outils de collecte de données	117
3.2.1. L'entrevue	117
3.2.2. Le questionnaire autoadministré	119
3.3. Les techniques d'échantillonnage	120
3.4. Les outils d'analyse des données	122
3.5. Les limites rencontrées par la collecte de données	124
3.6. Considérations éthiques	126
CHAPITRE 4	128
L'ANALYSE DES DONNÉES	128
4.1. Caractéristiques de l'échantillon	128
<i>Entre 6 et 20 ans</i>	132
4.2. L'analyse des données	133
4.2.1. La formation des enseignantes et des enseignants	133
4.2.2. L'histoire pour les enseignantes et les enseignants	137
4.2.3. La citoyenneté selon les enseignantes et les enseignants	139
4.2.4. L'enseignement : les aspects de la profession	159
CHAPITRE 5	170
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	170
5.1. L'histoire pour les enseignantes et les enseignants	170
5.2. La citoyenneté selon les enseignantes et les enseignants	175
5.2.1. La perception de l'éducation à la citoyenneté	175
5.2.2. Maîtrise du concept	179
5.2.3. Le risque d'endoctrinement	183
5.2.4. Les rôles de la citoyenne ou du citoyen selon l'enseignante ou l'enseignant	186
5.2.5. Les liens unissant l'histoire et l'éducation à la citoyenneté	193

5.2.6. L'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle : synonymes? _____	196
5.3. La formation continue des enseignantes et des enseignants _	200
5.4. L'enseignement : les aspects de la profession _____	206
5.4.1. La perception de la réforme _____	207
5.4.2. Attentes en matière d'outils d'évaluation des apprentissages	215
5.4.3. Attentes en matière d'outils d'enseignement/apprentissage	217
5.4.4. Méthodes d'enseignement/apprentissage employées par les enseignantes et les enseignants _____	219
CONCLUSION _____	223
6.1. L'éducation à la citoyenneté et le corps enseignant _____	226
6.2. Les attentes des enseignantes et des enseignants _____	231
6.3. Des pistes pour le futur _____	234
RÉFÉRENCES _____	237
BIBLIOGRAPHIE _____	245
ANNEXE I _____	254
ANNEXE II _____	260
ANNEXE IV _____	283
ANNEXE V _____	285
ANNEXE VI _____	289

LISTE DES ANNEXES

Annexe		Page
I	Canevas d'entrevue.....	254
II	Questionnaire autoadministré.....	260
III	Exemples de lettres d'invitation des enseignantes et des enseignants.....	278
IV	Invitation sur le site de la SPHQ.....	283
V	Canevas investigatif.....	285
VI	Formulaire de consentement éclairé.....	289

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1 Différentes conceptions de la citoyenneté selon la participation et l'identification collective.....	57
2 Éducation civique.....	81
3 Les perspectives de l'enseignement de l'esprit critique.....	104
4 Caractéristiques d'une personne critique selon Nickerson (1987).....	109
5 Nombre de répondantes et de répondants selon le sexe, le nombre d'années d'expérience et le moyen utilisé.....	129
6 Nombre d'enseignantes et d'enseignants appartenant au champ 17 (Univers social).....	130
7 Formation initiale des enseignantes et des enseignants.....	131
8 Répartition géographique des répondantes et des répondants selon la commission scolaire ou le secteur d'enseignement.....	132
9 Participantes et participants selon la catégorie d'expérience en enseignement et le pseudonyme.....	132
10 Réponse Question # 1.....	134

11	Réponse Question # 2.....	136
12	Réponse Question # 3.....	137
13	Réponse Question # 4.....	140
14	Réponse Question # 5.....	144
15	Réponse Question # 6.....	146
16	Réponse Question # 7.....	149
17	Réponse Question # 8.....	151
18	Réponse Question # 9.....	154
19	Réponse Question # 10.....	157
20	Réponse Question # 11.....	160
21	Réponse Question # 12.....	166
22	Réponse Question # 13.....	168
23	Définition de l'histoire.....	172
24	Actions posées par les enseignantes et les enseignants pour être une citoyenne ou un citoyen responsable selon la catégorie	

	d'expérience en enseignement.....	187
25	Méthodes préconisées par les enseignantes et les enseignants dans leur enseignement selon leur expérience dans la profession.....	220

Rapport-Gratuit.Com

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CÉR	Comité d'éthique de la recherche
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
ECC	Éducation au choix de carrière
EMRC	Enseignement moral et religieux catholique
FPS	Formation personnelle et sociale
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
SPHQ	Société des professeurs d'histoire du Québec
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UQ	Université du Québec
UQAR	Université du Québec à Rimouski

RÉSUMÉ

Ce projet de recherche prend sa source dans l'actuelle réforme du curriculum et dans les transformations qu'elle provoque tant dans les milieux d'enseignement secondaire qu'universitaire où est offerte la formation des maîtres. Cette réforme suscite de nombreuses réflexions chez les enseignantes et les enseignants qui auront à assurer la transmission des programmes. Elle est née d'une volonté de répondre aux besoins exprimés par de nombreux intervenants lors des consultations publiques des États généraux sur l'éducation de 1995.

Dans ce contexte de refonte des programmes, les disciplines enseignées se transforment pour répondre aux nouvelles exigences de la société. Toutes les disciplines sont importantes à la formation de la personne. Toutefois, certaines, comme l'histoire, jouent un rôle essentiel pour l'élève à l'égard de sa position dans la société, face à son passé, son présent et son avenir. La réforme propose d'enseigner l'histoire à tous les niveaux du secondaire, elle participe également à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

Cette discipline qu'est l'éducation à la citoyenneté est relativement nouvelle. Elle existait dans les anciens programmes (MEQ, 1982a; MEQ, 1982b), mais n'était pas l'objet d'un apprentissage formel. La citoyenneté est un concept polysémique lourd d'impacts sur les plans personnel, social, économique et écologique. Elle ne peut s'acquérir de la même façon que le français ou les mathématiques. La transformation de cet enseignement doit être étudiée pour aider les enseignantes et les enseignants dans leur travail, d'autant plus qu'ils n'ont pas toujours les bases théoriques pour enseigner l'éducation à la citoyenneté (Guay et Jutras, 2004).

Une question se pose d'emblée : quelle est la vision de l'enseignement de *l'histoire et éducation à la citoyenneté* chez les enseignantes et les enseignants du secondaire appelés à enseigner cette discipline? D'autres questions précisent le sens de la réflexion entreprise dans le cadre de cette étude. Quels sont les besoins des enseignantes et des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire dans le contexte de la réforme actuelle face à l'éducation à la citoyenneté? Les enseignantes et les

enseignants sont-ils prêts à faire face au plan pédagogique à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté?

Cette étude vise à exposer la position des enseignantes et des enseignants face à l'éducation à la citoyenneté et à déterminer leurs attentes pédagogiques envers l'éducation à la citoyenneté.

Cette recherche, de type exploratoire, vise à situer les différents enjeux animant l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté et s'appuie sur une méthodologie qualitative. La cueillette de données fut effectuée par le biais d'entretiens de recherche semi-dirigés, par questionnaire autoadministré, par contact direct ou par voie téléphonique auprès d'enseignantes et d'enseignants à différents stades de leur carrière. Ces différentes catégories permettent de cerner la position des maîtres face à l'histoire et éducation à la citoyenneté, et de façon générale face à la réforme. La méthode d'analyse de données employée ici est le questionnement analytique et fut appuyée par l'utilisation du logiciel NVivo pour organiser les données.

L'analyse des données recueillies a permis de dresser le portrait de la compréhension des enseignantes et des enseignants à l'égard de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire. Il semble que les maîtres, bien qu'ils comprennent relativement bien les enjeux associés à l'enseignement d'une telle discipline, ne disposent pas des outils nécessaires à son enseignement. En effet, l'absence de connaissances théoriques solides et d'outils d'enseignement appropriés est une des difficultés évoquées par les enseignantes et les enseignants à cet égard.

La mise en place de ce nouveau programme de formation en histoire à l'école secondaire risque d'être compromise, d'une certaine façon, à cause de l'incompréhension des enseignantes et des enseignants envers ce dernier. L'éducation à la citoyenneté, telle qu'ils la perçoivent, se résume à l'apprentissage de la vie politique. Cet enseignement va au-delà de ces simples considérations.

Mots clés : éducation à la citoyenneté, éducation civique, enseignante/enseignant, enseignement secondaire, formation, histoire, pensée critique, réforme.

INTRODUCTION

Quand nous allumons la radio ou la télévision le matin, nous sommes rapidement submergés par un flot continu d'informations. Nous ne pouvons nous empêcher de penser à l'impact de toute cette information sur notre comportement en tant que citoyennes ou citoyens. Il apparaît nécessaire d'être outillé pour réagir à tous ces messages envoyés quotidiennement afin d'acquérir l'esprit critique nécessaire à la compréhension des enjeux qui nous sont proposés (Lanoix, 2000).

Ainsi, les grands bouleversements qui se produisent au Québec et à l'échelle mondiale entraînent de sérieuses réflexions sur le rôle et la place que doivent occuper la citoyenne et le citoyen dans la société. Les transformations semblent s'accélérer aujourd'hui et affectent tous les aspects de notre vie. La mondialisation des échanges (économiques, sociaux, culturels, etc.), l'omniprésence des médias, les transformations de la structure sociale et la préoccupation grandissante face à l'environnement sont des éléments de réflexion qu'il importe de bien comprendre afin d'agir au mieux et être des citoyennes et des citoyens responsables. (Banks, 2001; Brossard, 1998; Martineau, 2000; Meirieu, 2001). Le débat n'appartient pas exclusivement au Québec, il se produit également dans d'autres sociétés, en Europe par exemple.

Toutes ces transformations que connaît la société québécoise doivent être étudiées sous l'angle de l'éducation puisque cette dernière contribue

largement à la préparation des jeunes à devenir des citoyennes et des citoyens actifs et responsables à l'intérieur de notre société.

Selon Francoeur (1998), l'école soutient la formation de la travailleuse et du travailleur. L'école constitue, aux yeux de bon nombre de gens, un lieu de préparation d'une main-d'œuvre qualifiée et de qualité bien avant d'être un lieu de préparation de la jeunesse à sa vie citoyenne où elle devra relever de nombreux défis.

Comment l'institution scolaire peut-elle préparer l'individu à vivre dans son monde, sa société? La question n'est pas nouvelle et plusieurs l'ont posée au fil des siècles¹ et elle demeure toujours d'actualité et peut-être davantage aujourd'hui puisque nous devons faire face à des débats qu'aucune autre société n'a connu à travers l'histoire.

Les défis actuels que devra relever la population québécoise et mondiale imposent qu'elle prenne une part active ces transformations. Pour y parvenir, il s'avère nécessaire de former la jeunesse à devenir ces citoyennes et ces citoyens responsables. L'éducation à la citoyenneté arrive, dans le programme actuel, en réponse à ce besoin.

Depuis ses origines, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) tente de répondre à cette question fondamentale qu'est la formation attendue chez la citoyenne et le citoyen dans l'accomplissement d'un projet

¹ L'article de Marc-André Éthier (2004) citait Aristote. Ce dernier faisait la critique du système scolaire athénien. Il rappelait que le système d'éducation doit être conforme au régime politique en place pour que l'éducation de l'individu à son rôle de citoyen s'accomplisse. Cet extrait rappelle qu'après plus de 2000 ans, le rôle attribué à l'école ne s'est guère transformé : préparer les jeunes à être des citoyennes et des citoyens.

de société. Le Rapport Parent (1963), précédant la création du ministère de l'Éducation (MEQ) en 1964, proposait que l'éducation offerte aux élèves les prépare à agir dans leur monde en changement et qu'ils obtiennent, tout compte fait, un emploi satisfaisant. Ce sont des objectifs semblables que poursuit la plus récente réforme de l'éducation entreprise en 1995.

L'implantation, à l'automne 1999, d'un nouveau programme à l'ordre primaire, ne s'est pas faite sans heurts. Six ans plus tard, soit en septembre 2005, le secteur secondaire emboîte le pas en adoptant le nouveau programme pour le 1^e cycle du secondaire. Certaines voix se sont élevées contre cette réforme qui semble vouloir délaisser l'acquisition de connaissances au profit du développement des compétences. Plus récemment, la version provisoire du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté pour le 2^e cycle du secondaire suscite aussi de vives réactions.

Cette réforme entraîne des changements tant sur le plan des contenus disciplinaires à transmettre que sur celui des stratégies employées pour effectuer les apprentissages. Il s'agit d'un changement de paradigme, au risque de bousculer les actrices et les acteurs des milieux éducatifs. Malgré l'expérience, les enseignantes et les enseignants du secondaire vivent l'entrée en vigueur de la réforme avec un certain scepticisme. Plusieurs motifs peuvent être invoqués pour expliquer cette situation : les concepts mis de l'avant ne sont pas intégrés, le matériel pédagogique et didactique est inadéquat, le temps et l'argent manquent pour préparer les enseignantes et les enseignants et finalement, la formation qui leur permettrait de mieux accomplir leur mission n'est pas nécessairement accessible (Otera *et al.*, 2002).

Certaines disciplines sont appelées à disparaître : formation personnelle et sociale (FPS) et enseignement moral. Ces cours étaient perçus par une certaine partie du corps enseignant comme étant des éléments essentiels à la formation de la citoyenne ou du citoyen. Il s'avère inquiétant, pour certaines et certains, de voir disparaître ces disciplines qui contribuaient à l'évolution personnelle de l'élève. Ces disciplines, comme la FPS, permettaient à l'élève de s'interroger sur lui-même et sur les autres alors que ces occasions ne sont pas possibles ailleurs.

Dans tout ce flot de changements, toutes les disciplines sont concernées, notamment l'histoire, discipline essentielle à la formation de l'individu en tant que citoyenne ou citoyen (Éthier, 2004). Les défis précédemment évoqués exigent une compréhension historique de leur évolution afin que l'élève développe des compétences citoyennes prévues au nouveau programme.

Est-ce que les enseignantes et les enseignants en histoire (celles et ceux appartenant au domaine de l'Univers social et du Développement personnel) sont prêts à assumer ces changements? Cette question est à la base de la réflexion entreprise dans cette étude : connaître les compétences actuelles et les savoirs des enseignantes et des enseignants à la veille de l'implantation de la réforme au secondaire afin d'identifier leurs besoins. Ce questionnement est important puisque certains affirment ne pas posséder les bases théoriques et les outils pour assurer l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté (Francoeur, 1998; Guay, 2004; Otera *et al.*, 2002).

Le premier chapitre fait, de façon plus explicite, une mise en contexte de la problématique de cette étude. Un portrait de l'enseignement du Québec

est dressé pour mettre en place la position centrale occupée par l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire.

Le second chapitre s'attarde à décrire les concepts servant de base conceptuelle et théorique. Trois thèmes sont ici mis de l'avant afin de préciser la recherche menée. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté, l'histoire et la pensée critique sont définies pour ensuite mettre en valeur les liens qui les unissent dans la perspective de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

Les divers outils méthodologiques mis de l'avant pour la réalisation de la collecte de données sont exposés au chapitre 3. Il est aussi question des raisons qui ont orienté les choix méthodologiques à l'intérieur de cette étude.

Le chapitre 4 expose les différentes données qui ont été recueillies au cours de la cueillette de données ainsi que les principales informations qu'il a été possible d'obtenir. Différents tableaux regroupent les résultats obtenus pour favoriser leur lecture.

Les principaux résultats obtenus par cette étude sont discutés au chapitre 5 ainsi que les thèmes principaux qui permettent de faire le point sur la situation de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire québécoise.

Enfin, la conclusion présente les différentes réponses que cette étude a permis d'obtenir au sujet de la vision de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté chez les enseignantes et les enseignants de l'ordre secondaire.

CHAPITRE 1

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'implantation d'un nouveau programme de formation à l'école secondaire exige que celles et ceux qui sont appelés à le mettre en œuvre comprennent bien l'essence des changements entrepris dans le système scolaire québécois. L'élément central et primordial à consulter afin de prendre connaissance concrètement des transformations est, bien entendu, le programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle du secondaire².

Ce premier chapitre brosse un portrait des transformations que subissent les programmes de formation à l'ordre secondaire pour comprendre les changements auxquels les enseignantes et les enseignants doivent s'ajuster depuis l'automne 2006 dans toutes les écoles secondaires à travers la province. Une attention particulière est portée au programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* qui vient remplacer les programmes d'*Histoire générale* de 2^e secondaire et d'*Histoire du Québec et du Canada* de 4^e secondaire. L'éducation à la citoyenneté apparaît être une voie d'apprentissage, nouvelle à l'intérieur du programme de formation, qui

² Le programme de formation pour le second cycle n'est pas encore disponible au grand public. Il est en cours de rédaction.

entretient des liens étroits avec l'histoire, mais aussi avec les défis à relever dans les milieux éducatifs québécois.

1.1 La triple mission de l'école québécoise

La lecture du nouveau programme de formation à l'ordre secondaire, comme celui du primaire d'ailleurs, fait la description de trois visées majeures de formation, soit de *qualifier*, de *socialiser* et, bien sûr, d'*instruire*. À cet égard, les programmes de formation veulent non seulement répondre aux besoins des élèves, mais aussi aux impératifs de la vie dans une société en changement sur le plan social, mais aussi sur le plan économique qui recherche constamment une main-d'œuvre qualifiée, compétente et capable d'adaptation aux transformations qu'impose la mondialisation.

Cette réforme, qui entraîne de considérables modifications dans les programmes de formation, apparaît novatrice de prime abord par les concepts théoriques qu'elle met de l'avant, mais semble l'être beaucoup moins quand on s'attarde à l'histoire de l'éducation au Québec. En effet, la lecture ou la relecture du document fondateur du ministère de l'Éducation du Québec qu'est le fameux *Rapport Parent* (1963) révèle que les objectifs alors poursuivis pour le système scolaire québécois se rapprochent de ceux que suggère le nouveau programme de formation. L'extrait suivant, tiré justement du *Rapport Parent*, exprime les visées pour une organisation éducative québécoise.

[...] Dans les pays industrialisés, on repense l'enseignement en fonction des besoins nouveaux, on remet en question les programmes

et les structures administratives et pédagogiques, on tente des expériences, on cherche des voies nouvelles. [...] Pour que la civilisation moderne progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé. On peut donc dire que la crise de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une vaste crise de civilisation. C'est un monde nouveau en voie d'élaboration qui se cherche lui-même à travers les réformes scolaires proposées de toutes parts (Parent, 1963, Tome 1; p. 63).

Les motivations qui sont venues soutenir les réflexions réalisées par l'équipe derrière ce rapport montrent qu'elles voulaient répondre aux besoins manifestés par le social. À cette époque qui n'est pas si lointaine, l'école, de façon générale, et la formation supérieure n'étaient accessibles qu'à une minorité d'individus privilégiés et bien nantis. Pour plusieurs, il s'agissait d'une situation inacceptable pour le développement de la société québécoise. Les transformations auxquelles les gens auront à faire face demandent que l'ensemble de la population dispose de connaissances adéquates pour qu'elle soit en mesure de réagir à celles-ci. Le *Rapport Parent* favorisait, pour se faire, la démocratisation du système d'éducation québécois afin de répondre à ces exigences et surtout, de permettre à l'ensemble de la population d'avoir une formation appropriée qui saura répondre à ses aspirations. L'accès à l'éducation s'est alors démocratisé.

Comme c'est le cas pour la société actuelle, la société d'après-guerre, et surtout celle des années 1960, vivait d'intenses mutations dans tous les secteurs d'activités humaines. Sous leurs impulsions, les autorités socio-politico-économiques réagissent. Il semble alors nécessaire de repenser l'organisation scolaire de la province afin d'offrir une réponse plus adéquate aux nouveaux besoins qui émergent. La guerre froide, l'essor des

mouvements féministes et le développement accéléré de la société de consommation ne sont là que quelques-uns des événements qui viennent marquer la société de l'époque. Au même moment, le clergé québécois tend à perdre son influence sur la société civile et, du même coup, sa mainmise sur le secteur de l'éducation.

Une nouvelle structure, divisée en quatre paliers, est mise en place sous la responsabilité gouvernementale du Québec :

- école préscolaire et primaire;
- école secondaire (création des écoles polyvalentes);
- collégial (naissance des collèges d'enseignement général et professionnel : cégep);
- universitaire (mise en place d'un réseau d'universités publiques, les Universités du Québec : UQ)

Ce nouveau système de gestion de la formation générale et professionnelle des jeunes de la province sera chapeauté par un nouvel organe ministériel, le ministère de l'Éducation du Québec, créé en 1964 pour faire suite aux recommandations du *Rapport Parent*. L'objectif de cette importante réforme était d'assurer la formation d'un individu pouvant agir de façon autonome et éclairée à l'intérieur de son monde en changement.

Quarante ans se sont écoulés depuis la parution du *Rapport Parent*, mais il est facile de constater à quel point ses objectifs sont encore d'actualité et qu'ils ressemblent étrangement à ceux poursuivis par l'actuelle réforme ou

renouveau pédagogique comme le MELS³ l'entend aujourd'hui. Le monde a beaucoup changé depuis le *Rapport Parent*, cependant, les motivations ayant contribué à la mise en place du MEQ et du réseau scolaire demeurent essentiellement les mêmes aujourd'hui.

1.2. Les visées de formation du nouveau programme

Avec la réforme actuelle, il ne s'agit pas seulement d'assurer l'instruction et la socialisation des jeunes ainsi qu'à leur assurer un minimum de compétences professionnelles. Les enseignantes et les enseignants devront travailler en tenant compte des grandes missions identifiées à l'intérieur du programme de formation, mais aussi des trois autres objectifs importants qui contribuent à la 1) construction d'une vision du monde et 2) la construction de l'identité chez l'élève tout en assurant de 3) développer chez lui son pouvoir d'action (MEQ, 2003).

La première visée consiste à amener l'élève à fréquenter différentes sources (livres, articles de journaux, reportage télévisé, radio, etc.) pour découvrir, pour comprendre et avoir l'ouverture d'esprit nécessaire à la compréhension d'autres cultures. De cette façon, l'élève peut apporter de nouveaux éléments de compréhension qui favorisent la construction de sa vision du monde (MEQ, 2003). Par cette visée, l'enseignante ou l'enseignant doit mettre l'élève en contact avec la notion de distance critique dans le but de s'ouvrir aux différences en étant capable de se décentrer et mettre en relief certains aspects particuliers de telle ou telle perspective culturelle.

³ Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, d'où l'acronyme MELS.

Cette construction d'une vision du monde est en lien direct avec l'objectif qui est de contribuer au processus de construction identitaire de l'élève. En effet, savoir qui l'on est implique la mise en relation et la confrontation avec autrui. L'école offre aux élèves, dans la perspective de la construction identitaire, un espace d'expression où il est possible d'affirmer son opinion, sa façon de voir les choses tout en étant confronté à celles des autres élèves de la classe (MEQ, 2003). C'est par ces multiples contacts que l'individu est en mesure de construire son identité propre.

Le développement du pouvoir d'action des élèves, quant à lui, doit permettre, par la tenue de diverses activités, d'acquérir des compétences, des savoirs et des habiletés qui leur seront d'une grande utilité. Ceci sera vrai lorsqu'ils voudront faire valoir leurs droits ou soutenir une cause de leur choix. Le développement du pouvoir d'action est un objectif qui est interpellé directement par une discipline comme l'éducation à la citoyenneté, car cette dernière s'intéresse, entre autres, aux modalités de participation à la vie politique et aux droits de la citoyenne et du citoyen.

Il est ainsi possible de constater que ces trois visées de formation découlent des grandes missions de l'éducation au Québec. Les trois visées traitées dans cette section réfèrent particulièrement à la mission de socialisation. En effet, la construction de l'identité de l'individu et de sa vision du monde ne peut se faire sans la présence et la participation de différentes actrices et de différents acteurs du milieu scolaire. Chacune et chacun, à sa manière, favorisent le développement ou l'atteinte de ces visées de formation.

1.3. Les bases théoriques de la réforme

Pour atteindre les objectifs, les missions et les défis qui leur sont demandés, les enseignantes et les enseignants doivent adapter et transformer leurs façons de faire. Les principes théoriques, pédagogiques et didactiques sur lesquels ils appuient leur enseignement changent eux aussi. On assiste, en effet, à un important changement paradigmatique à l'intérieur du milieu scolaire québécois.

Alors que le modèle précédent visait principalement la transmission des savoirs à l'aide d'un programme de formation morcelé en de multiples éléments de contenu, il est maintenant souhaité que les enseignantes et les enseignants délaissent cette façon de faire dans le but de permettre aux élèves de construire, à l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant, leurs savoirs, leurs compétences et leurs connaissances. On se trouve ici à l'intérieur du paradigme de l'apprentissage. Cette nouvelle démarche d'enseignement demandée aux enseignantes et aux enseignants fait appel à trois théories principales de l'apprentissage : le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Chacune de ces théories est ici brièvement expliquée.

Le cognitivisme, issu des sciences cognitives, perçoit l'acte de penser, de réfléchir comme étant le centre de chacune des décisions qui peuvent être prises pour appréhender la réalité pour mettre la personne en action (Legendre, 1993). Cette théorie demande que les élèves réalisent des

activités d'apprentissage exigeantes sur le plan des opérations mentales à réaliser. La gestion mentale et l'enseignement stratégique⁴ sont deux des approches populaires qui font appel aux théories cognitivistes en classe.

Une autre approche théorique vient soutenir les changements proposés par la réforme, le constructivisme. Ce dernier se définit comme étant la

Position épistémologique qui conçoit la science comme une activité de construction de modèles rendant compte de phénomènes (observables ou non) et mettant l'accent sur le rôle de la raison, des théories et des langages formels dans ce processus (Legendre, 1993 : 255).

Cette conception de l'apprentissage exige de l'élève qu'il construise, à l'aide des diverses activités d'apprentissage qui lui sont proposées, une représentation de la réalité qui lui est propre. Le constructivisme est une approche théorique qui amène l'élève à être l'artisan de ses apprentissages et du développement de ses compétences.

Une dernière avenue théorique vient appuyer les nouvelles approches préconisées par le MELS et se rapproche beaucoup du constructivisme, le socioconstructivisme. Ce dernier postule, comme c'est le cas avec le constructivisme, que l'individu est au centre du processus de construction des savoirs et des connaissances, cependant ce processus s'effectue au contact des autres actrices et des autres acteurs de la situation d'apprentissage. Les

⁴ Consultez à ce sujet : Presseau, A. (Dir.) (2004) *Intégrer l'enseignement stratégique dans la classe*. Montréal : Chenelière, Mc Graw-Hill. / Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

constructions mentales que l'élève développe sont mises à l'épreuve au contact des autres élèves pouvant entretenir une vision contradictoire ou, à tout le moins, différente. Cette mise à l'épreuve, dans un contexte social des apprentissages, vient modifier la structure mentale de l'élève qui en vient à reconsidérer son point de vue à la lumière des opinions partagées en classe. Le socioconstructivisme, comme l'affirme Lasnier (2000), « [...] met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage » (p. 13).

Ces théories, qui sont à la base des changements par le MELS à l'intérieur des nouveaux programmes de formation, exigent non seulement que les enseignantes et les enseignants soient familiers avec celles-ci, mais aussi qu'ils en maîtrisent les concepts et les pratiques d'enseignement qui en découlent. Il est cependant nécessaire de faire preuve de réalisme quant à la compréhension et à la maîtrise de ces concepts puisqu'une partie du corps enseignant n'a pas été formé à ces approches théoriques, ou de façon minimale, ce qui contribue à rendre leur mise en application dans des activités d'apprentissage beaucoup plus complexe.

1.4. La transformation de la grille matière

Comme il est possible de le constater jusqu'à maintenant, la mise en place de la réforme soumet le personnel enseignant à d'importantes pressions quant aux pratiques d'enseignement à mettre en place ainsi qu'aux différents contenus de formation décrits dans les programmes. Il doit, en

effet, s'approprier, dans un laps de temps relativement restreint,⁵ le vocabulaire, les approches et les contenus d'apprentissage ciblés par le MELS.

Les enseignantes et les enseignants, en plus de l'imposant travail d'appropriation des programmes d'études, doivent composer avec une transformation tout aussi importante de la grille-matière. En réponse aux *États généraux sur l'éducation*, il a été reconnu qu'il était nécessaire de recentrer les apprentissages des élèves autour des disciplines considérées fondamentales dans la formation des élèves. Dans cette mouvance, certaines disciplines centrales comme le français, les mathématiques ou l'histoire voient le nombre d'heures consacrées à leur enseignement augmenter substantiellement alors que d'autres comme la *formation personnelle et sociale* (FPS) sont rayées de la grille horaire (Inchauspé, 1996; Lacoursière, 1996; MEQ, 2003). Ces bouleversements dans les matières qui seront enseignées auprès des élèves viennent modifier considérablement la répartition des tâches des enseignantes et des enseignants. Cette situation ne fait pas que des heureuses et des heureux⁶.

⁵ Compte tenu du fait qu'on se retrouve dans une société postindustrielle qui exige des résultats immédiats, l'école ne peut, de par sa nature, répondre rapidement aux exigences de la société. En effet, les changements demandés ne peuvent s'accomplir rapidement. L'appropriation et la mise en application des programmes de formation nouveau genre prendra plusieurs années. Des résultats profonds et appréciables ne se feront sentir que dans les années à venir. Il est un peu tôt pour tenter de juger de l'impact de ces nouvelles méthodes, si peu de temps après leur mise en œuvre.

⁶ Il y a un danger ici de vouloir éliminer une matière comme la FPS ou même l'enseignement moral et religieux catholique (EMRC), par exemple. Une réorganisation s'imposait pour la FPS, mais sa disparition entraînera irrémédiablement des manques dans la formation des jeunes. Certaines thématiques abordées en FPS ne sont pas toujours traitées par les familles. La FPS permettait de combler cette lacune. En lieu et place de remplacement à la FPS, les contenus seront saupoudrés dans l'ensemble des matières restantes au programme de formation. Par exemple, le cours Éducation physique et à la santé devra assumer davantage de responsabilité en ce sens. Ces décisions du MELS sont discutables.

La prochaine section se penche plus précisément sur le cas de l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire qui connaît des transformations majeures.

1.4.1. Le cas de l'histoire à l'école secondaire

Comme il est possible de le constater jusqu'à présent, l'école québécoise connaît une restructuration majeure des programmes de formation qu'elle propose (ou impose) aux jeunes qui la fréquente. Cette réforme tend à redonner aux disciplines considérées comme essentielles à la formation de l'individu une plus grande place à l'intérieur du programme général de formation et l'histoire en est un exemple.

La réforme permet à l'enseignement de l'histoire de gagner du temps d'enseignement à l'école secondaire, ce qui est un aspect positif en soi. En effet, le plan de formation en histoire permet de faire passer le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'histoire de 200 heures (Lacoursière, 1996) à près de 450 heures au terme de la formation secondaire de l'élève (Éthier, 2004b). Il s'agit d'un gain substantiel qui vient répondre aux demandes de nombreux groupes d'intérêt ayant participé au rapport du *Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*⁷ (Lacoursière, 1996). D'ailleurs, le *Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*

⁷ Le rapport du *Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* rapporte, en annexe, que 20 personnes et 33 organismes ont déposé un mémoire sur leur vision de l'enseignement de l'histoire au Québec. De plus, huit personnes et 24 organismes ont participé aux audiences publiques.

recommande que 100 heures soient consacrées annuellement à l'enseignement de l'histoire (Lacoursière, 1996).

Cet allongement du temps accordé à l'enseignement de l'histoire devrait, ce qui est à souhaiter, permettre aux enseignantes et aux enseignants d'aller plus loin dans leurs enseignements pour favoriser l'acquisition des connaissances et des compétences des élèves. Rappelons les critiques souvent entendues de la part d'enseignantes et d'enseignants qui déplorent la lourdeur des programmes d'*Histoire générale* et d'*Histoire du Québec et du Canada* quand seulement 100 heures sont attribuées pour chacun des cours. Ceci laisse bien peu de place à l'approfondissement de thèmes qui intéressent particulièrement les élèves.

L'augmentation du nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'histoire permet aussi l'ajout d'un nouveau mandat pour les enseignantes et les enseignants de cette discipline. Ils devront, désormais, assumer l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. Cette dernière occupe une place importante dans les préoccupations du MELS. En effet, en 1998, lors de la parution de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, il est mentionné clairement l'importance qui est associée à son apprentissage. L'éducation à la citoyenneté se veut un moyen d'entrer en relation avec le pluralisme de la société et ainsi s'assurer que les valeurs et les normes communes soient comprises de tous.

La recherche et la promotion de valeurs communes contribuent au développement et à la consolidation de l'espace démocratique dans lequel tous les membres de la société ont droit de citer. L'éducation à la citoyenneté a pour objet de poser ces valeurs dans le cadre d'une société de droit. Celle-ci se caractérise par les traditions

démocratiques de ses institutions, le respect des droits de la personne et l'engagement de ses membres pour mieux vivre ensemble dans le respect des différences des individus comme des groupes (MEQ, 1998 : 7).

Ce court extrait est révélateur du sens qui est donné à l'éducation à la citoyenneté : apprendre les valeurs et les normes communes de la société québécoise qui, dans un cadre démocratique, favorisent le respect des droits des individus et, ultimement, prendre part au jeu démocratique en étant une citoyenne ou un citoyen responsable. « L'éducation à la citoyenneté passe à la fois par la connaissance et par l'expérience, trouvant ses points d'ancrage dans le curriculum et les pratiques démocratiques dans l'établissement d'enseignement comme dans la société civile » (MEQ, 1998 : 7). Quand on parle ici de points d'ancrage dans le curriculum pour l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté, on fait référence à l'histoire comme discipline scolaire. Ainsi, les apprentissages liés à l'éducation à la citoyenneté sont faits par le biais de la lunette historique qui permet de mettre en perspective l'évolution de l'accession des différents peuples à la démocratie et ainsi, au statut de citoyenne ou de citoyen.

Même si l'histoire, à l'école secondaire, reçoit le mandat clair d'assurer l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté, cela ne signifie pas pour autant que les enseignantes et les enseignants des autres disciplines inscrites au programme en soient dispensés. En effet, les domaines généraux de formation qui s'adressent à l'ensemble du corps professoral font état de cette mission d'éducation à la citoyenneté. Chacune et chacun se voient encouragé, par le domaine de formation *Vivre ensemble et citoyenneté*, à développer des activités d'apprentissage contribuant à la préparation de la citoyenne ou du citoyen à vivre dans un monde pluraliste en

constante transformation. Dans les milieux d'enseignement, cela exige non seulement une grande collaboration entre les enseignantes et les enseignants, mais aussi le développement d'un consensus sur ce qui doit être, dans la pratique, cet enseignement. Cela est d'autant plus vrai que le nouveau programme d'histoire est peu loquace quant aux contenus d'apprentissages visés en éducation à la citoyenneté et sur la mise en œuvre de l'enseignement de l'histoire en relation avec cette dernière.

Il s'avère important de venir préciser les attentes à l'égard de l'éducation à la citoyenneté pour s'assurer que les enseignantes et les enseignants soient en mesure de faire de cet enseignement une réalité concrète et vivante en classe. Comme le concept de citoyenneté est polysémique, sa définition ne faisant pas consensus, il s'agit d'un défi supplémentaire que doivent relever les enseignantes et les enseignants. Ces dernières et ces derniers doivent avoir accès à un discours cohérent pour les aider à mettre en œuvre cette discipline nouvelle en classe.

1.4.2. Quelques éléments du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*

Afin de mieux comprendre la nature des apprentissages auxquels les élèves devront répondre et auxquels l'enseignante ou l'enseignant devra s'adapter, les principales compétences ciblées par le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au premier cycle du secondaire sont ici explorées.

La première des compétences qui se doit d'être développée chez les élèves est celle de s' « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique » (MEQ, 2003 : 344). Par cette compétence, l'élève devrait être en mesure de comprendre et d'expliquer que des événements passés ou présents s'expliquent en interrogeant diverses facettes de la vie humaine sous l'angle historique. Pour y parvenir, cette compétence se décline en trois composantes qui permettent aux enseignantes et aux enseignants d'orienter leurs activités d'enseignement-apprentissage :

- **Se tourner vers le passé des réalités sociales** : se questionner sur l'origine des réalités sociales; s'enquérir du contexte d'une époque; se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque;
- **Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée** : se questionner sur les réalités sociales à l'aide des repères de temps (chronologie, périodisation, antériorité, postériorité, synchronie); s'enquérir d'éléments de continuité et de changement; se préoccuper des traces de ces réalités sociales;
- **Envisager les réalités sociales dans leur complexité** : s'enquérir sur leurs divers aspects; se préoccuper d'avoir une vision globale.
(MEQ, 2003 : 345)

Chacun de ces éléments contribue à ce que l'élève développe son esprit critique à l'égard des événements historiques qu'il est appelé à interpréter. Cette compétence veut amener l'élève à comprendre que rien n'arrive pour rien et que chaque événement peut s'expliquer par une foule de facteurs qu'il importe d'analyser.

La seconde compétence visée par le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* est complémentaire à la précédente puisqu'elle demande aux élèves d'« Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique » (MEQ, 2003 : 346). L'interprétation des réalités sociales exige d'utiliser une méthode d'analyse rigoureuse avec laquelle les élèves sont mis en contact tout au long de leur formation en histoire et éducation à la citoyenneté. L'utilisation de la méthode historique aide l'élève à éviter de faire des jugements hâtifs ou erronés face à une réalité sociale. De plus, l'utilisation de la méthode historique apprend à l'élève à être neutre, c'est-à-dire de ne pas être influencé par ses valeurs et ses préconceptions, quand vient le temps d'interpréter une réalité sociale. Afin de développer cette compétence, trois composantes viennent préciser le sens des enseignements à faire avec les élèves :

- **Établir les faits des réalités sociales** : se documenter sur divers aspects de ces faits; sélectionner les documents importants; délimiter le cadre spatio-temporel; dégager les circonstances et les actions; identifier les témoins et les acteurs;
- **Expliquer les réalités sociales** : rechercher les facteurs explicatifs; établir des liens entre ces facteurs; déterminer les conséquences dans la durée;
- **Relativiser son interprétation des réalités sociales** : relever des similitudes et des différences entre des sociétés selon l'angle d'entrée privilégié; tenir compte des représentations et du cadre de référence des auteurs. (MEQ, 2003 : 347)

Enfin, la troisième compétence à développer chez les élèves fait référence aux apprentissages liés à l'éducation à la citoyenneté puisqu'on veut aider l'élève à « Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » (MEQ,

2003 : 348). Cette dernière compétence veut contribuer à ouvrir l'élève aux réalités diverses qui cohabitent dans la société québécoise de plus en plus pluraliste ainsi que celles du monde en l'introduisant aux caractéristiques propres à une société démocratique dans le but ultime de favoriser sa participation citoyenne. Quatre composantes guident les apprentissages pour mener à bien le développement de cette compétence :

- **Recherche des fondements de son identité sociale** : relever les attributs de son identité sociale; établir des liens entre ses attributs et leurs origines; reconnaître les diverses identités sociales;
- **Qualifier la participation à la vie collective** : établir des liens entre l'action humaine et le changement social; reconnaître les types d'actions possibles; relever des occasions de participation sociale;
- **Établir l'apport des réalités sociales à la vie démocratique** : cerner les valeurs et les principes découlant des réalités sociales; reconnaître les lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique; relever des droits et des responsabilités des individus;
- **Comprendre l'utilité des institutions publiques** : examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques; saisir la fonction de ces institutions; cerner le rôle que chacun peut y jouer (MEQ, 2003 : 349).

Ces quelques éléments centraux pour l'enseignement de *l'Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'ordre secondaire sont révélateurs de la complexité de la tâche que devront accomplir les enseignantes et les enseignants de cette discipline. À la lecture de compétences de formation

disciplinaire et de leurs composantes, il est possible de constater que ce programme s'éloigne de la façon traditionnelle de faire l'histoire où tout était question d'apprentissage par cœur. Maintenant, les enseignantes et les enseignants doivent favoriser des activités d'enseignement-apprentissage qui permettent aux élèves de faire des liens entre les différents éléments contribuant à faire d'une réalité sociale ce qu'elle est. Bref, le défi est grand pour les enseignantes et les enseignants. Pour les jeunes enseignantes et les jeunes enseignants qui viennent de compléter leur formation initiale à l'enseignement, il est possible qu'ils possèdent déjà une partie des connaissances nécessaires à comprendre et à mettre en pratique ce nouveau programme, mais qu'en est-il des enseignantes et des enseignants déjà établis dans le réseau? Le succès de ce programme réside dans la formation et les connaissances dont disposent les enseignantes et les enseignants appelés à faire son enseignement.

1.5. Les questions et les objectifs de la recherche

La description du contexte actuel en éducation au Québec permet de saisir l'ampleur des transformations que connaît le milieu scolaire. Il est clair que l'enseignante ou l'enseignant est au cœur de nombreux changements qu'il devra apprendre à bien gérer pour mener à bien sa mission éducative.

Ce bref examen de la situation de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire québécoise laisse sous-entendre que les enseignantes et les enseignants ne sont peut-être pas prêts à relever ce défi tant par une formation qui peut s'avérer déficiente que par la méconnaissance des concepts à la base de l'éducation à la citoyenneté.

Cette situation commande de poser la question suivante : **quelle est la vision de l'enseignement de l'*histoire et éducation à la citoyenneté* chez les enseignantes et les enseignants du secondaire appelés à dispenser cette discipline?**

Cette question générale de recherche peut s'articuler à travers deux sous questions qui contribuent à préciser l'investigation :

- Quels sont les besoins des enseignantes et des enseignants en *histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire dans le contexte de la réforme face à l'éducation à la citoyenneté?
- Les enseignantes et les enseignants sont-ils prêts à faire face, au plan pédagogique, à l'enseignement de l'*histoire et éducation à la citoyenneté*?

En plus de ces questions qui viennent préciser le sens de cette étude, deux objectifs de recherche sont identifiés :

- Exposer la position des enseignantes et des enseignants face à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de la réforme;
- Déterminer les attentes pédagogiques des enseignantes et des enseignants à l'égard de l'éducation à la citoyenneté.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Cette section propose d'approfondir trois concepts centraux quand vient le temps d'étudier la question de l'éducation à la citoyenneté dans un contexte scolaire. Dans un premier temps, la citoyenneté est explorée afin de préciser le sens qu'il est possible de lui donner. Ensuite, l'histoire est non seulement examinée comme discipline en soi, mais aussi comme vecteur privilégié par le MELS pour faire l'apprentissage de la citoyenneté. Enfin, l'une des qualités essentielles à la citoyenne et au citoyen pour l'exercice de leurs rôles dans la société est explorée puisqu'il s'agit d'une des compétences à développer en histoire par la voie de la méthode historique : l'esprit critique.

2.1. La complexité du concept de citoyenneté

L'exercice de la citoyenneté par les citoyennes et les citoyens d'un État est un phénomène relativement récent dans l'histoire de la société occidentale. Cette section tente de mettre en lumière la nature du concept de citoyenneté. Comme cette dernière est étudiée, à l'école québécoise, à travers le programme d'histoire, un aperçu historique permet de suivre son évolution. Après avoir cerné l'historique du concept de citoyenneté,

l'exploration de ce dernier s'effectue en faisant directement référence au milieu scolaire.

2.1.1. Évolution historique

L'exercice de la citoyenneté tel qu'il est pratiqué aujourd'hui est le fruit de multiples réflexions et combats qui se sont échelonnés sur une période de plus de deux mille ans. Dans cette société occidentale qui est la nôtre, l'exercice de la citoyenneté par le droit de vote, par exemple, est un fait non contesté qui va de soi. Toutefois, la majeure partie de la population mondiale vit à l'intérieur de régimes politiques qui ne donnent pas accès, ou de façon minimale, au statut de citoyenne ou de citoyen. En effet, la citoyenneté ne peut s'exprimer qu'à l'intérieur d'un régime politique démocratique. Voyons comment la citoyenneté a su prendre sa place à l'intérieur des démocraties occidentales.

La Grèce antique est le lieu premier où les préoccupations à l'égard du citoyen voient le jour. Athènes fait figure de pionnière en proposant un premier exemple de démocratie. Il s'agit d'une démocratie directe où les citoyens pouvaient intervenir dans les décisions des autorités politiques. L'accession du statut de citoyen est limitée à un petit nombre d'individus. Rappelons que seuls les fils d'Athéniennes et d'Athéniens peuvent accéder au statut de citoyen qui permet d'exercer des charges publiques. Les femmes, les métèques (les étrangers) et, bien sûr, les esclaves, ne peuvent obtenir le statut de citoyen et ainsi, participer aux décisions prises dans la cité (Le Pors, 1999). Ainsi, la citoyenneté constitue un privilège limité si bien

qu'approximativement dix pour cent de la population athénienne peuvent en bénéficier.

À cette époque, le pouvoir ne se trouve pas dans les mains d'une seule personne ou d'une poignée d'individus. En fait, ce sont les citoyens qui s'occupent des charges publiques pour une période de temps déterminée. Les assemblées populaires où les citoyens peuvent faire entendre leurs revendications sont aussi le lieu d'adoption des lois. « Les lois de la Cité étaient le seul maître auquel un citoyen pouvait et se devait d'obéir » (Schnapper, 2000 : 13). Cet extrait suggère donc que les lois de la Cité constituent un ensemble que le citoyen ne peut négliger.

Plus tard, sous l'empire romain, la vision du monde adoptée par les autorités politiques vient transformer le sens de la citoyenneté qui était fourni par le modèle grec. L'empire romain se déploie tout autour de la Méditerranée et un grand nombre d'individus d'origines diverses devient sujet de l'empire. Afin d'assurer la gestion sociale et politique de cet immense empire, les conditions à l'accession au statut juridique de la citoyenneté sont élargies, si bien que les étrangers l'obtiennent.

Dans la Rome antique, le principe d'égalité tend à devenir purement juridique dans une société qui n'est pas démocratique, mais oligarchique. La qualité de citoyen est reconnue à un nombre toujours plus grand de personnes, mais elle a surtout une fonction d'identification et de protection. L'exercice de la citoyenneté est ici réduit au respect d'un État de droit qui impose le respect de la loi sans empêcher une forte hiérarchisation des pouvoirs, reposant sur les capacités contributives respectives et la notoriété des différents groupes sociaux (Le Pors, 1999 : 4).

Comme nous le savons, la démocratie ne s'est pas implantée dans le monde romain, mais un statut était accordé aux habitantes et aux habitants des territoires conquis dans le but d'assurer une certaine cohésion à l'intérieur des frontières. Cette citoyenneté romaine n'offre pas aux citoyennes et aux citoyens de réels pouvoirs sur les décisions politiques. Le pouvoir est, en quelque sorte, garanti par le positionnement d'un individu dans la hiérarchie sociale.

Au cours du V^e siècle, l'empire romain d'Occident s'effrite au point de se dissoudre, laissant ainsi la place à nombre de petits royaumes. On entre ainsi dans le Moyen-Âge. Pendant près d'un millénaire, la monarchie domine les destinées de l'Europe ainsi que celles de ses habitantes et de ses habitants. Le pouvoir est centralisé dans les mains d'un souverain, la population ne possède aucun pouvoir décisionnel. La citoyenneté ne fait pas partie des préoccupations (Le Pors, 1999). La structure sociale de l'époque est très hiérarchisée et il est difficile de changer son statut à l'intérieur de la société.

Ce n'est qu'à l'aube de la Renaissance, suite à la redécouverte des écrits philosophiques de l'Antiquité, que la notion de citoyenneté refait surface. Plusieurs facteurs ont permis cette résurgence comme l'explique Le Pors (1999).

[...] la traduction de la *Politique* d'Aristote et l'enseignement du droit romain dans les universités, le développement de l'activité économique, appelant l'octroi de libertés nouvelles dans les cités médiévales. L'essor de la vie politique, qui s'ensuit aux XII^e et XIII^e siècles, ranime une certaine citoyenneté dans le bourgeois, doté de nouveaux droits individuels et sociaux (p. 5).

Ainsi, la fin de période moyenâgeuse, avec la reprise des échanges économiques d'importance, voit l'installation progressive de nouvelles bases d'un ordre politique et social qui contribueront, dans le futur, à la mise en place d'une citoyenneté élargie. Les premiers à bénéficier de nouveaux droits à l'intérieur du système monarchique sont les membres de la classe bourgeoise. L'activité intellectuelle qui s'anime s'inspire des œuvres de l'Antiquité contribuant ainsi à développer la conscience politique.

Au cours du XVIII^e siècle, des philosophes tels que Montesquieu ou Rousseau présentent de nouveaux points de vue sur le rôle de la population dans la prise de décisions politiques. En effet, pour eux, la prise de position par le peuple constitue un élément essentiel de leur concept de citoyenneté. La construction d'État-nation, à cette époque, vient donner une impulsion à la construction d'une identité nationale (Le Pors, 1999).

L'Europe des Temps modernes est le théâtre de transformations politiques majeures contribuant à l'émergence de deux modèles de citoyenneté. La France et l'Angleterre, qui suivent un parcours sociopolitique bien différent, empruntent deux directions quant à la place du peuple dans la prise de décisions en politique. Les changements qui se produisent en Angleterre sont abordés dans un premier temps, ceux de la France suivent.

La classe bourgeoise en Angleterre voit son pouvoir grandir suite à la révolution politique qui s'est déroulée à la fin du XVII^e siècle. Cet accroissement de la place occupée par cette dernière contribue à l'émergence d'un phénomène qui vient transformer radicalement l'organisation sociopolitique : la révolution industrielle.

Cette dernière vient modifier profondément l'organisation sociopolitique en place en Angleterre jusque-là. L'essor économique, poussé par la révolution des moyens de production, entraîne le déplacement important de la population. Les paysannes et les paysans affluent vers la ville pour venir œuvrer dans les manufactures et les usines en expansion. Ces transformations de nature économique exercent une pression sur la société, ce qui la pousse à se redéfinir. Une nouvelle vision de la citoyenneté émerge.

Cette citoyenneté se caractérise par la reconnaissance de nouveaux droits civils : libertés fondamentales d'expression et de culte, liberté d'entreprise, etc. Cette forme de citoyenneté, qui s'appuie sur la conception protestante de l'être humain, postule que l'individu se produit lui-même, c'est-à-dire qu'il est l'artisan de son avenir. Le capitalisme qui se met en place progressivement à cette époque vient prendre appui sur cette conception de la citoyenneté qui accorde à l'individu plus de pouvoir d'action et de prise sur sa propre destinée (Duchastel, 2003).

Les institutions anglaises changent énormément au cours de cette période sous la pression de la classe bourgeoise en émergence. Le pouvoir royal s'amenuise alors que celui du parlement s'accroît. Il devient alors le lieu d'expression des intérêts d'une partie de la population.

Le parlement britannique qui avait été d'abord l'instrument du contrôle et de la limitation du pouvoir royal par l'aristocratie et le lieu où s'étaient fondées et exprimées les libertés, était devenu sans révolution le lieu de l'élaboration politique et de la pratique démocratique (Schnapper, 2000 : 41).

Ainsi, l'Angleterre a été capable de passer d'un système monarchique à un système parlementaire démocratique sans avoir connu de grands déchirements. « La tradition britannique est fondée sur l'idée que, pour assurer la véritable liberté des hommes contre le pouvoir qui risque toujours de devenir arbitraire, il faut respecter la diversité des appartenances et des attachements particuliers » (Schnapper, 2000 : 39). Cette tradition, par les libertés qu'elle définit comme essentielles, favorise la cohabitation des gens d'origines diverses en Angleterre dans la mesure où les caractéristiques individuelles de l'individu sont respectées.

Approximativement à la même période, la France, jusqu'alors le siège d'une monarchie absolue, s'apprête à connaître de profonds bouleversements sociopolitiques. C'est par une révolution sanglante que s'installe un nouvel ordre politique alors que l'Angleterre l'effectue de façon, somme toute, pacifique. La noblesse, qui avait jusqu'alors détenu les pouvoirs, voit son importance et son influence se réduire sur le plan politique. Cette dernière, tirant principalement sa richesse de la possession terrienne, se voit écartée du pouvoir par la pression de la classe bourgeoise en émergence.

Cette révolution menée en France vise à affirmer les droits du peuple, le Tiers état, traditionnellement exclu de la sphère du pouvoir. « L'intérêt et la volonté de chaque citoyen s'identifiaient pour eux [les révolutionnaires], à la volonté et à l'intérêt collectif. L'intérêt général ne se déduisait pas de la somme ou de la composition générale des intérêts particuliers » (Schnapper, 2000 : 44). Cette façon de concevoir la citoyenneté montre qu'elle va bien au-delà de l'intérêt individuel qui est au cœur de l'interprétation qu'en fait l'Angleterre. Pour les révolutionnaires français, « La citoyenneté était, comme

la nation, un tout indivisible, elle devait être organisée et garantie par un État centralisé, expression de la volonté générale, producteur de société » (Schnapper, 2000 : 44). La nation est un tout qui, au-delà des particularismes, nécessite une cohérence globale qui permet d'assurer une organisation politique solide.

Les actions posées lors de la Révolution française ont favorisé l'émergence de nouveaux droits d'ordre politique. Le type de citoyenneté valorisé par le modèle français en est une de participation. En effet, l'instauration d'institutions délibératives favorise l'implication de l'individu, car ce dernier, pour lui-même ou pour un groupe, peut amener son point de vue et de le défendre dans le but de favoriser l'avancement de la société (Duchastel, 2003).

Il est donc possible de constater que les modèles de citoyenneté développés en Angleterre et en France poursuivent des objectifs ou des orientations différentes. Le modèle anglais favorise l'individualisme encadré par les règles communes favorisant à la cohabitation dans la diversité. De son côté, la France favorise une citoyenneté inclusive, c'est-à-dire qu'elle ne valorise pas les particularismes individuels, mais bien le sentiment d'appartenance à un ensemble, à une nation. Une forme de lien affectif s'établit avec l'appareil étatique. Ces deux modèles, qui se sont répandus à travers le monde, constituent la base idéologique de nombreux États ayant adopté le système démocratique.

Plus tard, au XX^e siècle, d'autres droits viennent à faire leur apparition, il s'agit cette fois-ci, des droits dits sociaux. Les syndicats contribuent à faire d'importantes avancées en matière de droits sociaux comme l'amélioration

des conditions de travail et de la protection des travailleuses et des travailleurs. En plus de meilleures conditions de travail, des mesures permettant un accès à l'éducation (avec l'augmentation graduelle de l'âge minimum de la fin de la scolarité de base), à l'assurance-chômage et à une protection sociale élargie dans le but de réduire le nombre de laissés pour compte dans la société. Tout au long du siècle, l'impact du syndicalisme se fait sentir sur la façon dont s'exerce la citoyenneté puisque cette dernière se caractérise par le sentiment d'appartenance à un groupe.

En ce début de XXI^e siècle, il est de plus en plus question de la défense d'une nouvelle catégorie de droit, les droits culturels (Duchastel, 2003). Ces derniers trouvent leur source à l'intérieur de la diversité ethnoculturelle grandissante à l'intérieur des États. Les groupes qui se côtoient et cohabitent sur un même territoire veulent que les caractéristiques propres soient reconnues. Cette reconnaissance se veut une façon de gérer plus harmonieusement les différences. Ainsi, la citoyenne ou le citoyen du XXI^e siècle se voit reconnaître des droits civils assurant sa liberté d'action et de pensée, des droits politiques lui permettant de prendre part aux jeux du pouvoir, des droits sociaux donnant l'assurance de s'éduquer et de ne pas être dans l'indigence et, enfin, des droits culturels assurant que l'appartenance culturelle particulière d'un individu soit reconnue.

Le questionnement sur la citoyenneté est alimenté par les récents débats au sujet de l'identité culturelle et à l'appartenance à un État de droit. De nombreuses questions se posent par rapport aux liens qui s'établissent entre l'individu, sa communauté d'appartenance et l'État : sur quels critères doit-on baser l'identité sociale commune aux citoyennes et aux citoyens d'un État? Quelles sont les valeurs qui caractérisent une société démocratique?

Quelles sont les limites aux droits qu'une société est capable d'accepter? Quelles sont, pour une société, les principales normes auxquelles les citoyennes et les citoyens sont invités à partager pour assurer la cohésion sociale?

Ces questions retrouvent, aujourd'hui, d'importants échos dans les médias quand on parle de la question des accommodements raisonnables. Ces discussions enflamment les membres de la société québécoise qui essaient de se définir dans un monde en mutation. Rappelons que

La citoyenneté est également la source du lien social. Dans la société démocratique, le lien entre les hommes n'est plus religieux ou dynastique, il est politique. [...] Les relations entre les hommes sont fondées sur l'égalité de tous (Schnapper, 2000 : 11).

Cet extrait est justement révélateur des incompréhensions ou des difficultés qui sont rencontrées dans une société pluraliste où les minorités réclament, au nom d'une appartenance religieuse, des accommodements aux règles communes. Puisque la relation de la citoyenne ou du citoyen est essentiellement politique à l'intérieur d'une société laïque, il peut être difficile à accepter des demandes qui ne vont pas en ce sens. Ceci vient remettre en question la citoyenneté et la façon dont celle-ci devient effective. Compte tenu du fait que les liens sociaux traditionnels s'effritent de plus en plus, la question de la citoyenneté est essentielle pour permettre l'affirmation des individus et leur donner l'opportunité d'avoir des cadres de référence.

En terminant, on constate que la présence d'un système démocratique favorise l'émergence d'une citoyenneté où la citoyenne ou le citoyen se sent libre et où le politique agit pour le bien commun. Le Québec et le Canada

possèdent un système démocratique parlementaire auquel chaque personne peut s'identifier et qui lui permet de faire valoir ses droits, ses opinions pour son intérêt personnel ou le bien commun. Malgré ses lacunes, il constitue un exemple de démocratie stable et solide à l'intérieur duquel les citoyennes et les citoyens disposent de tribunes, d'un lieu d'expression et de moyens pour exercer leur pouvoir.

Cette section a permis de brosser un portrait rapide de l'évolution du concept de citoyenneté et de son corollaire, la démocratie, de l'Antiquité à aujourd'hui.

2.1.2. Quelques conceptions de la citoyenneté

Après ce survol historique, quelques conceptions actuelles de la citoyenneté sont présentées dans le but de mieux comprendre ce concept. Une lecture rapide de la littérature portant sur l'éducation à la citoyenneté permet de prendre conscience de la diversité des conceptions existantes. Toutefois, la citoyenneté demeure un concept difficile à cerner puisqu'il n'y a pas de définition univoque (Ouellet, 2006). Cette section suggère les propositions de Duchastel (2003), Weinstock (2000) et Pagé (2001, 2004). Une attention particulière est portée sur les modèles élaborés par Pagé.

Duchastel (2003) définit la citoyenneté comme un

[...] processus d'institutionnalisation du lien entre l'individu et société politique qui se caractérise par un mouvement d'extension et de compréhension. D'une part, la citoyenneté sera acquise progressivement par l'ensemble des membres d'une société politique

et, d'autre part, les dimensions de la citoyenneté auront tendance à se multiplier (Duchastel, 2003 : 61).

Cet extrait montre que la citoyenneté correspond à la relation qui s'établit entre l'État et les citoyennes et les citoyens. Une société démocratique assure les droits et les libertés de ces derniers et favorise la cohabitation et la compréhension. Dans une telle société, la citoyenneté s'étend à différentes sphères en s'appuyant justement sur les droits et libertés. Bien que la citoyenneté soit la concrétisation du lien entre l'individu et le monde politique, elle ne s'y résume pas. Explorons quelques modèles.

Weinstock (2000)⁸ décline la citoyenneté en trois pôles principaux. Il propose d'abord le pôle juridique qui réfère aux lois et aux règlements de l'État. La citoyenne ou le citoyen qui agit en conformité à la législation favorise le maintien de la cohésion sociale. Le second pôle identifié par Weinstock est le pôle participatif qui « [...] suppose une certaine insuffisance dans le strict respect du pôle juridique » (Lair, 2005 : 66). L'État ne peut agir sans le consentement des citoyennes et des citoyens, si bien que leur participation aux instances délibératives devient nécessaire à la légitimation du pouvoir et de la législation. Enfin, le pôle identitaire constitue une composante complémentaire et essentielle de la citoyenneté telle que Weinstock le suggère. Il « [...] fait référence à la partie affective de la citoyenneté [...] » (Lair, 2005 : 66). Cette dimension contribue à l'attachement aux valeurs appartenant à un État.

⁸ Lair (2005) expose la position de Weinstock sur la citoyenneté dans sa contribution à l'ouvrage de Duhamel et Jutras (2005).

Lair (2005) fait ressortir deux conceptions importantes et souvent décrites dans la littérature portant sur la citoyenneté. Ces deux traditions remontent aux XVIII^e et XIX^e siècles. « La citoyenneté de tradition libérale s'appuie davantage sur le pôle juridique alors que la citoyenneté de tradition républicaine [...] insiste sur le pôle participatif qui nécessite un intérêt pour le bien commun, qu'il va puiser dans le pôle identitaire » (Lair, 2005 : 67). Ces deux traditions de la citoyenneté prennent racine dans les changements qui ont eu lieu durant les XVIII^e et XIX^e siècles en Angleterre et en France.

Pagé (2001, 2004), quant à lui, décline la citoyenneté entre quatre conceptions distinctes. Le modèle de citoyenneté et le modèle de gouvernance qu'adopte un État s'influencent mutuellement pour venir caractériser un système politique. De plus, le projet de société auquel la population est prête à apporter son appui et se mobiliser pour son accomplissement influence aussi le modèle de citoyenneté dominant. Il faut retenir, avant d'aller plus loin, que les modèles présentés ici sont des archétypes et ne se retrouvent pas dans leur configuration idéale, à l'intérieur d'une société. En fait, ces différentes conceptions s'inspirent l'une de l'autre pour établir le modèle sociopolitique d'un état (Ouellet, 2006; Pagé, 2001, 2004).

La première qui peut être étudiée est la conception **libérale**, caractérisée par l'individualisme. Les citoyennes et les citoyens, à l'intérieur de ce modèle, prennent part aux actions politiques et sociales lorsqu'ils doivent se porter à la défense de leurs droits qu'ils sentent menacés (Ouellet, 2006; Pagé, 2001, 2004). Sa philosophie est complémentaire au système capitaliste libéral. Ce dernier est synonyme de liberté d'expression, liberté d'action et liberté d'entreprise. Ce modèle, comme l'explique Ouellet (2006),

favorise l'épanouissement tant sur les plans personnel, familial et professionnel des individus.

Une éducation à la citoyenneté selon cette conception s'intéresse aux devoirs, aux droits et aux libertés de chaque individu. Par ces apprentissages, l'élève devient en mesure de comprendre ce qu'implique être une citoyenne ou un citoyen dans une société où le capitalisme et la société de consommation dominant.

La seconde conception décrite par Pagé est la **républicaine**. À l'intérieur de ce modèle, la cohésion sociale est assurée par le respect des citoyennes et des citoyens des règles d'usage reconnues de tous. Des lieux d'expression existent pour leur permettre de s'exprimer et de faire valoir leurs causes. Les citoyennes et les citoyens sont proactifs dans leurs actions (Pagé, 2001, 2004). Cette conception, que Ouellet (2006) appelle délibérative pluraliste, exige que des compromis soient faits de la part des citoyennes et des citoyens de diverses origines pour assurer le bien commun.

L'éducation à la citoyenneté dans le sens de ce modèle demande alors un enseignement dirigé sur les règles communes afin que chaque citoyenne ou chaque citoyen puisse se sentir à l'aise à l'intérieur de la société à laquelle il appartient. Cette conception ne fait pas abstraction des aspects tels que les droits et libertés et les devoirs que propose la conception libérale, par contre, ajoute une dimension fondamentale : la possibilité et même, la nécessité, pour la citoyenne ou le citoyen d'agir et de s'exprimer lorsque le moment semble approprié. De plus, cette éducation à la citoyenneté contribue à développer chez les élèves les qualités requises pour s'exprimer de façon argumentée.

Une troisième conception de la citoyenneté est proposée par Pagé dans laquelle la cohésion sociale est assurée par le respect des principes constitutionnels essentiels à l'intérieur d'un système démocratique : la conception **différenciée** de la citoyenneté. L'intervention de la citoyenne ou du citoyen s'exerce ici davantage sur le plan de la société civile « [...] où les citoyens estiment pouvoir plus sûrement contribuer à la création de biens communs satisfaisant les espérances convergentes des communautés ou des groupes restreints auxquels ils appartiennent [...] » (Ouellet, 2006 : 3).

L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans une société dominée par ce modèle sera orienté vers la compréhension et l'ouverture à la différence. Il devra aussi faire connaître aux élèves les différentes mentalités, les valeurs, les normes sociales et les aspirations des nombreux groupes qui coexistent et partagent un même espace géopolitique.

La dernière conception identifiée par Pagé est la conception **nationale unitaire**. Cette dernière met de côté les particularismes propres à chacune et chacun pour céder la place entièrement à la valorisation de l'identité nationale. Elle « [...] favorise davantage l'épanouissement d'une *identité collective forte*, qui constitue la base de la cohésion de la société, dans le respect des droits des citoyens » (Ouellet, 2006 : 4).

L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans une société dominée par un tel modèle voudra renforcer le sentiment d'appartenance à la nation, à l'identité nationale aux dépens des identités particulières. Un tel enseignement s'appuie sur les réalisations remarquables de la nation, sur un

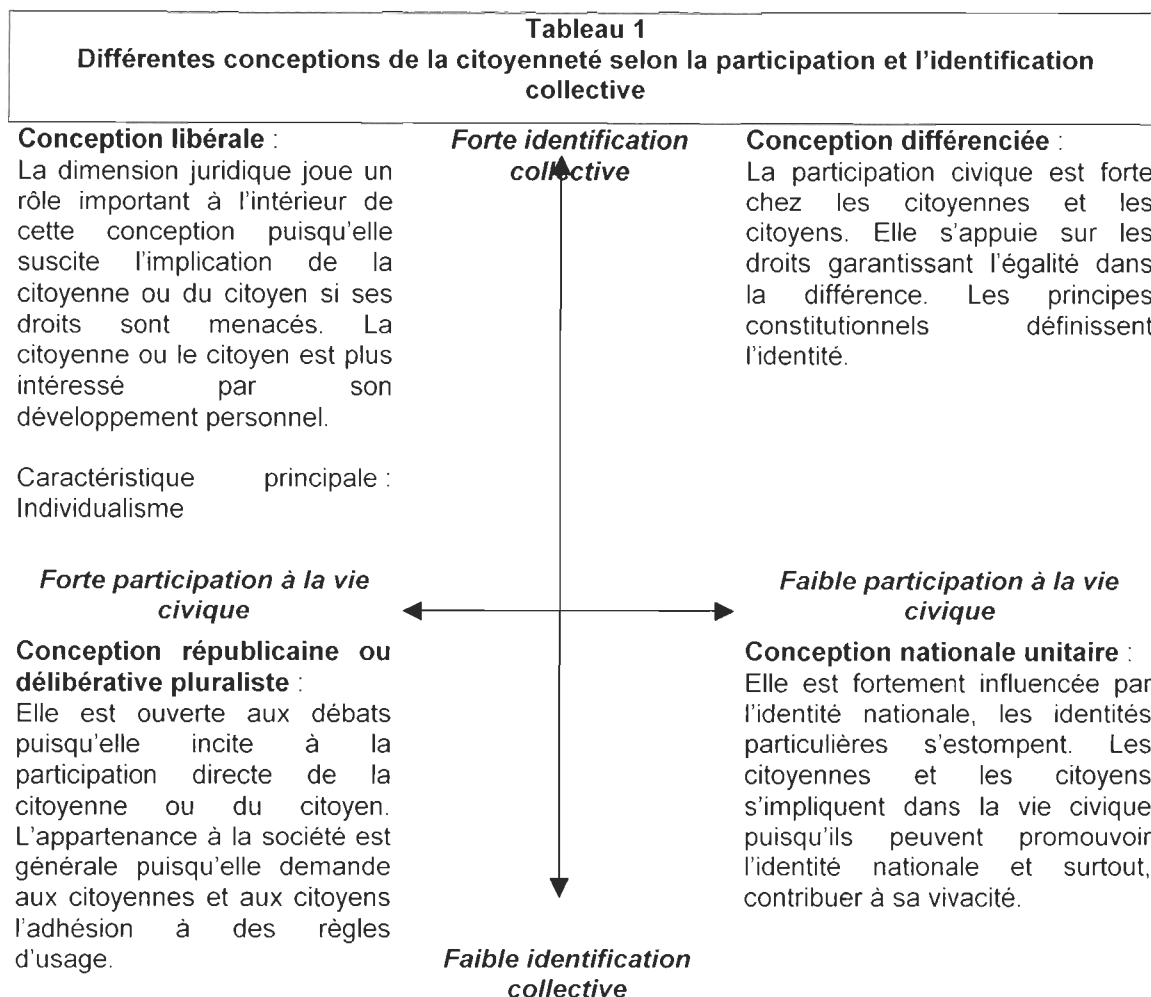
renforcement des valeurs et des mythes fondateurs, amplifiant ainsi une forme de xénophobie envers celles et ceux qui n'appartiennent pas à la nation.

Chacune de ces conceptions de la citoyenneté possède des représentations relativement proches puisque plusieurs pays ou États ont adopté, à certains niveaux, l'une ou l'autre de ces conceptions dans leur organisation politique. Par exemple, les États-Unis sont le porte-étendard de la conception libérale de la citoyenneté qui laisse ici une grande place à l'individualisme. Les autorités politiques actuelles tendent cependant vers un renversement de la tendance puisqu'elle se rapproche de la conception nationale unitaire.

Des exemples plus anciens de l'exploitation de la conception nationale unitaire de la citoyenneté montrent que des atrocités peuvent être commises au nom de la nation quand l'identité à la nation prend une tournure extrême. La période suivant la Première Guerre mondiale voit se mettre en place, en Europe, deux gouvernements élus démocratiquement qui exploitent au maximum la carte du sentiment national, l'Allemagne nazie sous Hitler et l'Italie fasciste de Mussolini.

Le Canada se colle davantage au modèle de la conception différenciée de la citoyenneté puisqu'il propose des règles communes favorisant la cohésion sociale. Il dispose d'une politique du multiculturalisme qui rappelle que les différences de chacune et de chacun sont reconnues à l'intérieur de la constitution canadienne et que protège la Charte canadienne des droits et libertés.

Le tableau qui suit tente de représenter chacune des différentes conceptions de la citoyenneté énoncées précédemment selon deux axes, d'une part la participation civique et l'identification collective d'autre part.



En terminant sur ce point, les quatre conceptions de la citoyenneté de Pagé ainsi que les pôles définissant celles-ci peuvent servir de canevas de base pour tenter de construire un consensus autour de l'éducation à la citoyenneté afin d'offrir un enseignement cohérent avec les valeurs des sociétés québécoise et canadienne. L'éducation à la citoyenneté est un enseignement complexe auquel il faut être préparé en disposant des outils intellectuels nécessaires pour interroger les faits et mener à bien une réflexion cohérente.

2.1.3. Comment définir la citoyenne ou le citoyen?

Comme il a été possible de le constater jusqu'à maintenant, la citoyenneté est un moyen de venir renforcer le lien entre la citoyenne ou le citoyen et les institutions politiques et sociales en s'appuyant sur le respect des droits et libertés ainsi que la législation. Qu'est-ce qu'une citoyenne ou un citoyen au fait? Cette courte section propose une réponse à cette question.

Charbonneau suggère une définition ou une explication du rôle qu'il estime important de remplir chez la citoyenne ou le citoyen.

Être citoyen signifie être membre de plein droit d'une communauté structurée et organisée politiquement. Ainsi, le citoyen est une personne ayant le privilège, sinon le devoir de participer à la vie collective, à l'organisation de la cité. Cela implique un double pouvoir, celui d'intervenir dans la réflexion et de la délibération sur la recherche et l'organisation du bien commun et de l'ordre public puis celui d'être associé directement ou indirectement aux choix de gouvernance du groupe concerné. [...] Un citoyen, une citoyenne doit absolument et le plus possible...

- S'informer, apprendre, comprendre, savoir, être attentif, réfléchir, être sensibilisé (e), être conscient (e);
- S'impliquer, être solidaire, participer, s'engager, discuter, débattre, s'exprimer;
- Choisir, décider, trancher, voter (Charbonneau, 2004 : 28).

La citoyenne ou le citoyen ne peut être immobile ou inactif dans sa société. Elle ou il se doit de s'impliquer dans divers débats sociopolitiques ayant cours dans son pays afin que les décisions prises par les dirigeantes et les dirigeants soient le reflet, dans la mesure du possible, de leurs positions. Une telle description des rôles de la citoyenne ou du citoyen fait référence à une conception délibérative de ce qu'est la citoyenneté. Cette dernière ne

peut être envisagée sans processus démocratique auquel ont accès les citoyennes et les citoyens pour faire valoir leurs points de vue, leurs aspirations.

Selon ce que suggère Charbonneau, la citoyenne ou le citoyen s'informe régulièrement des événements et des changements qui surviennent dans sa société afin qu'elle ou qu'il s'implique à différents niveaux. Cette cueillette d'informations vise à l'aider dans sa prise de décisions afin que celles-ci soient le fruit d'une réflexion libre et éclairée.

2.1.4. Les motivations et les attentes pour l'éducation à la citoyenneté à l'école québécoise

L'éducation à la citoyenneté s'implante graduellement dans le discours du milieu scolaire québécois. Cette discipline relativement neuve dans les programmes de formation prend racine dans les préoccupations typiques des États démocratiques modernes. Cette section s'intéresse donc aux motivations derrière l'introduction de l'éducation à la citoyenneté ainsi que les attentes qui y sont placées. .

Le Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ) a produit un rapport en 1998 qui propose des balises pour orienter spécifiquement l'enseignement de cette discipline. Le CSÉ, pour bien expliquer pourquoi cet enseignement prend de l'importance dans le programme de formation, relate l'évolution de l'idée de citoyenneté. Il présente une conception ancienne. « Traditionnellement, c'est-à-dire avant la période de la modernité, la citoyenneté était un statut auquel étaient rattachés des droits et des devoirs,

ceux-ci étant définis dans le cadre de la cité comme organisation de la vie commune » (CSÉ, 1998 : 13). Cette définition évolue pour faire émerger, plus tard, deux éléments centraux de la citoyenneté : l'universalité de l'accès au statut de citoyenne ou de citoyen et le droit d'exercer ces droits. Ces transformations de l'idée de la citoyenneté imposent aux États de revoir la manière dont les citoyennes et les citoyens exercent leurs droits.

Le caractère universel de la citoyenneté a aussi signifié pour les États-nations un jeu d'instruction et de socialisation, puisqu'il leur fallait désormais voir à ce que tous les citoyens soient préparés à être de *bons* citoyens et qu'ils ne pouvaient se fier uniquement aux familles pour assumer cette tâche (CSÉ, 1998 : 13).

L'organisation scolaire apparaît, à la lumière de cet extrait, est un outil important de transmission aux élèves des connaissances, des attitudes et des compétences qui leur seront utiles pour assumer pleinement leur rôle de citoyenne ou de citoyen. Dans ce contexte, l'élève est mis en contact avec les droits civils, politiques et sociaux reconnus aux citoyennes et aux citoyens. Cette conception de la citoyenneté est justement partagée par plusieurs démocraties occidentales comme l'affirme le CSÉ. « On en est venu à penser qu'une personne ne peut être membre à part entière de la société si elle ne peut bénéficier de la protection de la loi, être en mesure de participer à la société et d'exercer ses droits démocratiques, mais aussi voir ses besoins fondamentaux satisfaits » (CSÉ, 1998 : 14). Cette conception de la citoyenneté est remise en cause au fil du temps. Le CSÉ relève quatre points pour appuyer cette remise en cause du concept :

1. L'accent mis sur les droits fait que la conception de la citoyenneté la rend passive. La vie privée vient dominer sur la vie publique.

2. L'accèsion à la pleine citoyenneté ne renvoie plus seulement à la sphère juridique, les dimensions sociale, économique et culturelle de l'individu se doivent d'être reconnues à l'intérieur de la citoyenneté.
3. La citoyenneté s'internationalise par la présence d'enjeux qui débordent de l'unique appartenance nationale.
4. Au-delà de la participation à la vie civique et civile, la citoyenneté doit relever de vivre ensemble dans une société pluraliste (CSE, 1998).

Compte tenu de ces transformations et des pressions qui sont exercées sur la citoyenneté, le CSÉ en vient à suggérer que

La citoyenneté fait référence à des qualités, des attitudes et des comportements qu'ont ou devraient avoir les individus. [...] il s'agit aussi d'un espace – l'espace civique – qui transcende ou devrait transcender les particularismes et être la base sur laquelle reposerait désormais le fonctionnement démocratique et la cohésion sociale (CSÉ, 1998 : 14)

Si le discours québécois autour de l'éducation à la citoyenneté n'est pas encore très développé, la pensée européenne est riche en publications dont les préoccupations centrales portent sur l'éducation à la citoyenneté, l'éducation civique ou l'éducation civile. Le programme de formation québécois en éducation à la citoyenneté s'est inspiré des travaux réalisés par deux auteurs européens qui ont abondamment discuté de la question, soit Audigier et Perrenoud. Ainsi, cette section présente quelques éléments que ces derniers ont élaborés et leur impact sur les réflexions québécoises.

Perrenoud (1997, 2003) s'interroge d'abord sur l'expression même d'*éducation à la citoyenneté*. Il tente de justifier pourquoi cette notion apparaît nouvelle dans le discours scolaire tant en Europe qu'au Québec. Ses réflexions le mènent à suggérer trois hypothèses pour justifier la place accrue, dans le discours, que peut prendre l'éducation à la citoyenneté.

- redonner de la force, en la renommant, à une éducation morale et civique traditionnelle, un peu tombée en désuétude durant des décennies⁹;
- désigner une conception neuve de la citoyenneté, moins formelle, plus éthique, plus active; plus planétaire¹⁰;
- faire face à une *crise* de la citoyenneté, annoncée ou actuelle (Perrenoud, 2003 : 21).

Ces motifs qui peuvent expliquer le retour en force de l'éducation à la citoyenneté dans les préoccupations éducatives et politiques n'appartiennent pas qu'au débat français ou européen, le Québec connaît aussi des transformations sociales qui le poussent à se redéfinir.

L'interprétation que fait Perrenoud de la citoyenneté trouve écho au Québec. Duhamel (2005) propose une réflexion intéressante et fort semblable à celle de son collègue. Le milieu intellectuel, davantage que la population en général, ressent une urgence à intervenir dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté (Roy, 2005). « Pourquoi la citoyenneté fait-elle, ou doit-elle faire, l'objet d'un projet éducatif au Québec et dans les

⁹ Les programmes québécois en EMRC, en enseignement moral et autres programmes d'éducation religieuse seront remplacés, en 2008, par des cours d'Éthique et de cultures religieuses.

¹⁰ Les changements climatiques, les tensions sociopolitiques et les fluctuations économiques exigent une nouvelle forme de citoyenneté.

démocraties libérales postmodernes, et quels sont les obstacles et les risques d'une telle entreprise » (Duhamel, 2005 : 2)? Comme Perrenoud qui parle de crise sociale, le questionnement de Duhamel suggère que des changements surviennent à l'intérieur de la société et qu'il devient nécessaire, pour la citoyenne ou le citoyen, de disposer des outils adéquats pour les affronter. La question posée par Duhamel est pertinente.

Pour répondre à cette question, Duhamel pose le diagnostic suivant sur la société actuelle qui se veut de plus en plus pluraliste et qui soulève, du même coup, un profond questionnement quant au « [...] vivre-ensemble {qui} devient une tâche qui demande une discussion ouverte, des ententes explicites et une formation en conséquence » (Duhamel, 2005 : 2-3). Il est important que les différentes communautés composant la société québécoise actuelle réfléchissent ensemble pour mener à des ententes de cohabitation pacifique qui pourront, par la suite, favoriser la vie communautaire et, en bout de ligne, l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

L'intégration de l'éducation à la citoyenneté au programme de formation vise à contrecarrer le désintérêt de la population pour la chose politique. Le net recul de la participation citoyenne aux affaires publiques dans les sociétés libérales s'explique, dans une certaine mesure, par l'individualisme de ses membres. Cette désaffectation de la population pour le monde politique peut être contrecarrée, d'une certaine façon, par l'éducation et plus particulièrement, l'éducation à la citoyenneté (Duhamel, 2005 : 3). De plus, elle occupe un statut particulier dans le paysage politique québécois puisqu'elle est le reflet du projet politique d'une nation francophone entourée d'anglophones (Duhamel, 2005). Ce portrait que dresse Duhamel amène à réfléchir sur le destin que souhaite la société québécoise. Ce projet

politique reste encore à définir avant de parvenir à impliquer la population dans le débat politique. Avec la dénatalité croissante et l'accroissement de l'immigration pour tenter de freiner le déclin démographique appréhendé du Québec, un important exercice de réflexion collective s'impose pour favoriser l'ouverture nécessaire à la constitution d'un pays solidaire.

Au Québec, deux conceptions de la citoyenneté semblent dominer la scène politique québécoise : le « patchwork » canadien (lié au fédéralisme) et l'indépendance (lié au discours sur la souveraineté du peuple québécois). Cette double conception de la citoyenneté ne contribue pas à la construction d'une citoyenneté commune à tous les citoyennes et les citoyens du Canada. Cette dichotomie influence la façon dont le discours se développe, tant sur le plan individuel que sur le plan politique.

Roy (2005) affirme, comme le fait Duhamel, que le débat sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté dans le discours québécois se heurte à deux problèmes majeurs. D'abord, les citoyennes et les citoyens ne ressentent pas la même urgence que les milieux intellectuels à revaloriser le rôle de la citoyenne ou du citoyen et, par le fait même, l'éducation à la citoyenneté à l'école et dans la société. Ensuite, la lassitude des citoyennes et des citoyens envers la question politique s'exprime par leur participation limitée aux débats politiques. En fait, les préoccupations des citoyennes et des citoyens tournent autour de l'environnement, les biotechnologies, la mondialisation, l'exclusion sociale, la sécurité et la santé publique. L'éducation à la citoyenneté ne semble pas être une préoccupation populaire malgré le consensus du milieu intellectuel sur l'importance de son enseignement.

La conception de méthodes d'enseignement pour l'éducation à la citoyenneté est une activité difficile d'autant plus qu'il existe une grande diversité dans les interprétations de ce qu'est la citoyenneté. Pour Roy, « L'éducation à la citoyenneté, comme toute éducation, n'est pas un but, mais bel et bien un moyen » (Roy, 2005 : 155). L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté ne doit pas apparaître comme une discipline à contenu spécifique où seule l'acquisition de connaissances est visée. Cet enseignement doit permettre à l'élève d'acquérir des outils qui lui permettront de poursuivre son développement. Il aura donc les outils nécessaires pour s'insérer dans la société.

Afin de faire de l'éducation à la citoyenneté une réalité vivante, concrète et constructive en milieu scolaire, un consensus doit être établi. Vigneault (2004) suggère, en effet, quelques pistes qui permettront d'y arriver.

- l'engagement dans le sens et les valeurs d'une démocratie pluraliste.
- augmenter le sens de la responsabilité, le sentiment d'appartenance et le niveau de participation à la création d'une identité collective : soit par la participation à la société politique, soit par la participation à la société civique par le biais de groupe d'appartenance.
- l'ouverture à autrui et sur le monde; favoriser les rapports interculturels, le sens de l'éthique, du dialogue et de la délibération, la tolérance et le respect des différences.
- le développement de l'esprit critique et du jugement délibératif (Vigneault, 2004 : 183).

Toutes pistes sont autant d'éléments pouvant être abordés dans le cadre d'une formation à la citoyenneté. Ce sont des indices contribuant à

définir l'orientation de l'éducation à la citoyenneté comme discipline scolaire. De plus, elles viennent suggérer des bases communes sur lesquelles les enseignantes et les enseignants peuvent venir s'appuyer pour mettre en œuvre le programme de formation en éducation à la citoyenneté dans les écoles secondaires québécoises.

Dans son avis portant sur l'éducation à la citoyenneté, le CSÉ suggère trois concepts pouvant servir de piliers à son enseignement : démocratie, pluralisme et engagement collectif. Roy (2005) explique ces choix par le faible taux de participation aux élections aux divers paliers de gouvernement. Il souligne aussi que l'écart de revenus entre les plus riches et les plus pauvres de la société contribue à accroître la marginalisation de certaines personnes, ce qui incite le CSÉ à soutenir l'éducation à la citoyenneté comme moyen d'engagement collectif. Enfin, le CSÉ propose que l'éducation à la citoyenneté contribue à l'ouverture au pluralisme compte tenu de la multiplicité des styles de vie, des croyances et des valeurs.

La multiethnicité de la société québécoise impose une réflexion sur la façon de vivre avec ce pluralisme grandissant. Les échanges fréquents entre membres de différentes communautés, les valeurs auxquelles ils adhèrent ainsi que leurs façons de concevoir le monde exigent une réflexion sur les actions à poser pour assurer des relations harmonieuses dans l'ensemble de la population. Ce n'est que par la compréhension et le respect mutuel qu'il sera possible d'amener l'ensemble de la société à vivre dans le respect des différences.

L'éducation à la citoyenneté, dans un cadre scolaire, est une occasion de vivre cette réalité multiculturelle de façon quotidienne, surtout dans les

milieux urbains où la population est diversifiée. Divers moyens pédagogiques peuvent être mis de l'avant pour permettre aux élèves de développer des outils utiles à la citoyenne ou au citoyen : les discussions, les échanges, les débats et les élections scolaires sont autant de moyens à utiliser pour amener l'élève à comprendre les balises sociales et être en mesure d'interagir avec elles. Ils pourront développer leur point de vue tout en instaurant un climat d'ouverture propice à l'expression de chacun. L'éducation à la citoyenneté apparaît être une occasion idéale de pousser l'élève à développer son esprit critique en le faisant réfléchir sur différents thèmes d'actualité.

Au plan pratique, Bourgeault (2005) suggère quelques orientations relatives à l'éducation à la citoyenneté. Cette dernière doit s'intéresser davantage aux responsabilités (ou aux devoirs) de la citoyenne ou du citoyen qu'à leurs droits. Elle doit présenter les valeurs et les normes propres à la société et doit tenter de développer chez l'élève l'autonomie personnelle. Cette dernière constitue un objectif sous-jacent à l'enseignement de la citoyenneté car les élèves développent les qualités et les compétences qui leur permettront de s'insérer dans la société sans trop s'y perdre. Aussi, l'éducation à la citoyenneté contribue au développement de compétences dans l'art d'argumenter et de débattre afin que les élèves soient en mesure de défendre leur point de vue, ce qui peut stimuler leur engagement social.

Ces orientations recoupent les nombreuses sources consultées sur les objectifs que doit poursuivre une éducation à la citoyenneté à l'école québécoise : apprendre à vivre ensemble dans une société pluraliste interdépendante dans le respect des normes favorisant la cohésion sociale tout en faisant preuve d'esprit critique dans les actions et les gestes posés menant à un engagement social.

2.1.5. Complexité de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté

D'entrée de jeu, il faut comprendre que l'éducation à la citoyenneté n'est pas une science humaine comme les autres, surtout par l'absence d'un corpus référencié. Il n'existe pas, dans les universités, de département s'intéressant spécifiquement à la citoyenneté. Elle ne possède pas, à l'instar de l'histoire par exemple, un champ disciplinaire clairement défini qui possède ses propres méthodes.

Comme les balises théoriques sont peu nombreuses, des pistes doivent être identifiées pour favoriser la mise en place de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. Dans le but de guider l'enseignante ou l'enseignant dans le choix des compétences et des savoirs à inclure dans la formation des élèves, Audigier (2004) suggère d'étudier quatre éléments venant légitimer, en quelque sorte, l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

- une légitimité sociale, la société définit les finalités des savoirs scolaires¹¹;
- une légitimité didactique, les savoirs scolaires dépendent aussi des caractéristiques des élèves, de leurs possibilités d'apprentissage, des dispositifs d'apprentissage, des contextes, etc.¹²;

¹¹ Les savoirs à étudier contenus dans les programmes de formation sont ceux valorisés par la société.

¹² Pour faire l'éducation à la citoyenneté, il est nécessaire de s'attarder aux caractéristiques des élèves afin que les activités d'enseignement-apprentissage proposées soient en lien avec leurs capacités et leurs compétences.

- une légitimité axiologique, tout savoir, toute compétence sociale emporte avec elle des valeurs, cela est encore plus vrai pour ce qui concerne la citoyenneté¹³;
- une légitimité scientifique, ce qui est enseigné est réputé avoir une dimension de vérité, plus modestement de non-erreur¹⁴ (Audigier, 2004 : 40).

Pour occuper une place solide à l'intérieur des écoles québécoises, l'éducation à la citoyenneté devra venir justifier son utilité en faisant la démonstration que les savoirs et les compétences qu'elle tend à développer chez l'élève sont essentiels à sa formation. Elle devra mettre en place des stratégies d'enseignement/apprentissage propres aux élèves de différents niveaux. De plus, elle devra aussi tenir compte des valeurs soutenant l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et finalement, elle devra s'appuyer sur un corpus théorique solide.

Duhamel évoque de plus la complexité de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté puisqu'elle vise à former à la liberté civile, à l'autonomie privée, à la solidarité sociale et à la participation politique par exemple (Duhamel, 2005). Roy (2005) rappelle qu'un problème subsiste : comment pourrions-nous d'une part enseigner aux élèves la socialisation et la responsabilisation envers les autres et les amener à s'émanciper d'autre part? Il y a là une contradiction difficile à résoudre. En effet, un aspect de la formation en éducation à la citoyenneté demande que les élèves intègrent un

¹³ Il est essentiel de connaître et de bien comprendre la construction de valeurs et l'adhésion à celles-ci.

¹⁴ Il apparaît important d'accéder à un corpus théorique ou disciplinaire solide et clairement défini pour faire l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. Ce peut cependant être difficile de voir cette discipline comme source de vérités absolues puisqu'elle s'intéresse aux réalités sociales qui elles, sont toujours en mouvance.

certain nombre d'attitudes socialement acceptables sans possibilité réelle de remise en question de leur primauté. De l'autre côté, on encourage les élèves à s'exprimer et remettre en doute les informations et les messages qu'ils reçoivent. Sans être incohérente, cette situation est difficile.

En plus du problème de l'émancipation individuelle, l'éducation à la citoyenneté soulève un autre risque encore plus important, celui de l'endoctrinement. Il rapporte que le CSÉ soutient que « [...] l'absence d'une identité commune forte supprime presque complètement le risque d'endoctrinement » (Roy, 2005 : 152). Il faut cependant se rappeler que l'endoctrinement peut s'immiscer dans les pratiques d'enseignement bien que les méthodes pédagogiques ne soient pas nécessairement en cause dans ce processus, pas plus que l'intention donnée aux actions posées en classe. Il ne faut pas penser non plus que l'identité commune forte entraîne nécessairement l'endoctrinement des élèves. Cette dernière s'avère essentielle à la cohésion sociale.

Le contenu du programme de formation, très ouvert, peut lui-même posséder un caractère endoctrinant si l'enseignante ou l'enseignant pousse les élèves vers des projets qui reflètent ses propres valeurs ou idées politiques au détriment d'autres options tout aussi valables. Il faut aussi se rappeler que l'endoctrinement

[...] court-circuite la raison en développant une réflexion conditionnée [...], il n'est absolument pas indispensable qu'il existe une vision identitaire cohérente ni que l'État ait l'intention d'inculquer, par une manipulation consciente de l'information, une telle vision pour que l'endoctrinement constitue un risque (Roy, 2005 : 153).

Les enseignantes et les enseignants doivent être conscients de ce risque qui les guette pour assurer un enseignement de l'éducation à la citoyenneté de qualité et qui permettra de récolter les fruits escomptés.

Galichet (2002, 2005) identifie d'autres risques associés à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté qui sont directement reliés aux conceptions qu'il développe à son égard. Il propose que la citoyenneté conçue selon le modèle familial, où prédominent les valeurs de convivialité et les liens affectifs, peut mener au paternalisme et à la prédominance de l'affectivité sur la réflexion rationnelle. Il s'agit d'un risque de cet enseignement auquel il faut être attentif. La citoyenneté inspirée du modèle du travail, quant à elle, constitue un risque de hiérarchisation. De plus, la compétition et la concurrence peuvent s'y développer. L'éducation à la citoyenneté doit contribuer au respect mutuel entre les individus. Il existe une saine compétition, le but poursuivi ici n'étant pas de reproduire en classe les inégalités et les caractéristiques intégrales de la société. Enfin, la citoyenneté fondée sur le modèle de la discussion peut dériver de son but initial. Ce modèle

[...] réduit la citoyenneté à une relation purement discursive et intellectuelle (débat, confrontation des opinions en vue d'aboutir à une décision collective); et ainsi déboucher sur un certain élitisme hiérarchisant, car, pour discuter, il faut maîtriser les règles du langage, de la rhétorique et de la logique (Galichet, 2002 : 108).

Ces trois modèles de Galichet font ressortir qu'il faut se méfier d'un enseignement qui serait dominé par l'aspect affectif de la citoyenneté. Il faut prendre garde aussi à un enseignement dirigé en fonction du monde du travail. Enfin, il faut prendre les mesures nécessaires pour éviter que

l'élitisme ne s'empare de cet enseignement. L'éducation à la citoyenneté doit rester accessible à tous sans dicter de ligne de conduite précise.

Perrenoud (1997) vient ajouter que l'endoctrinement associé à l'éducation à la citoyenneté est souvent mal perçu, par les familles. « Une éducation civique engagée, quelle qu'en soit l'inspiration, est reçue comme un endoctrinement par une partie des familles... » (Perrenoud, 1997 : 7). Les familles veulent que les jeunes soient familiarisés avec l'organisation sociopolitique, mais elles souhaitent que cet enseignement reste libre de contraintes.

Il faut donc jouer de prudence afin d'éviter les dérives. Ainsi, l'endoctrinement ne s'appuie pas nécessairement et uniquement sur l'aspect identitaire. Chacun des choix effectués par les enseignantes et les enseignants n'est jamais neutre.

L'inquiétude à l'égard de l'éducation à la citoyenneté et son potentiel d'endoctrinement s'amplifie puisqu'il n'existe pas de définition claire et explicite quant aux orientations à prendre pour l'enseigner. De plus, la formation des maîtres ne fournit pas les outils nécessaires à l'accomplissement de cette tâche (Roy, 2005). Les universités québécoises n'offrent souvent qu'un seul cours lors de la formation initiale des maîtres portant sur l'éducation à la citoyenneté.¹⁵

¹⁵ Par exemple, l'UQAR offre, de façon ponctuelle, le cours **SCE30302 Pédagogie interculturelle et éducation à la citoyenneté** aux étudiantes et aux étudiants inscrits dans les différents programmes d'enseignement. Ce dernier sera bientôt remplacé par un autre cours portant sur des thématiques semblables. À l'UQAM propose, pour les étudiantes et les étudiants en enseignement secondaire le cours **GEO4200 Ethnicité et enjeux géographiques**, le cours **HIS1130 Fonctions sociales de l'enseignement scolaire de**

Pour que les futures enseignantes et les futurs enseignants soient en mesure d'offrir un enseignement crédible de l'éducation à la citoyenneté, la formation des maîtres doit prendre en considération les mises en garde et un certain nombre de précautions sont à prendre :

- « [...] nommer les difficultés appréhendées au lieu de nous rassurer avec une image épurée de la réalité. »
- « [...] explorer une multitude de directions. Ne pas tenter de clore prématurément un débat social qui s'amorce à peine sur la conception de la citoyenneté, sur le contenu de la formation, sur les méthodes pertinentes. »
- La patience parce que « Si nous demandons à tous d'apporter leur différence à la nouvelle identité, il faut nous laisser du temps et tolérer quelques contradictions » (Roy : 2005 : 160).

l'histoire et de la géographie : construction identitaire et éducation à la citoyenneté. L'UQTR propose le cours **PSO1022 Éducation à la citoyenneté**. L'UQAC, quant à elle, **4SHU101 Citoyenneté et éducation: objectifs et méthodes** aux étudiantes et aux étudiants du profil Univers social en enseignement secondaire. L'UQAT propose, quant à elle, le cours **EDU2219 L'éthique, les religions et l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire** ainsi que le cours **POL2117 Le rôle de citoyen au Québec et au Canada contemporains** aux étudiantes et aux étudiants du profil Univers social. L'Université de Sherbrooke offre, quant à elle, les cours une variété des cours à ses étudiantes et à ses étudiants : **PED 415 Éducation interculturelle**, **INT 200 Enseigner dans une perspective culturelle**, **DID 144 Introduction aux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté**, **DID 244 Séquences didactiques en histoire et éducation à la citoyenneté**, **POL 160 Une société pluraliste**, **POL 161 Espace démocratique québécois et canadien**, **REL 129 Réflexions sur les relations internationales**, **GEO 252 Espaces, cultures et sociétés**. À l'Université Laval, les étudiantes et les étudiants ont accès aux cours **ADS-18797 Éducation en milieu interculturel** et **HST-22051 Histoire et citoyenneté**. Enfin, l'Université de Montréal propose des cours tels que **HST3460 État, société et citoyenneté au Canada**, **HST 3433 Espace domestique, espace public**. Bien sûr, ces universités offrent d'autres cours pouvant contribuer à la formation des futures enseignantes et des futurs enseignants à l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, il est facile de constater que la formation des maîtres est plutôt inégale d'une université à l'autre.

Roy suggère donc d'ouvrir le débat plus largement sur l'éducation à la citoyenneté en s'intéressant aux différentes conceptions et la richesse qui est leur.

Audigier suggère certaines précautions afin d'éviter les écueils¹⁶. Une meilleure formation des maîtres doit être offerte. Il constate que les heures d'enseignement destinées à l'éducation civique sont nombreuses¹⁷, mais que la formation de celles et ceux qui assurent cet enseignement est déficiente. Il va sans dire que l'absence de connaissances théoriques de la discipline ne constitue pas une source de vitalité pour l'enseignement de la citoyenneté en classe puisque les enseignantes et les enseignants ne sont pas en mesure de le faire. Ceci entraîne des situations telles que celles décrites par Audigier.

Il y a les enseignants qui n'en font plus du tout, arguant pour certains que ce domaine touche de trop près les valeurs et autres normes qui sont de l'ordre du privé; il y a ceux qui ne traitent que très partiellement les programmes, ceux qui interviennent lorsqu'il y a le feu, ceux qui tentent et réussissent des travaux passionnants avec les élèves (Audigier, 1996b : 3).

L'éducation à la citoyenneté rencontre une autre difficulté parce qu'elle ne se présente pas comme une discipline traditionnelle. Comme il a été dit précédemment, il n'existe pas consensus sur le cadre de la citoyenneté. Audigier décrit quelles sont ces particularités propres à l'éducation à la citoyenneté :

¹⁶ Ces conseils donnés par Audigier font surtout référence à la situation vécue en France avec le débat sur l'éducation civique. Ils apparaissent cependant importants pour le débat québécois puisqu'ils donnent des pistes d'action et de réflexion intéressantes.

¹⁷ Audigier parle ici principalement de la situation de l'éducation civique à l'école française.

[...] pour remplir pleinement sa mission, l'éducation civique doit échapper au formalisme vers lequel son statut de discipline scolaire la fait glisser. Elle se construit et se met en œuvre avec et entre des tensions telles que la transmission de savoirs reconnus et la construction de l'autonomie du sujet, une certaine normalisation des esprits critiques et de la liberté, la transmission de connaissance et la construction de compétences sociales, le respect de ce qui relève de l'espace privé, celui de chacun, de sa famille et ce qui relève de l'espace public (Audigier, 1996a : 26).

L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté ne peut se faire sans l'enseignement de l'esprit critique et de la délibération afin d'éviter de faire plonger cette discipline vers l'endoctrinement. La surestimation de la valeur de la démocratie peut être tout aussi risquée que la valorisation d'options plus radicales.

[...] la démocratie, malgré ses avantages, peut devenir un dogme si elle ferme le jugement critique sur lui-même; en ce sens, on ne peut guère envisager une éducation à la citoyenneté sans l'acquisition d'une pensée critique et la capacité d'exercer son jugement. Enseigner la citoyenneté ou quelque contenu que ce soit, sans fournir la possibilité d'en faire rationnellement une critique, c'est forcément endoctriner (Vigneault, 2004 : 185).

L'acquisition de la pensée critique contribue à évaluer, avec plus de justesse, les propositions qui sont soumises à la citoyenne ou au citoyen. La pensée critique peut être considérée comme une des lignes directrices à suivre pour faire l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

L'esprit critique se révèle être une habileté essentielle à développer chez la future citoyenne ou le futur citoyen. Son usage permet d'éviter l'endoctrinement puisqu'il entraîne la réflexion.

Nous rêvons aujourd'hui d'une citoyenneté librement assumée, sans endoctrinement. Longtemps, l'instruction civique s'est confondue avec l'intériorisation intensive et peu critique de quelques principes moraux et le souci de développer un respect inconditionnel des institutions, du travail, de la famille, de la loi, s'accompagnant d'une identification à la patrie, d'une vision très nationaliste de l'histoire et de la géographie, d'une adhésion au colonialisme et jusqu'à un certain point au racisme et au mépris des autres cultures (Perrenoud, 2003 : 22).

L'époque où la citoyenneté penchait plus vers la conception nationale unitaire est maintenant révolue. Le multiculturalisme de la société québécoise fait qu'il est nécessaire de se questionner comme société afin d'amener à se redéfinir et ainsi assurer la cohésion sociale.

2.1.6. Éléments de contenu et pistes de formation

Certains axes d'approches peuvent être employés pour minimiser l'impact des difficultés associées à l'éducation à la citoyenneté. Cette section s'intéresse aux éléments de contenu que différents auteurs suggèrent.

L'éducation à la citoyenneté fait appel aux contenus que la formation morale aborde généralement. Ces deux disciplines sont intimement liées. En effet, l'éducation morale s'oriente sur la valorisation des droits de l'homme et les valeurs, thèmes partagés avec l'éducation à la citoyenneté. De plus, cet enseignement

[...] chercherait plutôt (ou en outre) à favoriser l'acquisition et de développement d'attitudes (respect et tolérance par exemple) renvoyant à des valeurs civiques (paix sociale et rapports harmonieux entre les personnes et entre les groupes) et de nature à favoriser le respect des droits de chaque citoyen (Bourgeault, 2002 : 402-403).

Ce que Bourgeault propose pour cet enseignement montre que l'éducation à la citoyenneté doit favoriser le développement de qualités humaines propres à la vie en société démocratique. Cette approche contribue à outiller les jeunes afin qu'ils s'insèrent dans la société.

[...] La formation civique recouperait ici la formation éthique, qui exige aussi une pédagogie engagée dans la pratique du jugement; une pratique qui ne peut pas être laissée au bon soin des compétences transversales et qui nécessite une articulation beaucoup plus cohérente. La pratique du jugement doit se faire, de façon incontournable, par une intégration de la pratique philosophique. Cette lecture d'une pédagogie de la citoyenneté à la lumière d'une pratique de la réflexion nous oblige non seulement à revoir les lieux de l'intégration des compétences citoyennes mais à penser la compétence philosophique comme une pédagogie du jugement et de l'exercice de la pensée critique, lesquelles aptitudes permettent la consolidation des buts et des fins d'un programme d'éducation à la citoyenneté (Vigneault, 2004 : 186).

Vigneault suggère que l'éducation à la citoyenneté soit le lieu d'appropriation d'une formation philosophique puisque cette dernière fournit des outils de réflexion favorables à l'exercice de la citoyenneté.

En ce sens, Audigier (c2005) rappelle qu'il faut tenir compte des différents aspects auxquels fait référence l'éducation à la citoyenneté afin d'orienter les activités d'apprentissage qui seront proposées aux élèves. Il

suggère trois questions aux enseignantes et aux enseignants pour les aider à orienter le contenu ainsi que les activités d'apprentissage :

- Qu'est-ce que la cité au sens politique?
- Comment organiser les relations entre les gens de différentes communautés?
- Comment et pourquoi participer aux débats publics? (Audigier, c2005)

Ces trois questions suggèrent ici une réflexion sur la pratique de la citoyenneté à l'intérieur de la sphère politique. On veut être en mesure d'expliquer le système démocratique, l'importance de la délibération et de la tolérance à la diversité.

Éthier (2004) suggère d'autres axes de réflexion pour alimenter les contenus de formation en éducation à la citoyenneté :

- valorisation des règles de vie en société
- engagement, coopération et de la solidarité
- contribution à la culture (Éthier, 2004a : 11).

Ici encore, la citoyenneté politique occupe une place importante, mais on constate que la vie sociale et culturelle doit être considérée dans les contenus de formation.

Pour contribuer à la mise en place d'un espace destiné à l'éducation à la citoyenneté à l'école, Perrenoud (2003) estime qu'il est nécessaire de porter la réflexion sur trois éléments en particulier. Ils correspondent à des points de repère essentiels pour les enseignantes et les enseignants :

1. Permettre à chacun de construire les connaissances et les compétences nécessaires pour faire face à la complexité du monde et de la société; de nombreux élèves sortent de l'école démunie des moyens intellectuels de s'informer, de se former une opinion, de défendre un point de vue par l'argumentation.
2. Se servir des savoirs pour développer la raison, le respect des faits et de l'opinion d'autrui. Rien de plus simple, en apparence, puisque la vocation des savoirs disciplinaires est de rendre le monde intelligible, donc d'aider à le maîtriser par l'intelligence plus que par la violence. Mais pour l'encyclopédisme des programmes contrarient ce projet d'émancipation. Pour développer la citoyenneté, il faut viser une *culture* scientifique davantage que l'accumulation des connaissances parcellaires, le développement d'une posture réflexive et d'une éthique de la discussion davantage que la soumission à l'autorité de la science ou du maître, la formation durable plutôt que l'encouragement au bachotage pour réussir des examens qui valorisent la quantité de connaissances restituées davantage que la qualité de leur appropriation.
3. Consacrer du temps, des moyens, des compétences et de l'inventivité didactique à un travail plus intensif et suivi sur les valeurs, les représentations et les connaissances qui sous-tendent toute démocratie, tout contrat social (Perrenoud, 2003 : 11-12).

Ces trois éléments montrent l'importance accordée aux contenus dans l'éducation à la citoyenneté à l'école. À l'instar d'autres auteurs, Perrenoud considère que cet enseignement donne aux élèves les outils leur donnant l'opportunité de faire preuve d'indépendance d'esprit et d'être en mesure de construire des idées solides et bien argumentées. Il rappelle aussi que l'éducation à la citoyenneté ne doit pas tomber dans le piège de l'enseignement disciplinaire classique menant à un simple apprentissage de

notions pour répondre aux besoins d'une évaluation formelle. Cet apprentissage poursuit d'autres buts comme la valorisation de cadres sociaux propres à une société démocratique.

Les programmes de formation disponibles au Québec pour faire l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté ne sont pas particulièrement explicites sur les orientations que peuvent prendre les enseignantes et les enseignants pour faire de l'éducation à la citoyenneté une réalité pédagogique. Pendant longtemps, les programmes de formation étaient bâtis à l'aide d'un contenu disciplinaire défini permettant une certaine stabilité des apprentissages et des activités soumises aux élèves. Il était aussi facile d'organiser l'évaluation des apprentissages pour suivre leur progression. Le nouveau programme de formation de l'école québécoise propose des contenus d'apprentissage plus ouverts. Ces derniers donnent les grandes lignes des compétences à développer chez les élèves, toutefois des précisions quant au contenu disciplinaire à aborder doivent être identifiées. Cette situation peut être relativement angoissante pour les enseignantes et les enseignants, surtout pour celles et ceux qui assureront l'enseignement du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, car tout est vaste et imprécis.

L'éducation à la citoyenneté est l'une des disciplines scolaires faisant appel à des notions appartenant à d'autres champs disciplinaires. Les apports de chacune de ces disciplines contribuent à la constitution d'un appareillage intellectuel solide favorisant la réflexion critique.

Audigier, qui parle d'éducation civique, la découpe en trois éléments pour lesquels il définit des caractéristiques propres à cette discipline. Ces

quelques éléments peuvent donner aux enseignantes et aux enseignants un guide pour faire l'éducation à la citoyenneté.

Tableau 2 Éducation civique¹⁸	
Éducation civile	<ul style="list-style-type: none"> • Bonnes manières; • Politesse; • Respect des horaires; • Maîtrise de ces gestes; • Les façons de parler.
Éducation sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Actes et institutions sociales; • Consommation/Environnement; • Grandes valeurs : solidarité, sécurité et droits.
Éducation civique	<ul style="list-style-type: none"> • Initiation aux formes de vie politique : institutions, règles de fonctionnement.
Inspiré de : Audigier, 1996a : 25	

À la lumière de ce tableau, il est possible de constater que certains apprentissages relèvent du milieu familial. Tout l'aspect de l'éducation civile revient aux parents qui doivent s'assurer que leurs enfants reçoivent une éducation par la transmission des bonnes manières de la vie en société. Le milieu familial transmet aux enfants des valeurs et des façons de vivre qui leur permettront d'avancer tout en donnant un lieu d'expression pour confronter leurs opinions.

Les deux autres aspects liés à l'éducation à la citoyenneté appartiennent davantage aux fonctions attribuées à l'école. Cette dernière propose un menu plus cohérent pour l'apprentissage des institutions qui prévalent dans la société et soumet les élèves à la réflexion et au jugement

¹⁸ L'expression éducation civique est celle choisie par l'auteur, mais elle réfère aussi à l'éducation à la citoyenneté expression plus couramment utilisée au Québec.

des pairs. De plus, l'école fournit les outils nécessaires au jugement critique qui mène à des remises en question.

[...] les moments d'éducation civique sont aussi des moments de débat, de prises de parole, des élèves disent là où sont les orientations sont prises au sérieux, des moments de liberté, des moments où ils peuvent dire ce qu'ils pensent et où ils sont écoutés. Il ne s'agit évidemment pas de transformer la classe en café du commerce, mais d'apprendre à argumenter, en distinguant des arguments pour emporter la conviction et des arguments pour tendre vers une vérité à confronter des paroles, écouter, bref à s'initier à ce que devrait être un débat démocratique (Audigier, c2005).

Audigier affirme aussi que l'éducation à la citoyenneté doit s'appuyer sur des bases théoriques et pratiques afin que se développent des compétences sociales. Il identifie cinq aspects contribuant aux apprentissages à cet égard :

- L'importance de la parole des élèves;
- L'intérêt d'une approche par résolution de conflits;
- Le respect des droits de la personne;
- La prise en compte de la notion de pouvoir;
- La nécessité d'intégrer dans les travaux dans et autour de la vie scolaire des moments de formalisation, des moments où l'expérience vécue est interrogée (Audigier, 1996b : 7-8).

Les différents auteurs consultés montrent, en définitive, que l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté ne peut s'effectuer en vase clos. C'est un apprentissage qui se nourrit des savoirs développés à l'intérieur d'autres disciplines comme la morale, l'éthique, la philosophie, l'histoire ou la politique. Chacun de ces champs dispose d'outils qui lui est propre et permet une réflexion solide sur différents thèmes. Étant donné que

les enseignantes et les enseignants ne sont pas nécessairement des spécialistes dans toutes ces disciplines, l'éducation à la citoyenneté représente un défi supplémentaire pour eux.

2.1.7. Identité et formation des enseignantes et des enseignants

La réforme et l'introduction de l'éducation à la citoyenneté à la formation des jeunes viennent exercer une pression sur les enseignantes et les enseignants. Deux interrogations se posent d'emblée lorsqu'on examine l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. D'abord se pose la question de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants, comment pourront-ils la conjuguer avec l'identité citoyenne? Ensuite, il faut s'interroger à savoir si les enseignantes et les enseignants possèdent la formation nécessaire pour dispenser cet enseignement?

Jutras et Guay (2005) se sont intéressés à l'identité professionnelle chez les enseignantes et les enseignants qui devront tenir compte de l'éducation à la citoyenneté dans leur pratique quotidienne. Ils établissent une différence importante entre les enseignantes et les enseignants selon l'ordre d'enseignement. En effet, les auteurs dénotent que celles et ceux de l'ordre primaire fondent leur identité professionnelle sur l'éducation globale qu'ils offrent aux élèves en poursuivant l'objectif du développement intégral de l'enfant. Ils veulent que l'enfant développe pleinement tous les aspects de sa personnalité en allant chercher des connaissances et des compétences qui lui permettront de poursuivre son développement, alors que les enseignantes et les enseignants du secondaire attribuent à la discipline enseignée l'essentiel de leur identité professionnelle. C'est en se définissant comme

«historien», «géographe», «mathématicien» que l'enseignante ou l'enseignant intervient auprès de l'élève. La maîtrise de la discipline enseignée doit donner de la légitimité à leur enseignement. Il s'agit d'une différence importante dans la manière d'aborder leur profession. Un changement doit s'opérer au secondaire puisque la réforme ne demande plus aux enseignantes et aux enseignants de se concentrer sur le contenu, mais bien sur le processus de formation global.

Pour illustrer cette distinction entre le personnel enseignant de l'école primaire et de l'école secondaire, Jutras et Guay (2005) font appel à deux conceptions. D'abord, « La première a trait à la professionnalisation de la personne, de l'enseignant qui, dans son parcours de formation initiale et continue et grâce à son insertion dans un milieu de pratique, intègre des dimensions qui deviennent constitutives de son identité professionnelle » (Jutras et Guay, 2005 : 117). Cette première conception montre que l'enseignante ou l'enseignant s'identifie d'abord comme étant un individu enseignant par opposition à la seconde qui fait référence à la « [...] nature plus sociologique. On ne parle plus de la professionnalisation de la personne de l'enseignant, mais de la professionnalisation de l'enseignement (Jutras, Desaulniers et Legault, 2003) » (Jutras et Guay, 2005 : 118). La première suggère que l'enseignante et l'enseignant s'identifient à leur profession par la formation reçue et par leur intégration en milieu scolaire où ils mettront à l'épreuve les savoirs et les compétences acquises tandis que la seconde accorde l'importance au groupe comme moyen d'identification.

Les nouveaux maîtres intègrent l'une ou l'autre de ces définitions à différents degrés, selon le stade de leur carrière et de leur intégration dans un milieu. S'intégrer au monde de l'enseignement implique d'adopter certains

comportements, d'adhérer à certaines règles et certaines valeurs ciblées par l'établissement. La manière dont l'enseignante ou l'enseignant se définit comme professionnel exerce une influence sur son enseignement, sur les méthodes qu'il emploie pour étudier différentes thématiques avec les élèves ainsi que sur la façon qu'il a d'entrer en relation avec ces derniers.

L'éducation à la citoyenneté s'articule autour d'un registre de références semblables à celles que les enseignantes et les enseignants acquièrent tout au long de leur carrière. Cette discipline contribue au façonnement de l'identité sociale de l'individu qui a à s'intégrer à la société par la participation (aux élections ou aux débats des conseils municipaux, par exemple) et à se soumettre aux règles. Il existe donc une similitude entre l'identité professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant qui se construit au fil des années de pratique et la construction de l'identité sociale de l'élève par le biais de l'éducation à la citoyenneté. Cette dernière se bâtit aussi au fil des expériences que l'élève vivra au contact des autres, des gens qui l'entourent.

Qu'est-ce que l'identité au juste? Citant Dubar (1998), Jutras et Guay (2005) proposent que l'« [...] identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (C. Dubar, 1998; 11, Dans Jutras et Guay, 2005 : 118-119). L'éducation à la citoyenneté cherche à favoriser justement la construction de l'identité chez l'individu. L'identité individuelle est un construit qui, comme pour l'identité professionnelle, se transforme selon les expériences vécues par la personne.

[...] L'identité professionnelle n'est pas quelque chose qui est donné par le monde extérieur, ni figé dans le monde intérieur, mais elle s'articule chez l'individu et le groupe professionnel dans une dynamique issue d'une intégration des savoirs, des compétences et de finalités de l'action (Jutras et Guay, 2005 : 119).

L'identité est ainsi un construit individuel et collectif qui exige un important travail d'intégration. Comme l'apprentissage de la citoyenneté, l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants met à l'épreuve leurs savoirs et leurs compétences, ce qui contribue à forger leur identité. Les différentes activités qu'ils réalisent avec les élèves, les bons coups et les échecs, contribuent à la définition de ce qu'ils sont comme enseignantes ou enseignants. L'expérience personnelle vécue par ces dernières et ces derniers lors de son intégration dans la profession peut servir de comparaison pour illustrer l'intégration des élèves à la société à l'aide des outils de l'éducation à la citoyenneté.

L'enseignement ne se limite pas à la stricte dispensation de contenu disciplinaire. En effet, l'essentiel du travail de l'enseignante et l'enseignant repose sur des échanges sociaux fréquents, ce qui fait de l'enseignement un acte social. L'enseignante ou l'enseignant porte des valeurs, des principes, des modes de pensée qui ne peuvent s'inscrire dans les programmes de formation, mais pouvant amener l'élève à réfléchir et acquérir des connaissances nécessaires et utiles pour toute citoyenne ou tout citoyen.

Pour toutes ces raisons, l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté ne peut être le fief réservé uniquement aux enseignantes et aux enseignants *d'histoire et éducation à la citoyenneté*. Il est une responsabilité commune à toutes les intervenantes et tous les intervenants en milieu scolaire.

[...] si l'éducation à la citoyenneté est l'affaire de tous les professeurs, de toutes les disciplines, et si cette éducation passe par des savoirs portant sur la société et les êtres humains, alors il n'est pas superflu que chaque enseignant, au-delà des savoirs spécialisés, puisse contribuer à faire comprendre le racisme, le terrorisme, la pauvreté, les inégalités, les rapports Nord-Sud, la criminalité, l'inflation ou le chômage, bref des mécanismes qui constituent notre réalité et pèsent sur la démocratie (Perrenoud, 2004 : 43).

Perrenoud (2004) n'a pas tort en affirmant que tous les membres du corps professoral, peu importe la discipline, peuvent contribuer à la compréhension qu'ont les élèves d'événements qui se déroulent autour d'eux. Chacune des disciplines scolaires peut amener une réflexion différente sur un même thème puisque les outils d'analyse et de réflexion varient d'une discipline à l'autre. Il est alors possible d'aborder un problème sous plusieurs angles, ce qui permet un apprentissage plus global d'un phénomène précis.

[...] L'éducation à la citoyenneté est donc l'affaire de *toutes les disciplines*, de *tous les moments de la vie scolaire*. Elle se niche dans le rapport pédagogique, le respect des différences et de la sphère privée des élèves, l'évaluation, le système de sanction, la sélection, le rapport avec les familles, mais aussi dans le statut de la question et du débat en classe, dans le rapport au savoir privilégié par tel ou tel enseignant, dans le temps pris pour négocier avec les élèves les contenus, les modalités et l'organisation du travail scolaire (Perrenoud, 2003 : 13).

Cette perception vient bousculer l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire puisqu'ils se sont construits sur la base d'un enseignement disciplinaire clos alors que l'éducation à la citoyenneté exige l'éclatement des frontières disciplinaires. Les enseignantes et les enseignants, dans cette situation, se voient dans l'obligation, en

quelque sorte, de modifier leur mode de pensée vis-à-vis leur enseignement et ainsi briser l'isolement disciplinaire dans lequel ils sont confinés. Il s'agit là d'un important changement de mentalité à exercer dans les écoles secondaires québécoises.

La réforme, comme l'ajout de l'éducation à la citoyenneté au programme de formation, demande aux enseignantes aux enseignants d'agir différemment dans leur enseignement afin

- de déstabiliser les étudiants en quête de réponses simples et de vérités incontestées;
- de passer beaucoup de temps sur certains chapitres et de ne pas couvrir le programme;
- de perdre le contrôle du débat ou de se trouver aux limites de ses propres connaissances;
- de donner une image trop réaliste des fragilités de la recherche (Perrenoud, 2003 : 38).

Il peut s'agir d'une situation complexe à gérer que de mettre les élèves en face de conflits cognitifs et de les déstabiliser alors qu'ils sont en pleine recherche de leur identité personnelle. Ils sont à la recherche de modèles stables, de références solides et l'éducation à la citoyenneté vient ébranler les fondements de leur identité. De plus, l'enseignante ou l'enseignant qui se définit par sa discipline d'enseignement peut se sentir perdu et déstabilisé quand il se trouve dans une situation d'enseignement qui le place face à sa propre méconnaissance.

De plus, les enseignantes et les enseignants peuvent se sentir déboussolés par ce nouveau programme qui ne leur permet pas d'adopter l'attitude de « faire passer le programme » durant l'année scolaire. Cette

méthode n'entraîne pas la rétention durable des connaissances chez les élèves alors qu'une approche ouverte sur la discussion et le débat demande aux élèves d'activer différentes connaissances et de faire des liens entre elles pour construire une réflexion solide et mener, de cette façon, à des savoirs plus durables et significatifs.

Ce changement d'approche vient bousculer les enseignantes et les enseignants dans leur conception de la profession et les place ainsi sur la corde raide : maintiendront-ils leur identité professionnelle de transmetteurs de savoirs et de contenu ou adopteront-ils une position d'accompagnateurs dans les apprentissages? Ce changement de perspective induit une peur de perdre le contrôle dans les activités d'apprentissage des élèves.

Ce sont là des craintes réalistes ressenties par les enseignantes et les enseignants vivant des transformations importantes dans les orientations du curriculum de formation. L'approche préconisée en éducation à la citoyenneté vient transformer radicalement les façons d'intervenir auprès des élèves comme le rappelle Perrenoud (2003) au sujet de la situation prévalant en France.

1. Ils sont *tous concernés*. Il n'y a pas moyen de déléguer l'apprentissage de la citoyenneté à quelques spécialistes des sciences sociales ou de l'éducation civique;
2. Instaurer la démocratie dans la classe transforme profondément le rapport pédagogique et la gestion de classe;
3. L'éducation citoyenne se joue dans le débat qu'il s'agit notamment d'instaurer en classe à propos des savoirs, donc dans le champ de la didactique des disciplines;
4. Si l'établissement devient une cité démocratique, cela exige de tous les acteurs une présence et une participation plus soutenue

de tous. Plus question, pour un professeur, de venir « donner ses heures » en se désintéressant du reste de la vie scolaire;

5. La gestion de l'établissement s'en trouve également transformée et appelle chacune et chacun à prendre de nouvelles responsabilités (Perrenoud, 2003 : 40-41).

Ce que montre Perrenoud rappelle que l'éducation à la citoyenneté est un défi important pour les actrices et les acteurs en éducation puisqu'ils devront assister à une transformation de leur milieu de travail. Cette dernière vient aussi modifier la manière dont les enseignantes et les enseignants perçoivent leur rôle à l'école.

Cette section met en évidence la complexité du travail que les enseignantes et les enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire ont à accomplir avec la mise en place du nouveau programme. L'éducation à la citoyenneté s'avère être une discipline difficile compte tenu de la diversité des valeurs dont elle est porteuse. Elle s'appuie sur le modèle politique que la société choisit d'adopter. Ce choix politique vient orienter le modèle éducatif qui sera par la suite instauré en classe.

L'éducation à la citoyenneté est aussi une discipline complexe étant donné l'ensemble théorique vaste auquel elle réfère, mais aussi parce qu'elle ne dispose pas, contrairement à d'autres, d'un corpus disciplinaire solidement constitué, appuyé par la recherche et dont la preuve n'est plus à faire. Elle fait aussi référence aux valeurs appartenant à chaque individu. Ceci rend cet enseignement plus difficile puisqu'il s'agit là de thèmes particulièrement sensibles. Les détracteurs de l'éducation à la citoyenneté estiment qu'un risque potentiel d'endoctrinement de la jeunesse guette cet enseignement. Le

professionnalisme des enseignantes et des enseignants est alors essentiel pour éviter de dériver.

L'éducation à la citoyenneté rappelle aussi que les enseignantes et les enseignants, à l'intérieur des changements globaux de la réforme, doivent adapter leurs méthodes. En outre, ils devront revoir les fondements de leur identité professionnelle puisque l'éducation à la citoyenneté, plus que toute autre discipline, exige une ouverture du contenu d'une part, et une adaptation de la place occupée de l'enseignante ou l'enseignant dans la classe d'autre part.

Enfin, il est possible de constater que des efforts doivent être consentis afin que les enseignantes et les enseignants disposent d'un bagage de connaissances théoriques qui leur permettra d'assurer l'enseignement efficace et approprié de cette discipline. La formation continue des enseignantes et des enseignants doit donc être au centre des préoccupations afin qu'ils puissent accomplir leur mandat.

2.2. L'histoire : discipline complexe et ouverte

L'histoire est une discipline scolaire occupant une place déterminante dans la formation de l'individu. De plus, l'enseignement de cette dernière est maintenant associé à celui de l'éducation à la citoyenneté. L'histoire est en fait une discipline importante dans les apprentissages puisqu'elle fournit de nombreux exemples pouvant contribuer aux débats et ainsi, favoriser le développement de la conscience citoyenne chez l'élève. En permettant à la

personne d'entrer en contact avec l'histoire de l'humanité, cette dernière est initiée aux événements ayant animé l'évolution des sociétés à travers les âges. Ces transformations viennent alimenter la réflexion sur les débats actuels pouvant être étudiés en éducation à la citoyenneté. Il est donc primordial de dresser un portrait de l'histoire, de cerner ses fondements afin de mettre en évidence son importance dans la formation de la citoyenne ou du citoyen.

2.2.1. Des origines à aujourd'hui, en quelques mots

Pendant longtemps, la tradition orale assure la transmission des connaissances et des savoirs. L'absence d'écriture exigeait, pour que la mémoire puisse se partager, des anciens qu'ils racontent leur histoire pour qu'elle se transmette aux plus jeunes. En évoluant, l'avènement de l'écriture a permis de coucher sur papier un nombre incalculable d'informations, des calculs simples du marchand aux grandes œuvres littéraires qui permettent de saisir la vie à une époque différente, ce qui favorise en quelque sorte la naissance de l'histoire.

L'histoire apparaît d'abord en tant que genre littéraire bien avant de se voir constituée en une science établie. Bien qu'on ne puisse pas parler d'histoire à proprement dit, les écrits de l'Antiquité, basés sur la description de faits réels, dignes de mention et d'être inscrits dans la mémoire collective, sont présents depuis fort longtemps. À cette époque, on ne faisait pas d'histoire telle qu'elle apparaît aujourd'hui.

Dès l'apparition de l'écriture, les écrits historiques – c'est-à-dire ceux qui demeurent basés sur la réalité d'une société ou d'une époque appartenant au vécu d'un individu ou d'une société – ont servi à faire connaître des événements mémorables. La paternité de l'histoire est souvent attribuée à Hérodote puisqu'il a parcouru le monde et en a fait le récit. Des lieux qu'il visite, « Il parle de son histoire, mais aussi de ses rites, de sa façon de vivre et de la nature du pays » (De Romilly, 1995 : 371-372). Par ses différents écrits, Hérodote met en place les bases mêmes de la recherche historique, instrument indispensable aux historiennes ou aux historiens. « [...] il cherche le vrai et il tourne le dos aux mythes résolument. Il interroge et contrôle [...] entre la crédulité des auteurs de récits mythiques et la rigueur d'une méthode critique, il reste en marge. Hérodote ne repousse ni les légendes, ni les on-dit » (De Romilly, 1995 : 371-372). Hérodote marque donc l'histoire par sa façon d'aborder les faits et d'en faire le récit. Il est en fait le premier à suggérer une méthode d'appropriation des faits historiques, ce qui fait que la paternité de l'histoire lui est attribuée.

Un premier constat concernant les premiers écrits historiques est qu'ils servent souvent à glorifier le pouvoir d'un chef, une victoire lors d'une bataille, et possèdent un caractère anecdotique. Ils ne prétendent pas à la vérité et à l'universalité et cherchent à donner une leçon à la lectrice ou au lecteur. Chez les premiers historiens, il existe cependant une volonté de corroborer les récits. Toutefois, cette forme d'histoire reste proche de la littérature – dans certains cas, du journalisme – en ce sens qu'il rapporte les faits sans les vérifier. La critique des sources n'est pas encore la norme.

Cet état de choses demeure ainsi durant l'époque romaine. Un auteur fait généralement l'apologie de la grandeur de la vie romaine. Si la critique

des faits se présente parfois, elle demeure ethnocentrique, avec un certain parti pris politique. Il suffit de penser aux écrits de César sur la guerre des Gaules ou aux œuvres de Cicéron sur la conjuration des Catilinaires.

À l'époque médiévale, les récits historiques servent à renforcer le pouvoir religieux et séculaire. Vies des saints, chroniques des rois, à la fois œuvres littéraires, mais aussi historiques au sens où les faits rapportés se sont généralement produits tout en étant embellis et transformés pour répondre à l'idéal culturel et religieux de l'époque. La situation changera au Siècle des Lumières où le développement de la pensée scientifique vient donner un nouveau souffle à l'histoire. Le savoir se diffuse, l'*Encyclopédie* de Diderot en est un bon exemple. L'histoire commence à se définir comme science à cette époque.

Ce développement d'une histoire plus crédible et rationnelle aboutit, au XIXe siècle, avec le mouvement positiviste en histoire. On pense alors que l'histoire peut être connue réellement par l'utilisation d'une méthode « scientifique » rigoureuse. Selon cette approche, l'histoire peut servir à éclairer les actions passées et fournir des guides pour l'action au présent. Ce mouvement donnera naissance à d'autres façons d'expliquer les faits comme les cycles historiques qui affirment que certaines actions et/ou situations mènent inévitablement à des conséquences similaires.

Au XX^e siècle, l'apport de disciplines telles que la sociologie, la démographie ou la statistique permet à l'histoire d'acquérir les outils d'analyse et de recherche lui permettant de pouvoir prétendre au titre de science. Ces outils permettent une critique des sources rigoureuse qui permet de s'approcher de la vérité historique. Les historiennes et les

historiens s'intéressent à de nouveaux domaines d'investigation les éloignant de l'histoire politique et de l'histoire militaire plus traditionnelles. Par exemple, on s'intéresse à l'histoire des femmes, des Noirs, à l'histoire des morales, etc.

Au cours des 150 dernières années, l'histoire a connu beaucoup de transformations. Trois écoles se succèdent et se côtoient, amenant avec elles leur conception de l'histoire et leur façon de l'appréhender : l'école méthodique (ou positiviste), l'école des Annales et l'école de la Nouvelle Histoire (Bourdé et Martin, 1997)¹⁹. Chacune apporte avec elle une manière d'aborder les faits historiques, de les analyser et de les interpréter.

De plus, tout au long du XX^e siècle, écrivains et romanciers œuvrent en histoire par la publication de nombreux ouvrages et romans historiques, ce qui contribue à populariser l'histoire auprès des lectrices et des lecteurs. Bien qu'ils ne puissent prétendre à la vérité historique et ne correspondent pas toujours aux critères de la science historique, ces ouvrages s'inspirent souvent directement des travaux de recherche réalisés par les historiennes et les historiens. Ils réintroduisent dans leurs œuvres le côté épique qui se retrouvait dans celles du temps passé.

L'histoire fait de plus en plus partie de la culture populaire moderne, de par la nombreuse littérature et publications de nature historique, mais aussi grâce au cinéma qui a largement contribué, au XX^e siècle, grâce à ses fresques historiques à grand déploiement, à rendre l'histoire plus accessible à tous.

¹⁹ Pour en savoir plus sur les différentes écoles historiques qui se sont succédées et qui se côtoient toujours aujourd'hui, il peut être intéressant de lire : Bourdé, G. et Martin, H. (1997) *Les écoles historiques*. Paris : Points. Histoire.

2.2.2. L'histoire dans les écoles québécoises

La place accordée à l'enseignement de l'histoire fluctue au fil des réformes pédagogiques. L'importance lui étant accordée dans les programmes de formation est influencée par la perception que la société a à l'égard de cette formation.

Avant la Révolution tranquille, l'histoire du Canada s'articulait autour des héros fondateurs. Cette histoire venait renforcer, en quelque sorte, le sentiment d'appartenance à la nation. Elle était importante dans la formation des élèves, toutefois elle ne visait pas à en faire des penseurs critiques de leur passé. L'histoire prend un tournant majeur avec la mise en place du ministère de l'Éducation. Dans les années 1970, l'obtention du diplôme d'études secondaires n'exige pas des élèves qu'ils aient suivi une formation historique, ne serait-ce que l'histoire nationale. La situation tend à se redresser au tournant des années 1970 alors qu'elle devient un critère de base à l'obtention du diplôme d'études secondaires et prend un caractère obligatoire pour tous les élèves.

Les programmes de formation en histoire, parus en 1982, mettaient de l'avant un concept essentiel dans l'apprentissage de l'histoire, la méthode historique. Cette dernière semble cependant avoir été négligée par les enseignantes et les enseignants, davantage préoccupés par la volonté de « passer la matière, passer le programme ». Elle est un outil stimulant dans la formation des élèves puisqu'elle les pousse à s'interroger sur différentes

questions tout en examinant avec attention les sources avant de fournir une interprétation définitive sur l'événement.

Les États généraux sur l'Éducation (1995) ont suscité de nombreuses réflexions chez les gens et les groupes ayant à cœur l'enseignement de l'histoire dans les écoles québécoises. Ces réflexions, principalement orientées sur la manière d'aborder l'enseignement, ont servi de base à la rédaction du rapport du *Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* (1995), aussi appelé Rapport Lacoursière. Les conclusions de ce rapport ont permis aux personnes chargées de l'élaboration du nouveau programme d'histoire d'avoir des pistes leur permettant d'orienter leurs actions.

Pour construire leurs connaissances, tel que suggéré dans la réforme, les élèves devront faire preuve d'autonomie en développant des outils permettant de progresser durant leur processus d'apprentissage. Les élèves auront à travailler avec leur capacité d'interprétation, c'est-à-dire cette capacité d'aller chercher le sens à l'intérieur de documents, par exemple, être en mesure de comprendre ce qu'ils signifient. L'histoire étant justement une science interprétative, elle met les élèves au défi.

Bien que des modifications aient été apportées aux programmes d'histoire, le message envoyé aux enseignantes et aux enseignants reste essentiellement le même. En effet, le nouveau programme d'histoire vise à « [...] amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde complexe » (MEQ, 2003 : 337). Cette visée n'est pas si loin de celles des anciens programmes.

Les programmes d'histoire de 1982 avaient des objectifs semblables à ceux préconisés aujourd'hui. Ces derniers voulaient, pour les élèves de deuxième secondaire,

[...] développer chez l'élève le sens de l'appartenance à une communauté humaine élargie, l'amener à apprécier des réalisations humaines, à s'ouvrir aux sociétés du passé pour tirer bénéfice de leurs expériences. Il veut aussi amener l'élève à découvrir des enjeux et des défis qui dépassent ceux de sa propre collectivité. [...] Ainsi, l'élève sera mieux armé pour connaître et comprendre la société à laquelle il appartient et, éventuellement, pour agir de façon réfléchie sur son environnement social immédiat (MEQ, 1982a : 12).

Le programme d'histoire de quatrième secondaire veut, quant à lui, amener l'élève « [...] à se situer dans le réseau complexe des forces sociales, car il recherche les fondements de la réalité actuelle dans le vécu collectif et lui permet d'établir un lien explicatif entre le présent et le passé » (MEQ, 1982b : 12). Les objectifs des anciens programmes et ceux des nouveaux sont relativement semblables comme il est possible de le constater. Les principales transformations visent les paradigmes qui sont en fait à leur base.

Alors que les programmes précédents étaient clairement tournés vers un paradigme de connaissances, signifiant que les élèves doivent acquérir une somme importante de savoirs (Heimberg, 2004), les programmes actuels s'inscrivent dans une autre logique. Cette dernière étant celle du paradigme de l'apprentissage centré sur le développement des compétences, c'est-à-dire que les connaissances viennent s'appuyer sur l'acquisition de compétences chez l'élève. Elles sont le prétexte à leur mise en œuvre.

Au plan de l'évaluation, on passe d'une évaluation objective des connaissances (examens à questions à réponses multiples ou courtes) à l'évaluation continue du développement de l'élève. L'ensemble des activités d'enseignement/apprentissage est centré sur le développement des capacités d'apprentissage : apprendre à apprendre, évaluation des connaissances en plus du processus lié à l'apprentissage (apprentissage par projet – individuel ou en équipe —, projet multimédia, etc.). Le paradigme de l'apprentissage postule que l'élève doit être au cœur de son apprentissage, ce qui ne signifie pas nécessairement liberté totale. Lorsque rigoureusement encadré, ce genre d'activités permet le développement, chez l'élève, des habiletés (ou compétences) complexes visées à l'intérieur du programme. Bien que l'enseignante ou l'enseignant ne soit pas perçu ici comme la courroie de transmission des connaissances, son rôle demeure tout aussi crucial. Son travail sera d'amener les élèves à apprendre dans diverses activités stimulantes les mettant en action.

Ce changement de paradigme bouscule les enseignantes et les enseignants qui doivent modifier leur enseignement pour le rendre compatible avec les nouvelles exigences. Non seulement le personnel enseignant, mais les parents aussi doivent changer leur façon d'aborder l'éducation de leurs enfants. En effet, les parents, qui ont connu un système valorisant l'acquisition de connaissances facilement mesurable, n'arrivent pas à voir si leurs enfants ont réellement progressé car ils ne possèdent pas de repères pour bien comprendre l'évaluation des apprentissages. Cette dernière, qui n'est pas encore fixée, constitue une préoccupation majeure des enseignantes et des enseignants ainsi que des familles.

La discipline historique a donc énormément évolué et occupe maintenant une place notable dans la formation scolaire des élèves. Cette place est d'autant plus importante qu'elle doit permettre les apprentissages reliés à l'éducation à la citoyenneté. L'histoire contribue, à bien des égards, à offrir une formation plus complète aux élèves puisqu'ils apprennent à mettre perspective les événements en apportant une réflexion historique. Pour les enseignantes et les enseignants, cependant, les changements proposés dans le programme de formation exigent une modification importante de leur vision de l'histoire. Cette discipline ne s'enseigne plus comme une masse de faits à acquérir, mais devient le lieu d'exercice d'une réflexion axée sur la citoyenneté.

Pour plusieurs enseignantes et enseignants qui appuient leur pratique sur une vision traditionnelle de l'histoire, ce changement de mentalité représente un défi de taille. Est-il nécessaire de rappeler que les représentations que les enseignantes et les enseignants d'histoire font de leur discipline exercent une influence sur la façon dont ils abordent son enseignement (Martineau, 1997)? Un important travail attend donc le corps enseignant.

2.3. L'esprit critique : compétence à développer

Les sections précédentes, portant sur l'éducation à la citoyenneté et sur l'histoire, ont révélé une caractéristique primordiale commune dans la formation des élèves : l'importance de l'esprit critique (pensée critique ou jugement critique). Il s'agit d'un apprentissage pouvant être qualifié de transversal à ceux réalisés dans l'une ou l'autre des disciplines, d'où son

importance pour les enseignantes et les enseignants, plus particulièrement pour celles et ceux du domaine de l'Univers social.

L'esprit critique n'est pas un nouveau concept en éducation et de nombreux articles de recherche et de réflexion²⁰ ont été publiés au fil des ans. L'importance de l'esprit critique se fait de plus en plus sentir puisque la société exige que les citoyennes et les citoyens soient critiques à l'égard de ce qui se passe autour d'eux, ainsi l'éducation ne peut échapper à cette vague.

Ce concept occupe désormais une place de choix dans la formation de la jeunesse québécoise puisque le MELS place l'exercice du jugement critique comme compétence transversale essentielle à la préparation des élèves. Elle doit donc faire partie des préoccupations de l'ensemble du corps enseignant, quelle que soit la discipline enseignée. Étant donné l'importance de l'apprentissage de l'esprit critique en classe, il s'avère essentiel de comprendre en quoi il consiste afin que les enseignantes et les enseignants l'intègrent efficacement dans leurs pratiques.

2.3.1 Quelques définitions générales

D'abord, Le Petit Robert (1995) donne une définition générale de l'esprit critique qui fait référence à celle ou celui « [...] qui n'accepte aucune assertion sans interroger d'abord sa valeur » (Robert, 1995 : 513). Ainsi,

²⁰ Quelques auteurs s'étant intéressés à la pensée critique : Boykoff Baron, 1987; Fisher, 2001; Halpern, 2003; Lipman, 1987; Swartz, 2003; Van Gelder, 2004.

l'individu faisant preuve d'esprit critique, avant d'accepter une idée ou un message, se doit de l'étudier en observant sa valeur, mais aussi en tenant compte de son référentiel moral afin de juger de la pertinence et de la validité de l'assertion.

Legendre suggère que l'esprit critique est l'« Attitude d'enquête impliquant l'emploi de faits, de principes, de théories, d'abstractions, de déductions, d'interprétation et d'évaluation des arguments » (Legendre, 1993 : 974). Cette définition fait intervenir un principe essentiel pour l'individu cherchant à poser un jugement raisonnable sur les propositions qui lui sont soumises : l'enquête. Cette dernière s'appuie sur des méthodes semblables à la méthode historique pour analyser un fait ou une proposition et ultimement, en débattre. La méthode d'enquête impose à la personne qui l'emploie d'utiliser son jugement réflexif et sa capacité d'analyse pour mener à bien ses actions.

Une autre définition suggère que l'esprit critique est l'« Ensemble de ses facultés conscientes qui pousse un individu à interroger, à juger et à examiner presque toutes les questions faisant appel à la raison »²¹. L'esprit critique exige de l'individu qu'il soit rationnel dans son évaluation des faits. Ainsi présentée, la pensée critique présente beaucoup de familiarités avec le courant philosophique dit rationaliste.

La pensée critique est donc un processus menant l'individu à se poser continuellement des questions et à tenter d'obtenir des réponses valables à

²¹ Cette définition est tirée du glossaire disponible à l'adresse URL suivante : [\[http://www.cdc.qc.ca/eduthes_html/00000986\]](http://www.cdc.qc.ca/eduthes_html/00000986) Ce site a été consulté le 8 mai 2006

ces dernières, c'est ce que Descartes appelle le « doute méthodique ». L'individu doit douter des idées, des propositions, des projets qui lui sont soumis afin qu'il prenne position de façon éclairée.

2.3.2. Quelques perspectives théoriques

L'étude de la littérature portant sur la pensée critique (ou *critical thinking*) montre que cette préoccupation n'est pas nouvelle en soi dans le monde de l'éducation. À titre d'exemple, Vigotsky y fait référence dès 1934.

Le tableau suivant, librement inspiré des travaux réalisés par Davis-Seader en 2000, propose trois perspectives principales pour aborder la question de l'esprit critique en milieu scolaire. Il permet de comprendre les composantes de cet enseignement pour mieux intervenir.

Tableau 3
Les perspectives de l'enseignement de l'esprit critique

PERSPECTIVES	AUTEURS	DESCRIPTION
Réductionniste La pensée critique se décline souvent en habiletés, dispositions ou attitudes.	<ul style="list-style-type: none"> • Ennis (1994) • Lipman (1974) • Ruggiero (1991) • Adams et Hamm (1992) • Paul (1990) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ennis (1994) définit la pensée critique selon trois critères de base: <i>caring to get right, representing a position honestly, caring about the dignity and worth of every person.</i> • Lipman (1974) réduit l'apprentissage de la pensée critique à la philosophie, à la logique. • Ruggiero (1991) dit que penser correspond à chacune de nos activités mentales qui sont dirigées vers la résolution de problèmes, le processus de prise de décisions ou la compréhension avec les dimensions créative et critique de la pensée. Les habiletés de la pensée critique doivent être pratiquées dans des situations variées. • Selon Adams et Hamm (1992), la pensée critique ne peut se développer qu'après avoir acquis un certain nombre de faits et de connaissances. • Paul (1990) présente l'esprit critique selon des stratégies affectives et cognitives (macro abilities, micro skills). • Tous ces auteurs affirment qu'il est possible d'enseigner directement les habiletés de la pensée critique.
Développementale La pensée critique s'acquiert à la fin de l'adolescence.	<ul style="list-style-type: none"> • Piaget (1972) • Erickson (1993) • Vigotsky (1934) • Parks et Swartz (1992) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour Piaget (1972), l'habileté à la pensée critique dépend de la maturation physique et biologique de l'individu. Il dit qu'un enfant restructure sa pensée selon les différents stades d'apprentissage. L'interaction avec l'environnement physique et social est un élément motivateur pour le développement de l'enfant. • Pour Erickson (1993), l'habileté à la pensée critique dépend du succès à résoudre des tâches psychologiques selon le degré maturation • Pour Vigotsky (1934), le développement du processus de la pensée commence très tôt dans l'enfance. Les fonctions intellectuelles constituant des combinaisons psychologiques de conceptualisation ne se développent qu'à la puberté. • Parks et Swartz (1992) suggèrent l'approche par infusion pour développer la pensée critique. Ils ont conçu une théorie s'adaptant aux élèves de tout âge.
Constructiviste La pensée critique ne se développe pas seulement après avoir atteint un certain degré de maturation ou de pratiques d'un certain nombre d'habiletés, mais elle s'acquiert à tout âge à travers des situations d'apprentissage significatives.	<ul style="list-style-type: none"> • Weinstein (1991) • Brooks et Brooks (1993) • Morgan (1990) 	<ul style="list-style-type: none"> • Weinstein (1991) affirme que le mouvement de l'esprit critique ne s'est pas consolidé autour de modèles pédagogiques particuliers. Selon lui, le modèle constructiviste se rapproche de la théorie de la pensée critique. • Brooks et Brooks (1993) expliquent que le cadre constructiviste pousse les enseignants à créer un environnement où sont encouragés les élèves à explorer et à penser, • Morgan (1990) dit que l'éducation n'est pas une entreprise de production de main-d'œuvre pour l'industrie et le commerce. L'éducation dans ce monde en changement signifie devenir l'architecte de sa propre signification, de participer aux grandes conversations de sa culture et être capable d'évaluer ses croyances.

Source: Davis-Seader (2000) Critical Thinking in Young Children. USA: The Edwin Mellen Press.

La perspective réductionniste réduit le champ d'action de l'esprit critique à des habiletés ou de compétences pouvant être enseignées directement. Il n'y a pas lieu de faire des activités favorisant le développement de l'esprit critique à l'intérieur d'autres disciplines scolaires puisque cette perspective restreint cet apprentissage aux classes de philosophie. La seconde perspective identifiée par Davis-Seader (2000) est la développementale. L'esprit critique fait partie de ces habiletés qui se développent au fur et à mesure que la personne gagne en expérience et en maturité. Enfin, la perspective constructiviste propose que la pensée critique soit un tout indivisible qui, comme pour d'autres compétences, se développe par son usage et par le contact avec d'autres personnes.

Ennis (1987)²² énonce cinq éléments décrivant la pensée critique soit *practical, reflective, reasonable, belief* et *action*. Chacun de ces éléments l'a mené à donner une définition simple et efficace du concept de pensée critique : « [...] Critical thinking is reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do » (Ennis, 1987 : 10). Cette définition peut se traduire par la réflexion soutenue, basée sur la raison pour prendre une décision quant à ce qu'il faut faire ou croire.

Suivant cette définition, Ennis (1987) identifie quatre habiletés qu'utilise une personne faisant preuve d'esprit critique : « [...] The basis areas of critical thinking abilities are clarity, basis, inference and interaction » (Ennis, 1987 : 15). Lorsqu'un individu prend une décision, il s'avère primordial pour lui de tenir compte de la clarté des éléments soumis à son analyse. Un

²² Bien que cette référence soit assez ancienne, Ennis est parmi les personnes qui ont opérationnalisé le plus le concept de pensée critique. Il est en fait régulièrement cité par les chercheuses et les chercheurs travaillant dans ce domaine précis.

manque à ce niveau peut conduire la personne vers une réponse ou une décision erronée. De plus, l'individu s'assure de vérifier les arguments soumis tout en tentant de s'appuyer sur des bases solides pour établir ses conclusions. L'interaction avec autrui permet justement à la personne d'améliorer sa pensée puisque cette interaction est source de réflexion et d'évaluation.

Plus récemment, Swartz (2003) affirme que l'esprit critique est un outil particulièrement utile pour améliorer la qualité de vie d'un individu :

good thinking is essential in meeting the challenge of living in a technologically oriented, multicultural world, and achieving personal advancement and fulfillment. Students must be prepared to exercise critical judgment and creative thinking to gather, evaluate, and use information for effective problem solving and decision making in their jobs, and lives (Swartz, 2003: 207).

L'esprit critique apparaît donc ici être un moyen, pour la citoyenne ou le citoyen, de prendre toute la mesure des événements et des décisions qui le touchent. L'esprit critique exige aussi de l'individu l'utilisation d'un ensemble d'outils favorisant la réflexion et lui permettant de se développer dans sa vie personnelle.

2.3.3. L'usage de la pensée critique en classe

Plusieurs auteurs affirment que l'école a la responsabilité de développer, chez les élèves, les habiletés nécessaires pour qu'ils puissent s'intégrer dans la société. La pensée critique fait partie de ces exigences.

Ainsi, le développement d'une compétence comme l'esprit critique, chez les élèves, contribue à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. En effet, elle les outille pour affronter les défis qu'ils auront à relever dans leur vie future. Une question se pose d'emblée, comment intégrer l'enseignement de la pensée critique dans la classe?

Pour déterminer comment sera enseignée une compétence comme l'esprit critique en classe, il faut tout d'abord comprendre la place que la pensée critique doit occuper. Bref, il faut être en mesure de justifier sa place dans la formation de base des élèves. Arpin (1997) explique pourquoi la pensée critique s'avère importante dans la formation des élèves :

Tout en conservant son rôle premier comme lieu d'éducation et d'instruction, l'école doit être à la fois spongieuse et critique, accueillante et sélective, ouverte et exigeante. Elle est également le lieu où les connaissances se sédimentent et sont stockées jusqu'au moment où s'opère la synthèse. Le jeune entre dans l'âge adulte sur le plan intellectuel lorsqu'il manie, avec une certaine facilité, la comparaison, l'induction et la déduction. Ces réflexions ne sont pas neuves, mais elles ont le mérite d'être fondamentales (Arpin, 1997 : 65-66).

L'école joue un rôle central dans la transmission et l'intégration des connaissances. Elle se doit de doter les élèves de compétences intellectuelles permettant de faire preuve d'esprit critique selon la situation.

Swartz (2003) signale trois habiletés essentielles pour l'enseignement selon une perspective critique. « [...] skills at generating ideas, skills at clarifying ideas, and skills at assessing the reasonableness of ideas » (Swartz, 2003: 214). Ce sont trois éléments font habituellement partie des

objectifs de formation à l'intérieur des programmes. Pour développer la pensée critique chez les élèves, la stimulation est nécessaire afin qu'ils soient capables de générer des idées nouvelles, de les aider à les clarifier et enfin, de les amener à juger de la véracité ou de la solidité de ces idées.

Dans le but de justifier l'importance accordée à l'apprentissage de la pensée critique en classe, Nickerson (1987) affirme qu'il est de la responsabilité de l'école d'outiller les gens en ce sens. « Because everyone should know to think and evidence indicates that many people do not, so it is the responsibility of the educational system to do something about it » (Nickerson, 1987: 27). Beaucoup de gens ne disposent pas des outils nécessaires pour prendre des décisions raisonnées, l'école est là pour combler, en quelque sorte, ces lacunes.

Pour aider les enseignantes et les enseignants à organiser leur enseignement dans une perspective de développement de l'esprit critique, Nickerson (1987) propose onze caractéristiques jugées essentielles chez une personne usant d'esprit critique. Celles-ci doivent être développées chez l'élève, mais l'enseignante ou l'enseignant doit aussi les posséder pour être en mesure d'agir comme modèle auprès des élèves.

Tableau 4 Caractéristiques d'une personne critique selon Nickerson (1987)	
<ul style="list-style-type: none"> • use evidence skillfully and impartially; • organizes thoughts and articulates them concisely and coherently; • distinguishes between logically valid and invalid inferences; • suspends judgment in the absence of sufficient evidence to support a decision; • sees similarities and analogies that are not superficially apparent; • applies problem-solving techniques appropriately in domains other than those in which they were learned. 	<ul style="list-style-type: none"> • understands the difference between reasoning and rationalizing; • attempts to anticipate the probable consequences of alternative actions before choosing among them; • understands the idea of degrees of belief; • has a sense of the value and cost of information, knows how to seek information, and does so when it makes sense; • can learn independently and, at least equally importantly, has an abiding interest in doing so.
Source: Nickerson, R.S. (1987) Why teach Thinking? In J. Boykoff Baron and R. J. Sternberg (Eds.) <i>Teaching thinking skills: Theory and Practice</i> . New York: W. H. Freeman Company, p. 29-30	

Nickerson explique ensuite la nécessité d'enseigner l'esprit critique aux élèves. Quatre éléments sont favorisés par ce dernier. «One possible answer is so that they will be equipped to compete effectively for educational opportunities, jobs, recognition, and rewards in today's world - or to put it more succinctly, so that they will have a better chance of being successful» (Nickerson, 1987: 30). Selon ce raisonnement, une personne qui fait preuve d'esprit critique a plus de chance qu'une autre d'obtenir un bon emploi. La pensée critique s'avère utile quand vient le temps de faire des choix importants tant aux plans personnel, social, professionnel que scolaire. Une personne critique est aussi plus active intellectuellement puisqu'elle emploie davantage de ressources qu'une autre personne pour raisonner et agir, ce qui est bénéfique pour l'individu.

L'esprit critique est une qualité recherchée chez la citoyenne ou le citoyen. « A second possible answer is that good thinking is a prerequisite for good citizenship » (Nickerson, 1987:31). En effet, l'esprit critique est un pré requis important pour la personne qui souhaite exercer adéquatement son devoir de citoyenne ou de citoyen. Il se tient à l'affût des décisions prises par les différents paliers de gouvernements, les entreprises, les gens qui l'entourent pour être capable d'apporter son opinion. Lorsque le moment est approprié, l'individu fait son choix et prend des décisions qu'il estime positives pour sa collectivité. Bref, l'utilisation efficace de ces capacités d'analyse et de réflexion rend la citoyenne ou le citoyen plus à l'écoute de son monde.

Il est aussi nécessaire d'enseigner l'esprit critique aux élèves dans le but de favoriser la santé de ces derniers. « A third possible answer to our question is that the ability to think well contributes to one's psychological well-being; good thinkers are more likely to be well-adjust individuals than not-so-good thinkers » (Nickerson, 1987: 31). Les personnes qui font preuve d'esprit critique semblent être en meilleure santé psychologique que les autres. Il s'agit là d'une raison plutôt simple de valoriser l'apprentissage de la pensée critique en classe.

Enfin, la dernière motivation derrière l'enseignement de la pensée critique chez les élèves pour Nickerson est celle d'amener les gens à prendre des décisions rationnelles pour contribuer à réduire le risque de l'Homme pour lui-même.

A fourth possible answer to the question of why should want students to become good thinkers, and one I find quite compelling, is that we

cannot afford for them not to do so. We currently face some very complex and threatening problems - that much is obvious. Perhaps the most frustrating, and frightening, aspect of the world situation is the possibility that the main impediment to progress is irrational human behavior (Nickerson, 1987: 32).

Ce dernier aspect plaide en faveur de l'enseignement de la pensée critique puisqu'elle devienne le rempart contre l'irrationalité de l'homme qui est la plus grande menace à laquelle il doit faire face.

Pour ce qui est de la pratique, plusieurs auteurs (M^c Guinness, 2003; Swartz, 2003; Ennis, 1987) suggèrent la méthode par infusion pour assurer l'enseignement de la pensée critique auprès des élèves en classe. Boisvert (2000), dans une étude sur le développement de l'esprit critique chez des élèves du collégial, s'inspire d'Ennis pour proposer un modèle d'enseignement par infusion.

Ennis (1989) présente l'approche d'infusion comme l'enseignement approfondi d'un sujet d'étude où l'on encourage les élèves à penser le sujet de façon critique, et dans lequel on explique les principes généraux, des attitudes et des capacités de la pensée critique. Cette explication des principes, notamment par l'identification et par la description des opérations impliquées dans la pensée critique, amène les élèves à prendre de la distance face au contexte disciplinaire dans lequel ils appliquent ces opérations : cette approche favorise le transfert des opérations (Boisvert, 2000 : 605).

Cette méthode d'infusion suggère que les élèves soient mis en contact avec les différentes caractéristiques de l'individu critique afin qu'ils les appliquent dans leurs apprentissages. Ces outils leur permettent de prendre une distance critique vis-à-vis les savoirs enseignés sans les prendre pour acquis. Bref, il faut continuer de s'interroger et de se questionner.

La pensée critique est donc un outil devant être exploité à l'école et ce, assez tôt dans la formation des élèves afin qu'ils apprennent à exploiter les outils qui y sont associés pour qu'ils puissent analyser la crédibilité des assertions proposées tout au long de leur formation. Les apprentissages liés à la pensée critique permettent aux élèves d'apprendre à résoudre des problèmes de façon logique et argumentée.

2.4 Les liens unissant l'histoire, l'éducation à la citoyenneté et la pensée critique

Les deux disciplines présentées, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, ainsi que le concept de pensée critique possèdent un point commun : la possibilité d'offrir aux élèves un enseignement riche et diversifié dont les bases théoriques permettent aux élèves de se situer dans leur société et dans le temps. L'apprentissage ou le développement d'aptitudes à la pensée critique permet une meilleure compréhension des enjeux passés (histoire) et présents (éducation à la citoyenneté). Il permet de former un individu pensant et agissant en cohérence avec son univers immédiat.

En analysant les trois compétences proposées dans le nouveau programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, il est possible de constater qu'elles exigent toutes des élèves l'apprentissage de l'esprit critique. Ces compétences générales, à l'intérieur du programme de formation, sont :

- Compétence 1 : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique (MEQ, 2003 : 344);
- Compétence 2 : Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique (MEQ, 2003 : 346);
- Compétence 3 : Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (MEQ, 2003 : 348).

On constate que les deux premières contribuent au développement de la troisième, la conscience citoyenne. La première compétence vise à ce que l'élève soit en mesure, en puisant à même l'histoire, de s'interroger sur son monde pour mieux le comprendre. La seconde compétence demande à l'élève d'utiliser la méthode historique pour guider ses réflexions sur les réalités sociales et ainsi le mener à l'interprétation de ces phénomènes. En effet, un individu bien outillé pour interroger son passé l'est tout autant pour questionner son présent et ainsi, agir selon sa conscience. Par l'utilisation de l'histoire comme moyen de formation de l'individu à sa citoyenneté, « [...] on vise, d'une part, l'enracinement culturel au moyen d'une alphabétisation sociale qui tient compte de la perspective historique et, d'autre part, l'insertion sociale comprise comme élément clé de la construction de la conscience citoyenne » (Jutras et Guay, 2005 : 128).

L'usage de la démarche historique a ici une importance capitale dans le développement de la conscience citoyenne chez l'élève. En effet, elle correspond à l'

[...] élément déclencheur d'une activité cognitive et affective qui dépasse l'acquisition de connaissances et le développement

d'habiletés intellectuelles reliées à la compréhension du monde d'aujourd'hui par l'histoire (Jutras et Guay, 2005 : 130).

La démarche historique permet donc à l'élève d'acquérir des connaissances durables puisqu'il aura contribué à leur construction. Il aura sollicité différentes habiletés intellectuelles qu'il pourra réutiliser dans d'autres contextes. De plus, la démarche historique permet de développer cet esprit critique avec lequel l'individu est capable de faire des choix en accord avec ses principes moraux, ses valeurs et ses aspirations.

L'éducation à la citoyenneté demande que soit étudiée plus particulièrement l'émergence de la démocratie. Par l'histoire, il est possible d'étudier les chemins que l'homme a empruntés pour acquérir la liberté qu'il possède maintenant à l'intérieur d'un état démocratique. Il est alors possible de comprendre les combats qu'il a menés pour l'obtenir, et ce, à différentes époques. Avec le recul qu'ils peuvent prendre, les élèves sont ainsi en mesure d'étayer leur compréhension du monde pour leur permettre de s'intégrer à la société (Martineau et Laville, 1998).

De plus, dans une société où l'information est omniprésente, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté permettent aux élèves d'apprendre à être critiques à l'égard de l'information qui leur est transmise. Ils développent les outils nécessaires pour prendre une distance vis-à-vis cette information.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Pour parvenir à établir avec justesse la vision qu'ont les enseignantes et les enseignants de l'enseignement du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire, il est important d'établir la collecte de données de façon logique et cohérente. Ce chapitre se concentre sur la présentation des choix méthodologiques effectués dans le but d'atteindre les objectifs fixés par cette étude.

3.1. Le type de recherche menée

L'étude de cas est le type de recherche privilégié puisqu'il permet, avec un nombre relativement restreint de sujets, d'amasser un grand nombre d'informations (Roy, 2003). En adoptant ce type de recherche, il est possible d'approfondir avec les participantes et les participants les questions entourant l'intégration de l'éducation à la citoyenneté au cursus d'apprentissages de l'école secondaire.

[...] l'étude de cas est une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus sélectionnés de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes (Roy, 2003 : 166).

Cette étude donne la latitude voulue pour explorer en détails la position qu'adoptent les participantes et les participants à l'égard de l'éducation à la citoyenneté, leurs craintes et leurs difficultés associées à l'intégration de ce programme au secondaire, leur questionnement pédagogique et didactique ainsi que leur préparation disciplinaire aux nouveaux contenus d'apprentissage. Elle est de nature exploratoire étant donné le nombre limité d'études portant sur les perceptions ou la vision qu'ont les enseignantes et les enseignants de l'histoire et éducation à la citoyenneté comme discipline scolaire²³,

Cette approche offre la liberté nécessaire quant aux choix des méthodes de collecte de données. Elle ne vise pas prouver un énoncé, mais bien à découvrir ou à mettre en lumière un aspect peu exploré d'un sujet. Par une approche descriptive, il sera possible de construire un portrait de la

²³ La recension des écrits révèle qu'un certain nombre d'études s'est intéressé à la conception de l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté chez les futures enseignantes et les futurs enseignants.

- Courtine-Sinave, S. (2004) *Croyances relatives à l'éducation à la citoyenneté d'étudiantes et d'étudiants québécois en formation initiale en enseignement au secondaire*. Faculté d'Éducation. Université de Sherbrooke. Thèse.
- Soares, S. R. (2004) *Études des représentations de la citoyenneté chez des professeurs formateurs de futurs enseignants dans une université publique de l'État de Bahia au Brésil*. Faculté d'Éducation. Université de Sherbrooke. Thèse.
- Pierre, D. (2003) *L'apport de l'enseignement de l'histoire en Haïti à la socialisation politique et à l'éducation à la citoyenneté en 7ème et 8ème années*. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. Mémoire.

Il n'a pas été possible de mettre la main sur des recherches s'étant spécifiquement intéressées à la conception du nouveau programme de formation à l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté chez les enseignantes et les enseignants déjà en place dans les milieux d'enseignement. Une équipe de chercheuses et de chercheurs de l'Université mène actuellement une étude intitulée *L'éducation à la citoyenneté au secondaire: savoir professionnel et clarification conceptuelle (CRSH ordinaire 2005-2008)*. Cette dernière viendra certainement apporter un éclairage complémentaire aux conclusions de la présente étude. France Jutras agit à titre de chercheuse principale. André Duhamel, Luc Guay, André Lacroix, Georges A. Legault, Alain Létourneau, Marie-Paule Desautniers complètent l'équipe de recherche.

vision des enseignantes et des enseignants de l'histoire et éducation à la citoyenneté et établir leurs attentes pédagogiques à l'égard de ce nouveau programme.

3.2. Les outils de collecte de données

Pour tenter d'atteindre les objectifs fixés plus tôt, le choix d'effectuer une étude de cas donne l'opportunité d'utiliser une gamme diversifiée d'outils dans le but d'assembler le corpus de données. Cette section présente les moyens mis en place pour faire la collecte de données auprès des enseignantes et des enseignants soit l'entrevue et le questionnaire autoadministré.

3.2.1. L'entrevue

L'entrevue de recherche constitue un moyen intéressant et versatile pour constituer une base de données convenable pour atteindre les objectifs de recherche. Plusieurs types d'entrevues peuvent être menés auprès des participantes et des participants. L'entretien semi-dirigé en profondeur est l'outil privilégié ici puisque les enseignantes et les enseignants ne sont pas limités, lors de l'entrevue, au thème strict de celle-ci. De façon générale, ce type d'entrevue permet d'établir un diagnostic à l'intérieur d'une recherche exploratoire (Dépelteau, 1998), comme c'est le cas ici, puisque l'on vise à approfondir la problématique de l'éducation à la citoyenneté chez les membres du corps enseignant œuvrant dans le domaine de l'Univers social au secondaire.

Bien que l'entrevue soit un puissant outil de collecte de données, il importe, avant d'en faire usage, de connaître ses avantages et ses limites. Il s'agit d'une technique flexible et facile d'utilisation (Angers, 1996; Dépelteau, 1998; Savoie-Zajc, 2002), peu coûteuse (Dépelteau, 1998) permettant l'accès direct à l'expérience des gens et ainsi observer leur conduite (Daunais, 1993; Savoie-Zajc, 2002). Notons aussi que l'entrevue permet d'obtenir des réponses nuancées par rapport aux thèmes ciblés (Angers, 1996).

L'utilisation de l'entrevue semi-dirigée comporte certaines limites. La personne interrogée peut être tentée de plaire à l'enquêtrice ou l'enquêteur en répondant aux questions de façon mensongère. L'enquêtrice ou l'enquêteur peut également orienter la répondante ou le répondant dans sa réflexion, ce qui peut effectivement venir fausser les données recueillies. Le rapport de confiance établi entre les participantes et les participants à une entrevue et l'enquêtrice ou l'enquêteur peut contribuer à éviter cet écueil en étant conscient du phénomène (Angers, 1996; Dépelteau, 1998; Savoie-Zajc, 2002). Les difficultés rencontrées dans le cadre d'un entretien de recherche peuvent venir de la chercheuse ou du chercheur lui-même qui devra prendre garde à sa propre subjectivité (Angers, 1996). Elle ou il devra faire preuve de professionnalisme en respectant les règles de réalisation d'un entretien (Boutin, 2000). Le manque de comparabilité ou de transférabilité des données recueillies à l'aide de cette technique constitue une autre limite.

Certaines limites proviennent aussi du contexte de réalisation de l'entrevue. Une entrevue réalisée sous le mode présentiel permet une interaction plus directe et vivante avec la participante ou le participant, fournissant du même coup, bon nombre d'informations de nature non

verbale, ce que ne permet pas une entrevue menée par téléphone. Privé du regard de la chercheuse ou du chercheur, il peut être plus facile d'éviter de diriger la réponse de la répondante ou du répondant puisque le langage non verbal est absent de la communication.

Un canevas d'entrevue a été rédigé dans le but de guider la chercheuse lors des entrevues menées auprès des participantes et des participants (Annexe I). Dans une recherche classique, il est nécessaire de valider le questionnaire d'entrevue par la réalisation d'entrevues préliminaires. Étant donné le taux de réponse relativement faible aux invitations pour la réalisation de l'entrevue, le canevas d'entrevue n'a pas été modifié, mais des questions nouvelles ont émergé tout au long des entrevues et découlent des échanges avec la chercheuse. D'autres questions se sont vues modifiées suite à la réalisation de la première entrevue.

3.2.2. Le questionnaire autoadministré

La seconde méthode de collecte de données utilisée est le questionnaire autoadministré (Annexe II). Cet outil permet de recueillir des informations réfléchies de la part des participantes et des participants puisqu'ils ont l'opportunité de prendre du recul face aux questions posées. Il s'agit d'une méthode somme toute peu coûteuse et relativement rapide d'exécution (Angers, 1996) qui permet de rejoindre un grand nombre de répondantes et de répondants.

Cette méthode de collecte de données est utilisée ici dans le but de venir compléter d'une part des informations obtenues par le biais des

entrevues auprès des enseignantes et des enseignants et permet, d'autre part, de rejoindre des personnes qui n'avaient pas le temps d'accorder une entrevue, mais qui souhaitaient tout de même participer à l'étude.

Le questionnaire autoadministré présente aussi un certain nombre d'inconvénients qu'il importe de connaître. Ce type d'outil ne fournit que des données sommaires. Les propos peuvent être déformés et enfin, les enquêtés sont peut-être inaptes à répondre au questionnaire (Angers, 1996).

Ces deux outils de collecte de données se complètent relativement bien. Alors que l'entrevue fait connaître en profondeur l'opinion des participantes et des participants, le questionnaire autoadministré fait, en quelque sorte, une synthèse rapide de la vision d'un plus grand nombre de personnes au sujet de l'enseignement du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire.

3.3. Les techniques d'échantillonnage

La population ciblée par cette étude est en fait le personnel enseignant des écoles secondaires du Québec.

La constitution de l'échantillon pour les entrevues s'est effectuée selon une technique d'échantillon contrasté en cascade (Van der Maren, 1996) qui doit permettre à la chercheuse ou le chercheur de rejoindre, grâce aux premières participantes et aux premiers participants, d'autres personnes. Le nombre de sujets à contacter est indéterminé, des entretiens sont réalisés jusqu'à saturation des données. Pour faire le recrutement des participantes et

des participants, des lettres d'invitation (Annexe III) ont été envoyées aux directions d'écoles secondaires du Bas-Saint-Laurent afin qu'ils invitent leurs enseignantes et leurs enseignants à participer à cette recherche. De plus, d'anciennes étudiantes et d'anciens étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire de l'UQAR, maintenant enseignantes et enseignants dans des milieux scolaires, ont été invités à participer dans cette étude par l'envoi de lettres d'invitation et de courriels.²⁴

Il a aussi été décidé de tenter l'expérience du recrutement électronique des enseignantes et des enseignants par le biais d'une invitation publique sur le site Web de la Société des professeurs d'histoire du Québec (<http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq/>) (Annexe IV). De plus, un *blogue*

²⁴ Tout au long de leur formation initiale, les étudiantes et les étudiants en enseignement secondaire constituent un bottin contenant les adresses permanentes de chacune et chacun d'entre eux. Ayant moi-même fait partie de ce programme durant quatre années, j'avais encore en ma possession les bottins que nous avons produit. J'ai donc envoyé une invitation aux anciennes étudiantes et aux anciens étudiants aux adresses postales et courriel qui y étaient indiquées. Ces bottins contiennent les adresses des étudiantes et des étudiants ayant fréquentés le programme d'enseignement de l'UQAR entre 1998 et 2003. Il s'agit là d'un échantillon potentiel relativement large.

²⁵ La recension des écrits révèle qu'un certain nombre d'études (réalisées lors d'études de cycles supérieures) se sont intéressé à la conception de l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté chez les futures enseignantes et les futurs enseignants.

- Courtine-Sinave, S. (2004) *Croyances relatives à l'éducation à la citoyenneté d'étudiantes et d'étudiants québécois en formation initiale en enseignement au secondaire*. Faculté d'Éducation. Université de Sherbrooke. Thèse.
- Soares, S. R. (2004) *Études des représentations de la citoyenneté chez des professeurs formateurs de futurs enseignants dans une université publique de l'État de Bahia au Brésil*. Faculté d'Éducation. Université de Sherbrooke. Thèse.
- Pierre, D. (2003) *L'apport de l'enseignement de l'histoire en Haïti à la socialisation politique et à l'éducation à la citoyenneté en 7ème et 8ème années*. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. Mémoire.

Il n'a pas été possible de mettre la main sur des recherches s'étant spécifiquement intéressées à la conception du nouveau programme de formation à l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté chez les enseignantes et les enseignants déjà en place dans les milieux d'enseignement. Une équipe de chercheuses et de chercheurs de l'Université mène actuellement une étude intitulée *L'éducation à la citoyenneté au secondaire : savoir professionnel et clarification conceptuelle (CRSH ordinaire 2005-2008)*. Cette dernière viendra certainement apporter un éclairage complémentaire aux conclusions

a été mis en ligne (<http://magaliemorel.monblogue.branchez-vous.com/>) dans le but d'élargir le nombre de participantes et de participants potentiels. Ces moyens ont été choisis puisqu'ils sont simples et peu coûteux. Ils occupent d'ailleurs de plus en plus de place dans les milieux d'enseignement, ce qui laisse supposer que les enseignantes et les enseignants les utilisent dans leurs activités quotidiennes.

3.4. Les outils d'analyse des données

L'utilisation de l'entrevue et du questionnaire autoadministré entraîne la production d'un important corpus de données qu'il importe d'analyser adéquatement en utilisant les outils appropriés dans le but d'atteindre les objectifs fixés. L'outil privilégié ici est le questionnement analytique pour faire émerger le sens à l'intérieur des données recueillies.

Il s'agit ici d'une méthode d'analyse directe des données, c'est-à-dire qu'elle ne fait pas usage de techniques de transformation et de réduction des données. Dans plusieurs recherches, les chercheuses et les chercheurs ont l'habitude d'élaborer une grille de codage pour codifier le corpus des données, de le découper en section pour ensuite analyser les éléments cernés. À l'intérieur d'un processus de questionnement analytique, on développe un ensemble de questions qui vont venir interroger le corpus de données pour en faire l'analyse, le canevas investigatif (Annexe V) (Paillé et Mucchielli, 2003). Au fur et à mesure qu'avance le processus d'analyse, les questions posées au corpus trouvent des réponses. Si la première analyse

de la présente étude. France Jutras agit à titre de chercheuse principale. André Duhamel, Luc Guay, André Lacroix, Georges A. Legault, Alain Létourneau, Marie-Paule Desautniers complètent l'équipe de recherche.

n'est pas suffisante ou ne répond pas aux objectifs fixés par la recherche, il devient alors nécessaire de revenir sur le canevas investigatif, de reformuler les questions et ainsi, reprendre l'analyse du corpus. Le processus de questionnement des données recueillies se poursuit tant et aussi longtemps que la chercheuse ou le chercheur obtienne réponse à ses questions.

Le processus de questionnement analytique exige de passer par un processus rigoureux en trois étapes. Il faut d'abord opérationnaliser les questions qu'on souhaite poser au corpus afin de s'assurer de la cohérence de celles-ci avec les objectifs poursuivis par la recherche. Les différents concepts qui se trouvent au centre des questions du canevas investigatif doivent être précis, c'est-à-dire que leur sens ne doit pas créer d'ambiguïté. La seconde étape de ce processus demande de soumettre le corpus de données aux questions du canevas investigatif afin d'en faire émerger des éléments de réflexion. Après cette première analyse, d'autres questions sont alors rédigées dans le but d'approfondir davantage les éléments de réflexion. La dernière étape de ce processus d'analyse consiste à répondre, à l'aide de divers énoncés, aux questions du canevas investigatif (Paillé et Mucchielli, 2003).

Le corpus de données, analysé à l'aide du canevas investigatif, permet de saisir en profondeur les propos des enseignantes et des enseignants au sujet de l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Il est dès lors plus aisé d'identifier les besoins et les attentes pédagogiques ressentis par les participantes et les participants.

Le choix du questionnement analytique comme méthode d'analyse des données impose la construction d'un canevas investigatif pour mener

l'analyse. Sa construction exige l'examen de différentes questions suscitant différentes réponses. On retrouve d'abord les questions auxquelles la chercheuse ou le chercheur tente de répondre par sa recherche. Ensuite, on utilise des questions lors des entrevues dans le but d'interpeller les participantes et les participants à l'étude. Finalement, il y a les questions d'analyse qui viennent interroger les données assemblées pour en faire émerger le sens. Ces dernières évoluent au fur et à mesure que progresse l'analyse des données. À chaque fois que le canevas investigatif se transforme, il faut revoir le corpus pour faire ressortir de nouveaux éléments de réponse pertinents. La dernière étape du processus de questionnement analytique permet de faire la rédaction d'un rapport d'analyse grâce aux données assemblées. Au moment de l'analyse, afin d'assurer leur validité, il est nécessaire de faire un examen exploratoire, c'est-à-dire de tenter d'enrichir le canevas investigatif. L'examen de consolidation permet ensuite de revenir sur les différents éléments du corpus par de nouvelles questions. L'examen de validation vient assurer, en fin de compte, la validité de l'analyse réalisée.

3.5. Les limites rencontrées par la collecte de données

Le processus de constitution de l'échantillon et de collecte des données est primordial. Bien qu'un plan de recherche précis de collecte de données soit établi, il peut arriver des embûches dans sa réalisation.

En effet, la technique d'échantillonnage contrasté en cascade (Van der Maren, 1996) n'a pas permis d'obtenir les résultats escomptés. Bon nombre de lettres d'invitation ont été envoyées dans les différentes écoles secondaires de la région bas laurentienne afin de débiter la collecte de données, toutefois

le taux de réponse obtenu fut relativement faible, voire nul. Comment expliquer l'échec de la collecte de données auprès des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires? Il est nécessaire de rappeler qu'au moment de la prise de contact et de la collecte de données, les enseignantes et les enseignants exerçaient des moyens de pression dans le cadre des négociations avec le MELES en vue de la renégociation de leur nouvelle convention collective (printemps et automne 2005). Il est possible de croire que cette situation ait pu influencer leur volonté de participer à la recherche. Il est aussi possible de penser que l'information n'a pas été diffusée adéquatement dans les milieux scolaires de la part des directions d'école, ce qui a eu pour effet la non-réponse des participantes et des participants potentiels.

L'invitation lancée aux enseignantes et aux enseignants d'histoire du Québec par le biais du site de la SPHQ n'a pas apporté les effets escomptés car le taux de réponse fut très faible. En fait, une seule personne a répondu au questionnaire autoadministré qui était disponible sur le site Web.

Enfin, d'autres personnes ont été rejointes par la voie d'un questionnaire autoadministré grâce à un enseignant qui a collaboré à sa distribution auprès de ses collègues enseignantes et enseignants dans le domaine des sciences humaines dans son école. Ils ont tous répondu favorablement au questionnaire, si bien qu'il est possible de considérer le taux de réponse comme étant acceptable.

Ce sont là quelques-unes des difficultés rencontrées lors de la constitution de l'échantillon, ce qui exerce une influence sur la nature des données recueillies. Malgré ce constat, il a été possible de recueillir

suffisamment de données pour mener à bien ce projet grâce aux contacts effectués personnellement par la chercheuse.

3.6. Considérations éthiques

La présente recherche respecte les différents principes éthiques énoncés par les grands organismes subventionnaires (CRSH, FQRSC) ainsi que ceux en vigueur à l'UQAR.

Bien entendu, la réalisation de ce projet ne doit pas se faire au détriment des participantes et des participants. Le présent protocole de recherche ne comporte aucun risque pour la santé ou la sécurité de ceux-ci. Toutes les mesures sont prises afin d'assurer la dignité humaine. Ainsi, aucune donnée de nature sociodémographique ne sera divulguée sans l'autorisation des participantes et des participants (UQAR, 2003).

La participation à ce projet de recherche se fait de façon libre et éclairée de la part des participantes et des participants. Ces dernières et ces derniers sont invités à signer un formulaire de consentement s'ils acceptent de participer au processus de recherche (Annexe VI).

Cette recherche vise aussi à assurer la confidentialité des données recueillies auprès des participantes et des participants. Pour ce faire, chacune des personnes participantes sera identifiée par un pseudonyme.

Il est important de noter que cette recherche a obtenu l'aval du comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université du Québec à Rimouski. Un certificat de conformité éthique a d'ailleurs été émis pour la durée de l'étude.

CHAPITRE 4

L'ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente les principales caractéristiques de l'échantillon d'enseignantes et d'enseignants constitué pour réaliser la collecte de données. De plus, les principaux résultats obtenus suite à l'analyse des données par questionnement analytique sont présentés en différents tableaux pour en faciliter la lecture.

4.1. Caractéristiques de l'échantillon

Le processus de collecte de données a permis de recueillir des informations auprès de 16 enseignantes et enseignants de la région bas-laurentienne principalement, mais aussi d'ailleurs au Québec. On remarque cependant que, pour des considérations pratiques, la majeure partie des enseignantes et des enseignants ayant participé à la collecte de données proviennent d'institutions d'enseignement secondaire situées au Bas-Saint-Laurent.

Le tableau suivant permet de dresser un portrait complet de l'échantillon constitué en spécifiant le nombre d'années d'expérience accumulées par les enseignantes et les enseignants dans leur domaine, le

sexe et le mode de collecte de données utilisé. Il a été décidé d'analyser l'échantillon en distinguant les enseignantes et les enseignants selon le nombre d'années dans l'enseignement afin de voir si leur vision de l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire diffère.

Tableau 5 Nombre de répondantes et de répondants selon le sexe, le nombre d'années d'expérience et le moyen utilisé							
Années d'expérience	Homme		Femme		Total		
	Q. A-2005	E. H-2005	Q. A-2005	E. H-2005	Q. A-2005	E. H-2005	Total
Moins de cinq ans d'expérience	2	1	1	2	3	3	6 (37.5%)
Entre 6 et 20 ans d'expérience	3	1	1	0	4	1	5 (31.25%)
Plus de 21 ans d'expérience	4	1	0	0	4	1	5 (31.25%)
Total	9 (56.25 %)	3 (18.75 %)	2 (12.50 %)	2 (12.50 %)	11	5	16
	75 %		25 %		68.75%	31.25 %	100%

La proportion homme/femme que l'on retrouve dans cet échantillon n'est pas représentative de la population enseignante dans le domaine de l'Univers social au Québec. Le tableau qui suit présente la répartition des enseignantes et des enseignants appartenant au domaine des sciences humaines (champ 17) au Québec pour l'automne 2005.

Tableau 6 Nombre d'enseignantes et d'enseignants appartenant du champ 17 (Univers social)²⁶			
Secteur	F	H	Total
Anglophone	118 (4.69 %)	160 (6.36 %)	278 (11.05 %)
Francophone	962 (38.25 %)	1275 (50.69 %)	2237 (88.94 %)
Total	1080 (42.94 %)	1435 (57.05 %)	2515 (99.99 %)

Ces statistiques présentent donc un fait relativement reconnu dans les écoles secondaires : la prédominance des hommes dans l'enseignement des disciplines du domaine de l'Univers social.

Le tableau suivant présent les participantes et les participants selon la formation suivis en vue d'enseigner.

²⁶ Les données brutes utilisées pour ce tableau ont été fournies avec la gracieuseté de M. Renaud Martel, MELS. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Services des études économiques et démographiques. Il nous apparaissait nécessaire de connaître quelles étaient, à l'automne 2005, la proportion homme/femme dans le champ 17 (Univers social) ainsi que le secteur d'enseignement. Ces données permettent de faire une brève comparaison avec l'échantillon constitué.

Tableau 7							
Formation initiale des enseignantes et des enseignants							
Nom	Baccalauréat en enseignement secondaire (4 ans)			Baccalauréat en enseignement	Baccalauréat disciplinaire	Formation complémentaire en éducation (1 ^e et 2 ^e cycle)	Autre formation universitaire (1 ^e , 2 ^e ou 3 ^e cycle)
	Histoire/ Géographie	Français/ Morale	Mathématiques/ Informatique				
Moins de cinq ans d'expérience							
Alexis	X						
Cindy	X						
Christine		X					
Étienne	X						
Laura	X						
Simon			X				
Entre 6 et 20 ans d'expérience							
Annie					X	X	
Gaston					X	X	X
Léon					X	X	
Marc					X	X	
Marcel				X			
Plus de 21 ans d'expérience							
Albert				X		X	
Jacques				X	X	X	
Michel				X	X	X	X
Raymond					X		X
Robert				X			

Cette étude présente la représentation de l'éducation à la citoyenneté chez des enseignantes et des enseignants provenant principalement d'écoles secondaires situées au Bas-Saint-Laurent. Quelques participants proviennent d'autres milieux d'enseignement, mais aucun ne provient de la région métropolitaine. Il était important, dans cette étude, de permettre aux enseignantes et aux enseignants des régions de s'exprimer sur la venue du nouveau programme de formation.

Tableau 8
Répartition géographique des répondantes et des répondants selon la commission scolaire ou le secteur d'enseignement

Commission scolaire ou secteur	Total
De la Seigneurie-des-Milles-Îles	1 (6.25 %)
Des Navigateurs	1 (6.25 %)
Du Fleuve-et-des-Lacs	1 (6.25 %)
Des Phares	5 (31.25 %)
Kamouraska-Rivière-du-Loup	7 (43.75 %)
Institution privée	1 (6.25 %)
Total	16 (100 %)

L'échantillon, constitué à 81.25 % d'enseignantes et d'enseignants de la région bas-laurentienne, n'a pas la prétention d'être représentatif du poids démographique des enseignantes et des enseignants de la région par rapport à l'ensemble du Québec. Toutefois, il a l'avantage de présenter la perception des gens étant actifs dans des endroits semi-urbanisés et ruraux.

Lors de la transcription des données, les enseignantes et les enseignants ont reçu un pseudonyme afin d'assurer la confidentialité. Le tableau suivant les présente selon la catégorie d'expérience et le moyen avec lequel ils ont été rejoints.

Tableau 9
Participant·es et participant·s selon la catégorie d'expérience en enseignement et le pseudonyme

Outil employé	Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans
Questionnaire	Cindy Étienne Simon	Annie Gaston Marcel Léon	Albert Jacques Michel Raymond
Entrevue	Alexis Christine Laura	Marc	Robert
Total	6	5	5

4.2. L'analyse des données

Cette section présente les différentes données recueillies et l'analyse qui en a été faite. Quatre sous-catégories viennent classer les données analysées. Dans un premier temps, la formation continue des enseignantes et des enseignants sera questionnée. Ensuite, l'attention se porte sur la notion d'histoire pour les enseignantes et les enseignants, c'est-à-dire comment ils se représentent cette discipline d'enseignement à l'ordre secondaire. En troisième lieu, les participantes et les participants présentent leur conception de l'éducation à la citoyenneté. Enfin, divers aspects de la profession sont explorés afin d'identifier les besoins et les attentes des enseignantes et des enseignants.

Comme l'outil d'analyse des données employé est le questionnaire analytique, les résultats obtenus selon chacune des questions du canevas investigatif sont présentés sous forme de tableaux pour en faciliter la lecture. De plus, les réponses fournies par les enseignantes et les enseignants sont présentées selon la catégorie d'expérience professionnelle pour en faciliter la comparaison.

4.2.1. La formation des enseignantes et des enseignants

Les différentes questions traitées dans cette section portent sur la formation continue à laquelle ont accès les enseignantes et les enseignants en place.

Tableau 10		
Réponse Question # 1		
Est-ce que l'enseignante ou l'enseignant a eu recours à la formation continue au cours des dernières années?		
Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
Oui		
<p>[...] j'ai fait quelques formations à l'école, des formations qui étaient accessibles à tous les profs. Là, je m'en vais à un colloque sur l'approche orientante, c'est quand même en lien avec la réforme. Ensuite de ça, j'ai fait énormément de lectures. À l'école, on est chanceux. On a quand même une bonne réserve de livres en éducation, de volumes en éducation, mais je n'ai pas été suivre des cours spécifiques. Ça vraiment été une formation par les lectures, les formations, ce qui m'était offert par l'école (Laura, paragraphe 66).</p> <p>[...] Oui et ce ne fut pas très concluant (Cindy, paragraphe 86)</p>		<p>[...] ce qui est mon dada dans l'enseignement, c'est la pédagogie. Donc, tout ce qui passait en pédagogie, j'allais à mes frais à Sept-Îles, à Québec des choses de même. Ça m'intéressait beaucoup, beaucoup, beaucoup, mais tout ce qui était comme congrès en histoire, lectures... J'ai suivi quelques cours à l'université. [...] j'ai enseigné longtemps l'histoire du Québec et du Canada donc, par des lectures, t'sais, que je me suis formé (Robert, paragraphe 34).</p> <p>[...] presque autodidacte dans le grand sens du mot. Je me suis formé moi-même en histoire par des lectures, des choses de même puis par les congrès en histoire [...] (Robert, paragraphe 42).</p> <p>[...] moi, l'été je ne lis pas de romans, je lis en pédagogie (Robert, paragraphe 82).</p> <p>[...] Assez peu! Pour nous du 2^e cycle, une seule journée de formation dans le cadre de la réforme (Albert, paragraphe 121)!</p> <p>[...] Oui, plutôt vague et décevant (Marcel, paragraphe 110).</p> <p>[...] Oui, une seule l'an dernier. Elle fut plutôt intéressante (Raymond, paragraphe 125).</p>

Non		
<p>[...] Non, non, non, non. Même pas. J'ai enseigné l'anglais jusqu'à maintenant. J'ai enseigné l'enseignement moral, la FPS, le français. Je n'ai pas eu le temps de... Ça fait même pas deux ans qu'on est sorti (Christine, paragraphe 91).</p> <p>[...] Pour le moment, ce qu'on a souvent, c'est des comités pilotes pour la réforme. [...] il faut que tu sois membre du comité. [...] Ce n'est pas quelque chose qui est grand public. C'est vraiment des petits sous-comités qui discutent de réforme, comment l'appliquer [...] (Alexis, paragraphes 444-460).</p> <p>[...] Pas du tout et j'en suis fort aise (Simon, paragraphe 65).</p>		<p>[...] Non (Jacques, paragraphe 127).</p> <p>[...] Non, j'aurais beaucoup aimé (Michel, paragraphe 133).</p>

Les enseignantes et les enseignants interrogés semblent être partagés quant à la place qu'ils sont prêts à accorder à la formation continue dans leur enseignement. Pour certains d'entre eux, la formation continue est une affaire personnelle puisqu'ils effectuent différentes lectures et prennent l'initiative de participer à des activités de formation. Pour d'autres, la formation continue ne semble pas être nécessaire.

Le prochain tableau présente le résultat de l'analyse au sujet de la formation continue à laquelle les enseignantes et les enseignants ont accès dans leur milieu d'enseignement. Ils ont livré leurs impressions quant à l'utilité de cette dernière dans leurs pratiques quotidiennes.

Tableau 11 Réponse Question # 2 Comment se situe l'enseignante ou l'enseignant face à la formation continue obtenue?		
Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
<p>[...] ce ne fut pas très concluant (Cindy, paragraphe 86).</p> <p>[...] moi je trouve qu'on n'avance pas assez vite dans ces types de formation là. Il y a beaucoup de blabla puis ce n'est pas assez pointu. On pose des questions, on n'a pas de réponses tout le temps. On a des formations aussi avec une conseillère pédagogique dans notre école depuis cette année par rapport au nouveau programme et la réforme. Là, on commence à avancer un peu plus [...] Moi je suis la fille qui genre « On va droit au but là » [...] On va au but puis c'est l'action (Laura, paragraphe 98).</p>		<p>[...] plutôt vague et décevant (Marcel, paragraphe 110).</p> <p>[...] Oui, mais quand on se sera mieux entendu sur le contenu (Marcel, paragraphe 114)!</p> <p>[...] Oui, une seule l'an dernier. Elle fut plutôt intéressante (Raymond, paragraphe 125).</p>

La lecture de ce tableau montre que les répondantes et les répondants sont plus ou moins satisfaits de leur expérience avec la formation continue. Laura suggère que la formation à laquelle elle a accès ne lui permet pas de s'appropriier le nouveau programme de formation. La formation continue qui est offerte aux enseignantes et aux enseignants doit être orientée vers l'action.

Bien que les informations obtenues de la part des enseignantes et des enseignants à l'égard de la formation continue soient peu imposantes, elles montrent bien qu'elle se doit d'être concrète et collée à la réalité du vécu scolaire.

4.2.2. L'histoire pour les enseignantes et les enseignants

Cette courte section fait état de la définition que les enseignantes et les enseignants donnent de la discipline scolaire qu'est l'histoire.

Tableau 12 Réponse Question # 3 Quelle est la définition que donne l'enseignante ou l'enseignant de l'histoire?		
Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
<p>[...] Je pense que juste pour comprendre le présent et le futur, il faut comprendre ce qui s'est passé dans le passé (Christine, paragraphe 723).</p> <p>[...] un regard critique sur ce qui s'est passé avant nous afin de mieux définir le futur, comprendre les mouvements sociaux, économiques, politiques, culturels. Culturels qu'on a tendance beaucoup à oublier (Alexis, paragraphe 1053).</p> <p>[...] C'est de la culture générale aussi (Alexis, paragraphe 1069).</p> <p>[...] c'est qu'on est tous des êtres humains, je pense que c'est important en tant qu'être humain de savoir d'où on vient. Ça remonte à loin! Il y a une part de traditions qui va être transmise. Je vois ça comment dans le temps, t'sais, les gens se transmettaient leur histoire de bouche à oreille [...] de pères en fils, de mères en filles. Je vois ça beaucoup comme ça. [...] C'est important de savoir qui on est en tant que personne, qui on est en tant que peuple, en tant que société</p>	<p>[...] Rien d'autre qu'un domaine dont la fonction est de maximiser la liberté éthique et intellectuelle des jeunes (Gaston, paragraphe 83).</p> <p>[...] C'est la science qui présente l'évolution des sociétés à travers le temps (Stéphane, paragraphe 85).</p>	<p>[...] Élément essentiel à la compréhension de ce qui nous sommes (Albert, paragraphe 90)!</p> <p>[...] C'est le chaînon entre le passé et le présent (Jacques, paragraphe 97).</p> <p>[...] Une tentative d'expliquer le présent pour orienter le futur (Marcel, paragraphe 80).</p> <p>[...] C'est l'explication de l'évolution de l'humain ainsi à travers ses aventures, ses défis et les événements marquants de son passage sur Terre (Raymond, paragraphe 93).</p> <p>[...] C'est la mémoire individuelle et collective telle que vécue et racontée par les témoins vivants de chaque époque (Michel, paragraphe 92).</p>

<p>(Laura, paragraphe 688).</p> <p>[...] La fresque de l'évolution de l'humanité racontée par les gagnants la majorité du temps (Cindy, paragraphe 68)!</p> <p>[...] L'étude de l'évolution des différentes sociétés dans le temps (Étienne, paragraphe 78).</p> <p>[...] L'étude du développement des sociétés. Quand et pour quelles raisons telle ou telle pratique a-t-elle été adoptée ou éliminée (Simon, paragraphe 49)?</p>		
---	--	--

L'ensemble des enseignantes et des enseignants interrogés suggère que l'histoire soit une discipline permettant de mieux comprendre l'évolution des sociétés tout en favorisant la mise en contact avec la mémoire et les traditions. L'histoire favorise la construction identitaire de l'individu puisqu'elle lui permet de se situer par rapport à son monde.

4.2.3. La citoyenneté selon les enseignantes et les enseignants

Cette troisième section présente les propos tenus par les enseignantes et les enseignants par rapport à la citoyenneté comme discipline scolaire. Différentes questions ont été posées au corpus de données afin de préciser la compréhension qu'ont les enseignantes et les enseignants de l'éducation à la citoyenneté.

Le premier tableau propose la perception des enseignantes et des enseignants à l'égard de l'éducation à la citoyenneté.

Tableau 13
Réponse Question # 4

Comment est perçue l'éducation à la citoyenneté par l'enseignante ou l'enseignant?

Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
<p>[...] Ben c'est comme ça le dit dans le mot : on veut former des citoyens responsables. (Alexis, paragraphe __).</p> <p>[...] on veut former des futurs citoyens qui sont capables d'avoir une jugeote, qui sont capables de s'exprimer, qui sont capables de comprendre les enjeux, mais pas juste une parcelle (Alexis, paragraphe 620).</p> <p>[...] ils vont apprendre à devenir des citoyens responsables... [...] Moi, éducation à la citoyenneté, je vois vraiment un aspect politique incroyable. [...] apprendre à fonctionner dans notre société politique, apprendre le fonctionnement de tous les types de régimes bon, incluant la démocratie. Comment ça fonctionne? C'est quoi une société démocratique? [...] C'est quoi être un bon citoyen? C'est quoi un citoyen actif dans sa communauté? Apprendre à réfléchir en tant que citoyen aux conséquences de ces gestes, ça peut être vaste. [...] L'environnement peut entrer là-dedans. [...] Les contacts humains aussi à la limite (Laura, paragraphe 400).</p> <p>[...] l'utilité, c'est de devenir des citoyens responsables qui sont capables de réfléchir par eux-mêmes, de se faire des opinions, de prendre position dans notre société, d'agir dans notre société, de ne pas juste être des spectateurs, mais de participer. [...] En tout cas, moi je trouve que l'éducation à la citoyenneté, c'est très louable de vouloir l'enseigner parce que ça peut déboucher sur des belles choses, ça peut réveiller des flammes chez certains élèves qui normalement seraient qui auraient regardé le train passer. T'sais, ça peut en pousser à</p>	<p>« [...] Apprendre aux élèves la vie en société, comment agir, réagir, les valeurs, etc. » (Annie, paragraphe 54).</p> <p>« [...] Amener le jeune à un âge mental de 18 ans lorsqu'il aura atteint cet âge et non pas à 25 ans comme c'est souvent le cas aujourd'hui » (Stéphane, paragraphe 63).</p> <p>« [...] je le perçois davantage comme un cours qui prépare le jeune à se débrouiller comme un simple citoyen dans la future société québécoise. » (Stéphane, paragraphe 44)</p> <p>[...] Un moyen que se donne le politique pour inculquer des valeurs aristocratiques et ségrégationnistes via le multiculturalisme qui en est la formalisation moderne (Gaston, paragraphe 45).</p> <p>[...] Convaincre de la fatalité du relativisme pour le dissuader de vouloir prétendre au partage des</p>	<p>[...] l'éducation à la citoyenneté comme élément, d'après ce que moi je comprends, qu'on a voulu faire passer, ça serait dans ce sens-là qu'on va amener un changement puis les jeunes vont devenir de bons citoyens, mais ce n'est pas de même que ça se passe. [...] Le changement, il faut le faire dans la société [...] De toute façon, à l'école [...] c'est un lieu d'apprentissage, c'est vrai [...] L'école, la façon dont on la voit, ça va changer parce que ça fait parti de ce grand changement-là qui nous touche présentement (Robert, paragraphe 321).</p> <p>[...] On va se servir de l'école pour faire de bon citoyen. C'est dur à avaler, puis je ne pense pas qu'on soit prêt (Robert, paragraphe 337).</p> <p>[...] Moi, dans ma tête, éducation à la citoyenneté c'est, t'sais, c'est beaucoup plus que, que, plus que la démocratie [...] à partir de 1960, la Révolution tranquille, qu'on a voulu décitoyenniser les gens. On les a déresponsabilisés. Donc, avec la Révolution tranquille, on disait : « Le gouvernement fait ça, [...] Vous allez avoir ça » Et là, on a remis à l'état. [...] Donc là, qu'est-ce qu'on veut faire? On veut les, les, <i>citoyenniser</i> avec l'éducation à la citoyenneté. [...] Moi je pense que, dans ce qui s'en vient, parce que le rôle du citoyen va devenir important. Le rôle du citoyen va devenir important dans ce sens que, dans le sens où tu vas avoir l'état qui va rester là [...] le</p>

<p>l'action (Laura, paragraphe 497).</p> <p>[...] il y a des valeurs d'ouverture sur le monde qui peuvent être transmises par nous. Il y a du savoir-vivre en société hein? Être un bon citoyen là [...] c'est savoir se comporter en société. C'est quoi les règles sociales de notre société. [...] Je pense que c'est un minimum qui devrait être inculqué aussi. En tout cas, ça peut être un bon moyen de passer des valeurs en ce sens pis de compléter aussi ce qui est fait à la maison, si il y a des choses de faites (Laura, paragraphe 489).</p> <p>[...] C'est éduquer la jeunesse sur le rôle du citoyen dans une société démocratique moderne. C'est lui faire comprendre le concept même de cette démocratie ainsi que sa législation afin qu'elle soit outillée pour faire des choix politiques (par le biais du vote) et économiques (par le biais de son pouvoir d'achat) éclairés dans sa vie d'adulte (Cindy, paragraphe 37).</p> <p>[...] une occasion pour les élèves de s'ouvrir au monde, de voir et de comprendre ce qui se passe ailleurs pour ensuite le comparer à notre société dans le but de l'améliorer (Étienne, paragraphe 40).</p> <p>[...] Comprendre les enjeux du monde, comprendre la manipulation des élites et des corporations qui contrôlent tout. Être conscient de la convergence des médias et de la situation environnementale mondiale, etc. (Étienne, paragraphe 56).</p> <p>[...] C'est des cours d'histoire et de géographie qui ont été modifiés pour tenter de s'adapter à l'air du temps (Étienne, paragraphe 104).</p> <p>[...] Une occasion d'inculquer un peu de jugeote et d'esprit critique à nos jeunes. Malheureusement, c'est une tâche que</p>	<p>valeurs universelles fondées sur la volonté générale et majoritaire des citoyens (Gaston, paragraphe 61).</p> <p>[...] Je le vois tel un grand médium par lequel véhiculer les convictions relativistes et multiculturalistes actuelles (Gaston, paragraphe 111).</p> <p>[...] ce n'est pas uniquement politique, c'est culturel aussi. C'est aussi social. C'est économique, on ne se le cachera pas. [...] développer l'individu, c'est développer ces aspects-là. Ce n'est pas un plus que l'autre, mais il faut qu'il soit à l'affût des besoins de son environnement puis, à quelque part, il faut qu'il trouve ça place aussi là-dedans, c'est bien sûr. (Marc, paragraphe 171)</p>	<p>pouvoir, tu vas avoir le travail, l'information, des choses de même qui vont être le, le pouvoir des patrons ou des affaires de même [...] Faire prendre, faire prendre conscience que, y a des responsabilités puis t'es capable de jouer un rôle dans toute cette situation-là. Donc, je pense que c'est ça. [...] la citoyenneté, c'est beaucoup plus que le droit de vote. C'est une implication au niveau de tout ce changement qui existe et je pense que c'est éducation à la citoyenneté, c'est aussi toute cette situation d'éclatement des problèmes alors que présentement, on regarde un problème juste sur un aspect, soit économique, soit politique ou [...] c'est l'environnement, c'est l'économie (Robert, paragraphe 345).</p> <p>[...] Faire prendre conscience de notre rôle dans la vie sociale et économique de sa communauté (société) (Albert, paragraphe 67).</p> <p>[...] Un éveil au rôle et à la responsabilité de l'individu (Marcel, paragraphe 43)</p> <p>[...] Décentrer sainement le jeune de lui-même et lui faire réaliser que toute action, même isolée, a un impact sur la communauté et que les actions doivent être organisées (institutions) pour plus d'efficacité (Marcel, paragraphe 59).</p> <p>[...] De former des hommes et des femmes responsables aujourd'hui pour demain (Michel, paragraphe 68).</p> <p>[...] Faire prendre conscience à l'élève de l'importance de son rôle dans la société (Raymond,</p>
--	--	--

<p>les parents devraient réaliser (et que l'école pourrait parfaire), et il m'apparaît très simple d'y incorporer une multitude de biais visant à former des jeunes pensant comme « nous » plutôt que des jeunes pensant par eux-mêmes (Simon, paragraphe 29).</p> <p>[...] L'éducation à la citoyenneté devrait en fait se faire en tout temps, pas seulement dans le cadre d'un cours. Ce cours devrait peut-être être intitulé « éducation aux mécanismes de la citoyenneté » ou un truc du genre (Simon, paragraphe 37).</p>		<p>paragraphe 79).</p>
--	--	------------------------

Les enseignantes et les enseignants s'entendent pour dire que l'éducation à la citoyenneté est une discipline qui contribue à développer, chez l'élève, l'ouverture sur le monde tout en le préparant à la vie en société par la mise en contact avec les différentes institutions sociopolitiques, les droits et les libertés de l'individu ainsi que l'organisation politique d'un État. Pour les répondantes et les répondants, l'éducation à la citoyenneté ne se limite pas qu'à une introduction à la vie politique, elle se veut une formation aux multiples défis que doivent relever les sociétés actuelles.

Le tableau qui suit interroge les enseignantes et les enseignants sur leur sentiment de maîtrise du concept de citoyenneté qu'ils possèdent.

Tableau 14		
Réponse Question # 5		
Est-ce que l'enseignante ou l'enseignant croit maîtriser suffisamment le concept de citoyenneté pour en faire l'enseignement?		
Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
<p>[...] Oui. Ben oui, ça va de soi (Alexis, paragraphe 660).</p> <p>[...] je pense que le monde qui sont en morale sont extrêmement qualifiés (Christine, paragraphe 323).</p> <p>[...] Je me débrouillerais. Ça, c'est sûr, je me débrouillerais. Par contre, moi, ce que j'aimerais, c'est qu'on me définisse vraiment ce que le gouvernement entend par éducation à la citoyenneté (Laura, paragraphe 417).</p> <p>[...] Tout dépend de la définition qu'on peut lui en donner. Je peux en faire ma propre définition, mais cette dernière n'est pas pour autant la même pour tout le monde. C'est peut-être le problème que je peux y voir (Étienne, paragraphe 44).</p> <p>[...] Plus ou moins, j'imagine, puisque la question m'apparaît vague. Je serais sans doute plus à l'aise avec le concept de « conscience sociale » (Simon, paragraphe 31).</p>	<p>[...] Oui, je serais assez à l'aise pour le faire en autant [...] qu'il aille un certain programme uniforme par rapport à l'ensemble évidemment des écoles du Québec. [...] Oui, oui, oui, moi je suis très à l'aise d'enseigner ça (Marc, paragraphe 241).</p> <p>[...] je pense que les enseignants ici sont prêts, ils ont hâte, mais par contre, il faut susciter l'intérêt. Il faut t'amener un petit peu de bonbon là, il faut que tu mettes de la viande après l'os. Ça fait longtemps qu'ils nous annoncent l'éducation à la citoyenneté, maintenant qu'est-ce que c'est (Marc, paragraphe 159)?</p>	<p>[...] Peu importe la forme que [...] prendra l'enseignement de ce concept, je ne vois pas trop de difficulté à appliquer ce concept personnellement (Albert, paragraphe 50)!</p> <p>[...] Oui (Marcel, paragraphe 47).</p> <p>[...] Très à l'aise. Citoyen faisant d'une société à part entière (Michel, paragraphe 56).</p>

De façon générale, les enseignantes et les enseignants interrogés se croient en mesure d'assurer l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, ils souhaitent voir les orientations de cet enseignement précisées.

Comme l'éducation à la citoyenneté est une discipline qui fait référence à la vie sociopolitique, les enseignantes et les enseignants ont été questionnés sur la façon dont ils s'y prennent pour être une citoyenne active ou un citoyen actif dans sa communauté. Le tableau qui suit présente quelques-unes des actions que posent les enseignantes et les enseignants en ce sens.

Tableau 15
Réponse Question # 6

Comment l'enseignante ou l'enseignant s'y prend pour accomplir son rôle de citoyenne ou de citoyen?

Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
<p>[...] Je travaille là-dedans fait que j'essaie, à quelque part, peut-être pas de convaincre les jeunes à voter de ce bord là, mais j'essaie de les convaincre de voter tout court (Alexis, paragraphe 708).</p> <p>[...] je m'intéresse moi-même énormément à l'actualité. J'en suis un bon consommateur que ce soit l'écrit, TV, Internet, qu'importe. Autant que possible, on essaie de respecter les lois. On essaie d'être le modèle devant l'élève. On essaie d'être un bon citoyen (Alexis, paragraphe 716).</p> <p>[...] Je me tiens au courant de l'actualité énormément. [...] je pense que je suis quand même politisée. J'écoute beaucoup l'actualité politique, je lis beaucoup là-dessus. C'est pour ça que je vois probablement l'éducation à la citoyenneté comme un cours politique. J'essaie d'être au fait de ce qui se passe par rapport à l'environnement. Je pense que je suis quand même conscientisée à ce sujet là (Laura, paragraphe 441).</p> <p>[...] Je ne passe jamais à coter d'un vote parce que j'ai pour mon dire que ma voix est aussi importante que celle d'un autre, mon opinion vaut amplement celle d'un autre, j'ai le droit de dire mon opinion. C'est dans ce sens-là que je vais voter. [...] Oui, je peux faire des efforts pour d'autres choses. Je pourrais peut être prendre des positions sur la place publique, écrire des lettres d'opinion dans les journaux, c'en est une façon d'être un citoyen responsable (Laura, paragraphe 449).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lire les journaux, regarder et écouter les infos, varier ses sources pour tenter de réduire la désinformation; ○ Assister aux réunions du conseil municipal autant que possible; participer aux débats de citoyens, aux consultations publiques (Cindy, paragraphes 46-47). 	<p>[...] je dépense (Marc, paragraphe 512)!</p> <p>[...] Participer activement à la création d'une société qui est la nôtre, d'avoir ses propres opinions et savoir les exprimer et les défendre (Stéphane, paragraphe 53-55).</p> <p>[...] Participer activement à la société (exercer son droit de vote, etc.) (Annie, paragraphe 62).</p> <p>[...] S'impliquer dans différents comités de citoyens (Annie, paragraphe 66).</p>	<p>[...] aussi banal que ça puisse paraître, moi je vais te dire. Moi, je fais de la course à pied et quand je vois un petit papier, je le ramasse bon. Ça peut être un geste, moi j'appelle ça un geste de citoyenneté. [...] je vois ça dans des gestes aussi, aussi simples que ça du quotidien. S'impliquer de cette façon [...] (Robert, paragraphe 385).</p> <p>Bénévolat; Participer à des organisations sportives (bénévoles); Implication dans la vie sociale de la communauté (Albert, paragraphes 61-63).</p> <p>[...] S'informer, participer à des organismes (Marcel, paragraphe 55).</p> <p>[...] Je vais voter aux élections aux trois paliers. Je paie mes taxes et impôts. Je suis responsable de moi et je tiens compte des autres (Michel, paragraphe 64).</p>

[...] Je me fais un devoir de voter, de lire les journaux locaux, de m'impliquer un tant soit peu dans une « bonne œuvre » de temps à autre. Je recycle ce que je peux, j'économise l'eau, je covoiture, je conduis en étant conscient des autres utilisateurs de la route, etc. En outre, j'enseigne aux générations futures et j'essaie de leur inculquer quelques valeurs allant en ce sens (Simon, paragraphe 35).

- Voter (selon ses propres convictions) ;
- Se tenir informé (de ce qui se passe chez nous, mais aussi dans le monde entier) ;
- Faire sa part pour le système (payer taxes et impôts et ne pas travailler au noir par exemple);
- Être vigilant (Cindy, paragraphes 41-44).

[...] De faire un effort pour s'informer sur tout ce qui peut se passer autour de nous tout en ayant un esprit critique. Être conscient des enjeux dans le monde, peu importe s'il y a des répercussions directes ou indirectes sur nous (Étienne, paragraphe 48).

[...] Au sens strict, je dirais en allant voter aux élections. Mais au sens large, je dirais en participant au projet de société qui nous est offert. Le problème en ce moment, c'est qu'il n'y en a pas (Étienne, paragraphe 52).

Globalement, on constate que les enseignantes et les enseignants exercent leur rôle de citoyenne et de citoyen en portant des actions concrètes pour la protection de l'environnement par exemple, en exerçant son droit de vote, en étant consommatrice ou consommateur ou bien en faisant du bénévolat. Ce sont là quelques-uns des gestes que les enseignantes et les enseignants posent pour être une citoyenne active ou un citoyen actif à l'intérieur de sa société.

La littérature portant sur l'éducation à la citoyenneté montre qu'elle est régulièrement associée à l'éducation interculturelle. Puisque ces deux disciplines sont apparentées, il était nécessaire, afin de mieux cerner la compréhension qu'ont les enseignantes et les enseignants de l'éducation à la citoyenneté, de les interroger sur le sujet en leur demandant s'ils considèrent l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle comme des synonymes. Le tableau qui suit fait état de leurs réflexions à ce sujet.

Tableau 16
Réponse Question # 7

Est-ce que l'enseignante ou l'enseignant croit que l'éducation à la citoyenneté peut être vue comme un synonyme d'éducation interculturelle?

Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
<p>[...] Je te dirais que oui, c'est proche, oui, on devrait le faire plus. Puis oui, on devrait connaître les autres cultures. Puis oui, c'est important d'avoir des cours d'Éthique où est-ce qu'on voit les différentes religions, sauf que, il faut se regarder dans le blanc des yeux là. [...] Ça reste très montréalais comme... [...] discours là. Ça ne représente pas vraiment la réalité des régions (Alexis, paragraphes 876-884).</p> <p>[...] Bien moi je pense que ça va ensemble parce que, [...], l'éducation à la citoyenneté, c'est apprendre à vivre ensemble. Ça veut dire avec d'autres cultures, avec une ouverture sur le monde. Il faut apprendre l'ouverture sur le monde à l'école, ça va de soit. Puis ce n'est pas juste dans ce cours là, il faut apprendre ça dans toutes les matières (Christine, paragraphe 659)!</p> <p>[...] Il peut y avoir des liens, mais selon moi c'est deux choses complètement différentes. Les liens que je peux faire : c'est sûr que quand tu es un bon citoyen responsable avec l'ouverture sur le monde, oui tu peux... On peut parler d'éducation interculturelle (Laura, paragraphe 601).</p> <p>[...] Synonyme, non. Complémentaire, oui! Comment peut-on être capable de comprendre le monde dans son ensemble si notre jardin n'a aucun horizon (Cindy, paragraphe 60)?</p> <p>[...] C'est certain qu'il y a un lien à faire entre les deux. [...] L'interculturel fait sans doute partie de cela (Étienne, paragraphe 68).</p> <p>[...] Pas synonyme, non. L'éducation interculturelle est un outil d'éducation à la citoyenneté, selon moi (Simon, paragraphe 43).</p>	<p>[...] oui pour avoir un impact sur le développement multiculturel, c'est sûr que vivre en région, par exemple ici à Rimouski, ça n'est pas du tout le même impact que de vivre à Montréal, c'est clair, net et précis (Marc, paragraphe 185).</p> <p>[...] Non (Stéphane, paragraphe 75).</p> <p>[...] Non. Elle part du principe qu'un peuple ne peut pas exister légitimement dans son désir d'intégrer, par assimilation, tous les habitants à des valeurs universellement partagées (Gaston, paragraphe 73).</p>	<p>[...] l'interculturel est dans le discours. Il n'est pas nécessairement assis à côté d'un Noir puis tu jases avec. L'interculturel est dans le discours, [...] c'est [...] l'acceptation de politiques. C'est dans n'importe quoi l'interculturel (Robert, paragraphe 515).</p> <p>[...] On n'a pas le contact physique, mais ça empêche nullement... on peut avoir de l'interculturel dans le spectacle. On peut avoir l'interculturel au cinéma, [...] L'interculturel est avant tout dans le discours. Moi je pense que beaucoup plus que dans le contact physique. [...] Tu peux être autant raciste en région qu'à Montréal parce que ça dépend de ton discours [...] (Robert, paragraphe 523).</p> <p>[...] Ce n'est peut-être pas synonyme, mais c'est interrelié (Albert paragraphe 80)!</p> <p>[...] Non, l'éducation interculturelle pour moi c'est un principe qui devrait être abordé dans la famille d'abord (Jacques, paragraphe 87).</p> <p>[...] Je dirais plutôt composante (Marcel, paragraphe 70).</p> <p>[...] Tout d'abord, l'élève doit connaître le cadre politique, social où il vit. Puis, connaître les autres cultures et ses composantes fait partie évidemment de l'éducation à la citoyenneté (Michel, paragraphe 80).</p> <p>[...] Je crois que ce n'est pas synonyme. Par ailleurs, à l'intérieur du cours d'éducation à la citoyenneté, la dimension interculturelle devrait être largement considérée compte tenu du melting pot des populations du Québec et du Canada (Raymond, paragraphe 83).</p>

Sans nécessairement affirmer que l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle sont de simples synonymes, les enseignantes et les enseignants reconnaissent les liens importants qui unissent ces deux disciplines. En fait, il ressort de leurs propos que l'éducation interculturelle est une composante de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

En plus de s'interroger sur les liens entre l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle, les enseignantes et les enseignants se sont vus appelés à s'exprimer sur la place que doivent occuper dans le corpus de formation différentes thématiques.

<p align="center">Tableau 17 Réponse Question # 8</p>		
<p align="center"><i>Quelle place doit occuper des thèmes tels que la religion, l'économie et les autres disciplines appartenant aux sciences humaines dans l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté?</i></p>		
<p align="center">Moins de cinq ans</p>	<p align="center">Entre 6 et 20 ans</p>	<p align="center">Plus de 21 ans d'expérience</p>
<p>[...] la religion, dans les écoles, moi personnellement c'est mon opinion, je sais qu'il y a plein de gens qui ne sont pas d'accord avec moi, mais je pense que ça n'a pas sa place. C'est des croyances. [...] J'ai pour mon dire moi que si les parents veulent que leurs enfants croient en quelque chose, qu'ils leur fassent cette éducation-là, qui les amènent à l'église, qu'ils se regroupent entre parents pis qu'ils leur enseignent (Laura, paragraphe 656).</p> <p>[...] La religion dans le même sens que l'histoire, première des choses! L'histoire, la politique, l'histoire politique et la religion comme tableau de fond [...]. Les thèmes qui devraient être abordés devraient être les mœurs à travers l'histoire toujours en toile de fond. Les mentalités, justement la notion d'apprendre à vivre ensemble et tout ça, et les droits de la personne (Christine, paragraphe 675).</p> <p>[...] Ça, c'est des choses qu'il faut voir absolument à l'école, mais je pense que oui, la religion, mais la religion juste en fait historique, mais non pas en, tu sais, il ne faut pas s'étendre là-dessus. Il y a des cours de religion à l'école, il ne faut pas s'étendre là-dessus (Christine, paragraphe 699).</p> <p>[...] je pense qu'en éducation à la citoyenneté, il y a un aspect politique dans ce que moi je perçois de ce cours là. [...] Par contre, c'est un aspect politique général. Dans le sens qu'on explique les régimes, qu'est-ce qui est politiquement acceptable, qu'est-ce qu'il ne l'est pas? Mais je ne pense pas qu'on devrait commencer à faire des grands discours sur le PQ, sur l'ADQ. [...] on pourrait juger des idées des partis, mais je ne pense pas que la</p>	<p>[...] L'histoire des religions [...] devient davantage importante parce que c'est un volet de réception des personnes qui nous arrivent [...] mais au moins en termes de compréhension et d'ouverture d'esprit. [...] qu'on fasse par exemple des cours d'histoire des religions, moi je trouve que c'est la plus belle affaire qu'on ne peut pas faire à la place de l'enseignement religieux catholique ou protestant [...] en terme disciplinaire, on devrait y aller de façon beaucoup plus ouverte, ça, c'est clair dans mon esprit (Marc, paragraphe 290).</p> <p>[...] Une place primordiale dans la mesure où ces éléments sont questionnés éthiquement (Gaston, paragraphe 77).</p> <p>[...] La même place qu'ils occupaient auparavant, pas plus pas moins (Stéphane, paragraphe 79).</p>	<p>[...] les aspects religieux et politiques sont des aspects essentiels du processus d'intégration des peuples (Albert, paragraphe 84)!</p> <p>[...] Les relations entre les peuples sont une composante majeure en même temps qu'une résultante. La religion est un aspect, parmi d'autres, de cette dynamique (Marcel, paragraphe 74).</p> <p>[...] Pour la compréhension de notre société au Québec, surtout l'immigration de d'autres cultures et religions, il est important pour notre évolution de société, de connaître et comprendre davantage. Éduquer, socialiser et responsabiliser, voilà les enjeux majeurs de ce nouveau cours (Michel, paragraphes 84-86).</p>

base du cours d'éducation à la citoyenneté ce sont les partis politiques, parce que là ça nous amène à l'endoctrinement (Laura, paragraphe 656).

[...] Une place centrale! Par contre, il faut traiter ces sujets avec beaucoup de discernement afin de ne pas froisser ou blesser personne dans son choix religieux, ses idées politiques ou dans ses origines ethniques. L'impartialité des enseignantEs est primordiale! Nous ne sommes pas une école de pensée, nous dispensons des outils pour que les jeunes se forment eux-mêmes leur opinion (Cindy, paragraphe 62).

[...] Ces sujets pourraient être englobés dans un grand sujet qu'est « la diversité » et l'important est d'en réaliser l'ampleur et les effets. Ce devrait être une toile de fond plutôt qu'un sujet en tant que tel, en fait (Simon, paragraphe 45).

Des thèmes comme la religion, la politique ou l'économie doivent occuper une place importante dans la formation à la citoyenneté des élèves selon les enseignantes et les enseignants. L'étude du fait religieux contribue à une meilleure compréhension de la diversité. L'étude du monde politique, sans partisanerie, permet de mieux comprendre la complexité des décisions et des enjeux qui animent cet univers. Ces différentes thématiques contribuent à la formation de l'individu afin que ce dernier soit en mesure de se forger sa propre opinion.

Puisque l'éducation à la citoyenneté s'intéresse principalement à la vie politique, il est nécessaire de s'interroger sur la nature de l'enseignement qu'il en sera fait. Les enseignantes et les enseignants se sont interrogés sur le risque potentiel d'endoctrinement associé à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et le tableau suivant fait état de leur position à ce sujet.

Tableau 18
Réponse Question # 9

<i>Y a-t-il un risque d'endoctrinement selon l'enseignante ou l'enseignant dans le cadre du cours d'éducation à la citoyenneté?</i>		
Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
<p>[...] J'en ai déjà parlé avec d'autres profs, sais-tu ce qu'on disait? [...] On comparait ça aux Nazis, un cours d'endoctrinement de dire que c'est notre société est la bonne. C'est comme ça notre histoire, notre politique, elle est parfaite, c'est ça, ça, ça. C'est de même qu'on le voyait nous autres. On espère que ça ne sera pas ça bien sûr, mais on en rigolait un peu avec ça, on disait que ça serait Hitler qui serait le prof de ça (Christine, paragraphe 291).</p> <p>[...] Ben je pense que c'est un risque. C'est peut-être pour ça qu'il faudrait qu'il y ait une ligne directrice aussi, mais la ligne directrice n'empêchera pas le prof qui a des idées politiques qui décide de le transmettre. [...] Par contre, je pense qu'en éducation à la citoyenneté, on doit peut être aussi enseigner aux élèves à se servir de leur... à développer leur pensée critique et leur jugement. Donc, si tu as des idées politiques qui passent, l'élève devrait être en mesure de les contester, puis de les analyser... En tout cas, un bon citoyen ne prend pas pour du <i>cash</i> tout ce qui lui est amené là. Ça, ça devrait être transmis. C'est sur qu'il y a des élèves qui sont plus perméables là aux idées, qui sont peut être plus facilement endoctrinables, influençables [...]. C'est sûr, c'est un risque, l'endoctrinement, mais je pense qu'en tant qu'enseignant, on a la responsabilité de</p>	<p>[...] Non, moi je n'ai pas cette vision-là. Moi, la vision d'endoctrinement, elle existe à partir du moment où ce qui est écrit dans les contenus de programme vise des objectifs, mais à partir du moment où le programme est écrit pour mettre en communauté d'apprentissage et non pas en terme de contenu, à ce moment là, tu n'as qu'à guider les personnes dans leur apprentissage et non pas des guider vers des objectifs, on a une toute autre façon de voir les choses. À ce moment-là, ce n'est pas de l'endoctrinement, mais c'est beaucoup plus un guide d'apprentissage, c'est beaucoup plus une communauté d'apprentissage et comment est-ce que les jeunes voient les réalités de façon très différente dépendamment de leur milieu, dépendamment de leur situation économique, dépendamment de leur situation familiale, [...] ça nous amène évidemment à, à se positionner puis à questionner de façon très différente. [...] (Marc, paragraphe 249)</p>	<p>[...] ça fait deux déviantes très dangereuses [...] Le prof d'histoire qui est, t'sais, parce que moi j'ai juste commencé à un moment donné, on disait on va mêler la politique et l'enseignement : t'sais on va mettre plus de cours d'histoire pour devancer la séparation du Québec. [...] on a pensé : plus les gens vont être, conscients de l'histoire, c'est tout simplement un argument politique pour amener à une conscientisation politique vers la séparation. Pour vendre la séparation du Québec, ce n'est pas ça (Robert, paragraphe 361).</p> <p>[...] Si le prof d'histoire qui est borné nation, [...] c'est québécois [...] alors tu bloques toute l'ouverture, tu deviens, c'est le même principe, tu deviens quasiment... le même principe qu'aux États-Unis, t'sais, tu deviens, [...] individuel alors nous autres ça serait québécois raciste quasiment. Ça pourrait dévier vers ça à l'extrême. [...] Mais ça, ça pourrait être un danger [...] quand on dit, c'est comme définir l'éducation à la citoyenneté, c'est, il ne faut pas que ça soit rien que politique et ça serait complètement l'inverse de ce que moi je pensais tantôt t'sais... L'éducation à la citoyenneté, pour moi, ça doit être de prendre conscience de son rôle et de l'analyse du monde dans lequel il est dans tout son ensemble [...] très élargi alors que ça pourrait être comme, le, le fermer à toutes les autres cultures (Robert, paragraphe 369).</p>

montrer les deux côtés des choses [...] pis laisser les élèves se forger leur propre opinion. Je ne pense pas que d'imposer les convictions ce soit une des responsabilités des enseignants. Par contre, je pense qu'on n'est pas à l'abri, que ça peut arriver (Laura, paragraphe 505).

[...] Une occasion d'inculquer un peu de jugeote et d'esprit critique à nos jeunes. Malheureusement, c'est une tâche que les parents devraient réaliser (et que l'école pourrait parfaire), et il m'apparaît très simple d'y incorporer une multitude de biais visant à former des jeunes pensant comme « nous » plutôt que des jeunes pensant par eux-mêmes (Simon, paragraphe 29).

Globalement, les enseignantes et les enseignants ne croient pas à l'endoctrinement. Toutefois, ils estiment que des balises claires pour l'enseignement pourront éviter les dérapages.

Comme le programme de formation de l'école québécoise à l'ordre secondaire impose que l'éducation à la citoyenneté soit enseignée spécifiquement en association avec l'histoire, il est nécessaire de connaître comment les enseignantes et les enseignants définissent les liens qui unissent les deux disciplines. Le prochain tableau présente les réponses fournies par les enseignantes et les enseignants à cet égard.

Tableau 19
Réponse Question # 10

Quels sont les liens, selon l'enseignante ou l'enseignant, entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté?

Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
<p>[...] Ben moi, j'ai eu de la misère à voir le lien. Je sais que l'histoire, c'est extrêmement important. [...] C'est en comprenant le passé que tu comprends le présent et le futur. C'est certain, mais avec la citoyenneté, comment le passé va t'apprendre à vivre en société (Christine, paragraphe 531)?</p> <p>[...] Le lien que je vois entre histoire et éducation à la citoyenneté c'est sûr qu'il y a une grande partie de l'histoire humaine qui est politique. [...] Les ¾ de ce qu'on apprend à nos élèves en histoire ça se joue au niveau de la politique. Le ¼ j'exagère probablement sauf en histoire du Québec et du Canada que c'est de l'histoire complètement politique. Ça pourrait être culturel peut être plus, mais c'est 75 % politique comme histoire. Dans ce sens là, je vois un lien très grand entre histoire et éducation à la citoyenneté. Pour bien comprendre l'histoire, t'as une base d'éducation à la citoyenneté à avoir : connaître les types de régime [...] (Laura, paragraphe 696).</p> <p>[...] Oui, parce que les événements passés, présents et futurs puisent leur source au même endroit : l'Homme. Les contextes, les technologies et les enjeux ont changé, mais la nature de l'Homme, elle, est restée la même. Si un élève est capable de comprendre les rouages du pouvoir et de comprendre son cycle, il sera capable de mieux analyser le présent. Qui sait, peut-être cet élève sera-t-il/elle en position de pouvoir un jour et en usera avec beaucoup de sagesse (Cindy, paragraphe 52).</p> <p>[...] Le fait que l'histoire raconte le cheminement de citoyens qui ont fait des choix (Cindy, paragraphe 70).</p>	<p>[...] Non, le programme actuel d'histoire 114 ainsi que ceux à venir détournent les jeunes de valeurs démocratiques fondées sur leur égalité politique. Les jeunes apprennent à accepter des dogmes, tel celui de la monarchie. Ils n'en questionnent pas les fondements (Gaston, paragraphe 65).</p> <p>[...] Elle (l'histoire) justifie l'apparition des phénomènes contemporains que le jeune aura à faire face dans sa future vie d'adulte (Stéphane, paragraphe 69).</p>	<p>[...] La participation des générations précédentes à la vie de leur milieu (société) peut faire prendre conscience que les choses ne se font pas seules et qu'il faut l'implication de tous (Albert, paragraphe 72).</p> <p>[...] peut-être qu'on a inséré l'éducation à la citoyenneté à l'histoire parce que l'histoire nous apprend à voir un problème sous un angle plus historique. Est-ce que l'éducation à la citoyenneté, on en fait un élément de voir ça dans une perspective globalisante là? Peut-être, je ne pense pas qu'on nous présente l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans ce sens-là. (Robert, paragraphe 353)</p> <p>[...] Pour comprendre l'histoire, il faut regarder par en arrière! Pour la vivre, il faut regarder par en avant (Albert, paragraphe 94)!</p> <p>[...] C'est sûr que les citoyens (bons ou mauvais) ont contribué à façonner l'histoire, mais en bout de ligne ce sont les dirigeants politiques, religieux, économiques, etc. qui ont marqué le plus. Le simple citoyen à part son droit de vote est loin de l'histoire. (Jacques, paragraphe 101)</p> <p>[...] En faisant prendre conscience de l'origine des institutions et débats actuels (Marcel, paragraphe 63).</p>

<p>[...] C'est certain. Il faut se comparer à quelque chose. Il faut voir par où nous sommes passés pour comprendre ce que nous sommes. Autant il y a eu de la bêtise humaine dans le passé qu'il y en a aujourd'hui (Étienne, paragraphe 60).</p> <p>[...] Oui, en fait. C'est en étudiant les façons de faire et les innovations de nos prédécesseurs que l'on peut voir le pourquoi des mécanismes actuels et les améliorations à y apporter (Simon, paragraphe 39).</p> <p>[...] L'histoire étudie, entre autres, l'évolution du rôle de « citoyen » à travers les époques (Simon, paragraphe 51).</p>		<p>[...] En faisant prendre conscience de l'origine des institutions et débats actuels (Marcel, paragraphe 84).</p> <p>[...] Ces liens sont le passé, le présent et l'avenir de notre société. Chaque personne fait partie de sa société donc de l'histoire (Michel, paragraphe 96).</p> <p>[...] Approches cognitives centrées sur les hommes, les peuples et les sociétés (Raymond, paragraphe 97).</p>
--	--	---

De façon générale, les enseignantes et les enseignants considèrent que l'histoire renseigne sur l'évolution du statut de citoyenne ou de citoyen, ce qui explique l'inclusion de l'éducation à la citoyenneté dans son enseignement.

4.2.4. L'enseignement : les aspects de la profession

Cette dernière section vient interroger les enseignantes et les enseignants sur des aspects plus généraux de l'enseignement dans le contexte de la réforme dans les écoles secondaires du Québec. Trois thèmes sont plus particulièrement explorés à l'intérieur des prochains tableaux : la perception de la réforme, les attentes en matière d'évaluation des apprentissages ainsi que celles en matière d'outils pédagogiques et didactiques.

Tableau 20		
Réponse Question # 11		
Quelle est la perception de l'enseignante ou de l'enseignant à l'égard de la réforme?		
Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
<p>[...] Moi je regarde, j'ai un groupe où est-ce qu'on est 33 ou 34 là. Je me demande comment je vais faire pour appliquer une réforme dans un groupe de 33 ou 34. Quand tu te dis que tu ne peux pas faire une gestion de classe avec 34 personnes en train de faire un projet là (Alexis, paragraphe 508).</p> <p>[...] C'est important. La réforme exige qu'on en prenne plus de temps, mais il ne nous donne pas le temps. Ce n'est pas prévu qu'il nous en donne avec la réforme. Comment est-ce qu'on va faire? Moi je ne le sais pas. Il va falloir rentrer le samedi (Christine, paragraphe 211)?</p> <p>[...] Le côté technique là : ressources, argent, le côté beaucoup technique, les profs se parler. C'est bien difficile, bien il faudrait qu'ils nous donnent du temps pour ça. Chose qu'ils ne font pas. On n'a pas de temps, on n'a pas d'argent, on n'est pas équipé (Christine, paragraphe 603).</p> <p>[...] J'ai l'impression que ça va être bâclé. J'ai l'impression qu'on est en train de faire des beaux principes, mais qu'on ne nous donne pas les moyens d'appliquer ces principes-là (Alexis, paragraphe 500).</p> <p>[...] On ne forme pas le monde. On divulgue à peine au compte-gouttes les informations sur la</p>	<p>[...] Je n'ai pas d'appréhension face à la réforme, c'est tout le contraire. [...] je pense que... plus on connaît ce que, ce que veut la réforme... en fait, ce qu'elle préconise la réforme devrai-je dire, plus je pense qu'on va se l'approprier parce que c'est un changement de paradigme, c'est clair. Je dirais que plus on a hâte de faire, plus on a hâte de changer nos approches pédagogiques... [...] ça fait toute une différence de dynamique dans un groupe qui n'est pas du tout la même que de diffuseur de contenu à processus d'apprentissage (Marc, paragraphe 107).</p> <p>[...] La réforme, [...] va davantage orienter certaines approches pédagogiques dues au changement de paradigme qu'auparavant. [...] Je dirais y aller au niveau interdisciplinaire, ça, c'est une modalité, mais y aller au niveau interdisciplinaire pour aller [...] susciter davantage l'intérêt chez les élèves et la diversité alors que plutôt d'être vraiment encore centré sur des contenus, on est centré sur des communautés d'apprentissage. Donc, c'est à l'organisation scolaire de pouvoir le favoriser puis [...] même si c'est une</p>	<p>[...] les gens ont peur. C'est que, en projet, les jeunes n'apprennent pas alors qu'ils apprennent doublement (Robert, 587).</p> <p>[...] je m'attendais à beaucoup, beaucoup plus de résistance des profs mais ici, ici à l'École Langevin là, [...] y a beaucoup, beaucoup de profs qui cheminent, qui commencent. [...] En 1982-1983, quand on nous faisait enseigner par les objectifs, si c'avait été, si c'avait été bien fait [...] moi j'avais été dans un atelier à Québec puis le monsieur disait : ce qu'on fait, c'est qu'on enseigne des objectifs, le prof de math enseigne le classement des figures géométriques [...], le prof de musique enseigne le classement des instruments de musique, le prof normalement enseigne des tableaux et le prof d'écologie enseigne le classement des feuilles, mais y a personne qui a enseigné le verbe <i>Classer</i> alors que tout devait être fait dans le sens d'enseigner le verbe <i>Classer</i>. Donc, comment tu fais pour classer? Tu prends un tableau à deux entrées, si on avait enseigné ça, on</p>

réforme. Y a pas l'unanimité, loin de là, parmi les enseignants. Fait que je demande sur l'application qu'est-ce que ça va donner? J'ai ben l'impression que ça va être dilué beaucoup. Puis, ce qui ne sera pas dilué, c'est des choses qu'on fait déjà, qui sont déjà là (Alexis, paragraphe 516).

[...] Je n'en sais rien. J'en sais rien [...] Je ne sais pas ce qui va arriver avec ça. Je pense qu'on est tout mal informé. On ne sait pas où se diriger là-dedans, on lit le programme et on ne comprend rien (Christine, paragraphe 971).

[...] J'ai surtout peur de la réforme parce que j'ai peur qu'ils coupent des cours que je considère comme primordial; qu'ils changent la religion, par exemple, ça va être plus, au niveau, ça ne sera plus, ça va être laïc. Ça ne sera plus de la religion, de l'endoctrinement, si on veut. Ça ne sera plus la chrétienté, pour ça, je suis d'accord avec la religion. La morale, je trouve ça apeurant que ça disparaisse parce que je pense qu'enlever le seul cours où l'élève réfléchit sur lui-même. Je pense qu'il faut apprendre à se connaître avant de connaître d'autres choses. Il faut apprendre à *dealer* avec soi-même. [...] Moi je pense qu'on veut, la réforme ça du bon, mais j'ai l'impression qu'on veut former un peu des machines rentables pour la société. Il faut performer en math, faut performer en français, faut performer dans les choses qui sont utiles à la société. On s'en fout du développement de soi, on s'en fout de notre conscience morale. On ne veut pas travailler là-dessus, sur les valeurs, tout ça, on veut juste travailler en rapport à la société. C'est ça qui me déçoit, puis j'ai peur de ça (Christine, paragraphe 971).

grosse école, même si c'est plus difficile appelons ça de faire changer les structures, oui il y a moyen de travailler ça assez pour que du moins la communauté d'apprentissage puisse se développer, ça, c'est sûr (Marc, paragraphe 133).

[...] J'ai l'impression que le Ministère de l'Éducation improvise. Il ne semble pas prêt à fournir tout le matériel nécessaire à l'enseignement des nouveaux programmes. On ne sait pas trop comment évaluer (Annie, paragraphes 44-48).

[...] Pas trop inquiétant en ce qui me concerne puisque j'ai pratiqué à plusieurs formations comparativement à mes collègues de travail qui sont visiblement ignorants face à cette nouvelle approche et avec raison. J'appréhende donc des débuts chaotiques tant qu'à l'implantation de la réforme (Stéphane, paragraphe 38).

[...] Pas évident avec des collègues plutôt individualistes. Ce n'est pas mon cas, car je suis un gars d'équipe (Stéphane, paragraphe 145).

l'aurait fait une fois. Déjà, le jeune aurait pu classer ses figures géométriques, il aurait pu classer des feuilles, il aurait pu classer. On n'enseignait pas ça de même. On enseignait du contenu. C'est par déformation. On était complètement sur les objectifs, donc tout le monde enseignait son propre contenu. Nous, en histoire, quand on arrivait, on disait enseigner le verbe du premier grand objectif. On enseignait tous les contenus... [...] Parce que le programme a été mal présenté [...] la réforme est-ce que, la réforme n'est pas nécessairement bien présentée non plus (Robert, paragraphe 202).

[...] Moi je pense que le changement est installé plus d'une façon. L'école, on est l'image de la société. [...] moi ce que je pense avec l'éducation à la citoyenneté, on a l'impression que l'école va provoquer le changement, c'est complètement faux de penser ça, c'est l'inverse. [...] l'école est une société. Ce qui se passe à l'école et ce qui se passe dans la société (Robert, paragraphe 313).

[...] Je ne suis pas encore très impliqué dans la réforme! (J'enseigne au 2^e cycle : 4^e, 5^e sec). Mes collègues du 1^e cycle ne semblent pas très enchantés, principalement par l'absence d'évaluation (l'incertitude concernant le

désolé, puis j'ai peur de ça (Christine, paragraphe 105).

[...] C'est toujours de belles idées, de fantastiques idées. Quand j'ai lu ça, je trouvais que ça avait bien du bon sens, mais quasiment impossible à appliquer. C'est ça le gros problème, on peut avoir de bons projets, de beaux rêves, mais ça ne veut pas que ça s'applique dans la réalité (Christine, paragraphe 595).

[...] au niveau des programmes, c'est-à-dire c'est ça qui inquiète, je pense, beaucoup déjà les enseignants. Mais ce qui inquiète beaucoup les enseignants c'est... c'est l'espèce d'impression de nivellement par le bas (Alexis, paragraphe 524).

[...] Je suis assez optimiste par rapport à la réforme du curriculum en éducation. J'aime beaucoup le nouvel angle d'approche qui fait de l'enseignant un animateur-personne-ressource plus qu'un maître détenant la vérité absolue. J'aime aussi l'approche par compétences et compétences transversales parce qu'elle ouvre le champ d'enseignement et laisse beaucoup de latitude. C'est cette latitude qui m'effraie tout à la fois. J'ai lu le programme du premier cycle en Univers social et j'ai eu peur! C'est vaste et fourni! En histoire, par exemple, j'ai cru comprendre que le programme restait sensiblement le même, si ce n'est de certains changements de perspectives, mais qu'il y avait plusieurs ajouts! Je ne vois pas comment passer plus de matière en ayant des méthodes d'enseignement plus modernes qui, avouons-le, prennent plus de temps que les magistraux. Il

processus d'évaluation) (Albert, paragraphe 40)!

[...] Avec une certaine réticence, je suis une personne ouverte au changement, mais je trouve le menu de la réforme très maigre pour ne pas dire « végétarien ». Par exemple en géographie, il y avait deux modules plus scientifiques, ils ont été retranchés. Avec 8 groupes d'élèves (225 élèves), ça devient difficile de toujours faire des projets à cause de manque de temps, d'espace et de matériel. Les ordinateurs, ça n'existe pas dans les locaux, les volumes 1 série pour 8 groupes. L'accès à la salle multimédia doit être réservé entre 4 et 6 semaines à l'avance (Jacques, paragraphe 45).

[...] Je ne l'appréhende pas, je l'attends. Enfin, aller au-delà du bourrage de crâne et ajouter l'essentiel : des compétences, de la méthode. Ce qui reste véritablement après le secondaire! Ma crainte est dans l'application qui en sera faite : une réforme de surface (terminologie, projets bonbons), mais sans véritable changement de paradigme (Marcel, paragraphe 37).

[...] Avec un peu de scepticisme, car une des raisons de cette réforme vise à adapter le monde de l'éducation aux garçons, davantage touchés par le

reste aussi l'évaluation... Je crois beaucoup en l'évaluation sommative et je ne crois pas beaucoup à l'évaluation cyclique. C'est l'équivalent de « passe-pas-passe-pareil ». Il y a sûrement une foule de paramètres que je ne connais pas, mais il me semble que cette réforme, qui me plaît à la base, n'est pas encore mûre pour arriver dans les écoles. Il reste trop de variables que les enseignantEs vont devoir assumer seulEs (Cindy, paragraphe 31).

[...] Je crois qu'il y a des choses intéressantes et des choses qui ne sont pas réalisables. Seulement en regardant les nouveaux volumes proposés par des maisons d'édition, on voit que certaines activités proposées semblent vraiment pertinentes. Mais justement, pour réaliser ces activités, il est primordial d'avoir un contexte propice à cela. Des classes réduites (surtout avec les élèves intégrés), des locaux informatiques, du matériel, etc. Je suis contre le non-redoublement. D'ailleurs, je crois que ça va permettre au gouvernement de sauver plusieurs millions de dollars par année... argent qui ne sera même pas réinvesti en éducation. Je suis contre le mode d'évaluation qui va permettre de faire réussir tout le monde. Même la Suisse qui est en avance sur nous en ce domaine de réforme s'est rendu compte que ce mode d'évaluation n'est pas nécessairement efficace. Ce n'est ni plus ni moins que du nivellement par le bas. La réforme est supposée commencer l'an prochain et je ne sais même pas s'il y aura les nouveaux volumes en début d'années scolaires. Je dis supposé parce qu'il pourrait être possible que cette année soit bloquée, à tout de moins, dans ma commission

décrochage scolaire. Aussi, je me dis que l'école n'a pas toutes les réponses et toutes les solutions aux problèmes de la société où l'on décroche à tous les niveaux lorsque des difficultés surgissent (Raymond, paragraphe 49).

scolaire. En résumé, je ne suis pas vraiment positif vis-à-vis l'application de la réforme dans les écoles (Étienne, paragraphe 34).

[...] on nous rabat les oreilles depuis longtemps sans pour autant pouvoir fournir d'exemples concrets. Personne ne semble être « expert de la réforme » et, comme cela semble si décousu, il est bien évident que l'application laisse à désirer. Les jeunes du primaire ayant « subi » la réforme ne semblent « réussir » mieux que parce que le redoublement a été banni. Dans les faits, au secondaire, les élèves semblent simplement avoir appris moins de notions et de méthodes de travail. C'est du moins ce que j'entends des collègues aux prises avec ces jeunes et cela n'est guère encourageant. Je suis de ceux qui s'opposeront le plus possible à la réforme, parce que je ne crois pas en ses bienfaits. Ce n'est pas pour rien que nos prédécesseurs européens ont stoppé la leur, de réforme. Ce n'est pas non plus sans raison que nous sommes nous-mêmes en période « d'évaluation » plutôt que prévu (Simon, paragraphe 25).

Les enseignantes et les enseignants à l'ordre secondaire réservent un accueil somme toute mitigé à la réforme. Des considérations pratiques telles que le nombre d'élèves par groupe classe ou l'accessibilité au matériel de formation adéquat viennent influencer la façon dont les enseignantes et les enseignants accueillent les changements prévus par la réforme des programmes de formation.

Bien qu'ils ne semblent pas être particulièrement enthousiastes à l'égard de la réforme, ils devront faire avec ces changements et donc, évaluer les apprentissages des élèves selon les nouvelles méthodes mises en place. Le prochain tableau expose les attentes des enseignantes et des enseignants à l'égard des outils d'évaluation dont ils auront besoin pour mener à bien la formation des élèves.

<p align="center">Tableau 21 Réponse Question # 12 Quelles sont les attentes de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'évaluation des apprentissages en lien avec la réforme?</p>		
Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
<p>[...] S'il y a de quoi, moi ça ne m'a pas été transmis! Je pose la question fréquemment pendant les formations [...]. Où va se situer l'évaluation? Ça l'air qu'on n'est pas rendu là. Mais c'est parce que moi tant que je ne saurai pas comment va s'évaluer, parce qu'on est obligé de mettre des notes sur le bulletin, c'est quoi que j'évalue? Ça, c'est beau, je peux prendre le programme de formation, y a pas de problème, [...] moi il y a un trou noir par rapport à ça (Laura, paragraphe 936).</p> <p>[...] Quelque chose de concret, utile et fonctionnel. Des conseillers pédagogiques en mesure de répondre à mes questions aussi (Cindy, paragraphe 96)!</p> <p>[...] Ça me semble plutôt difficile à évaluer... Il faudrait placer chaque jeune dans des situations réelles de la vie courante et observer les choix qu'il fait, ce qui me semble impossible (Simon, paragraphe 75).</p>	<p>[...] Aucune (Gaston, paragraphe 135).</p> <p>[...] Très grande, car elles sont encore au stade embryonnaire (Stéphane, paragraphe 137).</p>	<p>[...] Si on examine ce qui est fait (ou ne se fait pas) en 1^e sec. cette année, c'est assez nébuleux en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages! Pas de note! Des comportements (Albert, paragraphe 141).</p> <p>[...] Je pense que : que ce soit l'histoire, la géographie ou toute matière, les attentes sont grandes face à l'évaluation des apprentissages. Les outils sont rares (Jacques, paragraphe 147).</p> <p>[...] <u>J'attends désespérément des précisions sur l'évaluation</u> et une meilleure répartition du temps dans le nouveau programme. Et un programme plus concis. Que de mots inutiles dans le nouveau programme (Marcel, paragraphe 125)!</p> <p>[...] L'évaluation prônée dans les apprentissages m'apparaît trop subjective. Je prends en exemple, ma fille qui vit la réforme depuis sa 1^e secondaire. Imaginez, même ma fille conteste ce genre d'évaluation (Raymond, paragraphe 145).</p>

Les enseignantes et les enseignants interrogés attendent avec impatience des précisions quant à la manière de procéder pour évaluer les apprentissages des élèves. Ils ne possèdent que très peu d'informations quant aux orientations à prendre. Ils ne possèdent pas les outils et ne savent pas quoi évaluer précisément.

Le dernier tableau vient, cette fois-ci, présenter les attentes des enseignantes et des enseignants à l'égard du matériel pédagogique et didactique qui peut venir les appuyer dans l'organisation de leur enseignement.

Tableau 22
Réponse Question # 13

Quelles sont les attentes de l'enseignante ou de l'enseignant en matière d'outils d'enseignement-apprentissage appropriés pour la réforme?

Moins de cinq ans	Entre 6 et 20 ans	Plus de 21 ans d'expérience
<p>[...] Ben, c'est sûr que des manuels de référence. Les cahiers d'activités, oui et non. Je te parlerai plus d'un manuel de référence pour l'enseignant qui va pouvoir puiser des idées d'activités pédagogiques (Laura, paragraphe 904).</p> <p>[...] Quelque chose de concret, utile et fonctionnel. Des conseillers pédagogiques en mesure de répondre à mes questions aussi (Cindy, paragraphe 94)!</p> <p>[...] C'est certain que les nouveaux outils pédagogiques devront être réalisables tout en tenant compte des contraintes du monde de l'éducation. Puis ne pas attendre à la dernière minute avant de nous faire des propositions pédagogiques (Etienne, paragraphe 124).</p>	<p>[...] Aucune attente (Gaston, paragraphe 131).</p> <p>[...] Qu'il soit adéquat, simple, apprivoisable (Stéphane, paragraphe 133).</p> <p>[...] Ben non, je n'ai pas le programme! J'ai pas les outils, je ne sais pas quelle orientation qui est prise [...] peut-être au premier cycle secondaire, ils l'ont eux autres. Je pense qu'ils sont déjà des outils, mais ils n'ont pas tous les outils. Encore une fois, il faut qu'il développe, il faut développer ne serait-ce que le matériel pédagogique, ne serait-ce que les stratégies d'apprentissage, ne serait-ce que les modèles d'organisation pour développer davantage l'interdisciplinarité par exemple, etc. Il y a un paquet de choses, il y a énormément de travail à faire encore sauf que là encore. Quand je regarde le deuxième cycle, qui là maintenant, c'est pu en terme de, en terme de cycle de deux années ou de trois années, mais c'est vraiment de façon annuelle. Il faut travailler année par année, alors c'est une autre façon de travailler qui est différente. Non, je ne vois pas, c'est vraiment la différence. [...] on est déjà proactif concernant la réforme, qu'est-ce que c'est les compétences transversales. Maintenant, il faut attendre les compétences disciplinaires, on ne les connaît pas. Parce que les compétences transversales, ça fait longtemps, on l'est connaît, y en a 9. On les connaît, mais maintenant, on va les établir comment, par rapport au programme disciplinaire, on ne le sait pas (Marc, paragraphe 454).</p> <p>[...] moi personnellement j'aurais une tendance à tout enlever les cahiers d'activités. Ça, ça n'existerait plus (Marc, paragraphe 462).</p> <p>[...] que ce soit par les journaux, que ce soit des volumes, que ce soit des encyclopédies, que ce soit, peu importe, c'est vraiment développer un ensemble d'outils de recherche. [...] la peur de l'endoctrinement, je pense qu'à quelque part, il peut y en avoir un du moment où que tu utilises un seul volume unique à tout le monde, mais là où tu veux surtout aller voir en histoire. On parlait d'histoire tantôt [...] si on pouvait avoir 5 volumes</p>	<p>[...] J'espère qu'on nous présentera (suggera) des outils pédagogiques et didactiques! L'expérimentation et l'évaluation nous appartiendront (Albert, paragraphe 137)!</p> <p>[...] Que le matériel de base soit fourni et qu'il réponde adéquatement aux objectifs du programme (Raymond, paragraphe 141).</p>

	<p>d'histoire différents avec 5 auteurs différents [...] et qu'on allait chercher par exemple dans chacun [...] C'est pas du tout la même chose que si je donnais un volume à tout le monde. Bon, en termes de matériel didactique, j'irai sur la diversification du matériel didactique qui serait un peu une classe laboratoire. Une classe laboratoire, c'est-à-dire que t'as plusieurs volumes, plusieurs références qui sont là y compris l'informatique à laquelle l'élève a accès directement dans la classe et va fouiller, il va aller chercher ce qu'il a besoin pour répondre à ces questions-là. C'est comme ça que je le vois et l'enseignant lui son rôle un peu, c'est de fournir à l'élève les différents outils, les différents matériels pédagogiques auxquels l'élève va avoir besoin pour traiter ces questions-là. Alors, c'est comme ça que je le vois, mais y a pas, y a pas d'éléments uniques. C'est vraiment une diversité des éléments qui à mon sens enrichit davantage les apprentissages (Marc, paragraphe 466).</p>	
--	--	--

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La démarche d'analyse de données par le procédé de questionnaire analytique permet de mettre en lumière des aspects intéressants quant à la perception des enseignantes et des enseignants du programme en *Histoire et éducation à la citoyenneté*, à l'enseignement spécifique de la citoyenneté et à la réforme scolaire. La présente discussion cherche à répondre aux questions posées en début de recherche en centrant l'attention sur quatre aspects importants pour comprendre comment le corps enseignants vit les changements en histoire : l'histoire pour les enseignantes et les enseignants, l'éducation à la citoyenneté, la formation continue et enfin, divers aspects de la profession.

5.1. L'histoire pour les enseignantes et les enseignants

Pour mener les élèves vers des apprentissages signifiants et constructifs en histoire, les enseignantes et les enseignants doivent maîtriser les outils et les savoirs propres à cette discipline. Cette section met en lumière la définition qu'ils donnent à l'histoire tant sur le plan scolaire que

théorique. L'interprétation que l'enseignante ou l'enseignant fait de l'histoire influence son rapport à la discipline en contexte de classe.

Étant donné que les enseignantes et les enseignants possèdent, pour la plupart, une formation dans le domaine des sciences humaines, il était attendu que ces dernières et ces derniers soient en mesure de fournir une explication ou une définition complexe et englobante de l'histoire. Les réponses obtenues montrent que ce n'est pas le nombre d'années d'expérience qui vient influencer la définition de l'histoire et la compréhension de la discipline.

Il est difficile d'offrir une définition faisant consensus de l'histoire compte tenu de la polysémie de ce concept. Chaque école historique possède sa façon d'aborder l'histoire et d'en donner une définition, il en va de même pour les individus. De multiples explications de l'histoire ont été offertes par les participantes et les participants. Chacune fournit les éléments qu'elle estime centraux pour orienter l'enseignement que feront les enseignantes et les enseignants de l'histoire. Elles sont présentées du simple au complexe.

Tant les enseignantes et les enseignants expérimentés que ceux qui le sont moins donnent une définition relativement simple de l'histoire. « [...] Je pense que juste pour comprendre le présent et le futur, il faut comprendre ce qui s'est passé dans le passé » (Christine, paragraphe 723). Il s'agit d'une définition répandue dans la population en général quant à l'utilité de l'histoire dans la formation des individus. C'est avec ce genre d'explications que les enseignantes et les enseignants introduisent, en début d'année, l'histoire aux

élèves. Le tableau suivant propose d'autres définitions relativement simples que les enseignantes et les enseignants donnent de cette discipline.

Tableau 23 Définitions de l'histoire	
Moins de cinq ans	Plus de 21 ans
<ul style="list-style-type: none"> • « [...] La fresque de l'évolution de l'humanité racontée par les gagnants la majorité du temps » (Cindy, paragraphe 68); • « [...] L'étude de l'évolution des différentes sociétés dans le temps » (Étienne, paragraphe 78); • « [...] L'étude du développement des sociétés. Quand et pour quelles raisons telle ou telle pratique a-t-elle été adoptée ou éliminée » (Simon, paragraphe 49); 	<ul style="list-style-type: none"> • « [...] Élément essentiel à la compréhension de ce qui nous sommes » (Albert, paragraphe 90) • « [...] C'est le chaînon entre le passé et le présent » (Jacques, paragraphe 97) • « [...] C'est l'explication de l'évolution de l'humain ainsi à travers ses aventures, ses défis et les événements marquants de son passage sur Terre » (Raymond, paragraphe 93); • « [...] Une tentative d'expliquer le présent pour orienter le futur » (Marcel, paragraphe 80).

Ce court tableau révèle qu'il existe une différence entre la définition que donnent les jeunes maîtres par rapport aux plus expérimentés. Les premiers définissent l'histoire comme un moyen de voir comment les sociétés humaines ont évolué à travers le temps alors que les seconds perçoivent l'histoire comme un moyen d'observer l'évolution des sociétés humaines, bien entendu, mais aussi d'utiliser les leçons du passé pour orienter les gestes du futur. De plus, elle exerce une influence sur la façon dont un individu se définit.

On constate donc que les enseignantes et les enseignants croient en la nécessité de l'enseignement de l'histoire pour comprendre davantage les événements actuels. Ces définitions s'inscrivent dans la logique du cadre théorique, toutefois les enseignantes et les enseignants n'approfondissent pas leurs explications.

Un participant propose une définition de l'histoire en faisant référence à l'acquisition d'un bagage culturel commun aux membres d'une société. L'histoire, selon Alexis, est une discipline permettant de poser :

[...] un regard critique sur ce qui s'est passé avant nous afin de mieux définir le futur, comprendre les mouvements sociaux, économiques, politiques, culturels... (Alexis, paragraphe 1053).

Ce dernier démontre qu'il est en mesure de saisir l'importance des connaissances historiques dans sa vie étant donné qu'elles lui permettent de comprendre le monde auquel il appartient selon différentes perspectives. L'histoire occupe, selon lui, une place prépondérante dans l'acquisition du capital culturel d'une société. En effet, l'histoire, « [...] C'est de la culture générale aussi » (Alexis, paragraphe 1069). Comme le bagage culturel d'une société se développe et se transforme selon les événements venant marquer son histoire, cette dernière semble être la discipline toute désignée pour acquérir les bases de ce bagage culturel tout en replaçant le tout dans le contexte historique.

Dans un même ordre d'idée, une participante souligne l'importance des traditions dans les apprentissages effectués en histoire :

[...] c'est qu'on est tous des êtres humains. Je pense que c'est important en tant qu'être humain de savoir d'où on vient. Ça remonte à loin! Il y a une part de traditions qui va être transmise. Je vois ça comment dans le temps, les gens se transmettaient leur histoire de bouche à oreille [...] de père en fils, de mère en fille. Je vois ça beaucoup comme ça. [...] C'est important de savoir qui on est en tant

que personne, qui on est en tant que peuple, en tant que société (Laura, paragraphe 688).

Cette interprétation montre que cette enseignante donne un rôle de gardienne ou de gardien du savoir et des traditions aux enseignantes et aux enseignants, un peu comme le faisaient autrefois les ancêtres par la tradition orale.

Un autre enseignant, en milieu de carrière, fait état d'une conscience aiguë du rôle que doit jouer l'histoire dans l'apprentissage des jeunes. Il explique l'histoire dans la formation des jeunes de la façon suivante : il ne s'agit de « [...] Rien d'autre qu'un domaine dont la fonction est de maximiser la liberté éthique et intellectuelle des jeunes » (Gaston, paragraphe 83). L'histoire doit d'abord donner les outils nécessaires à l'élève afin qu'il puisse affirmer sa liberté. Elle lui donne aussi les moyens de jouir de sa liberté intellectuelle. L'usage de l'esprit critique constitue l'un des ces moyens, cette compétence à développer dans le cadre du cours d'histoire contribue à la formation de la citoyenne et du citoyen et favorise la liberté intellectuelle des élèves.

En terminant, on constate que les enseignantes et les enseignants résument l'histoire ainsi : une matière qui permet d'apprendre et de comprendre le passé pour aider à mieux saisir le présent et appréhender l'avenir. Peu d'entre eux font mention des outils intellectuels que l'apprentissage de l'histoire permet de développer comme l'utilisation de la méthode historique qui favorise l'usage de l'esprit critique. Ainsi, les enseignantes et les enseignants réduisent l'histoire à un outil pouvant contribuer à une meilleure compréhension du monde actuel. Ils éprouvent de

la difficulté à exposer le rôle majeur que joue l'histoire dans la formation de l'individu et à bien exprimer les liens que cette discipline entretient avec l'éducation à la citoyenneté. Il existe une dichotomie entre conceptualisation et verbalisation laissant entrevoir un problème de mise en œuvre de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté dans la classe.

5.2. La citoyenneté selon les enseignantes et les enseignants

La relative nouveauté de l'éducation à la citoyenneté dans le milieu scolaire québécois suscite autant des réactions positives que négatives soit par l'incompréhension pure et simple des objectifs qui sous-tendent ces apprentissages, soit par crainte que cet enseignement ne soit qu'un outil de propagande. Compte tenu de sa place grandissante à l'école secondaire, un portrait de la situation actuelle de la compréhension du concept de citoyenneté et de son enseignement auprès des enseignantes et des enseignants s'avère nécessaire.

5.2.1. La perception de l'éducation à la citoyenneté

L'interprétation faite du concept de citoyenneté par les enseignantes et les enseignants exerce une influence sur la façon dont cet enseignement sera dispensé. Bien que l'intention d'enseignement derrière l'éducation à la citoyenneté se doive d'être neutre, il faut reconnaître que les convictions profondes de l'individu alimentent la manière dont cette discipline sera abordée. Les thèmes abordés dans le cadre de cet enseignement rendent la neutralité pratiquement impossible.

On constate, dans un premier temps, que les enseignantes et les enseignants interrogés possèdent une compréhension somme toute limitée de l'éducation à la citoyenneté puisqu'ils exposent une compréhension relativement simple pour appuyer son enseignement. « [...] c'est comme ça le dit dans le mot : on veut former des citoyens responsables. » (Alexis, paragraphe 604). Dans un autre extrait, ce participant tente de montrer l'importance de ces apprentissages.

[...] à quelque part, on veut former des futurs citoyens qui sont capables d'avoir une «jugeote», qui sont capables de s'exprimer, qui sont capables de comprendre les enjeux, mais pas juste, une parcelle (Alexis, paragraphe 620).

Aussi, l'éducation à la citoyenneté, pour former des citoyennes et des citoyens responsables, doit se faire avec le concours d'un ensemble de disciplines, dont l'histoire. L'éducation à la citoyenneté semble être un moyen privilégié de développer chez les élèves leur esprit critique, qualité essentielle à l'exercice de la citoyenneté.

Selon plusieurs, l'esprit critique de la citoyenne ou du citoyen est incontournable pour comprendre le monde politique et pour y intervenir. Par l'utilisation de cette compétence, la citoyenne ou le citoyen est en mesure de développer son sens des responsabilités, autre qualité recherchée. L'esprit critique contribue à ce que l'élève développe une compréhension accrue et critique de la société à laquelle il appartient.

[...] ils vont apprendre à devenir des citoyens responsables... [...] je vois vraiment un aspect politique incroyable. [...] apprendre à

fonctionner dans notre société politique, apprendre le fonctionnement de tous les types de régimes bon, incluant la démocratie. Comment ça fonctionne? C'est quoi une société démocratique? [...] C'est quoi être un bon citoyen? C'est quoi un citoyen actif dans sa communauté? Apprendre à réfléchir en tant que citoyen aux conséquences de ces gestes, ça peut être vaste. Là, je parle beaucoup de politique, c'est vrai. L'environnement peut entrer là-dedans. [...] Les contacts humains aussi à la limite. C'est très, très, très vaste selon moi. Je pense que s'il n'y a pas de balises qui sont données aux profs, ils peuvent se monter des cours maison et improviser beaucoup et dire un peu n'importe quoi (Laura, paragraphe 400).

Plusieurs participantes et participants établissent des liens très forts entre la politique (et la démocratie), l'environnement et la sociologie (les contacts humains). Ces thèmes majeurs peuvent contribuer à la construction, chez l'individu, d'un appareillage intellectuel utile et nécessaire pour parvenir à faire des choix cohérents dans sa vie quotidienne.

[...] En tout cas, moi je trouve que l'éducation à la citoyenneté, c'est très louable de vouloir l'enseigner parce que ça peut déboucher sur des belles choses. Ça peut réveiller des flammes chez certains élèves qui normalement [...] auraient regardé le train passer. Ça peut en pousser à l'action (Laura, paragraphe 497).

L'éducation à la citoyenneté peut également pousser les élèves à s'impliquer davantage socialement en leur apprenant à exprimer leurs opinions tout en leur donnant les outils nécessaires pour appuyer ces dernières. Elle apparaît être un moyen de passer à l'action dans la société plutôt que d'y demeurer un acteur passif.

De façon générale, pour les participantes et les participants, l'éducation à la citoyenneté ne se résume pas uniquement à une éducation au monde politique, elle s'intéresse à d'autres aspects de la réalité humaine comme les

mœurs, les mentalités et les valeurs qui influencent le rapport à la citoyenneté de chaque personne. Par exemple, une jeune enseignante affirme que l'éducation à la citoyenneté :

[...] c'est beaucoup l'évolution des mœurs et des mentalités, des droits de la personne à travers l'histoire aussi là parce que l'histoire des morales, c'est ça : c'est l'histoire de la société (Christine, paragraphe 227).

Ce court extrait montre qu'elle voit l'éducation à la citoyenneté comme une façon d'étudier la situation passée et actuelle de droits de l'homme. Christine rejoint alors Audigier (1996), qui décompose l'éducation civique²⁷ en trois éléments, dans l'importance de l'éducation sociale puisque celle-ci amène l'élève à approfondir des questions telles que les grandes valeurs qui orientent le devenir humain. Ainsi, l'histoire occupe une place privilégiée pour faire cet enseignement. La morale et l'éducation à la citoyenneté se rapprochent l'une de l'autre. Une autre enseignante va dans le même sens en affirmant que l'éducation à la citoyenneté laisse une place aux :

[...] valeurs d'ouverture sur le monde qui peuvent être transmises par nous. Il y a du savoir-vivre en société. Être un bon citoyen [...] c'est savoir se comporter en société. C'est quoi les règles sociales de notre société. [...] je pense que c'est un minimum qui devrait être inculqué aussi là. En tout cas, ça peut être un bon moyen de passer des valeurs en ce sens là... pis de compléter aussi ce qui est fait à la maison, s'il y a des choses de faites (Laura, paragraphe 489).

En mentionnant que l'éducation à la citoyenneté doit permettre aux élèves de connaître les règles sociales, Laura fait référence aux caractéristiques propres à l'éducation civile d'Audigier. Cette dernière cible principalement

²⁷ Éducation civique prise au sens d'éducation à la citoyenneté.

l'enseignement des comportements socialement acceptés favorisant la stabilité sociale. Les propos de cette enseignante suggèrent une autre piste quant à la perception de l'éducation à la citoyenneté, celle du rôle de la famille.

Pour certains jeunes enseignants, il ne faut surtout pas minimiser le rôle que le milieu familial occupe dans la formation de la future citoyenne ou du futur citoyen. Ce constat soulève une question majeure, il semble que l'on n'ait pas suffisamment tenu compte de la participation de la famille afin de développer la conscience citoyenne chez les élèves.

5.2.2. Maîtrise du concept

La maîtrise du concept de citoyenneté s'avère essentielle pour assurer l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté à l'intérieur des écoles. Dans l'ensemble, la plupart des enseignantes et des enseignants croit posséder les qualités requises pour faire l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

Un enseignant en milieu de carrière affirme qu'il se sent en mesure d'assurer l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté parce que son approche a toujours été orientée en ce sens.

[...] l'enseignement que je faisais, évidemment comme enseignant, a toujours été orienté selon les individus et selon les communautés. [...] Je te cacherais pas que les volets les plus importants à laquelle je touchais c'était politique et économique. Je touchais aussi aux autres volets, mais notamment ces deux là. [...] le fait d'essayer d'en définir ce que c'est un citoyen et de pouvoir l'enseigner demain matin,

éducation à la citoyenneté avec tout ce que ça comporte en droits et obligations, moi personnellement, oui, je serais assez à l'aise pour le faire en autant qu'il aille un certain programme uniforme par rapport à l'ensemble évidemment des écoles du Québec. Mais comme qu'il n'est pas écrit encore, mais oui, moi je suis très à l'aise d'enseigner ça (Marc, paragraphe 241).

La citoyenneté ne semble pas être une notion inquiétante pour cet enseignant qui croit posséder les qualités requises. Toutefois, il ne peut faire cet enseignement sans des balises précises.

Pour accomplir leur rôle efficacement, les enseignantes et les enseignants mentionnent que cela ne peut se faire sans la présence d'un programme uniforme et suffisamment clair pour l'ensemble de la province. Il s'agit d'une inquiétude ressentie par bien des enseignantes et des enseignants.

[...] C'est déjà difficile à comprendre d'autant plus qu'on ne connaît pas le programme. Il n'est pas écrit encore! [...] mais les enseignants autant que moi d'ailleurs, on a hâte qui sorte [...], je pense que les enseignants ici sont prêts. Ils ont hâte, mais par contre, il faut susciter l'intérêt. Il faut amener un petit peu de bonbon. Il faut que tu mettes de la viande après l'os. Ça fait longtemps qu'ils nous annoncent l'éducation à la citoyenneté, maintenant qu'est-ce que c'est (Marc, paragraphe 159)?

L'éducation à la citoyenneté est une discipline qui suscite la curiosité, mais l'absence de programme ne permet pas d'orienter les actions afin de susciter un intérêt plus grand pour cet apprentissage. Selon Marc, les enseignantes et les enseignants vont s'intéresser davantage à l'éducation à la citoyenneté quand ils auront à leur disposition les ressources nécessaires pour s'y préparer.

Une autre participante se sent particulièrement démunie étant donné l'absence de balises pour orienter son enseignement.

[...] Je me débrouillerais. Ça, c'est sûr, je me débrouillerais. Par contre, moi, ce que j'aimerais, c'est qu'on me définisse vraiment ce que le gouvernement entend par éducation à la citoyenneté (Laura, paragraphe 417).

Ainsi, tant et aussi longtemps que des directives ministérielles claires et précises à l'égard de l'éducation à la citoyenneté n'auront pas été présentées et bien comprises, il sera difficile d'assurer cet enseignement de façon cohérente. Le lien entre le contenu du programme à cet égard et la façon de présenter et d'animer ce contenu en classe ne semble pas clair aux yeux des enseignantes et des enseignants.

La préparation à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté s'est effectuée au cours de la formation initiale reçue à l'université pour les jeunes enseignantes et enseignants. Cette dernière leur apparaît satisfaisante. La formation académique reçue à l'université a permis d'acquérir les compétences nécessaires pour faire l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. En effet, certains cours portent principalement sur des concepts éthiques. Les enseignantes et les enseignants qui ont reçu ce type de formation disposent de suffisamment d'outils et de connaissances pour mener à bien l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté auprès des élèves des écoles secondaires. D'ailleurs, une enseignante en début de carrière affirme que celles et ceux qui ont suivi une formation initiale en morale possèdent les qualités requises pour assumer l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté :

[...] je pense que le monde qui sont en morale sont extrêmement qualifiés (Christine, paragraphe 323).

Elle ajoute que sa formation initiale lui a permis d'approfondir les questions de la vie en société lui permettant de faire les liens avec les objectifs derrière l'éducation à la citoyenneté.

[...] C'est de vivre en société. Puis s'il y a une phrase que j'ai entendue en enseignement moral à l'université c'était « que la base de tout ça, c'est apprendre [...] la vie en société. Il faut que notre quête du bonheur, en fait, ne nuise pas à la quête du bonheur des autres ». Puis je pense que ce cours-là devrait apprendre ça. Donc, c'est ce que ça devrait être (Christine, paragraphe 287).

La formation obtenue au cours de son passage à l'université a permis à cette jeune enseignante de saisir l'importance que la vie en société. Cette dernière exige un grand respect des autres. L'éducation à la citoyenneté devrait donc se diriger en ce sens.

Les propos recueillis font penser que les enseignantes et les enseignants tendent à surestimer leur capacité à assurer un enseignement adéquat de l'éducation à la citoyenneté. Ils voudraient être mieux encadrés pour implanter ce programme en disposant de toutes les ressources nécessaires dont un programme précis. Toutefois, compte tenu de leur expérience de vie, ils pourront y puiser des éléments qui favoriseront l'enseignement et les apprentissages.

5.2.3. Le risque d'endoctrinement

L'éducation à la citoyenneté comporte un risque important d'endoctrinement à cause des thèmes abordés et du traitement qui leur sera accordé en classe. Les participantes et les participants se sont exprimés sur les risques potentiels qu'ils perçoivent dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

L'inquiétude est grande chez les enseignantes et les enseignants. Christine rapporte quelques réflexions de certains de ses collègues au sujet de l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire :

[...] J'en ai déjà parlé avec d'autres profs, sais-tu ce qu'on disait? [...] On comparait ça aux Nazis : un cours d'endoctrinement de dire que c'est notre société la bonne, c'est comme ça notre histoire, notre politique, elle est parfaite, c'est ça, ça, ça. C'est de même qu'on le voyait nous autres. On espère que ça ne sera pas ça bien sûr, mais on en rigolait un peu avec ça. On disait que ça serait Hitler qui serait le prof de ça (Christine, paragraphe 291).

Quoique quelque peu exagérés, les propos que rapporte Christine montrent que les enseignantes et les enseignants sont perplexes et inquiets à l'égard de cette nouvelle discipline. La référence à Hitler et à ses Jeunesses hitlériennes témoignent d'une inquiétude profonde.

Une autre participante vient en quelque sorte nuancer les propos précédents en suggérant des précautions à prendre pour éviter de glisser dans le piège de l'endoctrinement puisqu'elle perçoit, elle aussi, le risque à l'intérieur de cette discipline.

[...] C'est peut-être pour ça qu'il faudrait qu'il y ait une ligne directrice aussi. Mais la ligne directrice n'empêchera pas le prof qui a des idées politiques qui décide de le transmettre. [...] Par contre, je pense qu'en éducation à la citoyenneté, on doit peut être aussi enseigner aux élèves à se servir, à développer leur pensée critique et leur jugement. Donc, si tu as des idées politiques qui passent, l'élève devrait être en mesure de les contester, puis de les analyser. En tout cas, un bon citoyen ne prend pas pour du *cash* toutes ce qui lui est amené. Ça, ça devrait être transmis.

C'est sûr qu'il y a des élèves qui sont plus perméables aux idées, qui sont peut-être plus facilement endoctrinables, influençables [...] C'est sûr, c'est un risque, l'endoctrinement, mais je pense qu'en tant qu'enseignant, on a la responsabilité de montrer les deux côtés des choses [...] puis laisser les élèves se forger leurs propres opinions. Je ne pense pas que d'imposer les convictions, ce soit une des responsabilités des enseignants. Par contre, je pense qu'on n'est pas à l'abri, que ça peut arriver (Laura, paragraphe 505).

Laura concède qu'il est possible de glisser dans l'endoctrinement, mais l'éducation à la citoyenneté doit permettre aux élèves de développer des outils et des compétences qui leur seront nécessaires comme citoyennes ou citoyens, la pensée critique en est l'exemple principal. Il s'avère donc important que le corps enseignant évite d'imposer ses convictions aux élèves. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de présenter toutes les facettes possibles d'un problème aux élèves afin qu'ils construisent leurs propres opinions à ce sujet. L'éducation à la citoyenneté n'est pas là pour imposer une idée unique aux élèves, au contraire, ils doivent apprendre à se forger des idées qui leur sont propres et ainsi, éviter de glisser vers l'endoctrinement pur et simple. Simon, de son côté, explique pourquoi l'éducation à la citoyenneté est importante dans la formation des jeunes, mais que cela comporte un risque. Pour l'enseignante ou l'enseignant, il s'agit d'

[...] Une occasion d'inculquer un peu de «jugeote» et d'esprit critique à nos jeunes. Malheureusement, c'est une tâche que les parents devraient réaliser (et que l'école pourrait parfaire), et il m'apparaît très simple d'y incorporer une multitude de biais visant à former des jeunes pensant comme « nous » plutôt que des jeunes pensant par eux-mêmes (Simon, paragraphe 29).

Ce ne sont pas tous les participantes et les participants qui estiment que le risque est important lors de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. En effet, un enseignant en milieu de carrière ne perçoit pas des risques d'endoctrinement :

[...] Non, moi je n'ai pas cette vision-là. Moi, la vision d'endoctrinement, elle existe à partir du moment où ce qui est écrit dans les contenus de programme, vise des objectifs, mais à partir du moment où le programme est écrit pour mettre en communauté d'apprentissage et non pas en terme de contenu, à ce moment là, tu n'as qu'à guider les personnes dans leur apprentissage et non pas des guider vers des objectifs, on a une toute autre façon de voir les choses. À ce moment-là, ce n'est pas de l'endoctrinement, mais c'est beaucoup plus un guide d'apprentissage, c'est beaucoup plus une communauté d'apprentissage et comment est-ce que les jeunes voient les réalités de façon très différente dépendamment de leur milieu, dépendamment de leur situation économique, dépendamment de leur situation familiale, [...] ça nous amène évidemment à se positionner puis à questionner de façon très différente. [...] (Marc, paragraphe 249)

Marc estime qu'il n'y a pas de risques d'endoctrinement étant donné que les programmes de formation ne sont pas rédigés en ce sens et que, de cette façon, les risques sont réduits. La vision de l'enseignement en communauté d'apprentissage, comme l'explique cet enseignant, permet de centrer les élèves non pas sur le contenu strictement dispensé par l'enseignante ou l'enseignant, mais bien sur le processus d'apprentissage qu'ils mettent en marche pour acquérir de nouvelles connaissances.

En bout de ligne, les enseignantes et les enseignants interrogés sont conscients des risques associés à l'éducation à la citoyenneté. Ils doivent prendre les mesures nécessaires pour éviter de faire de cet enseignement un endoctrinement. Cependant, ces mesures ne sont pas à toute épreuve. Le risque demeure. Le professionnalisme des enseignantes et des enseignants prend ici tout son sens.

5.2.4. Les rôles de la citoyenne ou du citoyen selon l'enseignante ou l'enseignant

L'éducation à la citoyenneté est une discipline qui exige plus que des connaissances théoriques. Les enseignantes et les enseignants se doivent de posséder des connaissances pratiques et les qualités que possèdent les citoyennes et les citoyens responsables. En effet, ils doivent, eux aussi, être des citoyennes actives et des citoyens actifs et responsables dans leur société. Les façons que prennent les enseignantes et les enseignants pour accomplir leur rôle de citoyenne ou de citoyen exercent une influence sur la représentation qu'ils se font de la citoyenneté et, en bout de ligne, la façon privilégiée pour l'aborder avec les élèves.

Le tableau qui suit présente, brièvement, quelques-unes des actions que les enseignantes et les enseignants font dans leur vie quotidienne en tant que citoyennes ou citoyens responsables. Il faut garder à l'esprit que l'enseignante ou l'enseignant est un modèle pour les élèves.

Tableau 24 Actions posées par les enseignantes et les enseignants pour être une citoyenne ou un citoyen responsable selon la catégorie d'expérience en enseignement		
Moins de cinq ans d'expérience	Entre 6 et 20 ans d'expérience	21 ans et plus d'expérience
<ul style="list-style-type: none"> • Consommation de l'actualité; • Préoccupation pour l'environnement; • Droit de vote; • Écrire des lettres d'opinions; • Respect des lois; • Assister à des réunions du conseil municipal, des débats de citoyens, des consultations publiques; • Être une enseignante ou un enseignant; • Payer ses taxes et ses impôts; • Covoiturage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Droit de vote; • dépenser; • S'impliquer dans les comités de citoyens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupation pour l'environnement; • bénévolat; • S'impliquer dans les comités de citoyens; • Être honnête; • Droit de vote; • Payer ses taxes et ses impôts; • Faire preuve de solidarité.

L'ensemble des participantes et des participants évoque le fait qu'ils exercent leur devoir de citoyenne ou de citoyen en participant au vote lors de chacune des élections ou bien en assumant leur part de taxes et d'impôts. Ce sont là les principaux devoirs que la citoyenne ou le citoyen doit accomplir. Évidemment, le rôle de la citoyenne ou du citoyen ne se limite pas à ce genre de gestes ou d'actions.

L'un des premiers éléments identifiés par un participant quant à son implication citoyenne est que : « [...] je dépense (Marc, paragraphe 512)! Il souligne ainsi l'exigence faite par la société de consommation envers la citoyenne ou le citoyen. Cette ironie montre comment le participant perçoit le rôle de la citoyenne ou du citoyen aujourd'hui, c'est-à-dire comme un individu

devant utiliser son pouvoir de consommateur pour répondre aux exigences de la société.

Un autre participant ajoute : j'« [...] essaie d'agir moi-même dans mes actions quotidiennes. Les actions que je pose doivent laisser ma conscience pure » (Stéphane, paragraphe 59)! Pour y parvenir, il faut « [...] Participer activement à la création d'une société qui est la nôtre, d'avoir ses propres opinions et savoir les exprimer et les défendre » (Stéphane, paragraphe 53-55). La citoyenne ou le citoyen, en plus de son rôle traditionnel de « payeur de taxes et impôts », se doit donc de poser des gestes étant en accord avec sa conscience, ses valeurs, ses opinions.

L'exercice de la citoyenneté passe par l'implication dans diverses organisations favorisant le bien de la société en étant « [...] impliqué dans différents comités de citoyens » (Annie, paragraphe 66). La participation et l'implication à l'intérieur de différents organismes sociaux et communautaires constituent une autre forme d'action que peuvent prendre les personnes pour assumer leur citoyenneté activement.

D'autres enseignants affirment que l'exercice de leur profession constitue un moyen d'assumer leur rôle de citoyenne ou de citoyen. Pour Christine, par exemple, le simple fait d'avoir choisi l'enseignement comme profession constitue en lui-même un geste citoyen :

[...] je pense que, quand tu choisis de faire ça et de passer à travers toutes les embûches qu'il y a pour faire ça, tu le fais en mautadit [sic] ton rôle de citoyen. Tu sais, on éduque l'avenir, on est l'avenir là. Moi je trouve ça fantastique (Christine, paragraphe 395)!

Le choix de la profession enseignante apparaît être, pour cette participante, une action à forte connotation citoyenne puisqu'il s'agit d'un lieu privilégié pour exercer une influence marquante sur les jeunes, l'avenir de la société. Un enseignant en milieu de carrière, Gaston, affirme que l'enseignement doit viser à apprendre :

[...] aux jeunes que toutes les idéologies déistes du progrès sont des formalisations de représentations qui font de l'homme un agent historique dont la liberté est, par principe, néfaste et incompatible avec la mission qu'on lui impose. Le vrai citoyen sait se libérer des fatalités et de toute identité missionnaire qu'on lui dicte (Gaston, paragraphe 57).

Cet enseignant veut que par son enseignement les élèves en viennent à se libérer des modèles qu'impose la société. Il souhaite que les élèves soient des êtres libres. Cette liberté s'apprend par divers moyens comme l'affirme un autre enseignant :

[...] un des moyens que je prenais, c'est que je leur lisais de façon régulière les journaux, les nouvelles, [...] je les prends parce que je veux être au courant de ce qui se passe alentours. [...] si il y a des choses qui se passent qui ne font pas mon affaire ou qui font mon affaire, mais peu importe qui ne fait pas mon affaire, que je puisse les exprimer et il y a des façons aussi de l'exprimer ces affaires-là. [...] donc, la prise d'information de sa région est importante via les divers médias (Marc, paragraphe 498).

L'extrait précédent montre que, pour cet enseignant, son rôle de citoyen s'exerce aussi en étant informé des actualités de son monde. L'éducation aux médias auprès des élèves s'avère être un moyen intéressant leur permettant d'aborder leur rôle de citoyenne ou de citoyen. Il n'est pas le seul enseignant à faire mention de la place qu'occupent les médias dans la vie citoyenne. En

effet, Alexis dit se tenir informé de l'actualité puisque cela constitue une autre action citoyenne :

[...] je m'intéresse moi-même énormément à l'actualité. J'en suis un bon consommateur que ce soit l'écrit, TV, Internet, qu'importe. Autant que possible, on essaie de respecter les lois, on essaie d'être le modèle devant l'élève. On essaie d'être un bon citoyen (Alexis, paragraphe 716).

Cet extrait montre l'importance accordée par Alexis à l'éducation aux médias, puisqu'il s'agit des principales sources d'information permettant ensuite aux gens de mener une vie active et d'agir pour l'avancement de la société. Il ajoute aussi que son travail d'enseignant l'amène à parler des lois guidant la société. Il exerce son rôle de citoyen en parlant avec les élèves et surtout, en leur servant de modèle par les gestes qu'il pose.

Une autre participante abonde dans le même sens qu'Alexis en ce qui concerne l'importance accordée à la formation à la politique et les médias. Les gestes qu'elle pose comme citoyenne reflètent cette façon de percevoir la citoyenneté :

[...] Je me tiens au courant de l'actualité énormément. [...], Je pense que je suis quand même politisée. J'écoute beaucoup l'actualité politique, je lis beaucoup là-dessus. C'est pour ça que je vois probablement l'éducation à la citoyenneté comme un cours politique. J'essaie d'être au fait de ce qui se passe par rapport à l'environnement. Je pense que je suis quand même conscientisée à ce sujet là. Ce n'est pas parfait. Je fais ma petite part (Laura, paragraphe 441).

Un enseignant estime accomplir son rôle de citoyen en parlant avec ses élèves des exigences de la vie en société.

[...] il faut exprimer aux élèves ce qui est important. Jusqu'à quel point qu'il peut être important une vie active dans la société, de quelle façon ça va être utile. Je jase avec eux autres. Je parle avec eux autres. Je leur dis voici : pourquoi les diplômes d'études secondaires, à quoi ça sert? [...] Parler de la vraie vie. Moi je pense qu'à partir du moment qu'on parle de la vraie vie avec eux autres puis on leur explique en quoi ça fonctionne, je pense qu'on a en quelque part chacun un rôle à avoir comme vie active dans la société. Ça, c'est une raison en discutant avec eux autres (Marc, paragraphe 500).

L'éducation à la citoyenneté s'intéresse aussi aux divers aspects de la vie quotidienne. Il est alors nécessaire de s'interroger sur ceux-ci en utilisant les outils appropriés qui permettent de poser un regard critique. La discussion que l'enseignante ou l'enseignant peut entraîner sur ces thèmes de la vie courante chez les élèves peut contribuer au développement de compétences et de connaissances concrètes qui pourront être utilisées quotidiennement. Faire preuve d'esprit critique est donc une autre façon d'accomplir le rôle de citoyenne ou de citoyen.

La vie politique est autre aspect essentiel à ne pas négliger quand vient le temps de faire l'éducation à la citoyenneté. Cet enseignant assume son rôle de citoyen auprès des élèves en discutant avec eux de la vie politique afin qu'ils saisissent l'importance du rôle qu'ils peuvent jouer sur ce plan.

[...] L'autre chose aussi, je leur explique, [...], qu'est-ce que ça vient faire les droits de vote au niveau politique? C'est quoi son rôle économique? C'est quoi son rôle? En quoi t'es utile individuellement

parce que individuellement on dit qu'on ne sert pas à grand-chose? Au travers d'une société, une goutte d'eau dans l'océan, ça ne change pas grand-chose, mais si tout le monde se dit la même chose... Donc, ces préoccupations là. Donc, si tout le monde se dit la même affaire, il n'y a personne qui ne va rien faire. Donc, à partir du moment où tu te lèves, où tu vas être plus proactif, ben là, ça l'a un impact sur la société tranquillement parce que tu en amènes d'autres avec toi (Marc, paragraphe 502).

Pour cet enseignant, on remarque qu'il dirige son attention vers la formation pratique des élèves, c'est-à-dire qu'il veut leur donner les outils nécessaires pour être des citoyennes et des citoyens actifs dans leur monde. Il est important que les jeunes découvrent les moyens qui sont à leur disposition pour transformer, à petite échelle, leur société.

Pour un des participants, sa participation citoyenne touche principalement l'aspect politique. Son implication, au sein d'organisations politiques, lui permet de s'exprimer, de faire valoir son point de vue et de participer à la prise de décisions et donc, ultimement travailler à faire changer les choses. Ce genre d'activités privilégiées par Alexis influence la façon dont il conçoit l'éducation à la citoyenneté. « [...] Je travaille là-dedans fait que j'essaie, à quelque part, peut-être pas de convaincre les jeunes à voter de ce bord-là, mais j'essaie de les convaincre de voter tout court » (Alexis, paragraphe 708). Il estime qu'il est nécessaire que les jeunes soient mis en contact avec la vie politique compte tenu de l'influence de cette dernière sur la vie quotidienne des gens. Il veut être en mesure de faire saisir aux élèves l'importance de prendre part à la vie politique, ne serait-ce qu'en exerçant son droit de vote. Cet enseignant, en début de carrière, est capable de faire la part des choses, c'est-à-dire de mettre une distance entre son implication politique partisane et son travail d'enseignant en ne poussant pas les élèves

vers une direction politique ou une autre. Pour lui, il est primordial d'amener les élèves à réfléchir et à prendre part à la vie politique.

L'intérêt porté pour la cause environnementale et les actions posées dans le sens de la protection de l'environnement apparaît, pour Laura, une autre manière de vivre sa citoyenneté de façon active. En effet, la conscientisation aux enjeux environnementaux fait partie des rôles des citoyennes et des citoyens.

On constate donc, de façon générale, que les enseignantes et les enseignants ont une compréhension similaire à celle de la majorité de la population quant aux rôles des citoyennes et des citoyens. En ce sens, nous pouvons nous demander si les enseignantes et les enseignants parviendront à amener les élèves à dépasser cette conception relativement simple de la citoyenne ou du citoyen pour les amener vers une conception plus étoffée.

5.2.5. Les liens unissant l'histoire et l'éducation à la citoyenneté

Il ne semble pas nécessairement facile pour les enseignantes et les enseignants de percevoir les liens qui existent entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté comme Christine l'explique.

[...] Ben moi, j'ai eu de la misère à voir le lien. Je sais que l'histoire, c'est extrêmement important. Je comprends qu'il va y en avoir à tous les niveaux et il faut qu'il y en aille à tous les niveaux. C'est en comprenant le passé que tu comprends le présent et le futur. C'est certain, mais avec la citoyenneté, comment le passé va t'apprendre à vivre en société (Christine, paragraphe 531)?

L'histoire, selon cette jeune enseignante, demeure très importante pour permettre aux élèves de comprendre les transformations que le monde a connues au fil du temps et qui influencent l'interprétation et la compréhension que l'on peut avoir de la citoyenneté. Un autre enseignant dit que : « [...] L'histoire étudie, entre autres, l'évolution du rôle de « citoyen » à travers les époques » (Simon, paragraphe 51). La discipline historique joue donc un rôle fondamental dans la formation à la citoyenneté.

Pour d'autres, les liens unissant l'histoire et l'éducation à la citoyenneté se situent sur le plan politique. Par exemple, Laura affirme que de solides liens unissent l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. La compréhension des enjeux politiques passés permet de mieux saisir ceux du présent :

[...] Le lien que je vois entre histoire et éducation à la citoyenneté, c'est sûr qu'il y a une grande partie de l'histoire humaine qui est politique. [...] On ne peut pas passer à côté. Les trois quarts de ce qu'on apprend à nos élèves en histoire ça se joue au niveau de la politique. Le trois quarts, j'exagère probablement, sauf en histoire du Québec et du Canada que c'est de l'histoire complètement politique. Ça pourrait être culturel peut-être plus, mais c'est 75 % politique comme histoire. Dans ce sens là, je vois un lien très grand entre histoire et éducation à la citoyenneté. Pour bien comprendre l'histoire, t'as une base d'éducation à la citoyenneté à avoir : connaître les types de régime (Laura, paragraphe 696).

Selon cette perspective, l'histoire contribue à l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté par l'étude de l'évolution de la vie politique. Elle fournit les bases qui permettent de saisir le monde actuel par son passé. Les extraits suivants présentent la compréhension des liens entre les deux disciplines :

[...] les événements passés, présents et futurs puisent leur source au même endroit : l'Homme. Les contextes, les technologies et les enjeux ont changé, mais la nature de l'Homme, elle, est restée la même. Si un élève est capable de comprendre les rouages du pouvoir et de comprendre son cycle, il sera capable de mieux analyser le présent. Qui sait, peut-être cet élève sera-t-il/elle en position de pouvoir un jour et en usera avec beaucoup de sagesse (Cindy, paragraphe 52).

[...] C'est sûr que les citoyens (bons ou mauvais) ont contribué à façonner l'histoire, mais en bout de ligne, ce sont les dirigeants politiques, religieux, économiques, etc. qui ont marqué le plus. Le simple citoyen, à part son droit de vote, est loin de l'histoire. (Jacques, paragraphe 101)

[...] La participation des générations précédentes à la vie de leur milieu (société) peut faire prendre conscience que les choses ne se font pas seules et qu'il faut l'implication de tous (Albert, paragraphe 72).

Ces enseignantes et ces enseignants estiment donc que l'histoire permet aux élèves de prendre conscience des transformations que connaît l'humanité, c'est-à-dire que c'est par l'action des individus qu'elles se produisent.

Dans l'ensemble, les liens entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté exposés par les participantes et les participants relativement solides. Ils saisissent que l'analyse des questions au centre de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté ne peut se faire sans faire appel à l'histoire qui permet d'apporter de la profondeur à la réflexion puisqu'elle les aborde selon une perspective historique.

5.2.6. L'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle : synonymes?

Depuis plusieurs années, l'éducation interculturelle prend de plus en plus de place dans le discours et la littérature abondante à ce sujet en fait foi. Il arrive souvent que l'éducation à la citoyenneté soit associée à l'éducation interculturelle.

Certains enseignants sont catégoriques dans leur position et estiment que l'éducation à la citoyenneté n'est pas un synonyme d'éducation interculturelle. Ils y voient une certaine parenté sans pouvoir toutefois affirmer qu'il s'agit d'une seule et même réalité.

Christine estime que l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle vont de pair :

[...] je pense que ça va ensemble parce que, si je comprends ta question, l'éducation à la citoyenneté, c'est apprendre à vivre ensemble. Ça veut dire avec d'autres cultures, avec une ouverture sur le monde. Il faut apprendre l'ouverture sur le monde à l'école, ça va de soi. Puis ce n'est pas juste dans ce cours là, il faut apprendre ça dans toutes les matières (Christine, paragraphe 659)!

Pour elle, les deux disciplines poursuivent des buts communs comme celui d'apprendre à vivre ensemble. D'un même souffle, elle affirme qu'il n'est pas seulement du ressort du personnel en histoire et éducation à la citoyenneté d'assurer cet enseignement, en fait, les enseignantes et les enseignants de toutes les disciplines sont invités à collaborer à ces apprentissages.

[...] Je te dirais que oui. C'est proche. Oui, on devrait le faire plus, puis oui, on devrait connaître les autres cultures. Puis oui, c'est important d'avoir des cours d'Éthique où est-ce qu'on voit les différentes religions, sauf qu'il faut se regarder dans le blanc des yeux là. Toi, t'es à Rimouski avec un anglais par mille habitants, puis un noir par mille habitants, même affaire ici à Lévis, même affaire à Québec. [...] Ça reste très montréalais comme... [...] discours là. Ça ne représente pas vraiment la réalité des régions (Alexis, paragraphes 876-884).

L'éducation interculturelle, telle que proposée actuellement, ne parvient pas à rendre compte de ce qui est vécu à l'extérieur de Montréal. En dehors de la région métropolitaine, la composition de la population est relativement homogène. Alors, comment le discours interculturel peut-il prendre des assises solides dans un milieu qui ne connaît pas la diversité?

D'emblée, Marc affirme que l'éducation interculturelle ne répond pas aux exigences de la vie en milieu régional. En effet, le discours actuel en éducation interculturelle fait davantage référence aux réalités vécues dans des grands centres comme Montréal. En lui demandant ce qu'il pense de l'éducation interculturelle, il affirme qu'il peut être plus difficile de faire cet enseignement en milieu régional.

[...] oui pour avoir un impact sur le développement multiculturel, c'est sûr que vivre en région, par exemple ici à Rimouski, ça n'est pas du tout le même impact que de vivre à Montréal, c'est clair, net et précis » (Marc, paragraphe 185).

Compte tenu de la composition de la population du Bas-Saint-Laurent, les contacts multiculturels se font plutôt rares.

[...] elle est très monoculturelle, majoritairement des blancs, unilingues. Je dirais aussi la religion, pas très, pas très développée non plus à part le catholicisme. On entend parler de beaucoup de choses à tous les aspects tant culturel que social, mais, on n'est pas en contact (Marc, paragraphe 181).

Cet extrait est intéressant puisqu'il pose deux questions pertinentes :

- Comment faire ce genre d'apprentissage quand les contacts sont si peu fréquents?
- Comment faire pour sortir les apprentissages des « livres » pour les rendre plus concrets?

Laura vient en quelque sorte nuancer ces propos quant aux liens existants entre les deux disciplines.

[...] Il peut y avoir des liens, mais selon moi c'est deux choses complètement différentes. Les liens que je peux faire : c'est sûr que quand tu es un bon citoyen responsable avec l'ouverture sur le monde, oui tu peux... on peut parler d'éducation interculturelle (Laura, paragraphe 601).

Le lien qu'elle voit entre les deux disciplines est la contribution complémentaire qu'elles peuvent avoir sur la formation de la citoyenne ou du citoyen et sur son ouverture sur le monde. Elle vient aussi appuyer les propos tenus par Alexis et Marc en ce qui concerne le discours montréalais en éducation interculturelle.

[...] j'enseigne dans une vraiment dans une petite polyvalente, une petite municipalité. Si on parle de multiculturalisme, c'est tout des blancs catholiques, québécois à 100 %. Ils sont très racistes. Bien,

c'est l'inconnu aussi. [...] Moi j'enseigne, on est dans le bois. Les jeunes y ont jamais sortis. Ils ne sont jamais allés à Montréal ni à Québec pour une bonne partie de ces élèves-là. Ce qu'ils connaissent des autres cultures, ils le prennent à la télévision, dans les journaux, pour ceux qui lisent (Laura, paragraphe 608).

Elle affirme que les contacts interculturels se font plutôt rares dans son milieu d'enseignement. Elle sent que la population régionale demeure foncièrement raciste compte tenu du vécu des élèves dans leur vie personnelle.

L'extrait suivant vient expliquer l'importance de faire l'éducation interculturelle dans les milieux scolaires. Marc explique que le faible taux de natalité et l'apport de l'immigration à la stabilisation, en quelque sorte, de la population québécoise exigent une meilleure compréhension de la société. Il considère donc que l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle sont relativement proches comme disciplines.

[...] c'est aller voir la diversité des cultures qui existent parce qu'on ne se le cachera pas, [au] Québec, avec le taux de dénatalité, il est pas très élevé donc pour être capable de se garder un certain minimum de population, parce qu'il n'y a pas renouvellement de la population [...] ce qui fait qu'on va accueillir davantage évidemment d'immigrants et pour ça, ça va demander davantage de tolérance, davantage de compréhension, [...] donc ce n'est pas uniquement politique, c'est culturel aussi. C'est aussi social. C'est économique, on ne se le cachera pas. [...] développer l'individu, c'est développer ces aspects-là. C'est pas un plus que l'autre, mais il faut qu'il soit à l'affût des besoins de son environnement puis, à quelque part, il faut qu'il trouve ça place aussi là là-dedans c'est bien sûr (Marc, paragraphe 171).

Il s'agit ici d'un apport important à l'éducation à la citoyenneté que les notions que peut apporter l'éducation interculturelle pour comprendre la société dans laquelle s'insèrent graduellement les élèves.

On constate donc que les enseignantes et les enseignants perçoivent la parenté entre l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle, mais ils hésitent à affirmer qu'il s'agit de synonymes. Ils la perçoivent davantage comme une formation complémentaire à la formation de la citoyenne ou du citoyen. Enfin, la portée du discours interculturel est limitée. En effet, selon eux, elle fait sens dans les milieux urbains comme Montréal qui vivent quotidiennement cette diversité. Toutefois, les enseignantes et les enseignants sont conscients de l'importance des interactions possibles entre éducation à la citoyenneté et éducation interculturelle!

5.3. La formation continue des enseignantes et des enseignants

L'arrivée de la réforme exige du corps enseignant le renouvellement régulier de leurs connaissances et leurs pratiques afin de travailler de concert pour mener les élèves à la réussite. Il devra trouver des moyens lui permettant de bien saisir l'essence des changements amenés par la réforme. Durant leur carrière, les enseignantes et les enseignants sont appelés à mettre à jour leurs pratiques afin de permettre aux élèves de développer les connaissances et les compétences ciblées à l'intérieur du nouveau programme de formation et ainsi devenir des citoyennes et des citoyens responsables. Comme l'éducation à la citoyenneté est une nouvelle discipline dans le curriculum de l'école secondaire, il est apparu, a priori, que les enseignantes et les enseignants possèdent l'ensemble des connaissances nécessaires à son enseignement. Ce n'est cependant pas le cas comme il a

été possible de le constater jusqu'à présent, d'où l'importance de la formation continue.

Plusieurs avenues sont présentes pour les enseignantes et les enseignants souhaitant aller chercher l'information qui saura répondre à leurs besoins. Ainsi, les journées pédagogiques constituent un moment privilégié puisque les équipes-écoles organisent des activités de formation complémentaire pour le personnel enseignant. D'autres moyens sont employés par les enseignantes et les enseignants pour aller chercher de la formation supplémentaire : l'autoformation (lectures diverses en pédagogie ou sur le contenu disciplinaire), la participation à des colloques et/ou congrès et la formation universitaire. Ce sont là quelques-unes des activités de formation que les enseignantes et les enseignants reconnaissent importantes. Peu importe la catégorie d'expérience à laquelle ils appartiennent (moins de cinq ans, entre 6 et 20 ans, 21 ans et plus), la plupart des participantes et des participants ont recours à l'autoformation étant donné que la formation continue est peu accessible.

À cet égard, les approches pédagogiques apparaissent être le thème de prédilection des enseignantes et des enseignants. Les propos recueillis démontrent que de nouvelles approches utiles sur le plan pédagogique sont bien plus importantes pour les membres du personnel enseignant que des connaissances touchant le contenu des apprentissages. Peu importe à quelle catégorie ils appartiennent, les enseignantes et les enseignants s'entendent sur ce point. Celles et ceux appartenant à la catégorie « Moins de cinq ans d'expérience » suggèrent, de façon plus précise, quelques pistes de formation qu'ils trouvent appropriées afin que les changements s'opèrent

dans les écoles secondaires : enseignement stratégique, conception de tâches d'apprentissage, stratégies d'enseignement, etc.

La formation continue est d'autant plus appréciée par les enseignantes et les enseignants que cette dernière fait partie de leurs activités quotidiennes. Cette formation est le fruit de l'intérêt personnel et de l'autonomie de l'enseignante ou de l'enseignant dans ses propres apprentissages.

[...] On a quand même une bonne réserve de livres en éducation, de volumes en éducation, mais je n'ai pas été suivre des cours spécifiques. Ça vraiment été une formation par les lectures, les formations, ce qui m'était offert par l'école (Laura, paragraphe 66).

Un autre enseignant abonde dans le même sens en affirmant : « [...] moi, l'été je ne lis pas de romans, je lis en pédagogie » (Robert, paragraphe 82). Ainsi, la lecture est l'une des premières activités de formation continue qui vient soutenir les enseignantes et les enseignants.

L'implantation de la réforme au secteur secondaire exige des enseignantes et des enseignants l'acquisition de connaissances et de compétences permettant d'assurer la dispensation du programme de formation. Afin de permettre l'appropriation de ce dernier, le personnel enseignant est invité, à divers moments, à assister à des séances d'information et/ou de formation préparatoires. Il semble toutefois, selon les propos tenus par un participant, que ces séances de formation ne soient pas accessibles à l'ensemble du corps enseignant alors que ce dernier, de toute évidence, s'interroge sur les avenues à prendre pour dispenser le nouveau programme.

[...] Pour le moment, ce qu'on a souvent, c'est des comités pilotes pour la réforme. [...] il faut que tu sois membre du comité. [...] Ce n'est pas quelque chose qui est grand public. C'est vraiment des petits sous-comités qui discutent de réforme, comment l'appliquer (Alexis, paragraphes 444-460).

Les comités pilotes devant assurer la diffusion de l'information nécessaire aux enseignantes et aux enseignants pour qu'ils puissent se préparer adéquatement aux changements à l'école secondaire ne semblent pas remplir adéquatement leur mandat. L'information arrive au compte-gouttes auprès des enseignantes et des enseignants.

Malgré les aspects plutôt pratiques de la formation continue, les enseignantes et les enseignants semblent être irrités par l'absence de retombées pratiques et concrètes en classe des notions acquises dans le cadre d'activités de formation continue. Puisque les enseignantes et les enseignants sont des gens d'action, ils souhaitent que cette formation reflète leurs besoins et donc, qu'elle soit orientée selon cette perspective. Une enseignante en début de carrière expose sa position à ce sujet :

[...] moi je trouve qu'on n'avance pas assez vite dans ces types de formation. Il y a beaucoup de blabla puis ce n'est pas assez pointu. On pose des questions, on n'a pas de réponse tout le temps. On a des formations aussi avec une conseillère pédagogique dans notre école depuis cette année par rapport au nouveau programme et la réforme. Là, on commence à avancer un peu plus [...] Moi je suis la fille qui genre « On va droit au but » [...] On va au but puis c'est l'action (Laura, paragraphe 98).

La formation continue des enseignantes et des enseignants doit leur permettre d'aller droit au but sans nécessairement se perdre dans des considérations théoriques. Bien qu'elles soient importantes, ces dernières n'occupent pas le premier rang des préoccupations quand les enseignantes et les enseignants établissent leurs besoins de formation continue. Or, on peut s'interroger à savoir si cette façon de penser ne leur sera pas nuisible à plus long terme.

La participation aux activités de formation est aussi influencée par un élément important, c'est-à-dire le temps disponible à consacrer pour ce genre d'activités. Seuls les jeunes enseignantes et enseignants parlent du manque de temps pour participer à des activités de formation. Rappelons que les jeunes enseignantes et enseignants connaissent plus souvent des difficultés d'insertion professionnelle. En effet, ils se voient offrir des tâches ardues, souvent délaissées par leurs collègues plus expérimentés et surtout, bien souvent loin de leur champ de formation initiale, ce qui leur laisse moins de temps à consacrer à leur formation continue. La préparation de leurs cours prime sur la formation continue. Compte tenu de la complexité des tâches qui leur sont dévolues, les enseignantes et les enseignants n'ont pas de temps à consacrer à des activités de ce genre

[...] Non, non, non, non... Même pas, j'ai enseigné l'anglais jusqu'à maintenant, j'ai enseigné l'enseignement moral, la FPS, le français. Je n'ai pas eu le temps de... ça fait même pas deux ans qu'on est sorti » (Christine, paragraphe 91).

L'entrée relativement récente dans la profession peut expliquer l'intérêt peu marqué pour les activités de formation continue. Comme leurs études se sont

terminées récemment²⁸, les enseignantes et les enseignants disposent de connaissances relativement fraîches quant aux changements ayant cours à l'école secondaire. Ils estiment donc que la formation continue ne leur est pas encore nécessaire.

Bien que la formation continue poursuive des objectifs intéressants et stimulants, les enseignantes et les enseignants ne sont pas toujours enthousiastes à son égard. Ainsi, leur participation à une activité de formation continue est influencée par leur attitude envers celle-ci. Certains ont été déçus par les activités de formation auxquelles ils ont participé : « [...] ce ne fut pas très concluant » (Cindy, paragraphe 86). D'autres considèrent qu'ils n'ont tout simplement pas besoin de ce genre d'activités : « [...] Pas du tout et j'en suis fort aise » (Simon, paragraphe 65). Ces sentiments semblent être partagés par les enseignantes et les enseignants plus expérimentés puisque, pour certains, la formation continue était « [...] plutôt vague et décevante » (Marcel, paragraphe 110).

De plus, la formation continue qui permettraient aux enseignantes et aux enseignants de se préparer adéquatement à la réforme n'est accessible que pour ceux du premier cycle du secondaire, ceux du deuxième cycle doivent patienter l'arrivée des programmes de formation. Il est plutôt difficile d'adapter la formation continue aux besoins des enseignantes et des enseignants quand les programmes de formation ne sont pas considérés comme complets. Un enseignant affirme qu'il assistera à de la formation continue « [...] quand on se sera mieux entendu sur le contenu » (Marcel, paragraphe 114)!

²⁸ Les enseignantes et les enseignants appartenant à la catégorie « Moins de cinq ans d'expérience » ont complété leur formation initiale à l'université entre 2002 et 2004.

Au-delà des critiques et des déceptions liées à la formation continue, cette dernière s'avère une occasion idéale pour permettre aux maîtres d'approfondir ce qu'ils connaissent déjà ou apprendre de nouvelles choses qui leur permettront de rendre leur enseignement plus accessible. La formation continue doit tenir compte des nombreuses contraintes pouvant réduire son accès aux enseignantes et aux enseignants. De plus, elle doit se concentrer sur des aspects pratiques de la profession. Enfin, la formation continue doit permettre aux enseignantes et aux enseignants d'aller chercher les informations nécessaires à l'accomplissement leur travail.

Il semble que la formation reçue en milieu de travail ne soit pas suffisante sur plan théorique pour que les enseignantes et les enseignants puissent saisir toutes les difficultés soulevées par l'éducation à la citoyenneté. En effet, peu d'entre eux se questionnent sur les diverses conceptions de la citoyenneté et sur les moyens mis à leur disposition pour en faire la mise en œuvre en milieu scolaire.

5.4. L'enseignement : les aspects de la profession

La réforme à l'école secondaire exige des enseignantes et des enseignants des transformations importantes de leurs façons de faire. La présente section met en lumière la perception des enseignantes et des enseignants à l'égard des changements demandés et de la réforme de façon générale. L'objectif poursuivi est de comprendre comment l'école secondaire vivra ces modifications. Les attentes en matière d'outils d'évaluation et

d'enseignement/apprentissage adaptés pour la réforme seront aussi explorées. Enfin, les méthodes principalement employées seront étudiées.

5.4.1. La perception de la réforme

Nombreuses sont les réactions suscitées par la réforme son implantation au primaire. Les parents d'élèves vivant la réforme quotidiennement avec leurs enfants, la population en général et le corps enseignant se positionnent face à la réforme : en faveur ou non. En fait, tout le monde possède son opinion au sujet des changements qui ont cours dans le milieu scolaire québécois. Alors que pour certaines personnes les transformations suggérées, voire imposées, par la réforme représentent un projet emballant pour les élèves désormais placés au centre du processus d'apprentissage, d'autres abordent ces changements avec beaucoup de réticences craignant, par exemple, une réduction du bagage de connaissances que les élèves accumuleront au fil de leurs études. Toutes ces raisons incitent à réfléchir sur la manière dont les enseignantes et les enseignants abordent la réforme.

Les jeunes enseignantes et enseignants ont été les seuls à s'interroger sur la question des ressources disponibles pour concrétiser les changements amenés par la réforme. Le changement de paradigme, soit celui de l'enseignement à celui de l'apprentissage, nécessite une adaptation des moyens utilisés pour faire l'enseignement. Un premier élément émerge des propos concernant les ressources disponibles soit l'importance des groupes classes.

[...] Moi je regarde, j'ai un groupe où est-ce qu'on est 33 ou 34. Je me demande comment je vais faire pour appliquer une réforme dans un groupe de 33 ou 34. Quand tu te dis que tu ne peux pas faire une gestion de classe avec 34 personnes en train de faire un projet (Alexis, paragraphe 508).

Depuis de nombreuses années, la réduction des groupes classes est revendiquée. Cette dernière prend encore plus de sens aujourd'hui puisque, comme l'indique Alexis, il peut être difficile de mettre en projet plus de 30 élèves tout en s'assurant de leur progrès et surtout, de conserver une bonne gestion de classe. Les changements entraînés par la réforme demandent des conditions d'enseignement et d'apprentissage adéquates. La gestion de classe est une chose à considérer, mais l'encadrement offert aux élèves durant leur apprentissage s'avère aussi importante. Une classe surchargée ne permet pas d'offrir un soutien et un suivi des apprentissages adaptés à chaque élève. Cette situation mène vers une réflexion importante sur la façon de favoriser l'apprentissage des élèves quand les conditions minimales nécessaires pour assurer un enseignement de qualité ne sont pas réunies.

Un enseignant d'expérience vient renforcer le sentiment d'inquiétude envers les ressources disponibles :

[...] je suis une personne ouverte au changement, mais je trouve le menu de la réforme très maigre pour ne pas dire « végétarien ». [...] Avec 8 groupes d'élèves (225 élèves), ça devient difficile de toujours faire des projets à cause de manque de temps, d'espace et de matériel. Les ordinateurs, ça n'existe pas dans les locaux, les volumes : une série pour huit groupes. L'accès à la salle multimédia doit être réservé entre quatre et six semaines à l'avance (Jacques, paragraphe 45).

Bien que ces enseignants soient rendus à différents stades de leur carrière, ils partagent les mêmes inquiétudes à l'égard des de la réforme. Si les ressources disponibles n'augmentent pas et restent au stade actuel, l'orchestration des changements prévus par les enseignantes et les enseignants se fera avec difficulté.

Pour assurer l'implantation de la réforme, les enseignantes et les enseignants manquent de temps.

[...] La réforme exige qu'on en prenne plus de temps, mais il ne nous donne pas le temps. Ce n'est pas prévu qu'il nous en donne avec la réforme. Comment est-ce qu'on va faire? Moi, je ne le sais pas. Il va falloir rentrer le samedi (Christine, paragraphe 211) ?

Les changements apportés par la réforme exigent un effort supplémentaire de préparation d'activités d'apprentissage. Bien que les enseignantes et les enseignants soient disposés à changer leurs pratiques, ils ne sont pas prêts à sacrifier leurs temps libres à la préparation d'activités d'apprentissage. La lourdeur du travail exigé avec l'implantation de la réforme telle que perçu dans un milieu d'enseignement est décrite par Laura.

[...] on va être appelé à planifier différemment, autrement. On va être appelé à faire des tâches. Des tâches, c'est quand même assez compliqué parce que c'est [*sic*] de nouvelles façons de monter des activités pour les élèves afin de leur donner du sens à ces activités. Le principe, je trouve ça super. Par contre, c'est beaucoup de travail. [...]

J'ai demandé à quelqu'un qui avait eu une formation là-dessus, elle m'a dit : « Ça peut prendre quatre heures monter une tâche de quinze minutes. » Là, je m'étais fait dire ça. J'avais dit : « Moi, il n'est pas question que je monte une tâche, je n'ai pas le temps. »

[...] Bon, des tâches, [...] Ça peut être une activité avec plusieurs tâches qui peut durer peut-être un cycle ou deux. Le principe est très bon, mais comme moi, je trouve que ce n'est pas évident dans mon cas parce que je n'enseigne pas les matières pour lesquelles je serai compétente. Donc, déjà j'enseigne des matières que j'apprends un peu sur le tas, puis je ne suis pas nécessairement à l'aise, là va falloir que je monte des tâches en plus? C'est dans ce sens là que je te dis que ça va être une surcharge de travail pour moi (Laura, paragraphe 305).

Deux enseignantes sont catégoriques sur un point en particulier, il n'est pas question qu'elles travaillent 24 heures sur 24, 7 jours sur 7 pour mener à bien les changements proposés. Il est certain qu'elles ne sont pas les seules, parmi les membres du corps enseignant, à tenir un tel discours. Laura soulève un autre aspect intéressant par rapport à la lourdeur de la tâche pour une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant avec la venue de la réforme. En effet, les tâches attribuées au jeune personnel enseignant sont souvent fractionnées en différentes matières, pour lesquelles il n'a pas la formation nécessaire, et en différents niveaux. Un tel éclatement du mandat d'enseignement exige des enseignantes et des enseignants en début de carrière un processus d'autoformation pour arriver à offrir à leurs élèves un bon enseignement dans des matières qu'ils connaissent peu. Les contraintes de temps liées à la réalisation des tâches d'apprentissage et l'éclatement de la tâche de plusieurs membres du corps enseignant

En plus du temps disponible pour l'organisation et l'appropriation de la réforme, tous les aspects concernant les infrastructures et les moyens financiers mis de l'avant pour accomplir la réforme rendent méfiants les enseignantes et les enseignants.

[...] Le côté technique: ressources, argent. Le côté beaucoup technique, les profs se parler. C'est bien difficile. Bien, il faudrait qu'ils nous donnent du temps pour ça, chose qu'ils ne font pas. On n'a pas de temps, on n'a pas d'argent, on n'est pas équipé (Christine, paragraphe 603).

Avec l'absence de ressources appropriées, les enseignantes et les enseignants trouveront laborieux de mener à bien leurs projets.

L'ensemble des propos tenus au sujet de la réforme et des conditions d'application mène à un constant peu rassurant. En effet, on demande aux enseignantes et aux enseignants de faire différemment, de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. Ils apprennent cependant que ne suivront pas les ressources nécessaires pour y parvenir et les conditions adéquates de travail. Sur ces bases, la réforme à l'école secondaire reste fragile et incertaine.

On constate que plusieurs participantes et participants accueillent l'implantation de la réforme au secondaire avec scepticisme et inquiétude. Alexis estime que la réforme au secondaire risque d'être négligée par les enseignantes et les enseignants : « J'ai l'impression que ça va être bâclé. J'ai l'impression qu'on est en train de faire des beaux principes, mais qu'on nous donne pas les moyens d'appliquer ces principes là » (Alexis, paragraphe 500). Cet extrait révèle l'incertitude qui plane autour de la réforme. Les enseignantes et les enseignants ne disposent pas des outils nécessaires à l'application des principes valorisés et véhiculés dans le nouveau programme de formation. Alexis n'est pas le seul à tenir des tels propos : « [...] J'ai l'impression que le ministère de l'Éducation improvise. Il ne semble pas prêt à fournir tout le matériel nécessaire à l'enseignement des nouveaux

programmes. On ne sait pas trop comment évaluer » (Annie, paragraphes 44-48).

Ces sentiments ou ces impressions peuvent s'expliquer par l'accès limité des enseignantes et des enseignants aux informations nécessaires à leur préparation. Alexis mentionne qu'elles n'arrivent pas suffisamment rapidement. Il ajoute cependant qu'il constate que plusieurs des changements sont déjà présents dans les pratiques d'enseignement.

[...] On ne forme pas le monde. On divulgue à peine au compte-gouttes les informations sur la réforme. Y a pas l'unanimité, loin de là, parmi les enseignants. Fait que je me demande sur l'application qu'est-ce que ça va donner? J'ai bien l'impression que ça va être dilué beaucoup. Puis, ce qui ne sera pas dilué, c'est des choses qu'on fait déjà, qui sont déjà là [...]. T'sais, des projets, on en fait déjà. De l'enseignement stratégique, on en fait déjà. Des sorties puis du travail coopératif, des choses comme ça. Ça reste que c'est du déjà connu (Alexis, paragraphe 516).

Toujours sur le thème de l'inquiétude et du pessimisme envers les changements amenés par la réforme, Christine rapporte les propos tenus par des collègues.

[...] J'ai connu un prof de français qui ne veut rien savoir. Je ne sais pas ce qui va arriver avec ça. Je pense qu'on est tout mal informé. On ne sait pas où se diriger là-dedans. On lit le programme et on ne comprend rien (Christine, paragraphe 971).

Elle affirme que les enseignantes et les enseignants sont, dans certains cas, fermement opposés à la réforme. Elle exprime son appréhension face à la disparition de certaines matières du programme de formation :

[...] J'ai surtout peur de la réforme parce que j'ai peur qu'ils coupent des cours que je considère comme primordial; qu'ils changent la religion, par exemple, ça va être plus, au niveau, ça ne sera plus, ça va être laïc. Ça ne sera plus de la religion, de l'endoctrinement, si on veut. Ça ne sera plus la chrétienté, pour ça, je suis d'accord avec la religion. La morale, je trouve ça apeurant que ça disparaisse parce que je pense qu'enlever le seul cours où l'élève réfléchit sur lui-même. Je pense qu'il faut apprendre à se connaître avant de connaître d'autres choses. Il faut apprendre à *dealer* avec soi-même. Puis la violence, ça augmente! [...] j'ai l'impression qu'on veut former un peu des machines rentables pour la société (Christine, paragraphe 105).

Elle conclue en affirmant que la réforme,

[...] C'est toujours de belles idées, de fantastiques idées. Quand j'ai lu ça, je trouvais que ça avait bien du bon sens, mais quasiment impossible à appliquer. C'est ça le gros problème. On peut avoir de bons projets, de beaux rêves, mais ça ne veut pas dire que ça s'applique dans la réalité (Christine, paragraphe 595).

Ce ne sont cependant pas toutes les enseignantes et tous les enseignants consultés qui appréhendent la réforme des programmes à l'école secondaire. En effet, certaines des personnes semblent attendre avec impatience que s'installe le changement. Ce sont principalement les enseignantes et les enseignants en milieu et en fin de carrière qui perçoivent positivement la réforme des programmes.

[...] Je ne l'appréhende pas, je l'attends. Enfin, aller au-delà du bourrage de crâne et ajouter l'essentiel : des compétences, de la méthode, ce qui reste véritablement après le secondaire! Ma crainte est dans l'application qui en sera faite : une réforme de surface (terminologie, projets bonbons), mais sans véritable changement de paradigme (Marcel, paragraphe 37).

Bien que cet enseignant soit heureux des changements qu'amène la réforme, il demeure sceptique quant aux orientations qu'elle prendra. Marcel craint que le changement de paradigme orientant la réforme ne s'opère pas dans la réalité.

Marc, de son côté, affirme que la réforme sera positive. Il observe, dans son milieu, une certaine hâte à mettre en place ces changements.

[...] Je n'ai pas d'appréhension face à la réforme, c'est tout le contraire. [...] je pense que plus on connaît ce que veut la réforme, en fait, ce qu'elle préconise la réforme devrai-je dire, plus je pense qu'on va se l'approprier parce que c'est un changement de paradigme, c'est clair. Je dirais que plus on a hâte de faire, plus on a hâte de changer nos approches pédagogiques (Marc, paragraphe 107).

Cette méconnaissance des théories et des concepts mis de l'avant par la réforme par les enseignantes et les enseignants est peu rassurant sur la possibilité de les mettre en application. Comme l'affirmait précédemment Alexis, elle sera peut-être bâclée. De plus, la méconnaissance des concepts fondamentaux de la réforme contribue maintenir la crainte de nivellement par le bas l'acquisition de connaissances et de savoirs essentiels et de leur évaluation. La réforme ne fait pas l'unanimité dans les écoles et suscite des réactions mitigées de la part des enseignantes et des enseignants. Alexis rapporte à ce propos que

[...] au niveau des programmes, c'est-à-dire c'est ça qui inquiète, je pense, beaucoup déjà les enseignants. Mais ce qui inquiète beaucoup les enseignants, c'est l'espèce d'impression de nivellement par le bas » (Alexis, paragraphe 524).

Enfin, on constate, suite à l'examen des propos des participantes et des participants, que la réforme au secondaire recevra un accueil froid dans les écoles puisque les principaux maîtres d'œuvre ne disposent pas des instruments nécessaires et surtout, ils n'y voient pas d'avancée dans la qualité de l'enseignement.

5.4.2. Attentes en matière d'outils d'évaluation des apprentissages

Les transformations suscitées par la réforme de l'éducation exigent l'ajustement des moyens employés pour effectuer l'évaluation des apprentissages des élèves afin qu'ils s'adaptent aux nouvelles réalités d'enseignement/apprentissage.

Laura nous renseigne sur le travail à faire pour parvenir à concrétiser l'évaluation des apprentissages dans le contexte de la réforme.

[...] oui, on peut y aller avec le paradigme d'apprentissage, mais là, il faudrait changer complètement l'évaluation et ce n'est pas le cas actuellement. On évalue encore comme avant. Donc, veut, veut pas, on reste collé à notre paradigme de connaissances. La connaissance, moi personnellement, je trouve, en tout cas, c'est peut-être moi qui comprends mal, je sais qu'elle est encore importante, mais j'ai l'impression qu'elle est moins importante, qu'elle va être moins importante que ce qu'elle devrait l'être. Il y a un minimum de culture générale, je pense qu'il faut posséder (Laura, paragraphe 760).

Le changement de paradigme proposé par la réforme exige une transformation de la manière d'évaluer les apprentissages réalisés par leurs élèves au cours des différentes activités d'apprentissage, mais Laura estime

que ces mutations ne doivent pas à s'exercer au détriment de l'acquisition des connaissances. Ces dernières demeurent essentielles à la formation des élèves. Elle s'interroge aussi sur la façon de mener cette évaluation, car les inconnus demeurent nombreux.

[...] S'il y a de quoi, moi ça ne m'a pas été transmis! Je pose la question fréquemment pendant les formations [...]. Où va se situer l'évaluation? Ça l'air qu'on n'est pas rendu là. Mais c'est parce que moi tant que je ne saurai pas comment ça va s'évaluer, parce qu'on est obligé de mettre des notes sur le bulletin, c'est quoi que j'évalue? Ça, c'est beau, je peux prendre le programme de formation, y a pas de problème, [...] moi il y a un trou noir par rapport à ça (Laura, paragraphe 936).

Ces propos exposent l'incertitude et l'inconnu auxquels font face les enseignantes et les enseignants. Des balises précises comme une politique d'évaluation des apprentissages claire doivent être mises à la disposition du corps enseignant pour qu'ils parviennent à relever le défi. Les extraits suivants témoignent de l'ambivalence des enseignantes et des enseignants à l'égard du processus d'évaluation des apprentissages.

[...] J'attends désespérément des précisions sur l'évaluation et une meilleure répartition du temps dans le nouveau programme. Et un programme plus concis. Que de mots inutiles dans le nouveau programme (Marcel, paragraphe 125)!

[...] L'évaluation prônée dans les apprentissages m'apparaît trop subjective. Je prends en exemple, ma fille qui vit la réforme depuis sa 1^e secondaire. Imaginez, même ma fille conteste ce genre d'évaluation (Raymond, paragraphe 145).

[...] Si on examine ce qui est fait (ou ne se fait pas) en 1^e secondaire cette année, c'est assez nébuleux en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages! Pas de note! Des comportements (Albert, paragraphe 141)?

Les enseignantes et les enseignants partagent une inquiétude importante par rapport à l'évaluation des apprentissages. Les orientations ne leur apparaissent pas suffisamment explicites pour leur permettre d'effectuer une évaluation qui leur semble suffisamment explicite du progrès de l'élève.

5.4.3. Attentes en matière d'outils d'enseignement/apprentissage

Les enseignantes et les enseignants ont d'importants besoins en matière d'outils pédagogiques et didactiques. Bien qu'ils ne soient pas nécessairement désuets, les manuels et les guides pédagogiques disponibles pour l'enseignement ne reflètent pas les orientations pédagogiques préconisées par la réforme. Ainsi, les participantes et les participants ont exprimé leurs attentes en cette matière et plusieurs pistes ont été identifiées afin de proposer des outils utiles et efficaces.

Une jeune enseignante expose les différents moyens d'enseignement qu'elle met en place en classe.

[...] Moi, j'utilise beaucoup la discussion et le débat, surtout la discussion. On parle tout le temps dans mes cours. Je parle tout le temps. Mes élèves parlent tout le temps. Tout le monde parle. Tout le monde a une place pour parler. [...] C'est sûr qu'un moment donné, ça prend toujours la bonne vieille théorie, on ne peut pas juste parler. Ça prend de la bonne vieille théorie. Il faut de la méthodologie. Il faut apprendre aux élèves à prendre des notes [...] Internet peut aider, les

documentaires, la télévision peut aider parce que ça les intéresse (Christine, paragraphe 1298).

On constate que Christine oriente ses activités d'enseignement vers l'action et la discussion avec ses élèves, si bien que ces derniers se retrouvent au cœur de leurs apprentissages. Elle rappelle cependant qu'au-delà de la mise en action des élèves, le développement de méthodes de travail ainsi que l'acquisition de connaissances jugées essentielles demeurent des axes à ne pas négliger dans les activités d'enseignement/apprentissage.

Laura identifie d'autres éléments à tenir compte pour assurer aux enseignantes et aux enseignants d'avoir à leur disposition les outils nécessaires pour accomplir leur travail dans le contexte de la réforme. Il faut :

[...] Ben, c'est sûr que des manuels de référence. Les cahiers d'activités, oui et non. Je te parlerai plus d'un manuel de référence pour l'enseignant qui va pouvoir puiser des idées d'activités pédagogiques (Laura, paragraphe 904).

Les apprentissages de la réforme ne s'accompliront pas à l'intérieur de cahier d'exercices. Cette jeune enseignante ressent le besoin d'avoir à portée de main un guide pédagogique dans lequel il lui sera possible de puiser des idées pour préparer son enseignement. En ce qui concerne les cahiers d'activités, Laura demeure ambivalente contrairement à Marc qui affirme que « [...] moi personnellement j'aurais une tendance à tout enlever les cahiers d'activités. Ça n'existerait plus » (Marc, paragraphe 462). Cet outil d'enseignement correspond au modèle d'enseignement que la réforme tend à remplacer, sa raison d'être à l'intérieur des nouvelles pratiques d'enseignement est donc remise en doute.

Que veulent les enseignantes et les enseignants plus précisément? Ils espèrent « [...] Que le matériel de base soit fourni et qu'il réponde adéquatement aux objectifs du programme. » (Raymond, paragraphe 141). Le matériel et les outils d'enseignement doivent donc être « [...] Quelque chose de concret, utile et fonctionnel » (Cindy, paragraphe 94). Les attentes en ressources matérielles sont grandes, mais aussi en ce qui concerne les ressources humaines. Il faut que soit disponibles pour les enseignantes et les enseignants « Des conseillers pédagogiques en mesure de répondre à mes questions aussi! » (Cindy, paragraphe 94). La présence de ces derniers contribuerait à aider le personnel enseignant à implanter la réforme dans les écoles secondaires.

En terminant, on constate que bon nombre des enseignantes et des enseignants sont prêts à adapter leurs pratiques. Le changement apparaît stimulant autant pour eux que pour les élèves. Cependant, de l'avis général, les outils pédagogiques et didactiques qui leur faciliteront leur travail ne sont pas disponibles.

5.4.4. Méthodes d'enseignement/apprentissage employées par les enseignantes et les enseignants

Dans leur pratique quotidienne, les enseignantes et les enseignants utilisent à une multitude de stratégies pour permettre aux élèves de réaliser les apprentissages prescrits au programme. Cette section vise à mettre en lumière les principales méthodes employées par les enseignantes et les

enseignants et d'identifier dans quelle mesure ces dernières peuvent s'adapter à la réforme.

Le tableau suivant présente les principales méthodes employées par les enseignantes et les enseignants interrogés selon la catégorie d'expérience en enseignement à laquelle ils appartiennent.

Tableau 25 Méthodes préconisées par les enseignantes et les enseignants dans leur enseignement selon leur expérience dans la profession		
Moins de cinq ans d'expérience	Entre 6 et 20 ans d'expérience	21 ans et plus d'expérience
<ul style="list-style-type: none"> • Projets; • Enseignement magistral; • Utilisation de cahier d'activités; • Travaux de recherche impliquant les TIC; • Présentation de vidéo; • Analyse réflexive; • Anecdotes ; • Discussion ; • Questionnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de faits vécus; • Travaux de recherche impliquant les TIC; • Comparaison ; • Portfolio ; • Travail coopératif; • Questionnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion; • Présentation de vidéo; • Jeux de rôles; • Débat; • Méthode scientifique.

Il est possible de constater que les enseignantes et les enseignants utilisent une variété importante d'outils d'enseignement. Seuls celles et ceux des deux premières catégories font référence à l'exploitation des TIC comme outils d'enseignement. L'ensemble des enseignantes et des enseignants interrogés semble laissé une large part aux différentes activités mettant les élèves en action.

Parmi les outils d'enseignement les plus connus et utilisés, le cahier d'activités entraîne beaucoup de réactions. Par exemple, Laura se positionne au sujet de l'utilité des ensembles didactiques utilisés par les enseignantes et les enseignants.

[...] Je vais te parler personnellement des cahiers d'activités. Nous dans notre école, c'est très peu valorisé, même que je vais te dire franchement qu'on s'en va vers une absence d'utilisation de cahiers d'activités. Nos directions sont un peu contre. On doit aller négocier nos cahiers d'activités en début d'année, moi c'est ce que j'ai fait. Est-ce pertinent d'avoir un cahier d'activités ou non? Et la plupart du temps, c'est non. [...] Je ne sais pas pour quelles raisons? Ce qu'on se fait dire, c'est que les maisons d'édition qui font des cahiers d'activités ne sont pas approuvées nécessairement par le MEQ. (Laura, paragraphe 720).

Laura ne rejette pas l'utilisation de cahiers d'activités dans certains cas, la direction de son école n'appuie pas soit l'usage de ce genre de matériel. Il faut constamment justifier l'emploi de ce type de matériel. Le choix de cahiers d'activités demeure restreint puisque seuls ceux approuvés par le MELS sont acceptés. L'emploi de cahiers d'activités ne doit pas être balayé du revers de la main puisqu'ils permettent d'éviter bien des maux de tête aux enseignantes et aux enseignants en contribuant à l'organisation efficace des activités d'apprentissage.

[...] En histoire, il y en a des quand même bons [...] Je pense en histoire de secondaire 2 : *À la conquête du temps*. Ce n'est pas mauvais comme cahier d'activités. [...] Moi j'aurai une tâche en histoire demain matin, c'est sûr que si j'aurais un cahier d'activités, je m'en servirai parce qu'il ne faut pas se le cacher que, au niveau de la planification, ça donne une chance. Par contre, moi je ne suis pas le type de personne à faire juste du cahier d'activités.

Je suis forte beaucoup sur les recherches, les travaux de recherche avec Internet entre autre. Je suis vraiment forte là-dessus. Je pense que j'ai de bonnes choses à aller chercher d'Internet. [...] J'aurai une tâche en histoire, je monteraï beaucoup d'activités pédagogiques par moi-même, ok, en lien avec ce que je veux enseigner parce que le cahier d'activités... Moi, mon expérience, c'est qu'il manque tout le temps des choses. Il faut compléter. Fait que, de toute façon, faut compléter, fait qu'aussi bien mieux de se monter une activité à notre goût.

[...] Ben moi je suis ben audiovisuel, je présenterai beaucoup de documents. J'en ai quelques-uns qui sont quand même très bons. Ensuite de ça, j'irai probablement beaucoup avec l'actualité, les découvertes au niveau de l'histoire [...] Moi, c'est très interactif aussi avec les élèves. J'aime beaucoup qu'eux m'apportent des choses, me donnent leurs opinions. Je pense que je verrais l'histoire sous cet angle (Laura, paragraphe 728).

Cet extrait présente des activités alternatives que Laura emploie en classe. Il laisse entrevoir que les enseignantes et les enseignants devront faire désormais faire appel à leur imagination pour élaborer des outils et concevoir des activités d'apprentissage appropriées. Sans doute que cette liberté ébranle les enseignantes et les enseignants en leur faisant perdre une balise qui leur était traditionnellement fournie d'emblée.

En terminant, il est possible d'affirmer que les enseignantes et les enseignants appartenant au domaine de l'Univers social sont disposés à vivre les changements apportés par la réforme des programmes de formation. Ils ne se sentent toutefois pas outillés pour mettre en action les changements à venir. Ils manquent d'information, de formation, d'outils appropriés et de conditions de travail adéquates.

CONCLUSION

Chercher à comprendre ce que représente l'ajout de l'éducation à la citoyenneté au programme de formation pour les enseignantes et les enseignants du secondaire constitue un défi important à relever.

Un obstacle rencontré dans l'établissement du portrait de la situation quant à la compréhension de l'éducation à la citoyenneté chez les enseignantes et les enseignants est l'absence de consensus sur la définition à donner à la citoyenneté. En ne sachant pas exactement en quoi consiste cette nouvelle discipline scolaire, il devient plus difficile pour les maîtres de se construire une représentation théorique solide pouvant être transposée dans des situations d'enseignement. L'éducation à la citoyenneté ne s'est pas constituée en discipline universitaire solidement ancrée dans un corpus comme c'est le cas pour l'histoire, la géographie, la philosophie ou les sciences naturelles. Avec ces dernières, il est possible, pour les enseignantes et les enseignants, d'effectuer une transposition didactique des savoirs disciplinaires vers des savoirs scolaires. L'éducation à la citoyenneté ne peut s'effectuer de cette façon. Pour faire l'éducation à la citoyenneté, il faut puiser à l'intérieur des réflexions qu'ont faites à ce sujet les différentes disciplines des sciences humaines et sociales.

Concrètement en enseignement de l'histoire actuellement, quand on fait l'étude de la naissance de la démocratie athénienne, on explique de façon sommaire les rôles joués par le citoyen dans la cité dans cette démocratie directe. L'exploration de la citoyenneté comme phénomène historique en

classe ne cherche pas à approfondir la manière dont cette dernière s'enchevêtre dans les échanges économiques venant caractériser le rapport entre les producteurs et les consommateurs, les échanges entre les individus d'une même communauté et le type de gouvernance adopté. Il est pourtant nécessaire d'étudier comment les différentes sphères d'activités humaines exercent une influence sur la construction d'une société démocratique où la citoyenneté est reconnue à tous. Actuellement, la présentation actuelle en classe se limite aux principales caractéristiques du régime politique (Hauts magistrats, Héliée, Boulé, Ecclésia) et à la définition du citoyen. La citoyenneté comme discipline scolaire va chercher donc dans les interprétations historiques des éléments de contenu venant soutenir son enseignement.

Comme la définition de la citoyenneté ne fait pas encore consensus au sein de la communauté intellectuelle, il devient ardu d'approfondir les propos des enseignantes et des enseignants puisqu'il n'y a pas de ligne conductrice commune quant à leur vision et leur interprétation de l'éducation à la citoyenneté. Ils partagent un idéal, celui de former des citoyennes et des citoyens responsables, capables de décisions éclairées. Il réside, chez les enseignantes et les enseignants, une confusion, une incompréhension ou une incertitude quant à ce qu'ils doivent enseigner aux élèves, à l'ordre secondaire dans le cadre du cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*²⁹.

L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté est un vaste champ d'exploration. Comme il a été possible de le constater tout au long du présent

²⁹ Actuellement seuls les programmes de formation pour le premier cycle du secondaire sont disponibles. Nous en sommes à la seconde année d'implantation du programme de formation pour le secondaire. Les enseignantes et les enseignants au 2^e cycle attendent toujours le programme qui leur permettra de se préparer à l'adaptation de leur enseignement.

texte, la citoyenne est un concept qui se vit concrètement en touchant à plusieurs aspects de la vie de la citoyenne ou du citoyen. Elle s'intéresse aux idées politiques ayant cours dans la société, aux valeurs guidant la vie de la personne, aux principes moraux et aux valeurs spirituelles auxquels adhère l'individu.

La citoyenneté est, avant tout, une responsabilité autant qu'un droit qui incombe à chaque habitante et chaque habitant d'un état démocratique solidement ancré dans les pratiques sociales. Bien que l'exercice officiellement reconnu de la citoyenneté comme le droit de vote ne s'obtienne qu'au moment d'atteindre l'âge de la majorité, chaque individu peut, dès que commence à se forger chez lui la conscience de la vie en communauté, prendre en charge un certain nombre de ses responsabilités envers ses concitoyennes et ses concitoyens. Par exemple, chez le jeune enfant, faire preuve de politesse envers les gens peut être assimilé au développement d'une compétence citoyenne. Faire des choix de consommation plus rigoureux quant à la protection de l'environnement peuvent aussi être assimilés aux rôles de la citoyenne ou du citoyen dans la société sans égard à l'âge de celle-ci ou celui-ci. Puisque la citoyenneté n'est pas un construit uniquement politique, l'âge ne représente pas un obstacle à son exercice.

Cette étude poursuivait comme objectifs d'exposer la position des enseignantes et des enseignants face à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de la réforme dans les écoles du Québec ainsi que déterminer quelques-unes des attentes de ces mêmes enseignantes et enseignants à l'égard du nouveau programme de formation.

6.1. L'éducation à la citoyenneté et le corps enseignant

L'éducation à la citoyenneté comme nouvelle discipline scolaire reçoit un accueil somme toute semblable à celui que reçoit la réforme en elle-même, c'est-à-dire un accueil enthousiaste tout en étant sceptique et inquiet quant à la mise en place de ces nouvelles approches et ces nouveaux contenus disciplinaires.

La compréhension qu'ont les enseignantes et les enseignants interrogés du concept de citoyenneté est, pour la majorité d'entre eux, est somme toute limitée puisqu'ils identifient l'exercice du droit de vote aux différents paliers de gouvernement et le paiement des taxes et impôts pour le maintien des services publics comme principaux rôles à jouer par la citoyenne ou le citoyen dans notre contexte démocratique. Si le niveau de compréhension de la notion de citoyenneté demeure ainsi, cela n'est guère rassurant pour l'enseignement qui en sera fait auprès des élèves.

Les enseignantes et les enseignants comprennent aussi que l'éducation à la citoyenneté se veut un moyen pour donner aux adolescentes et aux adolescents des moyens, des méthodes et des cadres d'analyse qui leur permettront d'utiliser leur esprit critique selon les situations rencontrées dans la vie quotidienne. Le personnel enseignant reconnaisse l'importance d'amener les élèves à développer leur esprit critique durant leur formation générale d'autant plus qu'il s'agit d'une qualité recherchée chez la citoyenne et le citoyen responsable.

Pour les enseignantes et les enseignants interrogés, l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté constitue un bon moment pour faire entrer les jeunes en relation avec les différents aspects de la vie en société, ce qui est acceptable ou non dans une société, les droits et les responsabilités de chaque citoyenne et de chaque citoyen. L'éducation à l'environnement, par exemple, doit faire partie des éléments de contenu à étudier en éducation à la citoyenneté.

Sans pouvoir définir de façon précise ce qu'est l'éducation à la citoyenneté, les enseignantes et les enseignants l'interprètent comme une occasion d'approfondir les différents aspects qui caractérisent la société dans laquelle les jeunes ont à s'intégrer rendus à l'âge adulte³⁰.

Les enseignantes et les enseignants admettent que l'école joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la citoyenneté, mais ils ne sont toutefois pas prêts à affirmer qu'elle est la seule à devoir porter ce fardeau. Le milieu familial dans lequel évolue le jeune exerce une influence indéniable sur la façon dont il comprend le monde, les valeurs qu'il estime importantes et la manière dont il entre en relation avec les gens qui l'entourent. La famille doit être un lieu de partage et de communication menant à la compréhension du monde. Les enseignantes et les enseignants considèrent que leur rôle à cet égard devient complémentaire aux apprentissages réalisés dans le milieu familial. Ils ne croient pas qu'il est de leur devoir de remplir toutes les tâches et les responsabilités dévolues à la famille en matière d'éducation.

³⁰ L'expression «âge adulte» est utilisée pour marquer le moment où le jeune quitte le nid familial pour voler de ses propres ailes en assumant les responsabilités liées à l'acquisition de l'autonomie.

Les gestes que les enseignantes et les enseignants posent en tant que citoyenne ou citoyen renseignent sur la manière dont ils traiteront l'éducation à la citoyenneté en classe. Des trois catégories d'analyse établie précédemment, les enseignantes et les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience dans la profession sont ceux qui possèdent la vision ou l'interprétation la plus englobante de la citoyenneté. En effet, leur conception de la citoyenneté montre qu'ils portent une attention particulière aux questions touchant à l'environnement, à la politique et à la consommation en plus des caractéristiques habituelles de la citoyenneté comme les droits et les libertés. Les enseignantes et les enseignants plus expérimentés possèdent une conception de la citoyenneté tournée davantage vers les responsabilités civiques de la citoyenne et du citoyen comme l'exercice du droit de vote. Certains élargissent la définition de la citoyenneté en y intégrant l'action sociale et communautaire.

Les principaux éléments que les enseignantes et les enseignants identifient comme appartenant à la citoyenneté montrent qu'ils adhèrent à deux conceptions principales qui sont mises en évidence par Pagé (2001, 2004) : la conception républicaine où la citoyenne ou le citoyen profite de tribunes délibératives pour exprimer ses opinions et la conception différenciée où la diversité est reconnue et fait partie de la vie courante de la citoyenne ou du citoyen.

Les enseignantes et les enseignants n'adhèrent pas à une conception de la citoyenneté hermétique comme la conception nationale unitaire (Pagé, 2001, 2004). Ils craignent que l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté devienne un lieu propice à l'endoctrinement des jeunes. Les enseignantes et

les enseignants connaissent la perméabilité des jeunes aux modes et aux courants d'idées. Comme l'éducation à la citoyenneté amène à étudier de multiples conceptions de l'organisation sociale, il faut faire preuve de prudence dans son enseignement. Il est de la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant de prendre les précautions nécessaires pour que l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté ne glisse pas vers un terrain dangereux et risqué. Cet ajustement quant à la façon d'interpréter certains éléments de contenu et certaines réalités sociales s'opère par les expériences personnelles et professionnelles que vivent les enseignantes et les enseignants et qui viennent changer sa façon de voir les choses. Cette expérience peut cependant s'avérer insuffisante et il faut prendre le temps de réfléchir sur ses conceptions individuelles, car elles viennent teinter l'approche de l'enseignante ou de l'enseignant en classe. En identifiant avec précision ce qu'ils valorisent, les maîtres pourront éviter de glisser vers un enseignement endoctrinant.

La compréhension de la citoyenneté des enseignantes et des enseignants se limite, en quelque sorte, à leur expérience de vie en tant que citoyenne canadienne ou citoyen canadien. Malgré leurs connaissances relativement minces, ils estiment être en mesure d'assurer l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté puisqu'ils possèdent leurs aptitudes requises. Ils se sentiraient cependant plus à l'aise à faire cet enseignement si des balises, telles qu'un programme clairement défini, étaient accessibles.

À propos du discours actuel entourant l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle tend à mettre celles-ci sur un pied d'égalité compte tenu de la parenté entre les visées de ces deux disciplines. Les enseignantes et les enseignants interrogés ne sont pas prêts à affirmer qu'il s'agit de

synonymes et que l'une vaut l'autre, mais s'entendent pour leur caractère complémentaire. Il faut comprendre que l'éducation interculturelle s'intéresse spécifiquement aux caractéristiques propres aux groupes culturels qui se côtoient dans la société et les relations qu'il est possible d'établir. Elle vise à une meilleure compréhension et une meilleure acceptation de la différence et de la diversité en favorisant les échanges et la discussion.

Comme l'éducation à la citoyenneté vient s'ajouter à l'histoire comme discipline d'enseignement, il est nécessaire que les enseignantes et les enseignants soient en mesure d'expliquer les liens qui unissent les deux disciplines. Ces derniers considèrent que l'histoire contribue de façon importante à l'apprentissage de la citoyenneté puisqu'elle permet l'étude de l'évolution politique et sociale animant la société occidentale et qui identifie les bases de la démocratie. L'histoire possède beaucoup de richesses pouvant venir étoffer l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté puisqu'elle ouvre une fenêtre vers les luttes qui ont mené au statut actuel que la citoyenneté possède dans de nombreux pays démocratiques.

À la lumière des résultats obtenus, il est possible d'affirmer que les enseignantes et les enseignants ne sont pas prêts à assurer l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. Sur le plan théorique, ils possèdent certes un bagage de connaissances et de compétences citoyennes fort utiles, mais ils ne possèdent pas une compréhension élargie du concept de citoyenneté. La diversité des éléments qu'ils suggèrent comme faisant partie de l'éducation à la citoyenneté en fait une discipline « fourre-tout ». En effet, à vouloir tout assimiler à l'éducation à la citoyenneté, quel sens prendra-t-elle? Le consensus n'est pas encore définitif autour du concept de citoyenneté. Cette dernière prend difficilement racine en milieu universitaire en tant que

discipline indépendante, ce qui complique la tâche du personnel enseignant qui exige des balises pour orienter son travail. Les ressources disponibles actuellement sur la question de l'éducation à la citoyenneté proviennent de l'Europe francophone, principalement la France. Ce discours possède une longue tradition pédagogique, ce qui n'est pas le cas pour l'éducation à la citoyenneté au Québec qui est en cours de construction de discours. Enfin, les enseignantes et les enseignants se sentent capables, malgré les risques potentiels, d'assurer cet enseignement.

6.2. Les attentes des enseignantes et des enseignants

La réforme nécessite, comme nous le savons, de changer les façons de faire en classe et dans l'école avec les élèves, de revoir les manuels et le matériel pédagogique et didactique jusqu'alors disponibles dans les milieux d'enseignement. Sans nécessairement tout envoyer à la corbeille, certaines pratiques étant toujours actuelles, bon nombre devront se transformer et s'ajuster pour répondre aux exigences du programme. Dans un tel contexte, il est possible de supposer que les enseignantes et les enseignants réfléchissent sur leurs pratiques pédagogiques et didactiques ainsi que sur les moyens à prendre pour répondre à leurs nouveaux besoins.

La plupart des enseignantes et des enseignants affirment manquer de temps pour effectuer leur travail. Il s'agit d'une des premières attentes qu'ils ont que de pouvoir disposer de plus de temps pour préparer et mettre en œuvre des projets d'apprentissage avec les élèves. La création de tâches

d'apprentissage³¹ s'avère longue et fastidieuse. Étant donné qu'ils ont déjà peu de temps pour assurer un enseignement de qualité, ils ne veulent pas passer tout leur temps à préparer ce genre d'activités qui, en bout de ligne, représente une surcharge de travail en matière de correction et d'évaluation des apprentissages. La vie scolaire offre peu de temps libres aux enseignantes et aux enseignants.

Ces dernières et ces derniers attendent avec impatience que leur soit fournie une politique d'évaluation des apprentissages adaptée à ce nouveau contexte d'enseignement. Il semble que les enseignantes et les enseignants possèdent peu de renseignements sur ce qu'il leur faut évaluer. De plus, l'expérience d'évaluation des apprentissages est peu concluante jusqu'à maintenant à l'école primaire en plus d'amener son lot de critiques et d'inquiétude. En effet, le vocabulaire utilisé dans les bulletins et la disparition des notes ne permettent plus aux parents de suivre les progrès de leurs enfants. En fait, le changement dans les pratiques d'enseignement-apprentissage se traduit aussi dans la manière d'évaluer ces apprentissages, ce qui donne à certains l'impression de nivellement par le bas en réduisant les exigences. Les enseignantes et les enseignants interrogés sont soucieux et inquiets de voir une réduction des exigences envers les élèves en ne mettant plus l'accent sur l'acquisition de connaissances essentielles ou de base.

Les enseignantes et les enseignants espèrent qu'ils pourront avoir à leur disposition une gamme complète d'outils pour leur permettre de réaliser leur mandat : préparer les élèves à la vie de citoyennes ou de citoyens en leur permettant d'apprendre et d'intégrer un ensemble de connaissances et

³¹ Expression utilisée par une participante.

de compétences socialement valorisées. Ils souhaitent, sans surprise, assister à une réduction du nombre d'élèves par groupe afin de faciliter la gestion de la classe et surtout, pour favoriser la réussite des élèves en mettant en place des conditions favorisant le plein investissement des ces derniers dans les activités d'apprentissages proposées. La réduction de la taille des groupes faciliterait aussi la correction des travaux des élèves puisque les méthodes préconisées par la réforme font que les activités d'évaluation ne se résument pas un examen à choix multiples, par exemple, qui exige peu de temps de correction. En effet, les projets dans lesquels les élèves seront investis leur demandent d'effectuer des productions très lourdes. Les enseignantes et des enseignants espèrent aussi que les manuels promis par le MEQ³² soient au rendez-vous.

Un autre élément à ne pas négliger dans les attentes des enseignantes et des enseignants est leurs besoins de formation continue. Cette dernière, qui doit contribuer à la revitalisation des connaissances et des compétences du corps enseignant, ne parvient pas à combler les besoins ressentis. Contre toute attente, les approches pédagogiques et didactiques constituent des thèmes de prédilections à aborder durant les activités de formation continue. Ils ne semblent pas, cependant, souhaiter obtenir davantage de renseignements sur le contenu disciplinaire qu'ils estiment maîtriser ou sur des aspects plus théoriques de la pratique enseignante.

Il semble donc que les enseignantes et les enseignants soient prêts à vivre des changements dans leur profession, mais ils n'envisagent pas y parvenir si les ressources ne sont pas disponibles. En effet, les écoles

³² Le MEQ a promis, sous François Legault, que chaque élève aurait à sa disposition un manuel pour chacune des matières inscrites au programme de formation. Pour l'instant, il s'agit d'une promesse non tenue.

québécoises, quelle soit primaire ou secondaire, manquent de moyens pour mener à bien leur mission éducative. Sans des ressources humaines, matérielles et financières adéquates, compte tenu des nombreuses difficultés aux plans théorique et pratique que vivent les enseignantes et les enseignants, on peut s'interroger sur la réussite de l'implantation du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* tel que suggéré dans le nouveau programme de formation de l'école québécoise.

6.3. Des pistes pour le futur

Cette recherche de nature exploratoire sur la vision de l'éducation à la citoyenneté des enseignantes et des enseignants du secondaire a permis de constater qu'il reste encore beaucoup de travail à accomplir pour que cette discipline soit signifiante dans le programme de formation.

Une première piste de recherche à envisager est d'explorer à une grande échelle la conception de l'éducation à la citoyenneté pour les enseignantes et les enseignants dans le but de dresser un portrait pour complet de la situation à l'échelle de la province. Il serait ainsi possible de mieux définir les orientations à prendre pour cet enseignement. Il pourrait aussi être intéressant aller analyser les orientations préconisées dans les manuels d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au 1^e cycle du secondaire afin de déterminer quel est le modèle de citoyenneté valorisé à l'intérieur de ceux-ci.

Une autre piste de recherche envisagée en éducation à la citoyenneté est la mise à l'épreuve de différentes méthodes d'enseignement-apprentissage appropriées à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la

citoyenneté. Une des critiques fréquemment entendues envers la réforme est que celle-ci n'a pas prouvé son efficacité. La mise à l'épreuve, par un procédé de recherche-développement, de mécanismes d'enseignement-apprentissage qui portent les fruits escomptés peut être une autre orientation à prendre pour la recherche. Le processus de recherche-développement permet de valider certaines pratiques.

Cette recherche a permis d'identifier des éléments qui peuvent venir orienter la formation continue sur l'éducation à la citoyenneté offerte aux enseignantes et aux enseignants. Sur le plan pratique, elle devra être de plus longue durée pour qu'ils aient le temps d'assimiler les théories et les applications pratiques et surtout, s'attarder sur des approches pédagogiques et didactiques ancrées dans la réalité qui peuvent s'adapter aux différents contextes scolaires. Sur le plan théorique, la formation continue devra fournir des balises précises quant aux contenus disciplinaires à étudier en éducation à la citoyenneté. Il faut présenter aux enseignantes et aux enseignants plusieurs modèles explicatifs de la citoyenneté pour qu'ils soient en mesure de saisir la multiplicité des conceptions existantes. Il s'agit d'une occasion, pour les enseignantes et les enseignants, de se redéfinir en tant que citoyennes ou citoyens.

Enfin, cette recherche vient soutenir l'importance d'effectuer une réflexion critique sur les relations entre les citoyennes et les citoyens dans le contexte actuel des débats sur les accommodements raisonnables. En effet, l'éducation à la citoyenneté est le lieu, avec la famille, de l'appropriation des normes sociales et des valeurs communes. La crise sur les accommodements raisonnables impose une réflexion plus poussée sur les

contenus d'apprentissage pour tenir compte de l'étude des autres, de la diversité culturelle par l'éducation interculturelle.

Pour conclure, l'éducation à la citoyenneté a besoin qu'un consensus soit établi, au Québec du moins, autour de cette question afin de cet enseignement devienne le lieu d'ouverture et de critique qu'elle veut être.

RÉFÉRENCES

- Angers, M. (1996) *Initiation pratique à la méthodologie de recherche en sciences humaines*. 2^e édition. Montréal : CEC
- Arpin, R. (1999) Plaidoyer pour une école culturelle. *L'Action nationale*, 82 (2) 49-70.
- Audigier, F. (c 2005) *L'éducation civique, colonne vertébrale de l'éducation à la citoyenneté*. En ligne. [HTTP : [//www.inrp.fr/zep/partheme/textes/vie/audigier.html](http://www.inrp.fr/zep/partheme/textes/vie/audigier.html)] Consulté le 20 juillet 2005.
- Audigier, F. (2004) L'éducation civique n'est pas une science humaine. *Les cahiers pédagogiques*. 425. Juin. 39-41.
- Audigier, F. (1996a) Une discipline pas comme les autres. *Les cahiers pédagogiques*. 340. Janvier. 25-26.
- Audigier, F. (1996b) *Impossible et nécessaire éducation civique. 3^e biennale de l'éducation et de la formation*. Paris. Consulté en ligne : [http : [//www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/Fa_BIENAL-1996.pdf](http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/Fa_BIENAL-1996.pdf)]
- Banks, J. A. (2001) Citizenship and Diversity. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1). 5-16
- Boisvert, J. (2000) Le développement de la pensée critique au collégial : étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (3) 601-624.

- Bourdé, G. et Martin, H. (1997) *Les écoles historiques*. Paris :  ditions du Seuil. Collection Points, Histoire
- Bourgeault, G. (2005) Quelle  ducation? Pour quelle cité?  l ments de réflexion pour un débat sur l'éducation à la citoyenneté. Dans A. Duhamel et F. Jutras (Dir.) *Enseigner et éducation à la citoyenneté*. (p.135-149) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Bourgeault, G. (2002) De quelle cité suis-je le citoyen? Prolégomènes pour un débat sur l'éducation à la citoyenneté. *Schweizerische Zeitschrift Fur Bildungswissenschaften*, 42 (3). 28-30
- Boutin, G. (2000) *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Brossard, L. (1998) L' ducation à la citoyenneté : dossier. *Vie pédagogique*, 109, Novembre-Décembre : 11
- Charbonneau, J.-P. (2004) La responsabilité citoyenne. *Traces*, 42 (3) 28-30
- CS  (1998) * duquer à la citoyenneté*. Rapport annuel sur l'état des besoins de l' ducation. Québec.
- Daunais, J.-P. (1993) L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Dir.) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. (2  éd.) (p.273-293) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Davis-Seader, J. (2000). *Critical Thinking in Young Children*. USA: The Edwin Mellen Press.
- Dépelteau, F. (1998) *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

- De Romilly, J. (1995) *Hérodote*. Encyclopédia Universalis. (p.371-372) Paris.
- Duchastel, J. (2003) La citoyenneté dans les sociétés contemporaines. Nouvelles formes de médiation entre l'individu et le politique. Dans J.-M. Larouche (Dir.) *Reconnaissance et citoyenneté. Au carrefour de l'éthique et du politique*. (p. 57-78) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Duhamel, A. (2005) Introduction. On ne naît pas citoyen, on le devient. Dans A. Duhamel et F. Jutras (Dir.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. (p. 1-9) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Ennis, R. H. (1987). Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J. Boykoff Baron & J. Robert (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and Practice*, (p. 9-26) New York: W. H. Freeman Company.
- Éthier, M.-A. (2004b) *Où va l'éducation à la citoyenneté?* En ligne : [[http : www.recitus.qc.ca/associations/sphq/article.php3?id_article=59](http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq/article.php3?id_article=59)] Consulté le 27 mai 2005.
- Éthier, M.-A. (2004b) Réflexivité en « Histoire et éducation à la citoyenneté ». Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (Dir.) *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. (p.53-71) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Francoeur, P. (1998) Former de bons citoyens : est-ce l'affaire de l'école? *Vie pédagogique*, 109, Novembre-Décembre : 12-15
- Galichet, F. (2005) *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Galichet, F. (2002) La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1). 105-124.

- Guay, L. et Jutras, F. (2004) L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire! Dans F. Ouellet (Dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (p. 11-26) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Heimberg, C. (2004) *L'histoire enseignée, les problèmes qu'elle rencontre dans de nombreux contextes nationaux et les modes de pensée et d'argumentation qu'elle devrait rendre accessible aux élèves*. En ligne : [http : //www.didactique-histoire.net/eva/article.php3?id_article=31](http://www.didactique-histoire.net/eva/article.php3?id_article=31) Consulté le 27 mai 2005
- Inchauspé, P. (1997) *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Jutras, F. et Guay, L. (2005) Chronique d'une transformation annoncée : l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Dans A. Duhamel et F. Jutras (Dir.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. (p. 115-132) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Lacoursière, J. (1996) *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec : Ministère de l'Éducation
- Lair, R. (2005) L'éthique et la responsabilité citoyenne en milieu rural. Dans A. Duhamel et F. Jutras (Dir.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. (p. 63-73) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Lanoix, A. (2002) L'histoire au XX^e siècle au secondaire (1^e partie) Former les citoyens par l'histoire. *Traces*, 40 (1) 20-28
- Lasnier, F. (2000) *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin éditeur.

Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal/Paris : Guérin/Eska. Le défi éducatif collectif.

Le Pors, A. (1999) *La citoyenneté*. Paris : Presses universitaires de France. Collection Que sais-je?

Martineau, R. (2000) La pensée historique... une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (Dir.) *Pour une pensée réflexive en éducation*. (p.281-309) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Martineau, R. (1997) *La réforme du curriculum : quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté?* Conférence. Montréal.

Martineau, R. et Laville, C. (1998) L'histoire : voie royale vers la citoyenneté? *Vie pédagogique*. No 109. Novembre-Décembre. : 35-38

Meirieu, P. (1996) Face à l'éclatement de la société, que peut faire l'école? *Cahiers pédagogiques*. 340. Janvier 22-24

Ministère de l'Éducation du Québec (2003) *Programme de formation à l'école québécoise. Version approuvée. Enseignement secondaire, Premier cycle*. Québec

Ministère de l'Éducation du Québec (1998) *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996) *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982a) *Programme d'études. Histoire générale. 2^e secondaire. Formation générale*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982b) *Programme d'études. Histoire du Québec et Canada. 4^e secondaire. Formation générale et professionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Mc Guinness, C. (2000) *ACTS. A methodology for enhancing thinking skills across the curriculum*. Belfast.

Nickerson, R. S (1987). Why teach Thinking? In J. Boykoff Baron and R.J. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and Practice*, (p. 27-37) New York: W. H. Freeman Company.

Otera, M. D et al. (2002) *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*. Association étudiante d'éducation préscolaire et enseignement primaire. Montréal. En ligne : [\[HTTP : //www.unites.ugam.ca/fedu/pdf/colloque.pdf\]](http://www.unites.ugam.ca/fedu/pdf/colloque.pdf) Consulté le 27 mai 2005.

Pagé, M. (2004) L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle. Dans F. Ouellet (Dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (p. 49-71) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Pagé, M. (2001) L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (Dir.) *L'éducation à la citoyenneté*. (p. 41-54) Sherbrooke. Éditions du CRP.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, Collection U.

Parent, A.-M. (1963) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec.

- Perrenoud, P. (2004) Au-delà des didactiques, former les professeurs aux sciences sociales et humaines. *Les cahiers pédagogiques*. 425. Juin. 41-43.
- Perrenoud, P. (2003) *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie? Éducation à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique sociale. Collecte Pédagogie et Formation.
- Perrenoud, P. (1997) Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions du curriculum caché. Former des professeurs, oui, mais à quoi? Dans J.-C. Garcias (Dir.) *Éducation, citoyenneté et territoire*. Actes du séminaire national de l'enseignement agricole. ENFA. 25 pages. Consulté en ligne [[http :
//www.unige.ch/SSE/teachers/perrenoud/php_main/pho_1997/1997_07_rtf](http://www.unige.ch/SSE/teachers/perrenoud/php_main/pho_1997/1997_07_rtf)]
- Robert, P. (1996) *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaire Le Robert : Paris.
- Roy, R. (2005) Éduquer à la citoyenneté dans le respect des individus. Dans A. Duhamel et F. Jutras (Dir.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. (p. 151-161) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Roy, S.N (2003) L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. (4^e éd.) (p.159-184) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2002) La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.) *Introduction à la recherche en éducation*. (p. 171-198) Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schnapper, D. (2000) *Qu'est-ce que la citoyenneté?* France: Gallimard. Collection Folio Actuel Inédit.

Swartz, R. (2003). Infusing Critical Thinking into Instruction in High School Classrooms. In D. Fasko Jr. (Eds.). *Critical thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and, Practice*: (201-251) Cresskill, N.J.: Hampton Press.

Université du Québec à Rimouski (2003) *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Rimouski : Conseil d'administration.

Vigneault, L. (2004) Apprendre d'abord à être citoyen ou à juger : vers une pédagogie de la pensée critique. Dans F. Ouellet (Dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (p. 181-194) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Van der Maren, J.M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.) Bruxelles : De Boeck/Presses de l'Université de Montréal, Méthodes en sciences humaines.

Weinstock (2000) La citoyenneté en mutation. Dans Y. Boisvert, Y. Hamel et M. Molgat (Dir.) *Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation*. (p.15-26) Montréal : Liber.

BIBLIOGRAPHIE

- Angers, M. (1996) *Initiation pratique à la méthodologie de recherche en sciences humaines*. 2^e édition. Montréal : CEC
- Arpin, R. (1999) Plaidoyer pour une école culturelle. *L'Action nationale*, 82 (2) 49-70.
- Audigier, F. (c 2005) *L'éducation civique, colonne vertébrale de l'éducation à la citoyenneté*. En ligne. [HTTP : [//www.inrp.fr/zep/partheme/textes/vie/audigier.html](http://www.inrp.fr/zep/partheme/textes/vie/audigier.html)] Consulté le 20 juillet 2005.
- Audigier, F. (2004) L'éducation civique n'est pas une science humaine. *Les cahiers pédagogiques*. 425. Juin. 39-41.
- Audigier, F. (1996a) Une discipline pas comme les autres. *Les cahiers pédagogiques*. 340. Janvier. 25-26.
- Audigier, F. (1996b) *Impossible et nécessaire éducation civique*. 3^e biennale de l'éducation et de la formation. Paris. Consulté en ligne : [http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/Fa_BIENAL-1996.pdf]
- Banks, (2001) Citizenship and Diversity. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1). 5-16
- Boisvert, J. (2000) Le développement de la pensée critique au collégial : étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (3) 601-624.
- Bourdé, G. et Martin, H. (1997) *Les écoles historiques*. Paris : Éditions du Seuil. Collection Points, Histoire

Bourgeault, G. (2005) Quelle éducation? Pour quelle cité? Éléments de réflexion pour un débat sur l'éducation à la citoyenneté. Dans A. Duhamel et F. Jutras (Dir.) *Enseigner et éducation à la citoyenneté*. (p.135-149) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Bourgeault, G. (2002) De quelle cité suis-je le citoyen? Prolégomènes pour un débat sur l'éducation à la citoyenneté. *Schweizerische Zeitschrift Fur Bildungswissenschaften*, 42 (3). 28-30

Boutin, G. (2000) *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Boykoff Baron, J. (1987) Evaluating Thinking skills. In J. Boykoff and R. J. Sternberg (Eds.) *Teaching thinking skills: Theory and Practice*. (p. 221-247) New York: W.H. Freeman Company.

Brossard, L. (1998) L'éducation à la citoyenneté : dossier. *Vie pédagogique*, 109, Novembre-Décembre : 11

Charbonneau, J.-P. (2004) La responsabilité citoyenne. *Traces*, 42 (3) 28-30

Courtine-Sinave, S. (2004) *Croyances relatives a l'education a la citoyenneté d'étudiantes et d'étudiants québécois en formation initiale en enseignement au secondaire*. Faculté d'Éducation. Université de Sherbrooke. Thèse.

CSÉ (1998) *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel sur l'état des besoins de l'éducation. Québec.

Daunais, J.-P. (1993) L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Dir.) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. (2^e éd.) (p.273-293) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Davis-Seader, J. (2000). *Critical Thinking in Young Children*. USA : The Edwin Mellen Press

Dépelteau, F. (1998) *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

De Romilly, J. (1995) *Hérodote*. Encyclopédia Universalis. (p.371-372) Paris.

Duchastel, J. (2003) La citoyenneté dans les sociétés contemporaines. Nouvelles formes de médiation entre l'individu et le politique. Dans J.-M. Larouche (Dir.) *Reconnaissance et citoyenneté. Au carrefour de l'éthique et du politique*. (p. 57-78) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Duhamel, A. (2005) Introduction. On ne naît pas citoyen, on le devient. Dans A. Duhamel et F. Jutras (Dir.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. (p. 1-9) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Ennis, R. H. (1987). Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Joan Boykoff Baron & Robert, J. (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and Practice*, (p. 9-26) New York: W. H. Freeman Company.

Éthier, M.-A. (2004b) *Où va l'éducation à la citoyenneté?* En ligne : [[http : www.recitus.qc.ca/associations/sphq/article.php3?id_article=59](http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq/article.php3?id_article=59)] Consulté le 27 mai 2005.

Éthier, M.-A. (2004b) Réflexivité en « Histoire et éducation à la citoyenneté ». Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (Dir.) *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. (p.53-71) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Fischer, A. (2001) *Critical thinking. An Introduction*. Cambridge University Press.

- Francoeur, P. (1998) Former de bons citoyens : est-ce l'affaire de l'école? *Vie pédagogique*, 109, Novembre-Décembre. : 12-15
- Galichet, F. (2005) *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Galichet, F. (2002) La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1). 105-124.
- Guay, L. et Jutras, F. (2004) L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire! Dans F. Ouellet (Dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (p. 11-26) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Halpern, D. F. (2003) The «How» and «Why» of Critical Thinking Assessment. In. D. Fasko Jr. (Eds.) *Thinking and Reasoning. Cf Research, Theory and Practice*. (p. 355-366) Cresskill: Hampton Press Inc.
- Heimberg, C. (2004) *L'histoire enseignée, les problèmes qu'elle rencontre dans de nombreux contextes nationaux et les modes de pensée et d'argumentation qu'elle devrait rendre accessible aux élèves*. En ligne : [http : //www.didactique-histoire.net/eva/article.php3?id_article=31](http://www.didactique-histoire.net/eva/article.php3?id_article=31) Consulté le 27 mai 2005
- Inchauspé, P. (1997) *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Jutras, F. et Guay, L. (2005) Chronique d'une transformation annoncée : l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Dans A. Duhamel et F. Jutras (Dir.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. (p. 115-132) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

- Lacoursière, J. (1996) *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec : Ministère de l'Éducation
- Lair, R. (2005) L'éthique et la responsabilité citoyenne en milieu rural. Dans A. Duhamel et F. Jutras (Dir.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. (p. 63-73) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Lanoix, A. (2002) L'histoire au XX^e siècle au secondaire (1^e partie) Former les citoyens par l'histoire. *Traces*, 40 (1) 20-28
- Lasnier, F. (2000) *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin éditeur.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal/Paris : Guérin/Eska. Le défi éducatif collectif.
- Le Pors, A. (1999) *La citoyenneté*. Paris : Presses universitaires de France. Collection Que sais-je?
- Lipman, M. (1987) Some Thoughts on the Foundations of Reflective Education. In J. Boykoff and R. J. Sternberg (Eds.) *Teaching thinking skills: Theory and Practice*. (p. 151-161) New York: W.H. Freeman Company.
- Martineau, R. (2000) La pensée historique... une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (Dir.) *Pour une pensée réflexive en éducation*. (p.281-309) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. (1997) *La réforme du curriculum : quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté?* Conférence. Montréal.
- Martineau, R. et Laville, C. (1998) L'histoire : voie royale vers la citoyenneté? *Vie pédagogique*. No 109. Novembre-Décembre. : 35-38

Meirieu, P. (1996) Face à l'éclatement de la société, que peut-faire l'école? *Cahiers pédagogiques*. 340. Janvier 22-24

Ministère de l'Éducation du Québec (2003) *Programme de formation à l'école québécoise. Version approuvée. Enseignement secondaire, Premier cycle*. Québec

Ministère de l'Éducation du Québec (1996) *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982a) *Programme d'études. Histoire générale. 2^e secondaire. Formation générale*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982b) *Programme d'études. Histoire du Québec et Canada. 4^e secondaire. Formation générale et professionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Mc Guinness, C. (2000) *ACTS. A methodology for enhancing thinking skills across the curriculum*. Belfast.

Nickerson, R. S (1987). Why teach Thinking? In J. Boykoff Baron and R.J. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and Practice*, (p. 27-37) New York: W. H. Freeman Company.

Otera, M. D et al. (2002) *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*. Association étudiante d'éducation préscolaire et enseignement primaire. Montréal. En ligne : [\[http : //www.unites.uqam.ca/fedu/pdf/colloque.pdf\]](http://www.unites.uqam.ca/fedu/pdf/colloque.pdf) Consulté le 27 mai 2005.

Pagé, M. (2004) L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle. Dans F. Ouellet (Dir.) *Quelle*

formation pour l'éducation à la citoyenneté? (p. 49-71) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Pagé, M. (2001) L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (Dir.) *L'éducation à la citoyenneté*. (p. 41-54) Sherbrooke. Éditions du CRP.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, Collection U.

Parent, A.-M. (1963) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec.

Perrenoud, P. (2004) Au-delà des didactiques, former les professeurs aux sciences sociales et humaines. *Les cahiers pédagogiques*. 425. Juin. 41-43.

Perrenoud, P. (2003) *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie? Éducation à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique sociale. Collecte Pédagogie et Formation.

Perrenoud, P. (1997) Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions du curriculum caché. Former des professeurs, oui, mais à quoi? Dans J.-C. Garcias (Dir.) *Éducation, citoyenneté et territoire*. Actes du séminaire national de l'enseignement agricole. ENFA. 25 pages. Consulté en ligne [http://www.unige.ch/SSE/teachers/perrenoud/php_main/pho_1997/1997_07_rtf]

Pierre, D. (2003) *L'apport de l'enseignement de l'histoire en Haïti à la socialisation politique et à l'éducation à la citoyenneté en 7ème et 8ème années*. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. Mémoire.

Presseau, A. (Dir.) (2004) *Intégrer l'enseignement stratégique dans la classe*. Montréal : Chenelière, Mc Graw-Hill.

Robert, P. (1996) *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaire Le Robert : Paris.

Roy, R. (2005) Éduquer à la citoyenneté dans le respect des individus. Dans A. Duhamel et F. Jutras (Dir.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. (p. 151-161) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Roy, S.N (2003) L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. (4^e éd.) (p.159-184) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2002) La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.) *Introduction à la recherche en éducation*. (p. 171-198) Sherbrooke : Éditions du CRP.

Schnapper, D. (2000) *Qu'est-ce que la citoyenneté?* France : Gallimard. Collection Folio Actuel Inédit.

Soares, S. R. (2004) *Études des représentations de la citoyenneté chez des professeurs formateurs de futurs enseignants dans une université publique de l'État de Bahia au Brésil*. Faculté d'Éducation. Université de Sherbrooke. Thèse.

Swartz, R. (2003). Infusing Critical Thinking into Instruction in High School Classrooms. In D. Fasko Jr. (Eds.). *Critical thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and, Practice*: (201-251) Cresskill, N.J.: Hampton Press.

Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Université du Québec à Rimouski (2003) *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Rimouski : Conseil d'administration.

Vigneault, L. (2004) Apprendre d'abord à être citoyen ou à juger : vers une pédagogie de la pensée critique. Dans F. Ouellet (Dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (p. 181-194) Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Van der Maren, J.M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.) Bruxelles : De Boeck/Presses de l'Université de Montréal, Méthodes en sciences humaines.

Weinstock (2000) La citoyenneté en mutation. Dans Y. Boisvert, Y. Hamel et M. Molgat (Dir.) *Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation*. (p.15-26) Montréal: Liber.

Van Gelder, T. (2004) *Teaching Critical Thinking: Some lessons from Cognitive Science*. University of Melbourne.

ANNEXE I

CANEVAS D'ENTREVUE

CANEVAS D'ENTREVUE

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : UNE ANALYSE COMPARATIVE DES BESOINS DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

*ENTRETIEN AUPRÈS D'ENSEIGNANTE ET D'ENSEIGNANTS
D'HISTOIRE AU SECONDAIRE.*

OBJECTIFS DE L'ENTREVUE

- ❑ Quels sont les besoins des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire dans le contexte de la réforme face à l'éducation à la citoyenneté?
- ❑ Comment les enseignants conçoivent-ils les enjeux liés à l'éducation à la citoyenneté?
- ❑ Sont-ils prêts à y faire face au plan pédagogique?

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Date de l'entretien : _____

Lieu : _____ Heure : _____

Nom de l'intervieweur (e) : _____

Nom de l'interviewé (e) ou code : _____

PORTRAIT PROFESSIONNEL

1. Quel est votre parcours scolaire? Quelle est votre formation initiale?
 - Avez-vous une formation en histoire?
 - Avez-vous été chercher de la formation continue?
2. Combien d'années d'expérience avez-vous?
 - Moins de cinq ans;
 - Entre 6 et 20 ans;
 - 21 ans et plus.
3. Quelles disciplines avez-vous enseignées jusqu'à maintenant? Dans quelles circonstances?
4. Quel est votre parcours professionnel en enseignement?
 - 4.1. À quel niveau enseignez-vous habituellement?
 - 4.2. Avez-vous enseigné dans plusieurs établissements?
5. Comment appréhendez-vous la réforme de l'éducation?

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

6. Qu'est-ce que représente l'éducation à la citoyenneté pour vous?
7. Êtes-vous à l'aise avec le concept de citoyenneté?
 - 7.1. Quels sont les rôles du citoyen pour vous?
 - 7.2. Quels moyens prenez-vous pour accomplir votre rôle de citoyen?
8. Quelle est, à votre avis, l'utilité de l'éducation à la citoyenneté?
9. L'histoire favorise-t-elle, selon vous, le développement de la citoyenneté chez l'élève? Comment?
10. L'éducation à la citoyenneté est-elle l'affaire d'une seule discipline? Doit-elle être assumée par plusieurs?
11. Est-ce que l'éducation interculturelle est synonyme d'éducation à la citoyenneté pour vous?
12. Quelle place doit occuper a) la religion? b) la politique? c) les relations entre les peuples? etc. dans le nouveau cours qu'est l'histoire et éducation à la citoyenneté

L'HISTOIRE

- 13. Qu'est-ce que l'histoire pour vous? Comment la définissez-vous?
- 14. Quels liens unissent l'histoire et l'éducation à la citoyenneté?
- 15. Quels outils ou méthodes employez-vous pour enseigner l'histoire?
- 16. Quelles stratégies ou moyens d'enseignement utilisés dans votre enseignement de l'histoire?

LE CHANGEMENT DE PRATIQUE

- 17. Est-ce que l'ajout de l'éducation à la citoyenneté est un alourdissement la tâche en histoire?
- 18. Est-ce que la réforme va transformer vos stratégies d'enseignement?
- 19. Comment percevez-vous l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté?
 - 19.1. Avez-vous assisté à des séances de formation au sujet de l'éducation à la citoyenneté?
 - 19.2. Souhaiteriez-vous obtenir de la formation à ce sujet?

20. Est-ce que vous avez des outils pour enseigner l'éducation à la citoyenneté?
21. Quels moyens envisagez-vous prendre pour enseigner la citoyenneté?
22. Quelles sont vos attentes en matière d'outils pédagogiques et didactiques face au nouveau programme d'histoire et éducation à la citoyenneté?
- 22.1. Est-ce que la littérature comme appui didactique peut fournir des pistes d'apprentissage aux élèves à votre avis?

INFORMATIONS PERSONNELLES

Sexe : _____ Âge : _____

CONCLUSION DE L'ENTREVUE

Je vous remercie de m'avoir accordé du temps pour effectuer cette entrevue. Soyez assurée que tout serait fait pour assurer la confidentialité de vos propos. Dès que la transcription de l'entrevue, je vous la ferai parvenir et vous pourrez faire vos commentaires.

Merci beaucoup.

ANNEXE II

QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ

QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ

QUESTIONNAIRE AUPRÈS D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS DES
DISCIPLINES DE L'UNIVERS SOCIAL AU SECONDAIRE.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ :
UNE ANALYSE COMPARATIVE DES BESOINS DES ENSEIGNANTES ET
DES ENSEIGNANTS

ÉTUDE MENÉE DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN
ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

MAGALIE MOREL, B.ED

DIRECTEUR DES TRAVAUX : BASTIEN SASSEVILLE, PH.D.

MAI 2005

INSTRUCTIONS

Ce questionnaire cherche à répondre aux objectifs ci-dessous.

Vous avez toute la liberté que vous voulez pour répondre aux questions.

Ne vous limitez pas à l'espace suggéré, ajoutez des feuillets si nécessaire.

Répondez aux questionnaires au meilleur de vos connaissances.

OBJECTIFS POURSUIVIS

- Connaître la position des enseignantes et les enseignants face à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de la réforme;
- Connaître les attentes pédagogiques et didactiques des enseignantes et des enseignants vis-à-vis l'éducation à la citoyenneté;
- Déterminer si les outils didactiques actuels sont appropriés à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom : _____

École : _____

Commission scolaire : _____

Sexe : M F

Âge : _____

[illegible]

2. Combien d'années d'expérience avez-vous?

- Moins de cinq ans;
- Entre 6 et 20 ans;
- 21 ans et plus.

3. Décrivez votre parcours professionnel en enseignement ainsi que toute expérience de travail qui vous apparaît pertinente. Quelles disciplines avez-vous enseignées jusqu'à maintenant? Dans quelles circonstances?

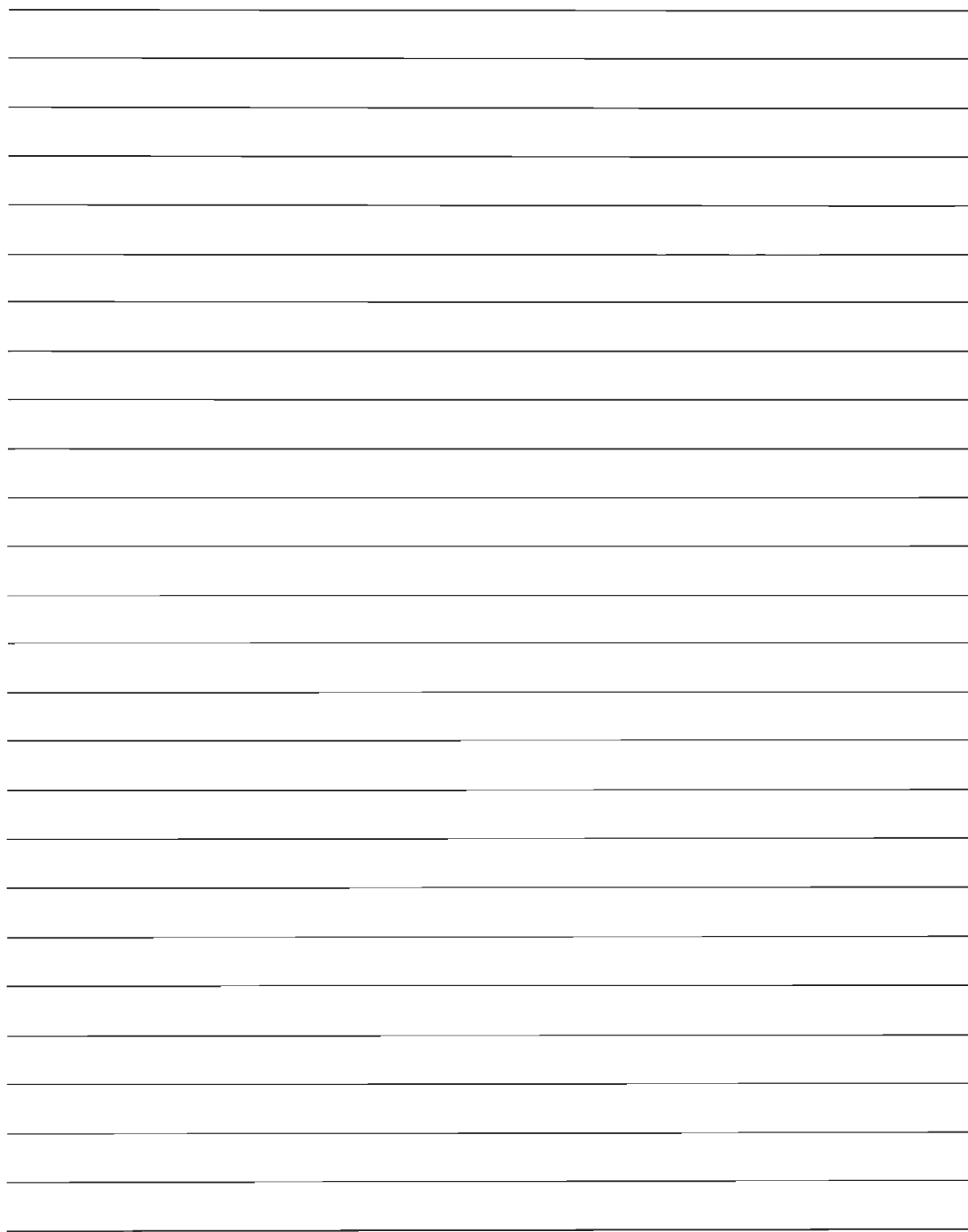
This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

4. Avez-vous enseigné dans plusieurs établissements?

- Si oui, décrivez le milieu, la philosophie de l'école, etc.

- Si non, décrivez le milieu où vous enseignez actuellement

5. Comment appréhendez-vous la réforme de l'éducation?



L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

6. Qu'est-ce que représente l'éducation à la citoyenneté pour vous?

7. Êtes-vous à l'aise avec le concept de citoyenneté?

7.1. Quels sont les rôles du citoyen pour vous?

7.2. Quels moyens prenez-vous pour accomplir votre rôle de citoyen?

8. Quelle est, à votre avis, l'utilité de l'éducation à la citoyenneté?

9. L'histoire favorise-t-elle, selon vous, le développement de la citoyenneté chez l'élève? Comment?

10. Le programme de formation à l'école québécoise évoque des domaines généraux de formation telle de **Vivre ensemble et citoyenneté**. Croyez-vous que l'éducation à la citoyenneté est-elle l'affaire d'une seule discipline? Doit-elle être assumée par plusieurs?

11. Est-ce que l'éducation interculturelle est synonyme d'éducation à la citoyenneté pour vous?

12. Quelle place doit occuper des sujets tels que la religion, la politique, les relations entre les peuples dans le nouveau cours qu'est l'histoire et éducation à la citoyenneté

L'HISTOIRE

13. Qu'est-ce que l'histoire pour vous?

14. Quels liens unissent l'histoire et l'éducation à la citoyenneté?

15. Quels outils ou méthodes employez-vous pour enseigner l'histoire?

16. Quelles stratégies ou moyens d'enseignement utilisés dans votre enseignement de l'histoire?

LE CHANGEMENT DE PRATIQUE

17. Est-ce que l'ajout de l'éducation à la citoyenneté est un alourdissement la tâche en histoire?

18. Est-ce que la réforme va transformer vos stratégies d'enseignement?

19. Comment percevez-vous l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté?

19.1. Avez-vous assisté à des séances de formation au sujet de l'éducation à la citoyenneté?

19.2. Souhaiteriez-vous obtenir de la formation à ce sujet?

20. Est-ce que vous avez des outils pour enseigner l'éducation à la citoyenneté?

21. Quels moyens envisagez-vous prendre pour enseigner la citoyenneté?

22. Quelles sont vos attentes en matière d'outils pédagogiques et didactiques face au nouveau programme d'histoire et éducation à la citoyenneté?

ANNEXE III

EXEMPLES DE LETTRE D'INVITATION AUX ENSEIGNANTES ET AUX ENSEIGNANTS

LETTRE D'INVITATION À RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE

Rimouski, le (date)

(Directeur/Directrice de l'école)

(nom de l'école)

(Adresse)

(Ville)

(Code postal)

Objet : Invitation aux enseignantes et enseignants.

Bonjour à vous,

J'étudie actuellement à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski et je suis à la recherche d'enseignantes et d'enseignants intéressés à participer à une recherche intitulée « L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté : une étude de cas. » Ce projet s'intéresse aux besoins pédagogiques, didactiques et de formation des enseignantes et des enseignants appelés à faire l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté ainsi qu'à leur perception générale de la réforme de l'éducation au secondaire.

Cette recherche permettra d'une part, de cibler des pistes d'intervention pour améliorer la formation initiale et continue des enseignantes et des

enseignants et d'autre part, de proposer des pistes d'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté.

Votre participation n'est pas des plus exigeantes, elle se résume à répondre au questionnaire au meilleur de vos connaissances et de vos valeurs en tant qu'enseignante ou qu'enseignant. Quand vous aurez complété le questionnaire, il suffit de l'envoyer par la poste dans l'enveloppe préaffranchie.

Si vous souhaitez discuter de ce projet avec moi ou bien de fournir davantage d'information, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

En vous remerciant de votre collaboration très précieuse, nous vous prions de recevoir l'expression de nos sentiments les meilleurs.

<p>Magalie Morel Étudiante à la maîtrise en Éducation 300, allée des Ursulines Rimouski (Québec) G5L 3A1 Bur : (418) 723-1986 # 1643 Maison : (418) 723-4274 magalie.morel@uqar.qc.ca</p>	<p>Bastien Sasseville Professeur à l'UQAR et directeur des travaux 300, allée des Ursulines Rimouski (Québec) G5L 3A1 (418) 723-1986 poste 1249 bastien_sasseville@uqar.qc.ca</p>
--	--

LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À UNE ENTREVUE

Rimouski, le (date)

(Directeur/Directrice de l'école)

(nom de l'école)

(Adresse)

(Ville)

(Code postal)

Objet : Invitation à participer à un projet de recherche

Bonjour,

Je m'appelle Magalie Morel et je suis étudiante à l'Université du Québec à Rimouski. Je mène actuellement, dans le cadre de mes études de maîtrise, un projet de recherche portant sur l'enseignement de l'histoire au secondaire dans le contexte de la réforme. Je suis à la recherche d'enseignants en histoire au secondaire afin de recueillir leurs propos sur les changements proposés par les nouveaux programmes de formation. Je m'intéresse particulièrement à l'intégration de la littérature à l'enseignement de l'histoire comme moyen de développer l'éducation à la citoyenneté chez l'élève, tel que proposé par la réforme.

Pour l'essentiel, les enseignants intéressés par ce projet de recherche sont invités à participer à une entrevue d'une durée d'environ une heure où il sera

question de leurs pratiques d'enseignement en histoire, de la façon dont ils perçoivent les changements amenés par la réforme et en quoi cette réforme peut modifier leurs pratiques.

Je sollicite votre collaboration afin de faire parvenir cette invitation à vos enseignants dans cette discipline et leur demander de communiquer avec moi, au plus tard le 14 janvier 2005, afin de convenir d'une rencontre.

Ce projet de recherche est sous la responsabilité de mon directeur de recherche monsieur Bastien Sasseville, professeur à l'UQAR. Vous pouvez communiquer avec lui afin d'obtenir, si vous le désirez, des détails supplémentaires sur ce projet de recherche au numéro suivant : (418) 723-1986 poste 1249.

Magalie Morel

Étudiante à la maîtrise en Éducation

300, allée des Ursulines Local E-406

Rimouski (Québec)

G5L 3A1

Bur : (418) 723-1986 # 1643

Maison : (418) 723-4274

magalie.morel@uqar.qc.ca

ANNEXE IV**INVITATION SUR LE SITE DE LA SPHQ**

INVITATION SUR LE SITE DE LA SPHQ

Adresse électronique:

http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq/article.php3?id_article=89

Société des professeurs d'histoire du Québec - Quelle est votre vision de l'éducation à la citoyenneté ? - Windows Internet Explorer

http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq/article.php3?id_article=89

Fichier Edition Affichage Favoris Outils

Recherche

Société des professeurs d'histoire du Québec - Quel...

sphq
Société des professeurs d'histoire du Québec

Quelle est votre vision de l'éducation à la citoyenneté ? Par : [Pierre Gingras](#)
Le vendredi 19 août 2005.

Version imprimable

o Accueil
 o Rechercher
 o Congrès
 o Concours
 o Activités pédagogiques
 o Missions de la SPHQ
 o La revue TRACES
 o Les archives
 o Sites pour le renouveau pédagogique

Dans la même rubrique

o Adhésion à la SPHQ
 o Résumé de l'échange en histoire (Congrès 2003)
 o Invitation de la présidence
 o Quelle devrait être la place des autochtones dans les programmes d'histoire du ministère ?

Magalie Morel est étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAR. Magalie a besoin de la collaboration des enseignants et des enseignantes en histoire au secondaire pour répondre à un questionnaire portant sur votre vision de ce qu'est l'éducation à la citoyenneté.

Le questionnaire (version Word)
(100% 3.5.5.4)

Vous pouvez répondre sur le questionnaire (version Word) et lui retourner le tout au courriel suivant :

magalie.morel@uqar.qc.ca

Merci de votre collaboration !

Internet 100%

démarrer Windows Live Messen... CHAPITRE 3 - Micros... PBACK# 001 (G...) CORRECTION MÉMO... Société des profes...

14:05

ANNEXE V

CANEVAS INVESTIGATIF

CANEVAS INVESTIGATIF

Enseignement

1. Quelles sont les attentes en matière d'évaluation des apprentissages de l'enseignant vis-à-vis la réforme?
2. Quelles sont les attentes de l'enseignant en matière d'outils d'enseignement/apprentissage appropriés pour la réforme?
3. Quelles sont les méthodes d'enseignement/apprentissage employées par l'enseignant?
4. Quelles sont les stratégies d'enseignement/apprentissage employées par l'enseignant?
5. Est-ce que la réforme va modifier les stratégies et les méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées par l'enseignant?
6. Est-ce qu'il existe une différence entre un enseignant inexpérimenté et un enseignant expérimenté en ce qui concerne l'appropriation de la réforme, ses concepts et ses méthodes?
7. Est-ce que l'enseignant est à l'aise avec l'idée d'enseigner une discipline autre que celle pour laquelle il a une formation?
8. Quelle est la perception de la réforme par l'enseignant?
9. Quelles sont les difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par l'enseignant et leurs implications sur l'appropriation de la réforme?
10. Quel est le parcours professionnel de l'enseignant?

Formation

1. Quel est le parcours scolaire de l'enseignant?

2. Est-ce que l'enseignant a eu recours à la formation continue et à des séances de formation?
3. Est-ce que la formation reçue par l'enseignant est pertinente en regard aux exigences du nouveau programme de formation?

Histoire

1. Qu'est-ce que l'histoire?
2. Quelle est l'utilité de l'enseignement de l'histoire aux yeux de l'enseignant?

Citoyenneté

1. Peut-on établir des liens entre la morale et la citoyenneté?
2. Comment est perçue la citoyenneté chez les élèves selon l'enseignant?
3. Est-ce que la citoyenneté est un concept maîtrisé?
4. Est-ce que l'enseignant se sent à l'aise avec l'éducation à la citoyenneté?
5. Comment est perçue l'éducation à la citoyenneté?
6. Comment l'enseignant s'y prend-t-il pour accomplir son rôle de citoyen?
7. Quels sont les rôles que l'enseignant attribue au citoyen?
8. Quel est le rôle de l'éducation à la citoyenneté selon l'enseignant?
9. Est-ce que l'éducation à la citoyenneté peut-être synonyme d'éducation interculturelle?
10. Est-ce que l'enseignant de l'éducation à la citoyenneté doit se faire de façon monodisciplinaire ou multidisciplinaire?
11. Quels sont les besoins en matière d'outils pour faire l'éducation à la citoyenneté?

12. Y a-t-il un risque possible d'endoctrinement avec l'enseignement de l'éducation à l'éducation?
13. Quelle place doit occuper la religion, l'économie et les autres disciplines appartenant à la sphère des sciences humaines dans l'éducation à la citoyenneté?
14. Quelle est la perception de l'éducation à la citoyenneté en regard de la morale?

Histoire/Citoyenneté

1. Quels liens existent entre l'histoire et la citoyenneté?
2. Est-ce que l'ajout de l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire est perçu comme un alourdissement de la tâche?

ANNEXE VI

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

L'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté : une analyse des besoins des enseignantes et des enseignants³³

**Étude menée par Magalie Morel
Étudiante à la maîtrise en Éducation, UQAR**

Cette recherche exploratoire vise à cerner la situation actuelle de l'enseignement de l'histoire au secondaire dans la perspective de mise en place des nouveaux programmes de formation. Le programme d'histoire est appelé à changer sur le plan des contenus que des méthodes d'enseignement, il est donc important de s'interroger sur les besoins pédagogiques et didactiques des enseignants. Le développement didactique, dans ce contexte d'enseignement en changement, exige une connaissance accrue des besoins des enseignants en place. En plus de chercher à connaître en profondeur les besoins des enseignants d'histoire au secondaire, cette recherche souhaite interroger les enseignants sur la faisabilité et l'intérêt pour une innovation pédagogique soit l'introduction l'éducation à la citoyenneté pour contribuer à rendre plus riche cet enseignement. Ainsi, cette recherche s'oriente selon les trois objectifs suivants.

- Déterminer leurs positions face à l'intégration à l'enseignement de l'histoire de l'éducation à la citoyenneté;

³³ Le titre de cette recherche a évolué au fur et à mesure du processus, ce qui explique que ce dernier ne correspond pas à celui du présent rapport.

- Connaître les attentes pédagogiques d'enseignants envers l'éducation à la citoyenneté;
- Déterminer si les outils didactiques actuels sont appropriés à l'éducation à la citoyenneté.

Votre participation à cette étude implique la réalisation d'un entretien semi-dirigé, enregistré sur bande magnétique, d'une durée d'une heure approximativement. Vous ne serez soumis à aucun procédé expérimental pas plus qu'à la tromperie. Seuls l'étudiante chercheuse et son directeur de travaux auront accès aux transcriptions d'entrevues. Pour vous assurer toute confidentialité, vous serez identifié sous un pseudonyme. Les bandes magnétiques seront détruites à la fin du traitement des données. Suite aux entrevues, vous aurez accès à la transcription de votre entrevue et pourrez lui apporter des modifications si nécessaire. De plus, vous recevrez un rapport de recherche les informant des conclusions obtenues.

Votre participation à cette recherche vous permettra de bénéficier des réflexions et des suggestions qui émaneront en fin de recherche. Ces suggestions pourront contribuer à l'amélioration de votre enseignement par la conception de matériel adapté ou par la création de formation adaptée à vos besoins.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs, établissements de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps

de l'étude sans compromettre la prestation des soins nécessaire à votre état de santé. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec :

Magalie Morel, étudiante à la maîtrise en éducation, UQAR

Bureau : (418) 723-1986 # 1643 ou # 1882

Résidence : (418) 723-4274

magalie.morel@uqar.qc.ca.

Pour toute autre question relative à vos droits à titre de participant pressenti pour ce projet de recherche, veuillez vous adresser à la personne suivante :

Bastien Sasseville, professeur à l'UQAR et directeur des travaux de Magalie Morel

Bureau : (418) 723-1986 # 1249,

bastien_sasseville@uqar.qc.ca

Nom du participant	Signature	Date
--------------------	-----------	------

Nom du chercheur	Signature	Date
------------------	-----------	------

Veuillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.