

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPEMENT ET VALIDATION D'UN GUIDE PÉDAGOGIQUE SOUTENANT  
L'ENSEIGNEMENT DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS EN  
FORMATION INITIALE DES PERSONNES ENSEIGNANTES EN DIDACTIQUE DES  
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (DIDACTIQUE)

PAR

AUDREY G-HÉON

SEPTEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

L'écriture d'un mémoire ne se fait pas sans le soutien et les encouragements de ses proches et de ses collègues qui font une immense différence sur l'accomplissement de ce projet. Je tiens ainsi à remercier des personnes chères qui ont rendu la traversée de ces années de recherche en des moments de croissances, d'expériences riches, mais surtout d'épanouissement professionnel.

Je souhaite tout d'abord remercier, Olivier Arvisais, mon directeur, mon mentor qui m'outille jour à jour pour devenir une meilleure chercheuse. Du temps incalculable que tu as accordé à mon projet et à mon développement professionnel, de tes questions subtiles pour pousser ma réflexion de chercheuse et de citoyenne, à tes propositions de contrat de travail d'enseignement et de recherche, je ne peux que te remercier du bagage immense et de la confiance que tu m'accordes.

Elaine Turgeon, ma codirectrice, je te remercie des nombreuses heures passées à analyser chacune des mes phrases de mon mémoire et à me pousser à acquérir une grande rigueur de recherche. Tes encouragements et tes nombreux commentaires jouent un rôle important sur la chercheuse que je suis et que je deviendrai.

À l'équipe de la Chaire UNESCO de développement curriculaire et tout particulièrement à Patrick Charland qui dès les premiers instants a accordé une confiance en mes capacités, m'a offert des opportunités de recherche inégalées et m'a guidée à chacune des étapes dans mon développement professionnel, je te remercie grandement !

Je souhaite également remercier Catherine Turcotte et Sylvie Viola de m'avoir intégrée dans leurs équipes de recherche et de m'avoir offert des opportunités pour découvrir de nouvelles sphères du monde de l'enseignement. Catherine, je suis grandement reconnaissante de ta flexibilité et ta confiance dans ton projet.

Je remercie Geneviève Audet et Sivane Hirsch pour tous les commentaires qui ont aidé à améliorer mon mémoire. Je remercie également les experts pour leur participation à la validation du guide.

À mes précieux collègues d'université et amis Jeanne, Rachelle, Zeina, Amine, Gabrielle, Aurélie, Kassandra, Valérie, Simon-Pierre, Andrée-Ann qui ont rendu mon temps à l'université, en présentiel comme en Zoom, après les heures de travail ou dans les cours beaucoup plus agréable. De nos fous rires, à vos conseils, je ne peux qu'être reconnaissante d'avoir été entourée de loin ou de proche de vous durant ces années de rédaction.

À ma famille qui a reçu chacune de mes réussites, de mes moments de faiblesse, de mes accomplissements, de mes nouveaux projets, avec amour, encouragements, et fierté. Je ne peux qu'être reconnaissante de tout le soutien que vous m'accordez continuellement. À mes parents qui m'ont appris la ténacité et le courage d'accomplir mes rêves, sans quoi je n'aurais pu terminer ce mémoire.

À mon tendre amoureux, mon Karawanji, qui m'a rencontrée pendant ce périple, qui me soutient à chaque instant, je te remercie de croire en moi, de prendre soin de moi et de me pousser à être meilleure chaque jour.

À mon Sclub7, mes Fade in Queens, mon CAA, Mym et Cam, ma cousine, mes essoufflés et mes petites Katous. Un doux merci à ces amis de cœur, à cette deuxième famille, qui t'acceptent, t'encouragent et te changent les idées entre les moments de dur labeur.

Enfin, je remercie la fondation de l'UQAM, la faculté des sciences de l'éducation et la CUDC pour leur soutien financier qui m'a permis de me consacrer pleinement à mes études.

## **DÉDICACE**

Au développement de la compréhension mutuelle  
entre les personnes citoyennes de sociétés  
pluralistes

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>ii</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>viii</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES</b> .....	<b>ix</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>x</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xi</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>2</b>
1.1 Le contexte de la recherche .....	2
1.2 L'éducation à la citoyenneté.....	5
1.2.1 L'éducation à la citoyenneté au Québec dans le programme de formation de l'école québécoise .....	5
1.2.2 La place qu'occupe l'éducation à la citoyenneté dans les classes québécoises. ....	7
1.3 Les approches pédagogiques pour aborder l'éducation à la citoyenneté.....	9
1.3.1 Les pratiques délibératives et démocratiques.....	10
1.3.2 Les limites des pratiques délibératives et démocratiques. ....	12
1.4 Problème de recherche.....	13
1.5 Objectif de recherche.....	14
1.6 La pertinence scientifique, sociale et éducative .....	14
1.6.1 Pertinence scientifique .....	14
1.6.2 Pertinence sociale.....	15
1.6.3 Pertinence éducative.....	15
<b>CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL</b> .....	<b>17</b>
2.1 Les questions socialement vives (QSV) .....	17
2.1.1 Les trois domaines des QSV .....	18
2.1.2 La vivacité, la contextualisation et le degré d'implication et d'affect .....	19
2.1.3 Des savoirs incertains et non institutionnalisés.....	20
2.1.4 Synthèse du concept de la QSV .....	21
2.2 La pédagogie du dialogue et des conflits (PDC).....	22
2.2.1 Les écrits fondateurs de la pédagogie du dialogue et des conflits .....	22
2.2.1.1 <i>Speak Your Piece Program</i> de McCully (2006).....	23
2.2.1.1.1 Les principes et les postulats .....	23

2.2.1.1.2	Les stratégies pédagogiques de mise en œuvre .....	24
2.2.1.1.3	Le modèle « Présent-Passé-Présent » et ses stratégies pédagogiques .....	26
2.2.1.2	<i>Close Encounters program</i> de King (2009) .....	28
2.2.1.2.1	Les principes et les postulats .....	28
2.2.1.2.2	Les stratégies pédagogiques de mise en œuvre .....	30
2.2.1.3	La pédagogie dialogique de Bickmore et Parker (2014).....	31
2.2.1.3.1	Les principes et les postulats .....	32
2.2.1.3.2	Les stratégies pédagogiques de mise en œuvre .....	33
2.2.2	Ho, McAvoy, Hess et Gibbs (2017) : les concepteurs du <i>Conflict dialogue pedagogy</i> ..	34
2.2.3	Synthèse du concept de la PDC .....	35
<b>CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....</b>		<b>36</b>
3.1	La posture épistémologique.....	36
3.2	La définition de la recherche-développement.....	36
3.2.1	Les phases de la recherche-développement .....	37
3.2.1.1	Phase 1 : la précision de l'idée de développement.....	37
3.2.1.2	Phase 2 : la structuration de la solution inédite.....	38
3.2.1.3	Phase 3 : le développement du prototype.....	38
3.2.1.4	Phase 4 : l'amélioration du prototype.....	38
3.2.1.5	Phase 5 : la diffusion des résultats et du produit.....	39
3.3	Le déroulement de la recherche.....	39
3.3.1	La précision de l'idée de développement : phase 1 .....	39
3.3.1.1	Rappel du problème.....	39
3.3.1.2	Utilisateurs du guide pédagogique .....	40
3.3.1.3	Les finalités du guide pédagogique.....	41
3.3.1.4	Les caractéristiques du guide pédagogique en fonction des besoins des utilisateurs...	41
3.3.1.5	Les critères d'évaluation .....	45
3.3.2	La structuration de la solution inédite : phase 2.....	45
3.3.2.1	Introduction du guide pédagogique.....	45
3.3.2.2	Première partie du guide : définition de la PDC et de ses composantes .....	46
3.3.2.3	Deuxième partie du guide : conception d'une formation en formation initiale .....	47
3.3.3	Le développement du prototype : phase 3.....	48
3.3.3.1	Introduction .....	49
3.3.3.2	La pédagogie du dialogue et des conflits au primaire et au secondaire : Première partie	49
3.3.3.3	L'implantation de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale : deuxième partie .....	52
3.3.4	L'amélioration du prototype : phase 4 .....	53
3.3.4.1	Méthode d'échantillonnage .....	53
3.3.4.2	Outils de collecte de données .....	55
3.3.4.3	Démarche de collecte de données .....	58
3.3.4.4	Le processus d'analyse des données .....	59
3.3.4.4.1	Les statistiques descriptives .....	59
3.3.4.4.2	L'analyse thématique.....	60
3.3.4.5	L'amélioration du prototype à la lumière de l'évaluation des experts .....	60

3.3.5	La diffusion des résultats et du produit : phase 5 .....	60
3.4	Les considérations éthiques .....	61
3.5	L'identification et le contrôle des biais de la recherche .....	62
<b>CHAPITRE 4</b>	<b>RÉSULTATS ET DISCUSSION .....</b>	<b>63</b>
4.1	Le développement du guide pédagogique .....	63
4.2	La validation théorique du guide pédagogique de la PDC auprès d'experts .....	64
4.2.1	Pertinence du guide pédagogique de la PDC .....	65
4.2.1.1	Résultats aux questions fermées .....	65
4.2.1.2	Résultats aux questions ouvertes et discussion .....	73
4.2.1.3	Synthèse des modifications apportées au prototype du guide pédagogique .....	91
4.2.2	Adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC .....	96
4.2.2.1	Résultats aux questions fermées .....	96
4.2.2.2	Résultats aux questions ouvertes et discussion .....	98
4.2.2.3	Synthèse des modifications apportées au prototype du guide pédagogique .....	101
4.2.3	Utilisabilité du guide pédagogique de la PDC .....	103
4.2.3.1	Résultats aux questions fermées .....	103
4.2.3.2	Résultats aux questions ouvertes et discussion .....	106
4.2.3.3	Synthèse des modifications apportées au prototype du guide pédagogique .....	109
4.2.4	Utilité du guide pédagogique de la PDC .....	111
4.2.4.1	Résultats aux questions fermées .....	111
4.2.4.2	Résultats aux questions ouvertes et discussion .....	113
4.2.4.3	Synthèse des modifications apportées au prototype du guide pédagogique .....	117
4.3	L'analyse de la démarche d'ensemble .....	119
4.3.1	Contribution et points forts .....	119
4.3.2	Les limites de la recherche .....	120
4.3.3	Les limites du guide pédagogique .....	122
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>126</b>
<b>ANNEXE A</b>	<b>PROTOTYPE DU GUIDE PÉDAGOGIQUE DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS.....</b>	<b>129</b>
<b>ANNEXE B</b>	<b>COURRIEL DE RECRUTEMENT DES EXPERTS .....</b>	<b>172</b>
<b>ANNEXE C</b>	<b>OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES.....</b>	<b>174</b>
<b>ANNEXE D</b>	<b>COURRIEL DE PARTICIPATION AU PROJET DE RECHERCHE.....</b>	<b>182</b>
<b>ANNEXE E</b>	<b>PRODUIT FINAL DU GUIDE PÉDAGOGIQUE DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS.....</b>	<b>183</b>
<b>RÉFÉRENCES</b> .....		<b>235</b>

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 3.1</b> Les principes et les postulats de la pédagogie du dialogue et des conflits.....	41
<b>Tableau 3.2</b> Les caractéristiques du guide en fonction des besoins des utilisateurs .....	42
<b>Tableau 3.3</b> Description de chacune des sections la première partie du guide pédagogique.....	46
<b>Tableau 3.4</b> Les catégories de dimensions pour le critère de pertinence et leur nombre. ....	56
<b>Tableau 4.1</b> Les résultats aux questions fermées à propos de la pertinence du guide pédagogique de la PDC pour chaque expert.....	65
<b>Tableau 4.2</b> Compilation des réponses aux questions fermées des six experts à propos de la pertinence du guide pédagogique de la PDC. ....	71
<b>Tableau 4.3</b> Synthèse des modifications apportées au prototype au regard des commentaires sur la pertinence du guide pédagogique.....	91
<b>Tableau 4.4</b> Les résultats de l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC.....	97
<b>Tableau 4.5</b> Compilation des réponses des six experts à propos de l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC .....	97
<b>Tableau 4.6</b> Synthèse des modifications apportées au prototype au regard des commentaires sur l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC .....	101
<b>Tableau 4.7</b> Les résultats de l'utilisabilité du guide pédagogique de la PDC.....	103
<b>Tableau 4.8</b> Compilation des réponses des six experts portant sur l'utilisabilité du guide pédagogique .....	104
<b>Tableau 4.9</b> Synthèse des modifications apportées au prototype au regard des commentaires sur l'utilisabilité du guide pédagogique .....	109
<b>Tableau 4.10</b> Les résultats de l'utilité du guide pédagogique de la PDC. ....	111
<b>Tableau 4.11</b> Compilation des réponses des 6 experts sur l'utilité du guide pédagogique de la PDC. ....	112
<b>Tableau 4.12</b> Synthèse des modifications apportées au prototype au regard des commentaires sur l'utilité du guide pédagogique.....	117

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

ÉC	Éducation à la citoyenneté
PDC	Pédagogie du dialogue et des conflits
QSV	Question socialement vive
RD	Recherche-Développement
SHS	Sciences humaines et sociales

## RÉSUMÉ

La présente recherche porte sur l'approche pédagogique de la pédagogie du dialogue et des conflits (PDC) dans un contexte d'enseignement en formation initiale des personnes enseignantes en didactique des sciences humaines et sociales (SHS). Plus spécifiquement, cette approche pédagogique est utilisée lors de dialogue sur les questions socialement vives (QSV) au primaire et au secondaire. Ce mémoire s'inscrit dans une recherche-développement dont l'objectif général est de développer et de valider un guide pédagogique pour soutenir l'enseignement de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale des personnes enseignantes en didactique des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. La méthodologie mise en œuvre pour répondre à cet objectif a permis de procéder à 1) la précision de l'idée initiale de développement, 2) la structuration de la solution inédite, 3) le développement du prototype, 4) l'amélioration du prototype et 5) la diffusion du produit et des résultats de recherche. L'amélioration du prototype s'est faite par une validation théorique auprès d'experts représentant le groupe d'utilisateurs de ce produit, soit les personnes formatrices en formation initiale : les professeur.es universitaires, les chargé.es de cours ou toutes personnes formatrices. Malgré certaines limites, les experts ont considéré que le guide pédagogique de la PDC avait un haut degré de pertinence, d'adéquation entre son contenu et ses appuis théoriques, ainsi que d'utilisabilité et d'utilité. Après les ajustements réalisés à la suite de la validation des experts, le guide pédagogique de la pédagogie du dialogue et des conflits constitue un premier outil intéressant pour le milieu de formation.

Mots clés : Pédagogie du dialogue et des conflits, question socialement vive, sciences humaines et sociales, formation initiale, guide pédagogique, recherche-développement.

## ABSTRACT

This research focuses on the pedagogical approach of *Conflict dialogue pedagogy* in a pre-service teacher training context in human and social sciences didactics. More specifically, this pedagogical approach is used in dialogues on controversial issues at primary and secondary levels. This dissertation is part of a research and development project with a general objective. The general objective is to develop and validate a pedagogical guide to support the teaching of *conflict dialogue pedagogy* in the initial training of humanities and social sciences teachers at primary and secondary levels. The methodology used to meet this objective involved 1) refining the initial development idea, 2) structuring the novel solution, 3) developing the prototype, 4) improving the prototype and 5) disseminating the product and research results. The prototype was improved through theoretical validation with experts who are the users of this product, i.e., those involved in initial training: university professors, lecturers and other trainers. Despite certain limitations of this brief, the experts highly evaluated its relevance, the adequacy of its content with theoretical resources, as well as the usability and usefulness of the pedagogical guide. After the adjustments made following the experts' validation, the pedagogical guide to *conflict dialogue pedagogy* appears to be an interesting first tool for the training environment.

Keywords : Conflict dialogue pedagogy, controversial issues, human and social sciences, initial training, teaching guide, research and development.

## INTRODUCTION

La présente recherche porte sur l'approche de la pédagogie du dialogue et des conflits (PDC) qui est une alternative pédagogique aux pratiques délibératives ou démocratiques pour enseigner les questions socialement vives (QSV) à l'école primaire et secondaire.

Cette approche pédagogique vient de l'anglais : *Conflict dialogue pedagogy*. Cette idée a été avancée pour la première fois dans le chapitre co-écrit par Ho, McAvoy, Hess et Gibbs (2017) et publiée dans l'ouvrage de références *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (Bolick & Manfra, 2017). Ces auteurs proposent cette nouvelle manière d'enseigner les questions controversées en s'inspirant d'études (Bickmore & Parker, 2014; King, 2009; McCully, 2006) ayant des principes et des valeurs pédagogiques similaires. Les principes et les postulats de la PDC se veulent innovants et différents de ceux des pratiques traditionnelles. En effet, ils mettent l'accent sur la dimension affective qui survient dans ce type de discussion contrairement aux pratiques délibératives. Bien qu'il existe des écrits sur lesquels se sont appuyés des auteurs pour décrire cette approche, il est encore difficile de comprendre concrètement comment cette approche pédagogique inspirée de différents programmes éducatifs se met en œuvre.

Le présent mémoire a pour objectif de développer et de valider un guide pédagogique pour soutenir l'enseignement de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale des personnes enseignantes en didactique des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. Nous souhaitons ainsi contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté en SHS.

Ce mémoire est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre expose les éléments permettant de constituer la problématique de recherche ainsi que de poser l'objectif général de la présente recherche. Le deuxième chapitre présente les principaux concepts retenus pour développer notre guide pédagogique. Le troisième chapitre décrit les choix méthodologiques qui permettront d'atteindre notre objectif. Finalement, le quatrième chapitre présente les résultats de recherche et les discute.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

Comme annoncé en introduction, ce premier chapitre aborde les éléments de problématique du mémoire. Nous présentons d'abord le contexte dans lequel se déploie cette recherche. Ensuite, nous abordons l'éducation à la citoyenneté au Québec, puis nous précisons la place qu'occupe l'éducation à la citoyenneté dans les classes québécoises du primaire et du secondaire selon la littérature scientifique. Par la suite, nous dressons un portrait des approches pédagogiques pour aborder l'éducation à la citoyenneté et nous détaillons plus précisément les pratiques délibératives et démocratiques. À la suite de cela, nous mentionnons les limites des pratiques délibératives et démocratiques selon la littérature scientifique et nous posons le problème de recherche. Puis, nous énonçons l'objectif général du mémoire. Enfin, nous déployons les niveaux de pertinences de cette recherche pour la communauté scientifique, la contribution sociale ainsi que le système éducatif.

### 1.1 Le contexte de la recherche

D'après les analyses réalisées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), en 2019, un phénomène inquiétant se manifeste à l'échelle mondiale. En effet, la cohésion sociale, pilier fondamental du tissu social et économique des nations, est en train de s'effriter, et ce, dans plusieurs pays de l'OCDE. Plus précisément, selon Nisa Khan (2016), la cohésion sociale est la capacité d'une société à assurer le bien-être de tous ses membres, en minimisant les disparités et en évitant la marginalisation. En d'autres termes, c'est le fondement même de l'existence et de la coexistence humaines. D'après l'OCDE (2019), cette détérioration pourrait avoir des répercussions profondes, non seulement sur la stabilité sociale, mais aussi sur le bien-être général des populations. Dans son rapport, l'OCDE souligne l'urgence d'adopter des mesures politiques pour inverser cette tendance et renforcer les liens communautaires, essentiels à une société équilibrée et prospère.

Le Canada, mais aussi le Québec, n'échappe pas à ce constat avec l'exacerbation des disparités et des inégalités entre les individus (Jutras, 2010). En effet, le contexte socioéconomique des États démocratiques, comme celui du Québec, entraîne de grandes inégalités et des tensions sociales importantes, déclarent Klein, Enriquez, Huang et Vega (2015). « Cela se traduit [entre autres] par des inégalités sur le plan des services publics, de la culture, des revenus et de l'habitat, par des

rapports inéquitables entre les genres, les groupes d'âge et les groupes culturels » (Klein et al., 2015, p.13). Toujours selon ces auteurs, le contexte actuel fragmente la population puisque certains membres se voient limités dans l'exercice de leurs droits de citoyenneté. Ainsi, les tensions sociales s'accroissent par l'injustice et l'exclusion de la diversité culturelle, sociale et identitaire qui sont mal reconnues et faiblement régulées (Klein et al., 2015). Cette dynamique alimente donc une crise des disparités des besoins personnels et sociaux de la population et contribue ainsi à l'effritement de la cohésion sociale (Fillion, 2015).

Parallèlement, Fillion (2015) explique que plusieurs facteurs, dont le pluralisme de la société, la montée de l'élitisme, l'aggravation des conflits interethniques et le désintérêt de la population envers la culture politique alimentent aussi cette crise sociale. Gagnon et ses collègues (2013) soulignent d'ailleurs que dans les sociétés pluralistes, il existe un risque que les citoyens adoptent une attitude d'indifférence, d'intolérance, de rejet, ou d'exclusion envers autrui. Or, la pluralité et la diversité entre les individus devraient être reconnues et valorisées comme une richesse de la société, expliquent ces auteurs. Pour contrer l'affaiblissement des liens sociaux, Peetz (2010) fait valoir qu'il faut plutôt promouvoir la coopération et le vivre-ensemble des membres de la société pour le bien commun et l'équité. Le développement d'une solidarité sincère et durable est nécessaire pour reconnaître l'autre et contribuer au bien commun (Marceau et al., 2010). Kantzara (2016) identifie le besoin du sentiment d'appartenance et d'être respecté pour favoriser l'inclusion des individus ou des groupes. Ce sentiment se définit par une sensation d'égalité des chances, soit par l'acceptation, la confiance et la reconnaissance de chaque personne, peu importe l'origine, la religion, l'allégeance politique, les conditions sociales ou physiques. En somme, il faut s'imprégner d'un fort sentiment d'appartenance et de solidarité à la communauté pour freiner l'effritement de la cohésion sociale (Fillion, 2015).

Comme l'expliquent Duhamel et Estivalèzes (2013, p.82), il ne suffit pas de clamer que la diversité et la pluralité représente un atout pour que la perception sociale que les citoyens ont d'elles soit positive, mais, « au contraire, il importe de dessiner un cadre d'actions qui permettra à cette pluralité d'être appréhendée de façon constructive, par exemple en développant chez les élèves des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité ». À cet égard, Kantzara (2016) mentionne que l'éducation est l'un des moyens à privilégier pour établir des liens entre les individus, en particulier dans les sociétés très diversifiées, comme c'est de plus en plus le cas au

Québec. Par ailleurs, Nisa Khan (2016) et Kantzara (2016) expliquent que le système éducatif joue un rôle crucial pour stimuler le sentiment d'appartenance et la solidarité, ce qui peut contribuer à renforcer la cohésion sociale. En effet, l'éducation y contribue, d'une part, en socialisant les membres de la société et, d'autre part, en leur fournissant l'accréditation des connaissances et des compétences du capital politique, culturel et social (Nisa Khan, 2016).

Face à l'augmentation constante de ces enjeux sociétaux, Daniel (2018) fait valoir que l'école devrait soutenir les jeunes à s'engager positivement dans la société. Ainsi, les institutions scolaires doivent accorder une importance au rôle social de l'éducation et contribuer à fournir aux jeunes le pouvoir de prendre leur vie en charge et de s'engager socialement. Cette auteure souligne que la participation citoyenne du jeune et l'engagement social ont un impact positif sur son développement et son estime personnelle. « L'engagement social signifie que chacun s'inquiète de l'autre et se sente concerné par les valeurs et projets communs, mais aussi par les divergences, les contradictions des uns et des autres, les rejets, et ce, afin de les résorber » (Daniel, 2018, p.48). Cela encourage ainsi le développement d'un sentiment d'appartenance à la famille et la communauté. Conséquemment, Fillion (2015) soutient que le système éducatif doit accorder de l'importance au développement du lien d'appartenance à la communauté et à la participation citoyenne à l'école autant sur le plan politique que social.

Parallèlement, Pache-Hébert (2009) signale un désengagement des citoyens sur le plan politique et social. Ce désengagement émanerait du sentiment d'impossibilité de changer le cours des événements sociaux dû à l'association de la politique à la corruption. La perception négative de la population engendrerait une indifférence et un désengagement des citoyens pour la politique participative, l'amélioration du vivre-ensemble et les prises d'action face aux inégalités et aux enjeux sociaux et politiques. Cette forme de désengagement entraîne ce que Pache-Hébert (2009) considère comme une crise de la citoyenneté. C'est pour cette raison qu'elle souligne l'importance de poursuivre la recherche quant à la formation du citoyen et sa place dans l'éducation. Plusieurs chercheurs ont répondu à cet appel. C'est entre autres le cas de Fillion et coll. (2016), Fortier-Chouinard (2020) et Larocque (2020). En effet, leurs recherches accordent un intérêt particulier au domaine de l'éducation à la citoyenneté (ÉC) au Québec. Avec la présente recherche, nous souhaitons également contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'ÉC.

## 1.2 L'éducation à la citoyenneté

Les enjeux des sociétés démocratiques du XXI<sup>e</sup> siècle, décrits précédemment, amènent à repenser l'exercice de la citoyenneté, explique Fillion (2015). En effet, le projet d'ÉC doit permettre de mieux préparer les élèves à faire face aux défis et aux incertitudes contemporains. Jutras (2010) explique que l'ÉC devrait avoir une place essentielle comme réponse socioéducative devant les problèmes du vivre-ensemble et de la crise sociale. Elle précise qu'afin de se tourner vers un avenir enraciné par les droits de la personne dans une perspective planétaire et interculturelle, une ÉC adéquate doit être développée à l'école. Selon Marceau, Jutras et Lacroix (2010), pour déployer une ÉC, les élèves doivent apprendre à s'interroger sur les grandes questions de société, à participer à la construction d'une culture publique commune, à s'engager et se responsabiliser pour fortifier le lien social. Les institutions scolaires devraient « non seulement être considérées comme un lieu permettant de préparer l'enfant à l'exercice de la citoyenneté, mais comme un lieu d'exercice de la citoyenneté » (Larouche et al., 2013, p.24). D'ailleurs, l'étude de Mahéo (2017) montre que l'ÉC dès le primaire a un effet positif sur les connaissances politiques et permet de susciter un intérêt pour la vie démocratique.

En ce sens, nous nous interrogeons sur la manière dont l'ÉC peut permettre de former des citoyens dotés d'un esprit critique, capables d'exprimer leurs opinions, de prendre des décisions en fonction de valeurs démocratiques, et surtout, soucieux de l'intérêt général. Dans cette perspective, il est essentiel d'identifier et de comprendre d'abord la place de l'ÉC dans le système éducatif du Québec.

### 1.2.1 L'éducation à la citoyenneté au Québec dans le programme de formation de l'école québécoise

L'ÉC dans les écoles québécoises occupe une place significative tant au niveau primaire que secondaire, avec une forte emphase sur le développement de compétences sociales, politiques, économiques et éthiques essentielles. Ce type d'éducation se trouve principalement dans les domaines des sciences humaines et sociales (SHS) du primaire et du secondaire, soit dans les programmes du domaine de *culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) ainsi que ceux du domaine d'*univers social*. Ce type d'éducation se retrouve également dans le domaine des sciences, bien que moins présent qu'en SHS, et dans les compétences transversales, notamment par la résolution de problème et par l'exercice de son jugement critique.

Au primaire, le programme CCQ vise à inculquer aux élèves des compétences telles que la capacité à dialoguer, à penser de manière critique, et à comprendre les diverses réalités culturelles. Les élèves apprennent également à exprimer et à justifier leur compréhension des différents aspects de la société, notamment les rituels quotidiens, la civilité, et les enjeux environnementaux, tout en respectant les perspectives variées d'autrui. Ce programme s'étend sur les différents cycles de l'enseignement primaire, chacun accentuant des compétences adaptées à l'âge des élèves (ministère de l'Éducation, 2024a). Au niveau secondaire, le programme CCQ se complexifie pour englober non seulement la compréhension des réalités culturelles, mais aussi la réflexion sur des questions éthiques plus profondes telles que la laïcité de l'État, les cadres juridiques de la vie collective, et les implications éthiques des nouvelles technologies et du numérique. Les élèves sont encouragés à examiner divers points de vue, à développer et à justifier leurs propres opinions, et à utiliser des moyens variés pour soutenir leurs idées (ministère de l'Éducation, 2024b).

Aussi, l'ÉC est intégrée dans le domaine de l'univers social, qui vise à développer chez les élèves une compréhension approfondie de leur société et des compétences essentielles pour devenir des citoyens éclairés et engagés (ministère de l'Éducation, 2024e, 2024d, 2024c). Au primaire, les élèves apprennent les valeurs démocratiques fondamentales telles que le respect, la tolérance, la justice, la solidarité et la responsabilité civique. Ils sont amenés à réfléchir sur leur rôle en tant que citoyens et sur leurs responsabilités au sein de leur communauté. Cela se fait à travers l'étude de leur environnement immédiat, de leur communauté, de leur province et de leur pays. Le programme vise également à développer chez les élèves des compétences de pensée critique et d'analyse, ainsi qu'à les encourager à participer activement à la vie de leur communauté. Au secondaire, l'ÉC est approfondie et élargie. Les élèves étudient les institutions politiques et sociales, les droits et les responsabilités des citoyens, ainsi que les grands enjeux de société tels que les droits de la personne, la justice sociale, l'environnement et la diversité culturelle. Ils sont amenés à développer des compétences de pensée critique, d'analyse, de recherche et de communication, qui leur permettront de comprendre les enjeux sociaux, politiques et économiques contemporains et d'y participer de manière éclairée. L'objectif est de former des citoyens actifs et responsables, capables de contribuer de manière positive à la vie démocratique de leur société.

En somme, l'ÉC occupe une place importante dans les programmes éducatifs des domaines des SHS du primaire et du secondaire au Québec. Elle vise à former des citoyens éclairés, critiques et

engagés, capables de comprendre les enjeux de leur société et d'y participer de manière active et responsable. À cet égard, il importe maintenant de cerner et de comprendre la place qu'occupe dans la pratique l'ÉC dans les classes du primaire et du secondaire au Québec.

### 1.2.2 La place qu'occupe l'éducation à la citoyenneté dans les classes québécoises.

Maintenant que nous avons vu la place de l'ÉC dans le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), qu'en est-il de sa place dans les classes ? Au primaire, Fillion et ses collègues (2016) se sont questionnés sur la place que prend l'ÉC dans certaines classes québécoises. Les résultats de cette recherche ont démontré que les huit personnes enseignantes participantes à l'étude exploitent quasi exclusivement une forme de citoyenneté responsable et consciencieuse. Les enseignantes précisent, par exemple, apprendre à ramasser les déchets, recycler, obéir aux lois, lever la main avant de parler, traiter les autres avec respect, gérer pacifiquement la colère et utiliser de bonne manière, sont des formes d'actions exercées pour travailler l'ÉC dans leur classe. Leurs résultats montrent également que la citoyenneté participative où les élèves s'engagent pour le bien commun et la collectivité, comme par leur implication dans les milieux communautaires, du bénévolat et des collectes de fonds, n'est pas très valorisée et rarement mise de l'avant. Finalement, les résultats montrent que la forme de citoyenneté qui s'intéresse aux dynamiques sociales, politiques et économiques, où les élèves tentent d'analyser et de comprendre les enjeux de société, est la moins présente dans les classes des personnes participantes de la recherche. Ainsi, ces résultats indiquent que l'éducation instaurée dans ces classes favorise davantage l'apprentissage du citoyen individuel, obéissant et respectueux qui ne développe que très peu la pensée critique, l'engagement social et le lien d'appartenance au groupe. En effet, cette étude démontre que les pratiques enseignantes des personnes participantes incitent peu les élèves à se questionner quant aux causes profondes des problèmes, à remettre en question l'ordre établi, et à proposer des changements significatifs aux structures établies par des voies de démocratie (Fillion et al., 2016). Cet apprentissage axé sur l'individu ne répond donc pas à tous les besoins des collectivités actuelles exposés plus tôt dans ce chapitre.

En ce qui concerne le contexte des classes secondaires, Moisan (2010) a interrogé 18 personnes enseignantes du cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* à propos de leurs représentations sociales de l'ÉC. D'après cette autrice, les participants estiment que l'ÉC implique principalement

la transmission des connaissances sur le cadre de vie sociale des élèves. En d'autres termes, ce cadre de vie représente les droits et les devoirs qui définissent la vie citoyenne, ainsi que la formation de citoyens partageant des valeurs communes favorisant un vivre ensemble harmonieux. Tout comme au primaire, ces pratiques accordent donc peu d'importance à la dimension démocratique de l'ÉC. En effet, « il n'est pas question d'élaborer des débats en classe, de résoudre des problèmes ou de développer les compétences argumentatives des élèves » (Moisan, 2010, p.212). C'est également le cas dans la recherche menée par Fortier-Chouinard (2020) où environ la moitié des 14 personnes participantes qui enseignent le cours d'*Histoire du Québec et du Canada* semblent adopter une approche principalement interactive, combinée à des méthodes d'enseignement magistral. De plus, plusieurs participants ne déclarent débattre qu'occasionnellement de questions politiques avec leurs élèves. Ainsi, une approche de classe ouverte, axée sur les discussions entre élèves, semble peu courante.

En somme, selon les recherches de Fillion et ses collègues (2016), Fortier-Chouinard (2020) et Moisan (2011), il semblerait que les pratiques enseignantes étudiées dans certaines classes du primaire et du secondaire au Québec apparaissent insuffisantes dans une perspective d'ÉC visant à encourager un vivre-ensemble harmonieux, à renforcer la cohésion et la justice sociales, à cultiver la pensée critique, à sensibiliser à la diversité des idées et croyances, et à promouvoir la réflexion et la discussion à ce sujet (Bouvier et al., 2013; Déry, 2016; Fortier-Chouinard, 2020; Lefrançois et al., 2009). De leur côté, Thésée et ses collègues (2018) ont voulu comprendre les perceptions et les expériences des futures personnes enseignantes du primaire et du secondaire quant aux liens entre démocratie et éducation. Les principaux résultats de leur recherche mettent en évidence que les 400 personnes participantes ont en général une perception normative de la démocratie. De plus, les résultats démontrent une confirmation du déficit démocratique dans l'éducation formelle, une expérience limitée de la démocratie tout au long du parcours scolaire et universitaire des personnes participantes, ainsi qu'une dissociation entre l'éducation et la démocratie dans le rôle des enseignantes. Compte tenu de ce qui précède, il est donc important de se questionner sur les moyens à mettre en place pour favoriser une ÉC axée sur des finalités démocratiques, et ce dès la formation initiale.

### 1.3 Les approches pédagogiques pour aborder l'éducation à la citoyenneté

Dans le but de contribuer à une ÉC en SHS, selon les visées décrites précédemment, les connaissances scientifiques convergent vers le traitement d'enjeux sociaux et politiques controversés par l'usage de discussions comme stratégies pédagogiques à privilégier (Bickmore & Parker, 2014; Daniel, 2018; Dupont & Panissal, 2015; Gausssel, 2016; Lefrançois, 2006; Simonneaux & Simonneaux, 2014; Tutiaux-Guillon, 2015). L'idée d'enjeux controversés (Lefrançois & Ethier, 2022), ou en anglais « controversial issues » (Hess, 2009; Ho et al., 2017), est définie par Hess (2009) et adaptée en français par Lefrançois et Ethier (2022, p. 36), comme « des questions sociopolitiques ouvertes, complexes et plus ou moins structurées, qui suscitent des incertitudes et des désaccords dans les délibérations publiques ». Dans la littérature francophone, le terme question socialement vive (QSV) est fréquemment utilisé pour désigner ces mêmes enjeux. D'ailleurs, Lefrançois et Ethier (2022) indiquent que ces deux termes sont analogues. Étant donné qu'il existe une vaste littérature scientifique francophone se rapportant aux QSV et que plusieurs travaux ont été réalisés sur le sujet au Québec, comme à l'international, nous utiliserons le terme question socialement vive dans le cadre de cette recherche. Nous définirons de façon plus détaillée les QSV dans le chapitre consacré au cadre conceptuel.

D'après Bolgatz (2005), les élèves qui s'engagent dans des discussions controversées devront s'exposer à des perspectives différentes et parfois contradictoires, et apprendront à évaluer soigneusement des alternatives légitimes, à participer respectueusement à des discussions de groupe, et finalement à décider de la meilleure ligne de conduite. D'ailleurs, cette auteure rapporte, dans sa recherche auprès d'élèves de 5e année du primaire, que les discussions sur des enjeux de société dans les premières années de scolarité peuvent accroître l'engagement des élèves. En effet, la didactique des QSV a comme objectif d'éduquer des citoyens critiques pouvant questionner le monde actuel, être des participants actifs de la société et s'engager vers des changements sociétaux (Jeziorski, 2017). Selon Tutiaux-Guillon (2015), cela permettrait de développer des compétences pour participer aux débats démocratiques.

Malgré leur importance, comme relevé par les recherches présentées dans le paragraphe précédent, d'autres chercheurs affirment que les enjeux controversés sont souvent peu traités à l'école, et encore moins au primaire, « en raison de la forme scolaire en général, et du matériel didactique en

particulier – la conséquence souhaitée ou non étant alors l'exclusion des élèves à de tels débats » (Lefrançois et Éthier, 2022, p. 34). En d'autres mots, puisque les thèmes de ces enjeux impliquent de mobiliser des savoirs qui ne sont pas nécessairement prescrits dans le curriculum officiel, ils sont généralement peu utilisés par les personnes enseignantes. Pourtant, selon la littérature scientifique, l'enseignement des thèmes controversés se veut une opportunité de discussion pour « déconstruire les intérêts, les visées, les mécanismes, etc., d'oppression et de domination qui lient organiquement les rapports de classe, de genre, de nation et de race » (Lefrançois et Éthier, 2022, p. 34).

En considérant l'importance de la nature de la discussion lors du traitement des QSV, nous en venons à nous demander quelles approches pédagogiques sont préconisées par les experts pour opérationnaliser ce type de discussion. Dans leur chapitre de livre, Ho, McAvoy, Hess et Gibbs (2017) mentionnent que l'enseignement des questions controversées a historiquement été au cœur de l'enseignement des sciences sociales aux États-Unis, mais cela a été réalisé par le biais de différentes approches pédagogiques qui ont dominé le domaine à différents moments. Selon eux, la plupart des approches pédagogiques récentes se concentrent sur l'utilisation de la discussion pour enseigner les questions controversées, et elles sont fondées sur des conceptions particulières d'une démocratie idéale et du rôle des citoyens dans le processus politique. Dans les prochaines sections, nous nous intéressons à celles prônées et mises en œuvre dans les dernières années.

### 1.3.1 Les pratiques délibératives et démocratiques.

Pour enseigner les questions controversées, les chercheurs en didactique des SHS proposent principalement les pratiques délibératives et démocratiques (Dupont & Panissal, 2015; Lefrançois, 2006; Lefrançois & Éthier, 2008), tout comme en anglais, les Discussion-Based Approaches (Bickmore et Parker, 2014; Ho et al., 2017; McAvoy & Hess, 2013) qui s'appuient sur les théories de la démocratie délibérative. McAvoy et Hess (2013) précisent que les pratiques délibératives sont des discussions ou des délibérations, comme le débat, sur des thèmes sensibles mettant en conflit le bien collectif et la liberté individuelle. Lefrançois et Éthier (2008, p. 443) définissent la démocratie délibérative comme un « processus politique devant permettre *in fine* [en fin de compte] à toute l'humanité d'organiser, délibérément et dans l'intérêt commun, les forces sociales et

économiques pour développer les potentialités de chacun, un développement durable et la réciprocité dans les décisions, la production et la consommation ».

Les pratiques délibératives partent du principe que tous les élèves sont égaux : chaque voix est entendue et prise en compte de manière égale lors de la discussion (Lefrançois et Éthier, 2008). Au cours des discussions, les élèves sont encouragés à considérer la diversité des opinions et des arguments de leurs camarades en écoutant attentivement ce que chacun a à dire. Le partage des différents points de vue permet aux élèves de développer leur capacité à communiquer et à apprendre de ceux qui ont des perspectives différentes. La finalité de ces échanges est le consensus du groupe (Lefrançois, 2006). Ainsi, ces pratiques insistent sur les processus de raisonnement rationnel, constructif et objectif, favorisant le développement de la pensée critique des participants pour arriver à cette fin (Lefrançois et Éthier, 2008). Ce processus demande aux élèves de mettre de côté leurs émotions et d'utiliser la raison pour formuler leurs arguments. Pour ce faire, cette approche propose d'analyser de la documentation apportant des idéologies diversifiées sur le thème controversé pour ainsi prendre position et développer son opinion (Lefrançois, 2006). Le processus de la discussion prend en compte une grande variété d'intérêts, d'idéologies et de priorités des citoyens tout en considérant les témoignages d'experts, les analyses du gouvernement ou les préférences particulières d'un groupe ou d'une personne influente (Lefrançois et Éthier, 2008). Par conséquent, le rôle de la personne enseignante est crucial dans la préparation de la documentation. Pendant les discussions, il est recommandé qu'elle adopte une posture neutre, fournissant des documents présentant une diversité de points de vue sur le thème en question pour informer les participants (Lefrançois, 2006). Son rôle consiste à guider la discussion sans influencer les idéologies des élèves.

Dans leurs écrits, Barton et Avery (2016) ainsi que McAvoy et Hess (2013) affirment que malgré l'ampleur et la profondeur considérable des recherches axées sur ce type de discussion dans les classes, il s'avère que l'échange soutenu et substantiel de points de vue sur des questions sociales, politiques ou historiques importantes a rarement lieu dans les classes. Cette rareté s'observe notamment dans les milieux culturellement et socioéconomiquement diversifiés (Bickmore et Parker, 2014; Lefrançois et Éthier, 2008). Cela peut s'expliquer par le fait que, dans ces contextes, les enseignants peuvent éprouver un certain malaise à aborder des sujets controversés (Zembylas & Papamichael, 2017). D'autres auteurs qui s'intéressent aux discussions sur les QSV, dont

Bickmore et Parker (2014) et Ho et ses collègues (2017), soulignent que les pratiques délibératives ou démocratiques adoptent certains principes et postulats didactiques qui sont accompagnés de limites pouvant être désavantageuses. Dans la prochaine section, nous tenterons de cerner les limites de ces pratiques afin de mieux comprendre les enjeux liés à leur opérationnalisation dans les classes.

### 1.3.2 Les limites des pratiques délibératives et démocratiques.

Comme mentionné dans la dernière section, tous les élèves sont considérés comme égaux lors de la mise en œuvre des pratiques délibératives. D'après Lefrançois et Éthier (2008), ce postulat porte préjudice à l'objectif de la discussion puisque les disparités et les inégalités socioéconomiques et multiculturelles ne sont pas reconnues. Pourtant, dans les sociétés pluralistes comme décrites au début de ce chapitre, plusieurs facteurs font en sorte que les citoyens ne sont pas égaux dans la société (Fillion, 2015; Klein et al., 2015). De plus, la finalité de ces discussions est la recherche d'un consensus de groupe. Ainsi, en adoptant ce postulat d'égalité lors de la recherche d'un consensus, il en résulte trop souvent un désengagement ainsi que des inégalités de participation et de considération des opinions entre les élèves (Bickmore et Parker, 2014). D'ailleurs, à ce sujet, O'Dwyer (2003) souligne que les pratiques délibératives ne tiennent pas compte de l'influence des règles traditionnelles, des normes tacites et des systèmes d'oppression. Cet auteur explique que ces manques de considération peuvent rendre les délibérations stériles. Pire encore, ces pratiques peuvent mener à l'exclusion puisque la simple possibilité de présenter des perspectives divergentes et de discuter des conflits sociaux ou des questions de valeur ne garantit pas un dialogue démocratique soutenu susceptible de rompre avec les schémas d'exclusion et d'inégalité qui persistent dans nos sociétés (Young, 2002).

De plus, la posture de neutralité de la personne enseignante lors de l'animation des discussions peut entraîner d'autres limites. Lefrançois (2006) soutient que cette posture peut créer une neutralisation et un refroidissement du dialogue démocratique. Rationaliser la discussion n'encourage pas les participants à aller au fond de l'enjeu traité. Bien que la littérature scientifique démontre que ce processus de raisonnement rationnel favorise le développement de la pensée critique lors de dialogues sur des QSV, cela se fait sans aborder adéquatement les éléments émotionnels. En effet, puisque les élèves doivent se détacher de leurs émotions pour faire appel à

la raison, le fort aspect émotionnel qui accompagne la discussion autour de questions controversées dans des sociétés pluralistes n'est pas considéré. Selon McCully (2006), cela a un impact profond sur les identités ethniques, religieuses ou sexuelles des participants. Ainsi, Ho et ses collègues (2017) jugent les pratiques délibératives comme trop individualistes et rationalistes.

Pour toutes ces raisons, malgré leur potentiel, les pratiques délibératives ne font pas nécessairement l'unanimité dans l'univers éducatif (Ho et al., 2017). Nous en venons donc à nous demander si des chercheurs ou des praticiens ont proposé, dans les dernières années, des alternatives pédagogiques pour opérationnaliser, à la lumière de ces constats, les QSV en éducation à la citoyenneté. En effet, nous nous interrogeons sur la manière d'aborder les QSV en classe en favorisant la discussion sans nécessairement passer par la délibération, la négociation et la recherche d'une « solution » ou encore d'un consensus. À cet effet, un courant de la littérature a principalement émergé dans la première moitié des années 2000. À travers cette littérature, des textes que nous considérons comme fondateurs ont proposé des alternatives pédagogiques pour dépasser les limites des pratiques délibératives (McCully, 2006; King, 2009; Bickmore et Parker, 2014). Plus récemment, Ho et al. (2017) ont souligné des liens entre ces textes et ont nommé une approche pédagogique associée à ces écrits : *conflict dialogue pedagogy*. Cette approche a été reprise et adaptée en français (Arvisais & G-Héon, 2022) sous l'appellation de *pédagogie du dialogue et des conflits* (PDC). La PDC est construite sur une posture de pédagogie critique et offre, selon nous, des réponses aux limites des pratiques délibératives mentionnées précédemment.

#### 1.4 Problème de recherche

La PDC semble une alternative intéressante aux pratiques délibératives traditionnelles et pourrait constituer une approche pédagogique qui pallierait aux limites potentielles de celles-ci. Toutefois, elle est très récente dans la littérature scientifique. En effet, les assises théoriques actuellement disponibles, et décrites dans le cadre conceptuel de ce mémoire, ne permettent pas encore d'opérationnaliser cette nouvelle approche pédagogique. Cela s'explique par le fait qu'il n'y a pas beaucoup d'écrits qui ont tenté de baliser théoriquement la PDC. Seuls certains textes ont décrit globalement ses composantes sans en offrir un descriptif suffisamment détaillé pour l'opérationnaliser en classe la PDC. De plus, dans les quelques articles scientifiques qui se sont intéressés aux interventions, soient les écrits fondateurs, seules certaines composantes de la PDC

ont été validées empiriquement. Dès lors, nous estimons que la conception d'un guide permettant de mieux comprendre comment cette approche pourrait être mise en œuvre dans les classes s'avère nécessaire.

Par ailleurs, comme le rapporte Larocque (2020), la formation des enseignants joue un rôle essentiel dans la gestion des enjeux controversés en milieu scolaire. En plus de favoriser leur autonomie professionnelle, elle permet le développement des compétences requises pour proposer des approches didactiques et pédagogiques basées sur le paradigme critique (Larocque, 2020). En ce sens, nous croyons que les enseignants du primaire et du secondaire bénéficieraient de formation offrant des outils concrets pour l'implantation de la PDC en vue d'aborder les QSV en SHS. Or, actuellement, il n'existe pas d'outil conçu pour aborder spécifiquement la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale auprès de futures personnes enseignantes du primaire et du secondaire. Nous considérons donc qu'il est nécessaire de concevoir un outil destiné aux formateurs des futures personnes enseignantes. Cet outil leur permettrait de développer une formation sur cette approche pédagogique et ainsi d'outiller les futures personnes enseignantes sur la didactique des QSV par la pédagogie du dialogue et des conflits.

## 1.5 Objectif de recherche

Considérant le problème de recherche formulé ci-haut, notre objectif de recherche est le suivant :

**Développer et valider un guide pédagogique pour soutenir l'enseignement de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale des personnes enseignantes en didactique des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire.**

## 1.6 La pertinence scientifique, sociale et éducative

### 1.6.1 Pertinence scientifique

Les connaissances actuelles sur la PDC nous amènent à vouloir définir et délimiter un cadre précis pour comprendre comment cette approche pédagogique s'opérationnalise concrètement. Il semble donc nécessaire de faire une validation théorique des composantes et des stratégies pédagogiques de la PDC et de son implantation en formation initiale avant de faire une recherche empirique. Par ailleurs, Fillion et ses collègues (2016, p.20), des spécialistes de l'éducation à la citoyenneté,

soulignent notamment qu'« il paraît urgent d'outiller plus amplement les acteurs scolaires à l'égard de l'éducation à la citoyenneté ». Pour ce faire, ils recommandent de fournir « des interventions plus adaptées à la nature de ce mandat » (Fillion et al., 2016, p.20). De même, Bickmore et Parker (2014) évoquent qu'il est crucial de contribuer à trouver des moyens et des espaces réalisables pour mettre en œuvre des pédagogies de dialogue inclusives, adaptées aux diverses perspectives et aux voix des élèves marginalisés. Ainsi, cette recherche permettra de répondre à ces attentes, notamment en développant et en validant un guide pédagogique pour la formation initiale soutenant l'implantation de la PDC pour aborder les QSV en éducation à la citoyenneté en SHS.

### 1.6.2 Pertinence sociale

Comme détaillé dans le contexte de la problématique, la communauté scientifique souligne l'importance de renforcer la cohésion sociale au Québec face à l'exacerbation des disparités et des inégalités sociales. En favorisant le dialogue et l'inclusivité, la PDC a ainsi le potentiel d'aider à traiter les enjeux sociaux et politiques pour le bien commun et le vivre-ensemble. Ainsi, même si le guide ne vise pas les élèves directement, l'implantation de cette approche pédagogique dans les milieux académiques pourrait avoir des effets bénéfiques sur les conditions de la collectivité en incitant les élèves à s'engager activement dans la société et à développer un sentiment d'appartenance et de solidarité. D'ailleurs, une implantation régulière de discussions sur des QSV inciterait les jeunes au traitement des enjeux sociaux et politiques pour le bien commun et le vivre-ensemble.

### 1.6.3 Pertinence éducative

À ce jour, la PDC est une approche pédagogique peu connue du milieu scolaire. Par ailleurs, le caractère novateur et critique de la PDC en font une alternative prometteuse aux pratiques délibératives pour aborder les QSV. L'ÉC au Québec a besoin d'outils pour opérationnaliser ses finalités. De ce fait, les enseignants cherchent à avoir accès à des moyens d'enseignement qui leur permettent de porter une réflexion sur leurs actions pédagogiques pour que leurs élèves apprennent mieux. Le développement d'un guide pédagogique pour la formation initiale permettra de fournir aux enseignants des outils concrets pour intégrer cette approche en classe, favorisant ainsi un transfert efficace des connaissances et des compétences nécessaires pour une ÉC critique et engagée.

Pour conclure ce chapitre, comme exploré au début de la problématique, l'éducation à la citoyenneté au Québec joue un rôle important pour la cohésion sociale. L'atteinte de cette finalité éducative nécessite de nouveaux moyens. Ainsi, afin de combler les limites des approches pédagogiques traditionnelles et fournir des outils efficaces, cette recherche propose, dans le cadre d'une recherche-développement, le développement et la validité d'un guide pédagogique soutenant l'implantation de la PDC permettant la didactique des QSV. Pour ce faire, ce projet de recherche vise à concevoir un guide pédagogique permettant de comprendre concrètement comment la PDC s'opérationnalise en classe ou avec un groupe d'individus au primaire et au secondaire ainsi qu'offrir des outils pour son implantation en formation initiale. En terminant, le prochain chapitre, soit le cadre conceptuel, précisera les concepts sur lesquels ce mémoire s'appuie pour sa réalisation.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre présente une revue de la littérature et le positionnement théorique de ce mémoire. Il permet de délimiter les assises théoriques sur lesquelles s'appuiera le guide pédagogique de la PDC. Dans un premier temps, nous abordons le concept des questions socialement vives (QSV). Dans un deuxième temps, nous présentons la pédagogie du dialogue et des conflits.

#### 2.1 Les questions socialement vives (QSV)

Une question socialement vive (QSV) (Legardez & Simonneaux, 2006) est un concept proposé pour « décrire des questions complexes, ouvertes, controversées et intégrées dans un contexte réel » (Simonneaux & Pouliot, 2017, p.6). Les QSV sont également définis par Tutiaux-Guillon (2015, p.142) comme « des questions qui font débat dans la société, dans les savoirs de référence et dans les savoirs scolaires, porteuses d'incertitudes, de divergences, de controverses, de disputes voire de conflits ». Nedelec et ses collègues (2017) ajoutent que les QSV sont également instables dans le temps et l'espace et qu'elles impliquent plusieurs groupes sociaux et solutions scientifiques. Les QSV sont ainsi porteuses d'incertitudes dues à la rationalité et les différents systèmes de valeurs des groupes sociaux et également dus à la multitude de résultats scientifiques. En SHS, Ho et al. (2017) notent qu'elles peuvent prendre diverses formes, notamment : historique, constitutionnelle, politique et personnelle ou morale. Au moment d'écrire ces lignes, voici quelques exemples de thèmes qui ont le potentiel de générer des questions socialement vives. Ces thèmes sont : les systèmes d'oppression, les inégalités raciales et de genres, les normes sociétales, l'embourgeoisement, la mondialisation, la colonisation, l'exploitation des ressources et la gestion de l'environnement, les inégalités économiques, etc.

Les QSV diffèrent des « objets difficiles », des « thèmes sensibles », des « questions philosophiques » et des « dilemmes éthiques » (Lefrançois & Ethier, 2022). En effet, les QSV reposent sur des thématiques qui traitent des controverses sur les enjeux de société. De leur côté, les objets difficiles et les thèmes sensibles abordent des thématiques délicates (Hirsch & Moisan, 2022). Par exemple, les thématiques de génocide ou d'esclavage font partie des objets difficiles et des thèmes sensibles, mais ne sont pas nécessairement des thèmes controversés. En d'autres mots,

les QSV entrent dans la famille des thèmes sensibles, mais les thèmes sensibles ne sont pas tous des QSV. En ce qui concerne les questions philosophiques et les dilemmes éthiques, ce sont des concepts distincts des QSV, bien qu'ils puissent parfois aussi se chevaucher. Les QSV sont ancrés dans des débats concrets et actuels, tandis que les questions philosophiques et les dilemmes éthiques explorent des idées plus abstraites et fondamentales qui vont au-delà des préoccupations immédiates. Comme Claveau et Gagnon (2022) le précisent, les questions philosophiques évoquent des thématiques universelles qui concernent l'ensemble des êtres humains. Par exemple, ils abordent des thématiques comme la justice, le bien et le mal, l'amour, l'amitié et la vérité.

Les QSV sont des questions interdisciplinaires qui ne relèvent pas uniquement des savoirs scientifiques, mais doivent tenir compte des implications sociales, des idéologies et des valeurs (Simonneaux & Pouliot, 2017). « Ces questions situent la controverse sociale et scientifique, la complexité, le renforcement de l'expertise, l'évaluation de la preuve, l'incertitude et le risque au cœur du processus d'enseignement-apprentissage » (Simonneaux et Pouliot, 2017, p. 6). En d'autres mots, ces questions traitent des enjeux de société à travers lesquels s'opposent les valeurs et les intérêts des individus. Elles envisagent de nouvelles capacités en se distanciant des savoirs prescrits décrits comme vérité scientifique indiscutable pour reconsidérer la citoyenneté (Tutiaux-Guillon, 2015). Chevallard (1997), l'initiateur du concept de « question vive » souligne que ce terme implique les savoirs à enseigner qui ne sont pas formels, mais que ces questions ont comme objectif d'être approfondies. Ses travaux indiquent que ce sont « des questions qui prennent une forme scolaire et font l'objet de débats relatifs aux savoirs savants de référence dans la sphère scientifique, mais aussi dans la sphère sociale et médiatique » (Dupont & Panissal, 2015, p. 28).

### 2.1.1 Les trois domaines des QSV

Les QSV sont des questions anthropologiques puisqu'elles traitent les interrogations sociétales (Dupont et Panissal, 2015). Elles sont dites « vives » selon trois domaines : la société, les savoirs de références et les savoirs scolaires, précise Legardez (2017). Dans un premier temps, selon cet auteur, ces questions peuvent être vives dans la société lorsqu'elles interrogent les pratiques et les représentations sociales des acteurs. Elles traitent les enjeux de la société et engendrent des débats. Elles font les couvertures médiatiques et l'actualité. Dans un deuxième temps, selon Legardez (2017), les QSV peuvent être vives dans les savoirs de références. Les savoirs savants sont

construits en milieux scientifiques et professionnels ainsi qu'au sein des mouvements sociaux, politiques et culturels. Elles suscitent des controverses et des débats dans la recherche et le monde professionnel puisque les experts, les savants, les spécialistes des champs professionnels ou disciplinaires apportent des oppositions sur les sujets. Finalement, dans un troisième temps, elles peuvent également être vives dans les savoirs scolaires. De nouveaux savoirs et des changements apportés par les institutions scolaires confrontent des systèmes de valeurs et en déstabilisent les logiques disciplinaires scolaires traditionnelles. Donc, une question est dite socialement vive lorsqu'elle s'inscrit dans l'un des trois domaines. On dit aussi qu'une question est triplement socialement vive si elle prend forme en milieu scolaire ou de formation et peut diverger ou converger dans les trois domaines (Alpe & Barthes, 2013; Legardez, 2017).

### 2.1.2 La vivacité, la contextualisation et le degré d'implication et d'affect

Les thèmes et les controverses des questions socialement vives ne sont pas stables dans le temps, puisque chacune évolue à sa façon selon la discipline, les lieux et les époques (Alpe et Barthes, 2013). Le degré de variation de sensibilité d'une QSV est donc incertain dû au niveau de rapidité de l'avancement de la recherche sur les thèmes. Il est donc nécessaire pour la personne enseignante, de considérer des questions « potentiellement vives », nouvelle ou latente, où de réels conflits de valeurs sont encore fort présents (Legardez, 2017). Selon Tutiaux-Guillon (2015, p. 142), une question « potentiellement vive » signifie que « [sa] vivacité varie selon l'actualité et les débats de société, mais aussi selon les contextes socioculturels des classes ». D'après Lipp, Vidal et Simonneaux (2014, p.128), le degré de vivacité d'une QSV dépend « de la dynamique d'évolution des débats et des savoirs ou pratiques faisant référence, des valeurs mises en jeu et de l'intensité de l'engagement des acteurs ».

Par exemple, les questions sur la gestion de la pandémie de COVID-19 et les mesures sanitaires qui aborde les décisions gouvernementales concernant les confinements, la vaccination obligatoire dans certains secteurs, et le passeport vaccinal ont été au centre de vifs débats publics, il y a quelques années. En effet, ces questions ont impliqué des considérations scientifiques, éthiques, et sociétales, rendant leur gestion complexe et controversée. Cette thématique qui était très vive, il y a quelques années, perd maintenant son intérêt public et sa vivacité. Cela dit, les questions sur l'avenir du français au Québec ont gagné en vivacité dans les dernières années. Ces débats sur la

protection et la promotion de la langue française, notamment à travers des législations comme la Loi sur la langue officielle (projet de loi 96), touchent à l'identité, à l'éducation, et à l'intégration sociale. Ces discussions sont marquées par des enjeux de droits linguistiques, d'immigration, et d'intégration économique. Enfin, les questions sur la peine de mort ou l'avortement ont déjà été vives au Canada, mais ne le sont plus aujourd'hui. Cependant, dépendant du lieu, comme c'est le cas aux États-Unis, les questions sur l'avortement sont redevenues vives dans les dernières années. En bref, comme expliqués précédemment, les QSV évoluent dans le temps, mais également dans l'espace par le contexte social de ceux qui abordent ces questions.

De plus, Simonneaux et Simonneaux (2014, p.118-119) soulignent l'impact du degré d'implication et d'affect du participant :

[...] plus la « proximité » de la question traitée est grande avec les étudiants – question locale impliquant du fait de leur origine socioculturelle – plus l'apprentissage scientifique (analyse critique de leurs conceptions, appropriation de connaissances, réflexion socioépistémologique sur les savoirs impliqués, raisonnement) est faible. Tant l'emporte que la surexpression de l'affect sur certaines QSV en fonction de facteurs culturels. Mais sur certaines QSV, la mobilisation de l'affect favorise la recherche de contre-arguments scientifiques pour réfuter des positions divergentes.

Legardez (2017) confirme que le contexte et l'implication des participants donnent un sens différent aux QSV et ainsi jouent un rôle déterminant à leur enseignement.

### 2.1.3 Des savoirs incertains et non institutionnalisés

L'enseignement des QSV a une dimension performative puisqu'il sensibilise à l'importance de la réflexion sur la façon dont nous fonctionnons et agissons collectivement et individuellement par le biais de l'« éduc-action » (Simonneaux et Pouliot, 2017). L'objectif de l'« éduc-action » est d'encourager la participation citoyenne, mais également l'engagement dans l'action individuelle et collective des élèves et de l'enseignant. Selon Tutiaux-Guillon (2015), l'enseignement de ces questions incite le jugement raisonné, l'argumentation, la capacité à se construire une opinion et l'habileté à être confronté à d'autres positions. Cette auteure souligne qu'il faut une analyse de la complexité de la situation et des enjeux du sujet pour l'aborder. « La didactique des QSV n'est donc pas seulement une didactique sur des objets spécifiques, c'est une didactique qui s'appuie sur une socioépistémologie dépassant le simple cadre scolaire et c'est une didactique engagée dans une

visée transformative » (Legardez, 2017, p. 83). D'ailleurs, l'enseignement des QSV s'inscrit davantage dans une perspective transformatrice-critique orientée vers l'action, expliquent Jeziorski (2017) et Legardez (2017). Ces auteurs mentionnent que l'enseignement des QSV incite à la prise de conscience des enjeux de pouvoir et des influences idéologiques sur notre vision du monde. D'ailleurs, selon Nedelec et ses collègues (2017), contrairement à l'enseignement cartésien, aussi nommé l'éducation transmissive ou l'enseignement traditionnel, où tous les savoirs sont certains, l'enseignement des QSV amène à explorer des questions ouvertes qui n'ont pas une unique légitimation épistémologique.

En d'autres mots, les thèmes des QSV ne sont pas nécessairement prescrits dans les programmes d'études du Québec, puisque comme vu précédemment, les sujets varient selon la vivacité dans le temps, les disciplines, les lieux et les époques (Alpe et Barthes, 2013). L'enseignement de ces questions s'inscrit dans un continuum qui se trouve entre la posture froide des savoirs institués, prescrits et cartésiens et la posture chaude de l'action éducative au service de l'activisme (Levinson, 2010). Les procédures du traitement des QSV à l'école vont différer pour conduire à la légitimité sociale des savoirs scolaires, ce qui crée des conséquences importantes sur les stratégies didactiques à employer. Les savoirs controversés et les opinions divergentes peuvent créer du scepticisme, du désengagement et de la stigmatisation de la part des élèves et engendrer des risques de neutralisation et de refroidissement des QSV par les enseignants (Legardez, 2017). Lorsque la construction des objets d'enseignement se fait à partir de savoirs débattus et non stabilisés, il faut établir une analyse de toutes situations et étudier la nature des savoirs en jeu, la situation institutionnelle et l'histoire de la discipline de chaque idée (Alpe et Barthes, 2013).

#### 2.1.4 Synthèse du concept de la QSV

En somme, pour la suite de ce mémoire, le terme « question socialement vive » sera utilisé pour définir des questions complexes, ouvertes, controversées, porteuses d'incertitudes, de divergences, de conflits et qui font débat dans la société, dans les savoirs de référence et dans les savoirs scolaires. Ce sont des questions où le degré d'implication et d'affect des participants joue un rôle. Les thèmes abordés dans ces QSV sont généralement des savoirs incertains, non institutionnalisés qui ne se réfèrent pas forcément aux savoirs prescrits dans les documents de références scolaires. La

prochaine section de ce chapitre définit le concept de la pédagogie du dialogue et des conflits qui permet d'opérationnaliser la QSV en classe avec des élèves.

## 2.2 La pédagogie du dialogue et des conflits (PDC)

La pédagogie du dialogue et des conflits est pour l'instant un construit théorique (Ho et al., 2017) inspiré d'études sur des programmes éducatifs qui portent tout particulièrement une attention aux fortes émotions qui surviennent lors de dialogue sur des QSV (Bickmore & Parker, 2014; King, 2009; McCully, 2006). Dans cette section du chapitre, nous présentons chacun des écrits qui composent ce deuxième concept selon leurs assises théoriques, leurs valeurs, leurs postulats et leurs activités. Pour ce faire, nous abordons d'abord les écrits fondateurs, soient ceux de McCully (2006), de King (2009) et de Bickmore et Parker (2014), en présentant leur proposition didactique. Enfin, nous présentons l'écrit de Ho et ses collègues (2017) qui sont les créateurs du concept en anglais *Conflict dialogue pedagogy* inspiré des écrits fondateurs.

### 2.2.1 Les écrits fondateurs de la pédagogie du dialogue et des conflits

En Irlande du Nord, McCully (2006) et King (2009), ainsi qu'au Canada, Bickmore et Parker (2014) proposent de nouveaux programmes éducatifs pour aborder les QSV en classe. L'utilisation des termes « programme », « programme éducatif » ou « programme pédagogique » dans ce mémoire s'appuie sur les terminologies utilisées dans ces écrits fondateurs. D'ailleurs, la définition de programme, tiré du sens de la pédagogie, dans ce contexte, est un « ensemble cohérent d'activités d'enseignement par lesquelles on cherche à atteindre certains objectifs de formation » (Legendre, 2005, p.1091). Dans ces écrits, ces auteurs avancent des idées qui ont des principes et des postulats similaires, ce qui amène un nouveau courant de la littérature. En effet, ce courant a comme objectif de surmonter les limites des pratiques délibératives et des approches basées sur la discussion en proposant d'autres principes, postulats et stratégies pédagogiques. L'usage du terme « stratégies pédagogiques » s'appuie sur la traduction des termes « strategy », « pedagogical strategies » et « teaching strategies » retrouvés dans les écrits fondateurs. Cette terminologie représente des moyens, des actions, des comportements et des démarches à adopter pour opérationnaliser leur programme. Dans les prochaines sections, nous examinerons d'abord l'écrit de McCully (2006), ensuite celui de King (2009), puis nous terminerons avec l'écrit de Bickmore et Parker (2014).

### 2.2.1.1 *Speak Your Piece Program* de McCully (2006)

L'étude de McCully (2006) porte sur l'implantation d'un programme universitaire de recherche-développement, *Speak Your Piece Program*, pour documenter l'expérience vécue des acteurs scolaires. Dans l'article relatant cette étude, la mise en œuvre du programme éducatif n'est pas définie. Il est davantage question de documenter des stratégies pédagogiques essentielles à mettre en œuvre pour enseigner les QSV. Pour ce faire, l'équipe de recherche a récolté les perceptions de neuf enseignants et onze animateurs jeunesse à propos des bonnes stratégies à employer lors de l'opérationnalisation de ce programme auprès de jeunes issus de milieux contrastés. Dans les prochaines sections, nous explorerons d'abord les principes et les postulats dans lesquels le programme de McCully (2006) s'inscrit. Ensuite, nous présenterons les stratégies pédagogiques de mise en œuvre du programme *Speak Your Piece Program*, puis nous détaillerons le modèle « Présent-Passé-Présent ».

#### 2.2.1.1.1 Les principes et les postulats

Le programme de McCully (2006) cherche explicitement à aborder et à intégrer les émotions qui surviennent lors de discussion sur les QSV. En effet, cet auteur soutient que conventionnellement, il y a une trop grande importance accordée à la dimension cognitive lors de discussion sur des questions controversées, contrairement à la dimension affective de l'apprentissage. Dans son étude, il part du principe que la facilitation des émotions qui surviennent lors de ces discussions est un facteur essentiel pour déterminer si un praticien dans un cadre éducatif peut ou non engager les participants dans un apprentissage efficace. Il évoque que lorsqu'il fait référence à la dimension sensible qui survient par les questions controversées, cela englobe le sentiment émotionnellement chargé de l'identité ethnique ou culturelle. Dès lors, une condition préalable essentielle à un dialogue constructif est la création d'un climat de soutien et à l'écoute des sensibilités des élèves dans la classe. Si la dimension émotionnelle n'est pas prise en compte et exprimée par l'élève, elle risque de dominer toute tentative d'engagement et de bloquer les processus de pensée plus rationnels. En effet, apprendre à se détacher de ses émotions pour employer la raison demande à l'élève de faire appel à des compétences assez élevées et à avoir une bonne connaissance de soi. C'est d'ailleurs intuitif d'évoquer l'émotion d'abord, plutôt que la raison. Effectivement, si l'émotion domine, les participants risquent de se replier sur des positions défensives et de réagir par l'émotion véhiculée. En revanche, si la discussion est parfaitement rationnelle, la "politesse"

risque d'empêcher l'expression de véritables opinions et d'éviter un engagement plus controversé. Dès lors, c'est dans la perspective d'aborder l'aspect affectif que ce programme éducatif a été conçu. À cet effet, McCully (2006) promeut l'analyse de son histoire de vie et de l'origine de ses pensées pour faciliter et traiter la dimension affective qui accompagne l'enseignement des QSV. Cela permet, entre autres, de prendre conscience de soi pour ainsi comprendre les propres émotions qui surgissent.

De plus, selon McCully (2006), le développement d'une confiance mutuelle parmi les participants au dialogue est également un élément nécessaire à considérer. Cela permettrait d'avoir des dialogues ouverts qui contribuent aux partages de perspectives inconfortables. De ce fait, il précise que les participants prennent des risques de dévoiler leurs idées seulement lorsqu'une confiance mutuelle est établie. Par ailleurs, le principe général de mise en œuvre expliqué par McCully (2006) est de réaliser une introduction progressive à la controverse pour instaurer la confiance mutuelle entre les apprenants. Pour cela, il faut être conscient des besoins et des sensibilités des apprenants. Cet auteur explique qu'un processus non linéaire qui varie selon les besoins des élèves est essentiel pour offrir un défi progressif. En effet, il précise que les variations dans la pratique ne sont pas nécessairement une faiblesse, mais reflètent l'élément vital de l'engagement personnel qui est si essentiel au développement de la confiance mutuelle. Ainsi, il préconise de miser sur l'établissement d'une pratique efficace en portant un jugement sur les besoins des jeunes et d'ajuster l'enseignement à leur rythme de développement pour ainsi que le défi soit progressif. En d'autres mots, pour certains groupes de jeunes, il peut être jugé bénéfique de s'engager rapidement dans les stratégies pédagogiques sur les questions litigieuses, alors que pour d'autres groupes, les circonstances sociales et politiques peuvent déterminer un parcours plus graduel avec davantage d'activités de préparation pour renforcer la confiance mutuelle. Ce type d'introduction progressive renforce ainsi le lien entre l'enseignant et le groupe d'apprenants.

#### 2.2.1.1.2 Les stratégies pédagogiques de mise en œuvre

Cette section présente les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour aborder les QSV selon McCully (2006). Une présentation globale des résultats de l'étude est d'abord listée et ensuite détaillée. Notons que lors du pilotage du programme par des enseignants et des animateurs participants à la recherche, trois principes clés ont été convenus dès le départ. Le projet devait : (1)

permettre un dialogue franc et inclusif ; (2) offrir des alternatives à la violence et à l'évitement comme moyens de répondre aux conflits ; (3) faciliter la prise de décision participative qui encourage les processus démocratiques. Les résultats de recherche de McCully (2006) offrent un ensemble de stratégies pédagogiques à préconiser. Ainsi, l'enseignant doit :

1. avoir une confiance en ses compétences ;
2. échanger sur le sens du risque avec les élèves lors du dialogue ;
3. respecter tous les points de vue ;
4. réfléchir à la planification pédagogique ;
5. être honnête et transparent, tout en considérant les effets de sa divulgation lorsqu'il adopte la posture de participant durant le dialogue ;
6. modéliser les comportements appropriés : être ouverts à toutes les perspectives, ne pas prétendre posséder la bonne réponse et exprimer du doute et de l'incertitude ;
7. être à l'affût des besoins et des sensibilités des élèves afin de varier leur pratique ;
8. proposer une clôture du dialogue afin d'apaiser les possibles tensions.

Les résultats de la recherche ont démontré qu'aborder des questions controversées nécessite que les personnes qui animent les ateliers se sentent compétentes et sûres d'elles, ainsi que d'être capables de prendre des risques. Autrement dit, l'enseignant doit avoir confiance en ce processus et en ses compétences pour animer ce type d'activité. McCully (2006) explique que lorsque la confiance ne s'est pas développée, ou lorsque l'enseignant affiche un manque de confiance dans le processus, cela se transmet aux jeunes. Par conséquent, il serait nécessaire que l'enseignant partage le sens du risque avec les apprenants pour renforcer la confiance mutuelle. De plus, il est essentiel d'instaurer un respect des divers points de vue parmi les apprenants, reconnaissant que toutes ces opinions peuvent être exprimées et débattues.

McCully (2006) précise qu'une autre stratégie clé est d'adopter une posture de participant, en partageant, tout comme les apprenants, sa biographie personnelle. Selon lui, la volonté de l'enseignant à révéler ses croyances, sa biographie de vie, ses doutes développe davantage une confiance avec les élèves puisque cela démontre une véritable volonté d'engagement. De plus, afin d'avoir un engagement authentique avec les élèves, il est vital que l'enseignant soit réellement intéressé par ce que les apprenants ont à dire et qu'il soit sincère en leur donnant l'espace requis

pour s'exprimer. McCully (2006) explique que les apprenants comprennent tout de suite si l'enseignant veut ou non écouter d'où ils viennent et de quoi ils parlent. D'ailleurs, la présentation de la biographie personnelle<sup>1</sup> a été jugée comme primordiale pour susciter l'empathie émotionnelle. En effet, il est difficile d'ignorer quelqu'un assis à ses côtés lorsqu'il raconte son histoire de vie.

Par ailleurs, en ce qui concerne la posture de participant de l'enseignant, McCully (2006) explique qu'il doit arriver à presque interrompre sa posture d'enseignant et entrer dans un processus d'apprentissage mutuel avec ses élèves. Certes, il devra, dans certaines circonstances, adopter une posture de modélisateur des comportements appropriés à adopter, mais il devra tout aussi les mettre en pratique. Pour ce faire, il doit être prêt à considérer et respecter tous les autres points de vue, admettre ne pas avoir toutes les réponses ni la bonne réponse, et exprimer ses doutes, sa confusion et son incertitude. Lors du partage de ses opinions et de son histoire de vie, il doit être honnête et transparent, mais également être conscient des effets de sa divulgation puisqu'il n'a pas une posture neutre. L'une des justifications de cette posture est qu'il n'est pas question ici de guider les élèves vers un consensus ou une victoire. Ainsi, le dialogue se crée entre les participants, soit l'enseignant et les élèves, et peut prendre différentes tangentes selon les personnes impliquées.

#### 2.2.1.1.3 Le modèle « Présent-Passé-Présent » et ses stratégies pédagogiques

Le modèle « présent-passé-présent » de McCully (2006) est une démarche de mise en œuvre pour aborder une QSV. Le nom de ce modèle réfère à trois temps et représente également trois étapes : « présent », « passé » et encore « présent ». D'abord, dans le premier « présent », les participants explorent la QSV pour d'abord, comprendre les enjeux et les controverses et ensuite, se positionner sur celle-ci. Ensuite, dans le « passé », les participants explorent l'origine de leur pensée pour comprendre pourquoi ils pensent comme ils pensent aujourd'hui. Pour ce faire, ils doivent analyser leurs expériences de vie, leurs valeurs, leurs idéologies, leurs intérêts et ainsi définir qui ils sont. Cela devrait les aider à comprendre et justifier leur prise de position actuelle sur la QSV. Finalement, dans le deuxième « présent », les participants entrent en dialogue avec les autres apprenants afin d'exprimer ce qu'il pense sur le thème de la QSV en s'appuyant sur leur histoire de vie. Ainsi, ils expliquent les raisons pourquoi ils pensent comme ils pensent aujourd'hui. En

---

<sup>1</sup> Cette stratégie pédagogique sera expliquée plus loin dans le texte

exposant ces éléments au cours d'un dialogue avec leurs pairs, ce partage incite à considérer d'autres perspectives, à admettre que l'on n'a pas les réponses à tout, et à exprimer à nouveau le doute, la confusion et l'incertitude.

Afin d'opérationnaliser ce modèle, les participants de la recherche recommandent certaines stratégies pédagogiques à employer pour faciliter le dialogue. Ainsi, les cinq stratégies pédagogiques suivantes seraient essentielles à sa mise en œuvre, selon les personnes participantes :

***Autodivulgence (enseignant et apprenants).*** Cette stratégie pédagogique demande à l'enseignant et aux apprenants de prendre d'abord position sur la QSV en divulguant leur point de vue. L'autodivulgence peut se faire en grand groupe à tour de rôle. Autrement, afin d'initier le modèle plus en douceur, les élèves peuvent réaliser l'autodivulgence en sous-groupe. Comme expliqué précédemment, cette autodivulgence serait essentielle pour montrer l'engagement mutuel des participants et donc favoriser le développement de la confiance mutuelle.

***Partage de biographies personnelles (parcours de vie).*** Cette stratégie pédagogique consiste à partager oralement sa biographie personnelle et son parcours de vie pour ensuite divulguer l'origine de sa pensée. Ce partage nécessite une activité permettant l'analyse de son histoire de vie et d'un retour dans le passé pour comprendre pourquoi chacun pense comme il pense sur le sujet de la QSV. Il en suivra ainsi le partage, à tour de rôle, de la biographie personnelle des participants.

***Modélisation de l'acceptation de points de vue différents.*** Cette stratégie demande à l'enseignant de modéliser l'acceptation de points de vue divergents. Lors du dialogue, les apprenants doivent développer un savoir agir pour partager leurs idées et leurs opinions, mais ils doivent tout autant apprendre à recevoir et être confrontés à celles des autres. Pour ce faire, la modélisation de l'enseignant aide les élèves à comprendre les normes du dialogue pour arriver à ce comportement. L'article ne précise toutefois pas quelles sont les normes du dialogue.

***Admission de l'incertitude et du doute.*** Cette stratégie demande aux participants d'apprendre à admettre l'incertitude et le doute. Ce processus peut amener l'élève à renoncer à des certitudes lorsqu'il met en relation les idées et les opinions des autres ainsi que divers paradigmes théoriques. Apprendre comment admettre l'incertitude et le doute n'est toutefois pas détaillé dans l'article.

***Temps alloué pour clore le dialogue.*** Afin de préserver la confiance des jeunes, il est crucial de prendre en compte leurs besoins à la fin des moments de dialogue. En effet, les dialogues peuvent impliquer des opinions fortes, de la rancœur, de l'énergie émotionnelle ou des révélations personnelles. Les enseignants doivent donc assurer un soutien adéquat aux élèves. Il est donc nécessaire de clore les sessions et de rassurer les participants. D'ailleurs, cela peut se faire de manière individuelle si c'est nécessaire. Un temps alloué à la conclusion est dit nécessaire pour assurer l'apaisement de la situation et revenir des fortes émotions impliquées. L'article ne détaille toutefois pas comment le dialogue doit être clos.

#### 2.2.1.2 *Close Encounters program* de King (2009)

King (2009) propose un programme pédagogique, le *Close Encounters Program*, qui a comme objectif de favoriser le développement de la compréhension et de la confiance mutuelles par l'amitié, malgré les conflits et les préjugés religieux et politiques. Son étude documente une série de stratégies pour opérationnaliser le programme où les élèves tentent d'éviter les risques sociaux, émotionnels et cognitifs liés à la révélation de leurs croyances et actions antérieures qui peuvent être jugées comme inadéquates ou même illégitimes. Elle présente aussi des moyens pour que les enseignants puissent soutenir la capacité des élèves à s'engager dans des perspectives divergentes afin d'apprendre les uns des autres et les uns avec les autres. Dans cette section, nous examinons d'abord les principes et les postulats du programme, puis nous présentons les stratégies pédagogiques de mise en œuvre du programme pour développer la confiance mutuelle.

##### 2.2.1.2.1 Les principes et les postulats

Certains principes et postulats du programme de King (2009) sont similaires à ceux de McCully (2006). Tout d'abord, comme l'aborde McCully (2006), King (2009) propose un programme pédagogique qui cherche explicitement à traiter et à inclure les émotions foncièrement enracinées qui surviennent lors de discussions sur les sujets controversés. Dans sa recherche, il appuie McCully (2006) sur le fait que la dimension affective est généralement négligée lors des dialogues dans les approches délibératives ou basées sur la discussion. En effet, King (2009) explique que le caractère contestable des QSV peut amener les participants à être profondément investis dans les relations sociales, les perspectives culturelles et les dynamiques historiques que ces questions suscitent. Dans son programme, King (2009) encourage donc à considérer pleinement ses émotions

lors de dialogue. Il ne détaille toutefois pas, dans son article, comment considérer pleinement les émotions lors du dialogue.

En raison des vives émotions suscitées par les QSV, King (2009) explique que les apprenants peuvent être confrontés à des contraintes significatives quant à leur capacité à accorder une écoute équitable aux connaissances et aux revendications de valeurs d'autrui qui sont différentes des leurs. Il souligne donc l'importance d'adopter une écoute empathique durant le dialogue. Dans son article, il ne détaille toutefois pas comment amener les élèves à le faire. Cependant, selon lui, en écoutant des perspectives diverses, les élèves sont confrontés à un choix constant : douter ou croire les affirmations avancées par les autres. Afin d'amener les élèves à discuter à propos de thèmes controversés, il faut que les participants soient prêts à écouter une idée inverse et une expérience différente de la sienne. Pour ce faire, King (2009) note que les enseignants et les élèves doivent être prêts à respecter des normes de dialogue qui accordent une écoute équitable à tous les participants et à toutes les perspectives. Cela signifie que tous les participants doivent avoir, entre autres, une chance égale d'introduire des éléments dans la conversation, d'exprimer leurs opinions et de contester celles des autres. Malgré ces orientations prometteuses, l'article ne définit pas comment parvenir à cela.

Aussi, comme McCully (2006), King (2009) valorise le développement d'une confiance mutuelle dans l'enseignement de QSV pour aider les apprenants à partager leurs idées et leurs expériences de vie, même si elles sont différentes de celles d'autrui. Il explique que cela permet de faciliter la mise en place d'une participation équitable. En effet, il met l'accent sur le développement de la confiance mutuelle puisqu'il reconnaît le rôle puissant que peuvent jouer le risque et les émotions sur les limites des possibilités d'apprentissage, particulièrement lorsque les participants sont dans des situations susceptibles d'éprouver des sentiments de peur, de vulnérabilité et de colère. Ainsi, le climat de confiance et d'ouverture est essentiel pour que les participants se sentent à l'aise d'exprimer leurs points de vue devant l'enseignant et les autres élèves. Par ailleurs, dans son article, King (2009) propose des stratégies à mettre en œuvre pour renforcer la confiance mutuelle. Ces stratégies seront présentées dans la prochaine section.

Enfin, ce programme vise également le développement d'une compréhension mutuelle. En effet, une grande attention a été accordée au fait d'aider les élèves à se connaître eux-mêmes, mais aussi

à apprendre à se soucier les uns des autres. À ce sujet, les résultats de la recherche démontrent que parfois, les relations personnelles développées ont encouragé les élèves à partager des idées controversées et les ont incités à chercher à comprendre les expériences et les points de vue des autres. À d'autres moments, le désir de préserver et de protéger ces relations a conduit les élèves à s'autocensurer de peur. Selon King (2009), cela s'explique, entre autres, par le fait qu'examiner les diverses perspectives d'une QSV permet d'apprendre des autres, mais demande aussi à l'apprenant de s'exposer à des risques émotionnels, intellectuels, sociaux, voire existentiels. Ainsi, apprendre à reconnaître et, si possible, atténuer ces risques est essentiels pour soutenir la capacité des élèves à écouter des points de vue différents des leurs et à apprendre à résoudre des conflits de manière constructive. Tout comme mentionné par McCully (2006), King (2009) reconnaît qu'il est essentiel de créer un espace pour permettre aux élèves et à l'enseignant d'exprimer librement leurs sentiments, faute de quoi les discussions risquent d'être perçues comme inauthentiques.

#### 2.2.1.2.2 Les stratégies pédagogiques de mise en œuvre

S'inscrivant dans les principes et les postulats détaillés à la section précédente, King (2009) présente deux stratégies à mettre en œuvre : 1) l'enseignement de normes du dialogue et 2) la réalisation d'activités ayant le potentiel de développer la confiance mutuelle.

**Enseignement de normes du dialogue.** Pour que la discussion favorise les résultats souhaités, les enseignants et les apprenants doivent être préparés à respecter des normes du dialogue. Celles-ci nécessitent d'accorder une écoute équitable à chaque personne participante à la discussion ainsi qu'à chacune des perspectives sur le thème abordé. Pour ce faire, tous les élèves doivent avoir une chance égale de participer à la conversation, d'exprimer leurs opinions, de contester celles des autres, et d'accéder à l'information et à d'autres ressources pertinentes à l'activité King (2009). Comme indiqué précédemment, les interactions en classe doivent être régies par des normes de respect mutuel et de réciprocité dans lesquelles tous les participants reconnaissent le droit de chacun de s'exprimer et d'être entendu. Cela dit, dans l'article nous ne trouvons pas plus d'informations sur les normes du dialogue et il n'est pas indiqué concrètement comment un enseignant peut s'y prendre pour faire cela.

**Réalisation d'activités ayant le potentiel de développer de la confiance mutuelle.** Le programme éducatif de King (2009) propose de réaliser une série d'activités et d'exercices de renforcement d'équipe dans le but d'offrir des opportunités de conversation informelle et de partage d'information personnelle comme les passe-temps. Il explique que, dans le cadre de sa recherche, ces activités ont favorisé la création d'amitié et de relation saine entre les membres de communautés différentes. De plus, afin d'arriver à traiter des QSV qui sont très controversées, il suggère d'examiner d'abord des événements géographiquement, historiquement et culturellement éloignés de la réalité des apprenants. Il suggère ensuite d'aborder progressivement des événements de plus en plus proches de la réalité controversée des apprenants. L'objectif est d'éventuellement être en mesure de reconnaître les similitudes avec leurs propres situations et de juger dans quelle mesure les interprétations proposées sont utiles pour comprendre leurs propres situations et expériences. Par exemple, avec leurs groupes d'élèves venant de milieu conflictuel en Irlande du Nord, ils ont commencé par aborder le conflit israélo-palestinien. Cela leur a permis d'explorer une situation de conflit qui est loin de leur réalité pour, ensuite, aborder progressivement les enjeux de leur conflit de société en Irlande du Nord.

King (2009) indique que ces stratégies pédagogiques aident à remettre en question et à confronter les stéréotypes perçus de divers groupes sans trop d'implication émotionnelle. En effet, les activités proposées visent à remettre en question les perceptions stéréotypées que les participants peuvent avoir envers d'autres idées ou groupes d'individus. En outre, toujours selon l'auteur, partager son vécu a pour objectif de promouvoir un véritable engagement et de renforcer la confiance au sein du groupe. Il souligne que ce type de dialogue et les connexions relationnelles développées renforcent leur motivation à écouter et à chercher à comprendre les perspectives des autres, même lorsque cela peut être troublant ou douloureux.

### 2.2.1.3 La pédagogie dialogique de Bickmore et Parker (2014)

La recherche de Bickmore et Parker (2014) documente la mise en œuvre d'une série d'ateliers conçus pour faciliter le développement de la compréhension mutuelle et la résolution de problèmes dans des contextes où les relations sont endommagées. Cette étude expose des moyens contrastés et réalisables par lesquels les enseignants de certaines classes publiques canadiennes ont préparé leurs élèves du primaire à comprendre les questions de conflit social, à se positionner par rapport

à elles et à engager un dialogue constructif sur ces thèmes. Dans cette section, nous examinerons d'abord les principes et les postulats du projet de Bickmore et Parker (2014), puis nous présenterons les stratégies pédagogiques de mise en œuvre proposées par ces auteures.

#### 2.2.1.3.1 Les principes et les postulats

Certains principes et postulats de la recherche de Bickmore et Parker (2014) s'inscrivent dans les mêmes fondements que les recherches de McCully (2006) et King (2009). Tout d'abord, comme ces derniers, Bickmore et Parker (2014) soulignent l'importance de considérer la dimension affective lors de dialogue sur une QSV. Elles précisent que le dialogue en classe sur les QSV requiert de l'imagination et un engagement émotionnel, et pas seulement des connaissances et une cognition rationnelles. D'après ces auteures, les émotions et le raisonnement qui émergent lors des dialogues sur les QSV s'appuient et se compliquent selon les diverses expériences et inégalités sociales vécues. Ainsi, elles indiquent que le fait d'écouter d'autres personnes raconter leurs propres expériences leur permet d'apprendre à gérer les sentiments que cela suscite. Cela signifie que les participants peuvent être confrontés à voir les choses du point de vue de l'autre ou à faire face aux peurs et aux angoisses que ces éléments suscitent.

Comme dans tout contexte de citoyenneté, le programme de Bickmore et Parker (2014) se déroule dans un contexte d'identités sociales diverses et fluctuantes et de pouvoir social inégal au sein et autour de la dynamique de la classe. Ainsi, l'un des postulats de ce programme reconnaît que les apprenants ne sont pas égaux et qu'il y a des disparités et des inégalités sociales et politiques entre les citoyens. D'après ces auteures, il est indispensable de considérer les différences sociales, les inégalités de pouvoir et les visions du monde contrastées pour aborder des QSV. Par ailleurs, elles nomment que bien souvent les enseignants préfèrent éviter d'aborder les questions conflictuelles, d'autant plus dans des contextes hétérogènes. Toutefois, les apprenants se montrent tout de même souvent intéressés à en discuter. Dès lors, dans les principes de l'étude de Bickmore et Parker (2014), ces inégalités sociales sont considérées pour minimiser la marginalisation des apprenants.

De plus, toujours selon Bickmore et Parker (2014), une façon d'utiliser cette pratique consiste à créer des opportunités de dialogue équitables, permettant à chacun de s'exprimer et d'être entendu, en particulier dans des contextes où les élèves ont des origines et des statuts différents. Le moyen

de créer des dialogues équitables n'est pas toutefois explicité dans l'article. Cependant, comme King (2009), les chercheuses encouragent les participants à pratiquer l'écoute empathique, c'est-à-dire à discerner et à s'engager dans les perspectives des autres. Afin de pratiquer l'écoute empathique, elles préconisent, comme McCully (2006) et King (2009), d'examiner les expériences et les identités de chacun. Elles considèrent d'ailleurs cela comme élément indispensable à ce type de dialogue. En effet, elles soulignent que la compréhension des perspectives des apprenants sur leurs propres origines dans des contextes sociaux spécifiques doit passer par l'examen de leur expérience et de leur identité.

Enfin, ces auteures soulignent l'importance de la confiance mutuelle dans le groupe de discussion pour être en mesure de partager ses expériences de vie ainsi que l'origine de sa pensée sur des QSV. D'ailleurs, elles recommandent de préparer et de créer une zone de confort et de confiance entre les participants et de ne pas seulement miser sur la rationalité pour que les apprenants soient à l'aise de dévoiler leurs idées. Par le fait même, elles misent aussi sur le développement de la compréhension mutuelle. Les processus de dialogue, contrairement aux pratiques délibératives, se concentrent sur la coopération pour développer une compréhension mutuelle plutôt que sur la compétition ou la victoire. En effet, les auteures expliquent que les débats semblent marginaliser davantage les apprenants de statut inférieur ou moins confiant, tandis que les processus de discussion plus coopératifs, ouverts et inclusifs, mettent l'accent sur la compréhension mutuelle. Ces auteures misent donc sur ce type de discussion dans les ateliers qu'elles ont développés.

#### 2.2.1.3.2 Les stratégies pédagogiques de mise en œuvre

Bickmore et Parker (2014) proposent deux stratégies pédagogiques de mises en œuvre, qui sont les suivantes :

**Enseignement des normes du dialogue.** Dans leur recherche, il est question de guider et d'enseigner des compétences, des normes et des relations en matière de communication constructives en cas de conflits. Ces dernières ne sont toutefois pas clairement définies dans l'article. Cela se réalise en enseignant, étayant et encourageant les compétences de réflexion, de recherche et de communication, tout en offrant un espace « sécuritaire » et « ouvert », et en cultivant le respect, la tolérance et l'ouverture d'esprit. Elles proposent également la médiation et

l'aménagement de cercles de parole où le dialogue et les tours de parole sont équitables pour mettre en place ces procédures.

**Réalisation d'activités ayant le potentiel de développer de la confiance mutuelle.** Comme présenté, Bickmore et Parker (2014) encouragent les enseignants à allouer du temps pour la construction d'une confiance mutuelle. Pour ce faire, elles proposent de créer des environnements coopératifs inclusifs tels que les jeux de rôle dramatiques et les cercles de discussion équitables. Dans ce type d'activité, les participants adoptent des rôles fictifs de personnages dans des scénarios historiques ou contemporains qui abordent différents points de vue. Par le cercle de discussion équitable, les apprenants prennent et partagent leur position par rapport au jeu de rôle dramatique réalisé. L'objectif est de développer les aptitudes à fournir des exemples ou des explications démontrant la compréhension des perspectives conflictuelles et des déséquilibres de pouvoir.

En somme, plusieurs similarités se retrouvent dans les principes, les postulats et les stratégies pédagogiques des écrits de McCully (2006), de King (2009) et de Bickmore et Parker (2014). En effet, c'est particulièrement vrai pour la dimension affective, le développement de la confiance mutuelle, la compréhension mutuelle, le respect mutuel, l'écoute empathique, la prise de parole équitable, la nécessité d'affronter les risques, les peurs et les angoisses, ainsi que l'utilisation des expériences de vie pour établir des liens avec autrui. Ainsi, les dénominateurs communs de ces écrits proposent un nouveau courant dans la littérature en sciences humaines et sociales.

### 2.2.2 Ho, McAvoy, Hess et Gibbs (2017) : les concepteurs du *Conflict dialogue pedagogy*

On attribue à Ho et ses collègues (2017) l'origine de l'appellation du *Conflict dialogue pedagogy*. Nous rappelons que cette appellation a été traduite en français par Arvisais et G-Héon (2022) sous le nom de *Pédagogie du dialogue et des conflits* (PDC). Comme identifiées dans les sections précédentes, Ho et ses collègues (2017) ont dégagé certaines similarités dans les études de McCully (2006), de King (2009) et de Bickmore et Parker (2014) qui abordent les QSV dans des milieux ethniquement, religieusement et économiquement hétérogènes de sociétés pluralistes. Ho et ses collègues (2017) ont notamment souligné la considération de la dimension affective dans les discussions, la collaboration, la construction de relations et le développement de sentiments de respect et de confiance mutuels. Ainsi, dans le chapitre d'un livre consacré à l'enseignement et les

apprentissages des questions et des sujets controversés en sciences humaines et sociales, ils ont présenté les grandes lignes de ces trois écrits fondateurs pour proposer une nouvelle alternative pédagogique. Cette dernière est proposée comme une solution aux critiques des pratiques délibératives pour aborder les enjeux controversés en classe. Leur approche s'inscrit dans une posture critique.

### 2.2.3 Synthèse du concept de la PDC

À la lumière des similitudes entre les principes, les postulats et les stratégies pédagogiques proposés dans les écrits de McCully (2006), King (2009) et Bickmore et Parker (2014), une nouvelle approche pédagogique a émergé, le *Conflict Dialogue Pedagogy* ainsi nommée par Ho et ses collègues (2017). Basés sur une critique commune des pratiques délibératives, ces écrits fondateurs proposent des moyens similaires d'aborder les QSV en classe. Pour ce faire, ils préconisent de considérer la dimension affective qui survient lors de discussion sur des questions controversées et ainsi, offrent un espace pour reconnaître et exprimer ses sentiments. Allant du partage de son histoire de vie et de ses expériences et goûts personnels à la posture participante de la personne enseignante, passant par l'écoute empathique et le développement de la confiance et du respect mutuel, cette pédagogie est un processus dialogique qui se concentre sur la coopération et la compréhension mutuelle plutôt que sur la compétition, le consensus ou la victoire comme ça peut être le cas avec les pratiques délibératives.

Pour conclure ce chapitre, les concepts des QSV et de la PDC constitueront la base théorique sur laquelle nous nous appuierons pour concevoir un guide pédagogique de la PDC. Nous détaillons, dans le prochain chapitre, la méthodologie que nous avons adoptée pour y parvenir.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Comme précisé en introduction, ce projet de recherche s’ancre dans une démarche scientifique de recherche-développement (RD). Dans le présent chapitre, nous exposons d’abord la posture épistémologique de cette recherche. Ensuite, nous définissons la RD ainsi que les caractéristiques des cinq phases qu’elle comporte : la précision de l’idée de développement, la structuration de la solution inédite, le développement du prototype, l’amélioration du prototype et la diffusion du produit et des résultats. Nous détaillons ensuite le déroulement et les choix méthodologiques de notre recherche en ce qui concerne chacune de ces cinq phases. Enfin, nous présentons les considérations éthiques ainsi que les biais de la recherche et les éléments pour les contrôler.

#### 3.1 La posture épistémologique

Ce projet s’inscrit dans une posture épistémologique pragmatique. Les recherches pragmatiques sont orientées vers l’objet (Van Der Maren, 2014). Elles visent à résoudre des problèmes concrets en générant des résultats pratiques et utiles. Selon le pragmatisme, le projet de recherche doit être planifié et mené en fonction de ce qui est le plus efficace pour atteindre les objectifs; le résultat est une connaissance pragmatique (Johnson & Christensen, 2014). Ainsi, les recherches à enjeux pragmatiques ne se concentrent pas sur le « pourquoi », mais plutôt sur le « comment ».

#### 3.2 La définition de la recherche-développement

Dans le domaine des sciences de l’éducation, la recherche-développement (RD) est appliquée pour élaborer des solutions pratiques et fonctionnelles aux défis éducatifs (Bruyère & Lapierre, 2021). L’objectif fondamental de ce type de recherche est de trouver de nouvelles solutions ou d’adapter celles déjà existantes (Van der Maren, 2014). La RD présente deux caractéristiques principales (Bergeron et al. 2021). D’une part, elle s’inscrit dans une démarche de résolution de problèmes en réponse à un besoin; son objectif premier étant d’améliorer les pratiques sur le terrain. D’autre part, elle s’appuie sur les connaissances produites par la recherche, cherchant ainsi à valoriser et exploiter les savoirs issus de la communauté scientifique. La RD contribue ainsi « à générer de nouvelles connaissances appliquées, profitables tant au chercheur-développeur qu’à l’utilisateur cible » (Bergeron et al., 2021, p.8). Par conséquent, elle représente une démarche scientifique à part entière

où le chercheur-développeur exerce une double fonction, remplissant à la fois les rôles de développeur et de chercheur, en s'engageant autant dans le développement que dans l'analyse de ces activités (Bergeron et al. 2021). La RD implique en effet une analyse du processus de développement de l'objet. Cette analyse a lieu tout au long des étapes de développement et intègre les données collectées et les connaissances issues du corpus scientifique existant. Selon Loïselle et Harvey (2007, p. 45), cette analyse vise un double objectif : « mieux adapter le produit développé aux finalités poursuivies et [...] dégager de l'ensemble des décisions prises dans le processus de développement celles qui paraissent les plus prégnantes à la lumière des données recueillies ». Le processus de la RD peut être caractérisé d'itératif puisqu'il adopte des allées et venues entre les différentes phases ou étapes de la RD.

Plusieurs chercheurs ont avancé des cadres méthodologiques différents pour ce type de recherche. Pour cette étude, nous nous appuyons sur les approches proposées par Bergeron, Rousseau et Dumont (2021), Harvey et Loïselle (2009), Loïselle et Harvey (2007) ainsi que Rousseau et al. (2021). La section qui suit détaille les phases de la démarche adoptée dans ce mémoire pour atteindre l'objectif de recherche.

### 3.2.1 Les phases de la recherche-développement

La démarche de la RD comporte cinq phases : (1) la précision de l'idée de développement, (2) la structuration de la solution inédite, (3) le développement du prototype, (4) l'amélioration du prototype et (5) la diffusion du produit et des résultats (Bergeron et al., 2021; Rousseau et al., 2021). Les prochaines sections présentent les caractéristiques de chacune des phases.

#### 3.2.1.1 Phase 1 : la précision de l'idée de développement

La première phase sert à déterminer quel objet sera développé pour répondre au problème de recherche (Rousseau et al., 2021). Le chercheur-développement procède donc à une analyse de la situation problème (Rousseau et al., 2021). Pour cela, il examine les besoins en précisant : Que doit-il développer ? Pour quelles utilisations et au profit de quels utilisateurs ? Dans quel contexte et en prenant en compte quelles limitations ? (Loïselle et Harvey, 2007). Ainsi, il dégager les caractéristiques idéales du produit à développer et les critères qui serviront à l'évaluer.

### 3.2.1.2 Phase 2 : la structuration de la solution inédite

La deuxième phase de la RD implique la collecte et l'analyse des données théoriques disponibles, leur synthèse, et la création d'un premier modèle général de l'objet à développer pour répondre aux besoins identifiés lors de la phase précédente (Loiselle et Harvey, 2007). Cela mène à définir les principaux éléments constitutifs de l'objet, ainsi que la manière de les présenter. À la fin de cette phase de structuration, le chercheur devrait avoir établi les grandes lignes de l'objet à développer : sa forme et ses composantes principales.

### 3.2.1.3 Phase 3 : le développement du prototype

La troisième phase de la RD est l'élaboration de la première version tangible du produit (Rousseau et al., 2021). En s'appuyant sur la structure établie à la phase 2, le chercheur-développeur crée un prototype. Pour ce faire, il examine diverses alternatives pour évaluer et sélectionner les meilleures en fonction des besoins identifiés précédemment (Loiselle et Harvey, 2007). Cette étape de développement du prototype mène donc à la conception d'un produit qui pourra ensuite être validé.

### 3.2.1.4 Phase 4 : l'amélioration du prototype

La quatrième phase de la RD est la validation du prototype développé (Rousseau et al., 2021). Le prototype est soumis à une évaluation dans le but de le bonifier en y apportant des ajustements. Les résultats de l'évaluation mènent à l'élaboration d'un second prototype qui pourrait être soumis à une deuxième boucle d'évaluation d'experts ou d'utilisateurs. Cette validation permet donc de garantir que le prototype développé reçoive une approbation de la part d'experts, d'utilisateurs ou de différents acteurs quant à sa fonctionnalité (Harvey et Loiselle, 2009). Trois types de validation pouvant être réalisés pour évaluer le produit créé (Harvey et Loiselle, 2009):

1. Une validation fonctionnelle : le produit est soumis à des experts du domaine abordé pour qu'ils puissent proposer d'éventuelles améliorations.
2. Une validation empirique : le produit est soumis à un petit nombre d'utilisateurs spécifiques dans des conditions d'utilisation réelle.
3. Une validation de nature systématique : le produit est soumis à un panel diversifié, conformément à un cadre méthodologique rigoureux.

### 3.2.1.5 Phase 5 : la diffusion des résultats et du produit

La dernière phase de la RD s'intéresse à la façon dont les résultats et le produit seront diffusés (Rousseau et al., 2021). D'une part, cette étape précise comment les résultats de la recherche seront présentés dans la communauté scientifique. D'autre part, elle permet de déterminer comment la dernière version du produit sera rendue accessible aux utilisateurs. Ainsi, la diffusion de ces éléments de recherche marque la conclusion de la démarche de la RD.

## 3.3 Le déroulement de la recherche

Cette section présente en détail le déroulement et les choix méthodologiques de cette recherche-développement. Rappelons que l'objectif général de ce projet est de *développer et valider un guide pédagogique pour soutenir l'enseignement de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale des personnes enseignantes en didactique des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire*.

### 3.3.1 La précision de l'idée de développement : phase 1

Cette section débute par un rappel du problème afin de bien situer le produit à développer, soit le guide pédagogique de la pédagogie du dialogue et des conflits. Ensuite, nous préciserons ses utilisateurs potentiels ainsi que ses finalités. Puis, nous détaillerons les caractéristiques du guide en fonction des besoins des utilisateurs. Finalement, nous identifierons les critères qui ont servi à l'évaluation du guide pédagogique.

#### 3.3.1.1 Rappel du problème

En sciences humaines et sociales (SHS), l'éducation à la citoyenneté vise à préparer les élèves à affronter les défis contemporains en les incitant à réfléchir sur les questions de société, à s'engager socialement, et à développer leur pensée critique (Marceau et al., 2010). Cela peut se faire à travers des discussions sur des enjeux historiques ou actuels (Lefrançois, 2006), notamment via les questions socialement vives (QSV), aussi nommées, les enjeux controversés (Lefrançois et Ethier, 2022). Toutefois, l'utilisation des QSV en classe présente des défis, car elles sont souvent liées à des sujets d'actualité qui ne sont pas nécessairement intégrés dans les programmes éducatifs (Nedelec et al., 2017). Ainsi, ces questions rendent difficile la tâche des enseignants, tenus de respecter le programme et de rester neutres.

Pour aborder les QSV, les spécialistes en SHS recommandent l'utilisation de pratiques délibératives comme les débats et les discussions délibératives. Toutefois, comme nous l'avons exposé dans la problématique, certains chercheurs ont identifié qu'elles comportaient des limites didactiques (Lefrançois, 2006; O'Dwyer, 2003; Young, 2002). En réponse à ces limites, les études de Bickmore et Parker (2014), King (2009) et McCully (2006) explorent des postulats, des principes, et des stratégies pédagogiques pour aborder ces QSV. Comme évoqué dans le cadre conceptuel, Ho et ses collègues (2017) ont dégagé certaines similarités dans les écrits scientifiques de ces auteurs et en ont tiré le *Conflict dialogue pedagogy*, traduits en français, sous le nom de la *pédagogie du dialogue et des conflits* (PDC) (Arvisais et G-Héon, 2022). Cette nouvelle proposition didactique apparaît comme une alternative pédagogique innovante et prometteuse pour aborder les QSV.

Malgré l'intérêt de cette nouvelle approche pédagogique, les connaissances disponibles ne nous permettent pas, à ce jour, de comprendre comment la PDC peut concrètement se mettre en œuvre dans une classe. Aucune recherche n'a proprement défini ses composantes et ne les a validées théoriquement. Or, nous pensons que les enseignants du primaire et du secondaire tireraient avantage de formations offrant des outils concrets pour opérationnaliser la PDC lors de dialogues sur les QSV. Voilà pourquoi nous proposons de développer un guide pédagogique sur la PDC, à l'intention des formateurs en formation initiale à l'enseignement.

### 3.3.1.2 Utilisateurs du guide pédagogique

Les utilisateurs de ce guide pédagogique soutenant l'implantation de la PDC sont les formateurs en formation initiale en enseignement. En d'autres mots, ce sont des professeurs universitaires, des chargés de cours ou toutes personnes formatrices qui pourraient soutenir une formation en formation initiale en enseignement, et plus précisément, en didactique des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire.<sup>2</sup> La formation donnée par les utilisateurs de ce guide pédagogique s'adresse aux étudiants qui sont en formation universitaire pour acquérir leur brevet d'enseignement. Ces futurs enseignants peuvent étudier pour travailler auprès d'élèves du primaire (généralistes) ou du secondaire (spécialistes des sciences humaines et sociales).

---

<sup>2</sup>Les besoins des utilisateurs sont détaillés à la section 3.3.1.4

### 3.3.1.3 Les finalités du guide pédagogique

Afin d'offrir des outils concrets aux formateurs qui voudraient donner une formation sur la PDC aux futurs enseignants, notre guide pédagogique vise deux finalités :

1. Permettre aux formateurs de comprendre la PDC et ses composantes (postulats, principes, stratégies pédagogiques) ;
2. Permettre aux formateurs de concevoir une ou des séances de cours en formation initiale pour les enseignants du primaire et du secondaire.

### 3.3.1.4 Les caractéristiques du guide pédagogique en fonction des besoins des utilisateurs

Trois catégories de besoins potentiels des utilisateurs ont été ciblées : A) ceux associés aux principes et aux postulats de la PDC, B) ceux liés aux connaissances relatives à la PDC et C) ceux liés à la formation initiale. Pour identifier les besoins de la première catégorie (A), nous avons d'abord analysé les principes et les postulats de la PDC. Le tableau 3.1 présente les principes et les postulats de la PDC.

**Tableau 3.1** Les principes et les postulats de la pédagogie du dialogue et des conflits

<b>Les principes et les postulats de la pédagogie du dialogue et des conflits (PDC)</b>
La PDC reconnaît que les apprenants <b>ne sont pas égaux</b> (Bickmore et Parker, 2014).
Les <b>différences sociales</b> , les <b>inégalités de pouvoir</b> et les <b>visions du monde contrastées</b> doivent être considérées (Bickmore et Parker, 2014).
La finalité de la PDC est le développement de la <b>compréhension mutuelle</b> et promeut le développement de la <b>confiance mutuelle</b> (King, 2009 ; Bickmore et Parker, 2014).
La PDC recommande l' <b>équité</b> de chance d'introduire des éléments à la conversation pour exprimer son opinion (King, 2009).
Pour <b>comprendre comment les autres comprennent et mieux se comprendre</b> , il importe d'interroger <b>l'origine de sa pensée</b> et la partager aux autres (McCully, 2006).
Pour l'enseignant, il est nécessaire de prendre conscience des <b>besoins</b> et <b>sensibilités</b> des apprenants (McCully, 2006).
L' <b>écoute empathique</b> est essentielle au développement de l' <b>ouverture à l'autre</b> et à la <b>coopération</b> (McCully, 2006; King, 2009).
L'enseignant doit adopter <b>une posture de participant</b> (McCully, 2006).
L'enseignant doit <b>modéliser plusieurs stratégies</b> pour accompagner les apprenants dans la démarche de la PDC (McCully, 2006).
La PDC s'inscrit dans un <b>processus non linéaire et variable</b> selon les besoins des élèves. Les activités doivent être <b>adaptées au rythme du groupe</b> pour que <b>le défi soit progressif</b> (McCully, 2006).
Aborder des QSV favorise le développement de la pensée critique, mais la PDC met l'accent sur <b>l'aspect affectif et émotionnel</b> qui survient lors de l'enseignement de QSV. La considération de la <b>dimension affective est prédominante</b> (McCully, 2006; King, 2009; Bickmore et Parker, 2014).

En examinant ces principes et ces postulats, nous avons ciblé 17 besoins des utilisateurs pour cette catégorie. Ces besoins sont recensés dans le tableau 3.2, présenté ci-dessous. Ensuite, du rappel du problème, nous avons été en mesure d'identifier les besoins de la deuxième catégorie (B), ceux associés aux connaissances relatives à la PDC. Dans cette catégorie, nous avons donc défini trois besoins des utilisateurs en lien avec les QSV et l'éducation à la citoyenneté. Finalement, pour la troisième catégorie de besoins (C), nous avons réfléchi à la réalité des cours universitaires à la lumière de notre expérience en tant qu'auxiliaire d'enseignement et de conférencière invitée ainsi qu'à l'aide de discussions informelles avec notre comité de direction de recherche. Pour cela, nous avons considéré que les utilisateurs du guide pédagogique donnent des cours de 45 heures (3 crédits) et que la durée d'une séance de cours est de trois heures incluant une pause de 15 à 20 minutes. En tenant compte de cette perspective de cours universitaire, nous avons déterminé 8 besoins des utilisateurs pour cette catégorie. Pour chacun de ces 28 besoins des utilisateurs, nous avons établi les caractéristiques que le guide devrait avoir pour y répondre. Ainsi, le tableau 3.2 présente tous les besoins des utilisateurs selon les trois catégories d'analyse ainsi que les caractéristiques du guide pédagogique pour y répondre.

**Tableau 3.2** Les caractéristiques du guide en fonction des besoins des utilisateurs

<b>Catégories</b>	<b>Les besoins des utilisateurs</b>	<b>Les caractéristiques du guide pédagogique</b>
<b>A</b>	<i>Les besoins des utilisateurs liés aux principes et aux postulats de la PDC</i>	<i>Les caractéristiques du guide en réponse aux besoins liés aux principes et aux postulats de la PDC</i>
<b>A1</b>	Ils ont besoin de comprendre que les apprenants ne sont pas tous égaux et que les pratiques délibératives peuvent être exclusives.	Le guide devra définir les postulats de la PDC, et les expliquer, justifier la vision de non-égalité entre les citoyens.
<b>A2</b>	Ils ont besoin de comprendre que les différences sociales et les inégalités de pouvoir entraînent des visions contrastées.	Le guide devra définir les postulats de la PDC, et expliquer l'inégalité de pouvoir, les différences sociales et la place de ceux-ci dans notre société.
<b>A3</b>	Ils ont besoin d'être outillés pour enseigner les QSV au sein de milieux ethniquement, religieusement et économiquement hétérogènes.	Le guide devra fournir des stratégies pédagogiques qui soutiennent la mise en œuvre de l'enseignement des QSV en milieux ethniquement, religieusement et économiquement hétérogènes.
<b>A4</b>	Ils ont besoin de comprendre que l'objectif de ce dialogue est le développement de la compréhension mutuelle.	Le guide devra fournir des stratégies à mettre en place avec les élèves pour valoriser le développement de la compréhension mutuelle.
<b>A5</b>	Ils ont besoin d'avoir des exemples de manière de faire pour favoriser la compréhension mutuelle.	Le guide devra fournir des exemples d'activités et de manière de faire pour favoriser la compréhension mutuelle.

<b>A6</b>	Ils ont besoin d'avoir des exemples d'activités pour permettre aux participants de développer la confiance mutuelle au sein du groupe.	Le guide devra fournir des activités permettant le développement de la confiance mutuelle au sein du groupe classe.
<b>A7</b>	Ils ont besoin d'avoir des exemples de façons de faire pour favoriser l'équité dans les discussions.	Le guide devra fournir des normes et des procédures du dialogue pour favoriser l'équité dans le dialogue.
<b>A8</b>	Ils ont besoin d'avoir des exemples d'activités pour permettre aux participants de comprendre comment les autres comprennent et aussi mieux se comprendre.	Le guide devra proposer des activités pour promouvoir l'analyse de l'origine de ses pensées pour aider l'élève à comprendre comment il pense et le partage de son histoire de vie pour aider l'élève à comprendre comment les autres pensent.
<b>A9</b>	Ils ont besoin d'avoir des exemples d'activités pour permettre aux participants d'accéder à l'origine de leur pensée et à la partager aux autres.	Le guide devra proposer des exemples d'activités pour analyser l'origine de ses pensées et apprendre à la partager adéquatement aux autres.
<b>A10</b>	Ils ont besoin d'avoir des exemples pour être en mesure de prendre conscience des besoins et des sensibilités des apprenants.	Le guide devra proposer des outils pour analyser les besoins des élèves, prendre conscience du climat de classe et des sensibilités des élèves.
<b>A11</b>	Ils ont besoin d'avoir des exemples d'activités pour permettre aux participants de développer une écoute empathique.	Le guide devra fournir des exemples d'activités qui permettront aux participants de développer une écoute empathique. Définir les normes et les processus de la discussion pour aider l'élève à adopter une posture d'écoute.
<b>A12</b>	Ils ont besoin d'exemples d'activités permettant le développement de l'ouverture à l'autre et à la coopération qui favorise le développement de l'empathie.	Le guide devra fournir des exemples d'activités qui permettront aux participants de développer de la compréhension de l'autre, de l'ouverture à l'autre et de la coopération pour favoriser le développement de l'empathie.
<b>A13</b>	Ils ont besoin d'exemple pour modéliser les différentes stratégies de la démarche de la PDC.	Le guide devra fournir des exemples permettant de modéliser les différentes stratégies de la démarche de la PDC.
<b>A14</b>	Ils ont besoin d'exemple de situation d'enseignement-apprentissage pour offrir des activités adaptées à différents rythmes de groupe et proposer un défi progressif.	Le guide devra fournir un exemple de situation d'enseignement-apprentissage pour offrir des activités adaptées à différents rythmes de groupe et proposer un défi progressif.
<b>A15</b>	Ils ont besoin que les activités pour aborder les QSV favorisent le développement de la pensée critique.	Le guide devra fournir des exemples de QSV à aborder selon les différents niveaux.
<b>A16</b>	Ils ont besoin que les activités proposées mettent l'accent sur l'aspect affectif et émotionnel qui survient lors de l'enseignement de QSV.	Le guide devra respecter la considération de l'aspect affectif et émotion dans les situations d'enseignement-apprentissage et les activités proposées.
<b>A17</b>	Ils ont besoin de comprendre que la dimension affective dans la mise en œuvre de la PDC est prédominante.	Le guide devra définir les postulats et les principes de la PDC pour expliquer la vision de la dimension affective dans la PDC.
<b>B</b>	<i>Les besoins des utilisateurs liés aux connaissances connexes de la PDC</i>	<i>Les caractéristiques du guide en réponse aux besoins liés aux connaissances connexes de la PDC</i>

<b>B1</b>	Ils ont besoin de connaître ce qu'est une QSV et un enjeu controversé	Le guide devra définir les termes QSV et les enjeux controversés et proposer des exemples adaptés aux différents niveaux scolaires.
<b>B2</b>	Ils ont besoin de différencier une QSV et un enjeu controversés d'un objet difficile, d'un thème sensible, d'une question philosophie et d'un dilemme éthique.	Le guide devra définir et justifier la différence entre QSV et enjeux controversés <i>versus</i> objet difficile, thème sensible, question philosophie et dilemme éthique.
<b>B3</b>	Ils ont besoin de connaître et de différencier les types d'éducation à la citoyenneté.	Le guide devra introduire le guide par une définition d'éducation à la citoyenneté favorisé par ce type d'enseignement.
<b>C</b>	<b><i>Les besoins des utilisateurs liés au contexte de la formation initiale</i></b>	<b><i>Les caractéristiques du guide en réponse aux besoins liés au contexte de la formation initiale</i></b>
<b>C1</b>	Ils ont besoin que le contenu à transmettre entre dans le cadre d'une séance de cours universitaire.	Les activités proposées pourront être abordées à l'intérieur d'un cours de 3 heures.
<b>C2</b>	Ils ont besoin des exemples d'activités d'approfondissement pour potentiellement offrir des travaux ou une deuxième période de cours universitaire.	Le guide pédagogique devra proposer une série d'activités d'approfondissement et d'ateliers à réaliser avec des étudiants universitaires. Ces activités d'approfondissement devront permettre aux formateurs de donner un cours de 3 heures supplémentaires ou un atelier à réaliser hors classe.
<b>C3</b>	Ils ont besoin que le guide offre des consignes claires et suffisamment détaillées.	Le guide pédagogique devra offrir des consignes claires, détaillées et les sections devront être structurées logiquement pour le lecteur.
<b>C4</b>	Ils ont besoin que le temps d'appropriation du contenu ne soit pas être trop grand.	La longueur de lecture et la durée d'appropriation du contenu du guide devront être raisonnable pour un préparer un cours de 3 heures. Nous estimons un 3 heures de préparation pour un 3h de cours.
<b>C5</b>	Ils ont besoin d'économiser du temps dans la préparation de leur cours, puisqu'ils doivent s'approprier un nouveau contenu.	Le guide devra inclure du matériel clé en main pour aider l'utilisateur à économiser du temps de préparation. Exemple : éléments à présenter en diaporama, section synthèse, Schéma, etc.
<b>C6</b>	Ils ont besoin d'outil pour structurer l'environnement de la classe afin de rendre les étudiants intellectuellement actifs.	Le guide devra fournir et détailler une proposition de 3h à 6h de cours pour enseigner la PDC et les apprentissages connexes. Cela inclut des exemples, des activités, des ateliers, des situations d'enseignement-apprentissage, etc.
<b>C7</b>	Ils ont besoin de recourir à des techniques d'enseignement et des activités qui stimulent les étudiants à apprendre et intégrer la PDC.	Le guide devra fournir et détailler des ateliers à réaliser en classe avec les étudiants.
<b>C8</b>	Ils ont besoin d'avoir des outils pour aborder le contenu selon leur clientèle : o Futurs-enseignants au primaire; o Futurs-enseignants au secondaire.	Le guide devra proposer du contenu et des ateliers à aborder avec les étudiants pour que cela convienne à des adultes en formation, mais qu'ils puissent ensuite le transposer dans leur métier sur les différents cycles et niveaux scolaires enseignés, soit avec des élèves du primaire ou du secondaire.

Nous nous sommes ensuite appuyée sur ces caractéristiques pour structurer et concevoir le guide pédagogique qui sera présenté aux sections 3.3.2 et 3.3.3.

#### 3.3.1.5 Les critères d'évaluation

Afin de nous assurer de l'atteinte des finalités de notre guide pédagogique qui sont, rappelons-le, de permettre aux formateurs de comprendre la PDC et ses composantes (postulats, principes, stratégies pédagogiques) et de concevoir une ou des séances de cours en formation initiale pour les enseignants du primaire et du secondaire, nous avons ciblé quatre catégories de critères d'évaluation pour la validation du prototype. Les critères d'évaluation couvrent les points suivants :

1. La pertinence du guide pédagogique;
2. L'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC;
3. L'utilisabilité du guide pédagogique;
4. L'utilité du guide pédagogique.

L'outil de collecte de données développé est détaillé à la section 3.3.4.2.

### 3.3.2 La structuration de la solution inédite : phase 2

Dans la présente section, nous décrivons la structure générale de la première version du guide pédagogique de la PDC. Pour ce faire, nous détaillons d'abord l'introduction du guide. Puis, nous précisons la structure de la première partie : la définition de la PDC et ses composantes. Finalement, nous présentons la structure de la deuxième partie : la conception d'une formation en formation initiale. Soulignons que nous nous sommes appuyée sur les caractéristiques et les finalités identifiées à la phase 1 pour élaborer la structure générale du guide pédagogique.

#### 3.3.2.1 Introduction du guide pédagogique

Pour bien situer le lecteur dans son appropriation de la PDC, le guide pédagogique présente en introduction le type de citoyenneté visé par cet enseignement en sciences humaines et sociales. De plus, il définit les questions d'enjeux controversés et les questions socialement vives. Pour ce faire, les QSV et les enjeux controversés sont, entre autres, différenciés des objets difficiles, des thèmes sensibles, des questions philosophiques et des dilemmes éthiques.

### 3.3.2.2 Première partie du guide : définition de la PDC et de ses composantes

La première partie du guide pédagogique vise à définir et à comprendre la PDC et ses composantes (postulats, principes et stratégies pédagogiques). Dans cette optique, nous avons repris les écrits fondateurs détaillés dans le chapitre du cadre conceptuel de ce mémoire (Bickmore et Parker, 2014; Ho et al. 2017; King, 2009; McCully, 2006) et nous les avons classés et regroupés à l'aide d'une analyse de contenu. Pour ce faire, nous avons d'abord identifié les composantes axiologiques et les composantes pratiques de tous ces écrits fondateurs. Les composantes axiologiques « relèvent des valeurs pédagogiques ou des orientations qui en découlent » (Messier, 2019, p. 43) tandis que les composantes pratiques représentent celles qui « sont observables, donc mises en œuvre dans l'action pédagogique » (Messier, 2019, p. 43). Ensuite, nous nous sommes inspirée de la structure de présentation des modèles d'enseignement proposés dans l'ouvrage de référence *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* de Raby et Viola (2022) pour structurer la présentation du contenu de cette première partie du guide pédagogique. Ainsi, cette partie a été découpée en cinq sections.

<b>Structure de la première partie du prototype</b>	
1.1	Qu'est-ce que la pédagogie du dialogue et des conflits ? ;
1.2	Pourquoi recourir à la pédagogie du dialogue et des conflits ? ;
1.3	Quand y recourir ? ;
1.4	Comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits ? ;
1.5	Tableau synthèse de la pédagogie du dialogue et des conflits.

Le tableau 3.3 présente le contenu abordé dans chacune des sections de cette première partie du guide pédagogique, qui, rappelons-le, permet de définir et comprendre la PDC et ses composantes (postulats, principes et stratégies pédagogiques).

**Tableau 3.3** Description de chacune des sections la première partie du guide pédagogique

<b>Titres de sections</b>	<b>Descriptions des sections de la première partie du guide pédagogique</b>
1.1 Qu'est-ce que la pédagogie du dialogue et des conflits ?	Cette section introduit d'abord la posture de pédagogie critique qu'adopte la PDC quant aux pratiques délibératives. Ensuite, elle définit les principes et les postulats propres aux perspectives des écrits fondateurs de la PDC.

1.2 Pourquoi recourir à la pédagogie du dialogue et des conflits ?	Cette section explique les raisons de l'utilisation de la PDC et relève les avantages de cette approche pédagogique pour aborder les QSV.
1.3 Quand y recourir ?	Cette section consiste à nommer dans quel contexte il est utile d'utiliser la PDC ainsi qu'avec quel objet d'enseignement. Pour ce faire, nous donnons, entre autres, des exemples de QSV.
1.4 Comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits ?	Cette section détaille les stratégies pédagogiques pour la mise en œuvre de la PDC, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'élève. De plus, dans la sous-section des stratégies pédagogiques, des exemples de situation d'enseignement-apprentissage et d'activités à réaliser avec les élèves du primaire et du secondaire sont offerts comme suggestions concrètes d'opérationnalisation de la PDC.
1.5 Tableau synthèse de la pédagogie du dialogue et des conflits.	Cette section présente un résumé de chacune des sections sous forme d'un tableau récapitulatif. Ainsi, ce tableau présente « ce que c'est », « ce que ce n'est pas », « pourquoi », « quand », « comment utiliser la PDC » et « les rôles des enseignants et des élèves ».

### 3.3.2.3 Deuxième partie du guide : conception d'une formation en formation initiale

La deuxième section du guide propose du contenu et des activités pour la mise en œuvre de la PDC en formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire. Le contenu et les activités suggérés dans le guide permettent d'intégrer la PDC en formation initiale, mais offrent également des outils aux étudiants pour qu'ils puissent transposer ces nouvelles connaissances dans leur métier. Ainsi, le guide offre aux utilisateurs des outils pour concevoir une formation pour un à deux cours universitaires de 3 heures. Dans cette section, une série logique d'activités, d'ateliers, de situations d'enseignement-apprentissage à réaliser en formation initiale est présentée pour permettre à la personne formatrice d'ajuster son enseignement selon ses besoins et ceux des étudiants de la classe. De plus, des alternatives de travaux à réaliser à l'extérieur de la classe sont offertes. Finalement, une deuxième section offre du matériel clé en main pour la préparation d'un cours universitaire. Cela se traduit par des éléments plus théoriques à présenter en diaporama. Les deux sections ont été ajoutées au guide pédagogique sous la deuxième partie : *implantation de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale*.

#### **Structure de la deuxième partie du prototype**

- Comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale ? ;
- Matériel clé en main.

En somme, le guide regroupe une introduction présentant des connaissances préalables à connaître pour opérationnaliser la PDC, une première partie décrivant et définissant la PDC et ses composantes et une deuxième partie proposant des alternatives de formation en formation initiale. À cela s'ajoutent une conclusion et une section références qui permet aux utilisateurs d'approfondir leurs connaissances sur les éléments abordés dans le guide. Ainsi, dans l'ensemble, la structure générale du guide pédagogique est la suivante.

### **Structure générale du guide**

- Introduction ;
  - L'éducation à la citoyenneté en sciences humaines et sociales;
  - Les questions socialement vives et les enjeux controversés;
- 1. La pédagogie du dialogue et des conflits;
  - Qu'est-ce que la pédagogie du dialogue et des conflits ? ;
    - Pédagogie critique;
    - Postulats et principes de la pédagogie du dialogue et des conflits;
  - Pourquoi recourir à la pédagogie du dialogue et des conflits ? ;
  - Quand y recourir ? ;
  - Comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits ? ;
    - Stratégies d'enseignement de la pédagogie du dialogue et des conflits;
    - Rôle de l'enseignant;
    - Rôle des élèves;
  - Tableau synthèse de la pédagogie du dialogue et des conflits;
- 2. L'implantation de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale;
  - Comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale ?;
    - Contenu;
    - Ateliers;
  - Matériel clé en main;
- Conclusion;
- Pour en savoir plus (références).

### 3.3.3 Le développement du prototype : phase 3

Une fois la phase de structuration établie, nous avons réalisé plusieurs versions avant d'arriver à celle soumise aux experts. Dans cette section du mémoire, nous présentons les grandes lignes du prototype du guide pédagogique (Annexe A) qui a été soumis à une validation théorique auprès des experts. Nous détaillons d'abord les éléments que constitue l'introduction du guide

pédagogique. Ensuite, nous abordons le contenu présenté dans la première partie du guide, puis dans la deuxième partie du guide.

### 3.3.3.1 Introduction

La section *introduction* du prototype débute en présentant les ouvrages fondateurs de l'approche pédagogique de la PDC, les finalités du guide et les utilisateurs cibles. Ensuite, elle définit deux concepts essentiels à connaître avant de présenter la PDC : l'éducation à la citoyenneté en sciences humaines et sociales ainsi que les questions socialement vives et les enjeux controversés. Le premier concept, l'éducation à la citoyenneté en SHS, est introduit sous forme d'un tableau qui décrit trois types de citoyen à mobiliser dans les classes selon Westheimer et Kahne (2004). La description d'un de ces types de citoyen est davantage mise de l'avant pour préciser celui qui est le plus mobilisé par les situations d'enseignement-apprentissages utilisant la PDC comme approche pédagogique. Le deuxième concept, les QSV et les enjeux controversés, est d'abord défini et est appuyé d'exemples de QSV pour aider le lecteur à conceptualiser cette notion. Ensuite, des exemples de thématiques vives pouvant être utilisées pour créer une question d'enjeux controversés sont également proposés. Finalement, cette section expose la différence entre les termes QSV et les enjeux controversés *versus*, objet difficile, thème sensible, question philosophique et dilemme éthique.

### 3.3.3.2 La pédagogie du dialogue et des conflits au primaire et au secondaire : Première partie

La première partie du guide pédagogique comporte finalement 6 sections. Dans cette section nous présentons d'abord la structure générale du guide et nous décrivons ensuite le contenu général de chacune de ces sections.

#### **Première partie :**

##### La pédagogie du dialogue et des conflits au primaire et au secondaire

- 1.1. Qu'est-ce que la pédagogie du dialogue et des conflits
  - 1.1.1. Pédagogie critique
  - 1.1.2. Postulats et principes de la pédagogie du dialogue et des conflits
- 1.2. Pourquoi recourir à la pédagogie du dialogue et des conflits ?
- 1.3. Quand y recourir ?
- 1.4. Comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits ?
  - 1.4.1. L'opérationnalisation de la pédagogie du dialogue et des conflits

- 1.4.2. Les opérations intellectuelles à développer
- 1.4.3. Les stratégies pédagogiques à adopter en amont
- 1.5. Quels rôles y jouent la personne enseignante et les élèves ?
  - 1.5.1. Rôle de la personne enseignante
  - 1.5.2. Rôle des élèves
- 1.6. Tableau synthèse de la pédagogie du dialogue et des conflits

La première section « *qu'est-ce que la pédagogie du dialogue et des conflits* » est séparée en deux sous-sections. La première présente la posture de pédagogie critique qu'adopte la PDC. Pour ce faire, elle expose les critiques formulées par les auteurs fondateurs de cette approche envers les pratiques délibératives. Ceci permet à l'utilisateur de comprendre la nature et l'origine de la PDC. La deuxième section définit les huit principes et postulats qui constituent les fondements de la PDC. Pour rappel, les principes et les postulats de la PDC sont les suivants :

1. La finalité de la PDC est le développement de la compréhension mutuelle.
2. Pour comprendre comment les autres comprennent et mieux se comprendre, il importe d'interroger l'origine de sa pensée et la partager aux autres.
3. La PDC reconnaît que les apprenants ne sont pas égaux.
4. La PDC recommande l'équité de chance d'introduire des éléments à la conversation pour exprimer son opinion.
5. L'écoute empathique est essentielle au développement de l'ouverture à l'autre et à la coopération.
6. La considération de la dimension affective est prédominante.
7. La PDC promeut le développement de la confiance mutuelle.
8. La PDC s'inscrit dans un processus non linéaire qui varie selon les besoins des élèves pour offrir un défi progressif.

La section suivante « *pourquoi recourir à la pédagogie du dialogue et des conflits ?* » décrit les raisons pour recourir à la PDC. Ensuite, dans la section « *quand y recourir ?* », le guide explique qu'en lien avec les connaissances définies en introduction, la PDC s'opérationnalise lorsqu'il y a un désir d'aborder des enjeux de société et d'établir un dialogue basé sur la compréhension mutuelle entre les élèves.

La section « *comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits ?* » est subdivisée en trois sections : 1) l'opérationnalisation de la PDC, 2) les opérations intellectuelles à développer et 3) les stratégies pédagogiques à adopter en amont.

La première sous-section, l'opérationnalisation de la PDC, est divisée en quatre sections. Dans la première section, le modèle « Présent-Passé-Présent » est introduit. Dans la deuxième section, les stratégies pédagogiques à adopter dans ce modèle sont détaillées. Pour ce faire, des ressources, des suggestions d'activités, des principes et des interventions pour appliquer ces stratégies sont offerts. La troisième section présente les normes d'un dialogue équitable. Finalement, dans la dernière section, deux situations d'enseignement-apprentissage, une au primaire et l'autre au secondaire, sont fournies, comme exemple, pour comprendre comment intégrer le modèle avec une QSV.

La deuxième sous-section présente certaines opérations intellectuelles à développer chez les élèves pour optimiser l'opérationnalisation de la PDC. De plus, cette section offre des ressources externes aux lecteurs pour approfondir leur connaissance sur ce sujet.

La troisième sous-section présente six stratégies pédagogiques à adopter en amont de la mise en œuvre de la PDC : 1) l'enseignement explicite des normes du dialogue, 2) les activités propices au développement de la confiance mutuelle, 3) les activités propices au développement de l'empathie, 4) la découverte de l'origine de sa pensée et son histoire de vie, 5) les activités propices à l'ouverture de la divergence, et 6) les principes propices à la considération des déséquilibres de pouvoir. Cette section offre également des activités et des ressources d'approfondissement pour travailler les stratégies.

La section « *quels rôles y jouent la personne enseignante et les élèves?* » décrit la posture de l'enseignant et son rôle lors de la planification et l'encadrement . De plus, elle expose l'attitude et les responsabilités des élèves.

Finalement, la dernière section de cette première partie propose un tableau synthèse de la PDC. Celui-ci inclut « ce que c'est », « ce que ce n'est pas », « pourquoi ? », « quand ? », « rôle de l'enseignant et de l'élève » et « comment ? ».

### 3.3.3.3 L'implantation de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale : deuxième partie

La deuxième partie du guide pédagogique de la PDC présente l'implantation de la PDC en formation initiale des enseignants. Cette partie est séparée en deux sections : 1) comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale ?, et 2) le matériel clé en main.

La première section présente d'abord le contexte universitaire pour lequel la proposition de formation a été conçue. Ensuite, un tableau synthèse du contenu et des ateliers possible à réaliser propose le temps approximatif de réalisation de chacune des activités ainsi qu'un ordre logique de réalisation entre une à deux séances de cours. Par la suite, une sous-section « *contenu* » offre des recommandations sur comment aborder le contenu plus théorique de la PDC en formation initiale en se référant à l'introduction et à la première partie du guide pédagogique. Une petite astuce est également ajoutée où il est proposé aux utilisateurs de présenter d'autres approches pédagogiques basées sur la discussion. Finalement, une sous-section « *Ateliers* » présente en détail quatre ateliers qui peuvent être réalisés en formation initiale :

1. Modélisation des normes du dialogue (Atelier de dialogue) : Atelier initial de la PDC en formation initiale;
2. Métaphore de l'arbre et des racines (Atelier d'écriture) : Atelier principal pour initier la PDC en formation initiale;
3. Une question socialement vive (QSV) en formation initiale (Atelier de dialogue) : Atelier d'approfondissement
4. Élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage (Atelier de transposition didactique) : Atelier d'approfondissement ou travail de session.

Dans cette sous-section, nous présentons une suite logique de mise en place en formation initiale de ces ateliers ainsi que des recommandations pour leur intégration dans un cours.

La deuxième section offre du « matériel clé en main » sous forme de diaporama. Ce matériel est une suggestion des éléments de contenu à aborder en formation initiale pour faciliter la préparation d'un cours universitaire et économiser du temps aux utilisateurs.

### 3.3.4 L'amélioration du prototype : phase 4

Cette quatrième phase de la RD présente le devis méthodologique utilisé pour valider le prototype développé. Comme présenté en 3.2.1.4, Loisel et Harvey (2009) distingue trois types de validation pouvant être mise en place pour évaluer le prototype. Dans le cadre de cette RD, nous avons procédé à une validation dite « fonctionnelle » afin d'atteindre l'objectif de recherche qui est de développer et valider un guide pédagogique pour soutenir l'enseignement de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale des personnes enseignantes en didactique des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. Ainsi, ce type de validation permet de soumettre le prototype à des experts dans le but de valider théoriquement son contenu et d'obtenir des suggestions pour améliorer sa fonctionnalité.

Dans cette section, nous précisons d'abord la méthode d'échantillonnage et l'échantillon d'experts ayant validé le prototype. Ensuite, nous présentons les outils de collecte de données utilisés. Finalement, nous détaillons le processus d'analyse des données, soit par les statistiques descriptives et l'analyse thématique.

#### 3.3.4.1 Méthode d'échantillonnage

La méthode d'échantillonnage de ce projet est de type intentionnel à stratégie homogène, aussi nommé échantillonnage par choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2016). Ce type d'échantillonnage se résume à choisir les participants sur la base de caractéristiques recherchées. La stratégie homogène précise que ces participants présentent des caractéristiques similaires. Dans le cadre de notre RD, la caractéristique homogène recherchée chez nos participants était leur expertise en didactique des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. En effet, nous cherchions à avoir plusieurs perceptions de personnes qui ont une expertise dans ce domaine afin d'apporter des améliorations au prototype. Nous avons eu recours à trois critères d'inclusion pour la sélection de notre échantillon :

1. être une personne membre du corps professoral ou une personne chargée de cours en formation initiale en enseignement au primaire ou au secondaire;
2. être une personne experte en didactique des sciences humaines et sociales ou en éducation à la citoyenneté;
3. savoir lire et évaluer en français.

Nous avons préalablement élaboré une liste de personnes potentielles à contacter qui convenaient aux critères d'inclusion. Cette liste comportait 17 personnes et regroupait 12 membres du corps professoral et cinq personnes chargées de cours qui travaillent ou qui ont étudié dans les universités du Québec. Parmi ces personnes, huit sont des hommes et neuf sont des femmes. Nous avons décidé de cibler autant de personnes dans le but d'obtenir le plus grand nombre de participations et ainsi recueillir une plus grande variété de commentaires.

La méthode de recrutement s'est faite par courriel électronique (annexe B). Un courriel envoyé en début mai 2023 incluait une brève description du projet et présentait sommairement la nature de l'implication demandée. Nous leur avons donné un délai d'une semaine pour confirmer leur désir de participer. À la suite de ce délai, nous avons obtenu sept réponses positives.

Six personnes expertes ont complété dans les temps leur participation. Par manque de temps, une personne participante n'a pas pu compléter l'évaluation dans les délais prescrits, ce qui donne un échantillon final de six personnes participantes pour ce projet de recherche. Une fois la participation complétée, nous avons individuellement demandé aux personnes expertes si elles acceptaient d'être mentionnées comme personnes expertes ayant validé le prototype dans le mémoire et dans le guide pédagogique ou s'ils préféraient garder l'anonymat. Toutes les personnes participantes ont accepté d'être mentionnées comme personnes expertes ayant validé le guide pédagogique. Les six individus participants sont les suivants :

1. **Anderson Araújo-Oliveira**, professeur du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, expert en didactique des sciences humaines et sociales;
2. **Marc-André Éthier**, professeur titulaire du département de didactique de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, expert en didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté;
3. **Agnieszka Jeziorski**, Maîtresse de conférences, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), Université de Montpellier et ancienne-postdoctorante en éducation ayant étudié à l'Université du Québec à Rimouski et à l'Université Laval, experte en didactique des questions socialement vives, des sciences humaines et sociales et des « éducations à ».
4. **Alexandre Lanoix**, professeur adjoint du département de didactique de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, expert en didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté;

5. **David Lefrançois**, professeur du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais, expert en enseignement des sciences humaines et sociales, principalement autour des thèmes d'histoire, d'éducation à la citoyenneté et à la démocratie et d'éthique et culture religieuse;
6. **Olivier Michaud**, professeur de l'unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, expert en éducation démocratique et en philosophie pour enfants;

#### 3.3.4.2 Outils de collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, l'outil de collecte de données choisi pour la validation théorique du prototype est un questionnaire numérique autoadministré par les experts (Fortin & Gagnon, 2016; Loiseau & Harvey, 2007). Il a été conçu avec la plateforme numérique LimeSurvey (annexe C). Cette ressource permet de créer des questionnaires en ligne et d'envoyer directement par courriel une invitation de participation aux personnes concernées. Aussi, les résultats peuvent être exportés sous différents formats pour réaliser l'analyse, ce qui minimise les erreurs de compilation des données.

Ce questionnaire comporte quatre sections qui reprennent les critères d'évaluation identifiés lors de la phase de précision de l'idée de développement : 1) pertinence du guide pédagogique, 2) adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC, 3) utilisabilité du guide pédagogique, et 4) utilité du guide pédagogique. Chacune de ces sections comprend des questions fermées avec une échelle de Likert à quatre niveaux ainsi que des questions ouvertes. Selon Fortin et Gagnon (2016), les résultats d'un questionnaire utilisant une échelle de Likert sont plus précis que ceux obtenus avec un questionnaire comprenant uniquement des questions ouvertes ou fermées.

Pour ce qui est des questions ouvertes, elles visent à obtenir des précisions supplémentaires quant à l'évaluation formulée au regard des critères d'évaluation. Ces questions permettent aux experts de justifier les notes attribuées sur l'échelle de Likert et de proposer des suggestions pour améliorer le prototype. Les sections qui suivent détaillent l'outil de collecte de données pour chacun des critères d'évaluation.

## Critère 1 : La pertinence du guide pédagogique

Le premier critère évalue la pertinence du contenu de chacune des sections du guide pédagogique. Les dimensions relatives au critère de pertinence sont présentées à l'aide de questions fermées qui utilisent une échelle de Likert de pertinence à quatre niveaux : 1= très peu pertinent, 2= peu pertinent, 3= pertinent, 4= très pertinent. Ces dimensions sont regroupées en six catégories dont l'ordre suit la structure du guide pédagogique. Le tableau 3.4 les présente.

**Tableau 3.4** Les catégories de dimensions pour le critère de pertinence et leur nombre.

<b>Catégories de dimensions pour le critère de pertinence</b>	<b>Nombre de dimensions</b>
Les apprentissages connexes PDC (introduction)	5 dimensions
Principes et postulats de la PDC (1.1)	9 dimensions
Pourquoi et quand recourir à la PDC (1.2 et 1.3)	2 dimensions
L'opérationnalisation de la pédagogie du dialogue et des conflits au primaire et au secondaire (1.4)	29 dimensions
Le rôle de la personne enseignante et le rôle des élèves (1.5)	5 dimensions
L'intégration en formation initiale (Partie 2)	14 dimensions
<b>Total :</b>	<b>64 dimensions</b>

Le critère de pertinence du guide pédagogique inclut aussi trois questions ouvertes :

- Quels éléments serait-il essentiel d'ajouter, de modifier ou d'enlever dans le guide pédagogique pour comprendre ce qu'est la PDC ?
- Quels éléments serait-il essentiel d'ajouter, de modifier ou d'enlever dans le guide pédagogique pour concevoir une formation initiale sur la PDC ?
- Pour les notes les plus faibles accordées : Justifiez pourquoi vous avez accordé cette note. Quelle piste d'amélioration suggérez-vous ?

## Critère 2 : L'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC

Le deuxième critère permet de valider l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC. Pour aider l'expert à se familiariser avec le contenu théorique de

la PDC, les références des écrits fondateurs avec leur DOI sont ajoutées à cette section. Ce critère concerne seulement la première partie du guide pédagogique, soit « La pédagogie du dialogue et des conflits au primaire et au secondaire ». Les dimensions relatives au critère d'adéquation sont représentées par des questions fermées qui utilisent une échelle de Likert de l'adéquation : 1= jamais, 2 = rarement, 3 = souvent, 4 = toujours. Cette section comprend trois questions fermées et trois questions ouvertes. Les trois questions ouvertes sont les suivantes :

- Quels éléments font défaut dans le prototype concernant l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC ?
- Quels éléments devraient être ajoutés, modifiés ou enlevés concernant l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC ?
- Pour les notes les plus faibles accordées : Justifiez pourquoi vous avez accordé cette note. Quelle piste d'amélioration suggérez-vous ?

### **Critère 3 : L'utilisabilité du guide pédagogique**

Le troisième critère évalue l'utilisabilité du guide pédagogique. Ce critère concerne surtout la deuxième partie du guide pédagogique ainsi que son utilisabilité en général en formation initiale en enseignement au primaire et au secondaire. Les dimensions relatives au critère d'utilisabilité sont représentées par des questions fermées. Ces dimensions s'appuient sur les caractéristiques du guide pédagogique dégagées en réponse aux besoins liés à la formation initiale, telles qu'identifiées lors de la phase de précision de l'idée de développement (section 3.3.1.4), ainsi que sur les composantes de la deuxième partie du guide. Elles utilisent une échelle de Likert d'accord : 1= pas du tout d'accord, 2= un point de désaccord, 3= un peu d'accord, 4= tout à fait d'accord. Cette section comporte 12 questions fermées et trois questions ouvertes. Les trois questions ouvertes sont les suivantes :

- Comment améliorer le prototype pour optimiser l'utilisabilité ?
- Quels éléments devraient être ajoutés, modifiés ou enlevés pour optimiser l'utilisabilité ?
- Pour les notes les plus faibles accordées : Justifiez pourquoi vous avez accordé cette note. Quelle piste d'amélioration suggérez-vous ?

#### **Critère 4 : L'utilité du guide pédagogique**

Le quatrième critère permet de valider l'utilité du guide pédagogique. Les dimensions relatives au critère d'utilité sont représentées par des questions fermées qui ont été formulées en fonction des finalités du guide pédagogique identifiées lors de la phase de précision de l'idée de développement (section 3.3.1.3). Ces dimensions utilisent une échelle de Likert d'utilité : 1 = pas du tout utile, 2 = peu utile, 3 = utile, 4 = tout à fait utile. Cette section comprend cinq questions fermées et quatre questions ouvertes, qui sont les suivantes :

- Le prototype permet-il aux formateurs de concevoir une formation en formation initiale avec celui-ci ?
- Comment améliorer le prototype pour optimiser l'utilité ?
- Quels éléments devraient être ajoutés, modifiés ou enlevés pour optimiser l'utilité?
- Pour les notes les plus faibles accordées : Justifiez pourquoi vous avez accordé cette note. Quelle piste d'amélioration suggérez-vous ?

#### 3.3.4.3 Démarche de collecte de données

La collecte de données s'est déroulée de la même manière pour toutes les personnes participantes. En début juin 2023, le prototype du guide pédagogique était prêt à être soumis à la validation théorique. À ce moment, les experts qui ont indiqué vouloir participer au projet ont reçu un deuxième courriel électronique (Annexe D). Ce courriel comprenait un rappel du projet de recherche et ses objectifs, le fonctionnement de la participation au projet et un rappel des critères d'évaluation. Le prototype du guide pédagogique et du matériel clé en main figurait en document PDF placé en pièce jointe au courriel. Nous avons aussi précisé aux experts qu'ils allaient recevoir un courriel de LimeSurvey avec leur code d'utilisateur pour avoir accès au questionnaire numérique autoadministré à remplir. Les experts ont eu un délai de trois semaines pour réaliser l'évaluation du prototype, tâche estimée à environ trois heures. Une fois que ces derniers avaient complété leur évaluation, les experts ont accepté d'être mentionnés comme expert ayant validé le guide pédagogique. Nous avons toutefois anonymisé leurs réponses pour la présentation des résultats. Enfin, nous leur avons indiqué qu'une fois mis à jour, ils recevraient une copie officielle du guide pédagogique de la PDC validé par les experts.

#### 3.3.4.4 Le processus d'analyse des données

L'analyse des données recueillies pour l'évaluation du prototype a permis de raffiner le prototype (Loiselle & Harvey, 2007). Pour ce faire, deux processus d'analyse ont été utilisés. D'une part, nous avons eu recours à des statistiques descriptives (Haccoun & Cousineau, 2007) pour présenter les résultats des questions fermées avec les échelles de Likert. D'autre part, nous avons utilisé l'analyse thématique suivant un processus inductif typique (Anadón & Savoie Zajc, 2009; Paillé & Mucchielli, 2021) pour l'analyse des données qualitatives des questions ouvertes. Ce processus est principalement employé lorsqu'on examine un phénomène peu étudié ou nouveau. Nous présentons d'abord le processus d'analyse des statistiques descriptives à la section 3.3.4.4.1, puis le processus de l'analyse thématique à la section 3.3.4.4.2.

##### 3.3.4.4.1 Les statistiques descriptives

L'analyse statistique descriptive est une méthode qui permet de décrire, résumer et interpréter des données d'une manière significative (Haccoun & Cousineau, 2007). Plutôt que de tirer des conclusions ou de faire des prédictions sur la base de données (ce qui est le domaine des statistiques inférentielles), l'analyse descriptive se concentre sur la présentation des données d'une manière qui en décrit les principales caractéristiques. Dans le cadre de ce présent mémoire, nous avons eu recours aux fréquences et au pourcentage, ainsi qu'à la moyenne issue des mesures de tendance centrale. Plus précisément, nous usons de la fréquence qui est « le décompte du nombre d'observations ayant obtenu une certaine valeur » (Haccoun & Cousineau, 2007, p.34) ainsi que du pourcentage qui représente la proportion de la fréquence. De plus, parmi les mesures de tendance centrale, nous avons trouvé la moyenne des résultats obtenus à chacune des questions associées aux critères d'évaluation ainsi que pour chaque niveau des échelles de Likert. La moyenne pour chaque niveau des échelles de Likert nous a permis de mesurer la proportion des niveaux positifs et des niveaux négatifs des échelles des Likert pour chaque critère d'évaluation. Nous avons ainsi pu comparer les moyennes selon les niveaux des échelles de Likert (pertinence, adéquation, accord d'utilisabilité et utilité).

#### 3.3.4.4.2 L'analyse thématique

Des questions ouvertes permettaient aux experts de s'exprimer pour nous aider à améliorer le prototype. Afin d'analyser les données recueillies par les questions ouvertes, nous avons eu recours à l'analyse thématique. Paillé et Mucchielli (2021, p. 270) expliquent que...

Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens ou de divers types de documents.

Nous avons eu recours à un processus inductif typique dans lequel les thématiques ont émergé du contenu évoqué par les experts (Anadón & Savoie Zajc, 2009). Pour ce faire, à la lumière des réponses des experts, les extraits ont d'abord été codés afin de dégager les points forts (commentaires positifs, bons coups et éléments aimés par les experts) et les points faibles (ajustements, recommandations, réflexions, limites, précautions et incompréhensions). Pour classifier les commentaires présentant des points faibles, nous avons procédé à l'analyse thématique et nous avons relevé les similarités entre les extraits des différents experts. Tous ces commentaires ont été regroupés par des thématiques émergentes qui synthétisent l'idée sur lequel les extraits portent.

#### 3.3.4.5 L'amélioration du prototype à la lumière de l'évaluation des experts

Une fois l'analyse terminée, nous avons produit une seconde version du guide pédagogique. Nous avons consigné les changements apportés ainsi que les éléments non retenus (Savoie-Zajc, 2018). Lorsque nous avons décidé de ne pas retenir de suggestions, nous en avons justifié les raisons. Ces éléments sont discutés sous chaque critère d'évaluation au prochain chapitre de ce mémoire : résultats et discussion.

#### 3.3.5 La diffusion des résultats et du produit : phase 5

Les résultats de recherche obtenus en fonction des objectifs définis aux différentes étapes du processus seront partagés par le dépôt du mémoire de recherche. Nous prévoyons également

soumettre un article scientifique arbitré par les pairs et participer à un congrès pour présenter les résultats de cette recherche. Parallèlement, nous prévoyons envoyer par courriel le guide pédagogique de la PDC à des utilisateurs cibles connus par l'équipe de recherche. Nous allons également préciser dans le courriel qu'il sera libre à eux de partager ce guide à leur collègue qui pourrait y trouver intérêt.

Finalement, tout au long du processus de développement et de recherche, nous avons tenu un journal de bord pour documenter les différents choix méthodologiques entrepris à chacune des phases de la RD. Cet outil important en recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2011), et notamment dans les RD, a permis de noter les transformations apportées au prototype durant les étapes de création jusqu'à l'obtention de l'objet à valider et même du produit validé. Il a été un outil pour garder les traces de l'évolution de la recherche ainsi que les éléments justifiant les décisions adoptées. De plus, il a été utilisé pour consigner les notes de rencontre avec le comité de direction du mémoire et les plans pour les suites d'exécution du projet, y compris les lectures et les prochaines étapes à prévoir. Il a été un espace propice à nos réflexions, nos interrogations et nos prises de conscience. Enfin, il a été utilisé jusqu'à la fin de la recherche, puisqu'il est un outil de référence clé pour la personne chercheuse au moment de rédiger le mémoire.

### 3.4 Les considérations éthiques

Selon [l'article 2.1 de l'EPTC 2](#) cité ci-dessous, les personnes étudiantes effectuant une récolte de données auprès d'experts locaux ne sont pas tenues de déposer une demande auprès d'un comité d'éthique de la recherche.

« Dans certains cas, la recherche peut comporter des interactions avec des personnes qui ne sont pas personnellement visées par la recherche, afin d'obtenir de l'information. Par exemple, un chercheur peut recueillir de l'information au sujet d'organisations, de politiques, de méthodes, de pratiques professionnelles ou de rapports statistiques, auprès d'employés autorisés à communiquer ces renseignements ou ces données dans le cadre normal de leur travail. **Ces personnes ne sont pas considérées comme étant des participants au sens de la Politique.** Cette situation se distingue de celles où des personnes sont considérées comme étant des participants parce qu'elles sont l'objet de la recherche. Par exemple, des personnes à qui on demande leurs opinions personnelles sur des organisations ou qui sont observées dans leur milieu de travail pour les besoins de la recherche sont considérées comme des participants. » (article 2.1 de l'EPTC2).

Toutefois, nous nous sommes assurées de respecter toutes les règles d'éthique de notre institution.

### 3.5 L'identification et le contrôle des biais de la recherche

La recherche-développement, comme toutes recherches, comporte des risques de biais techniques, théoriques et idéologiques (Bergeron & Rousseau, 2021). Ces biais sont inévitables dans toutes les recherches. Toutefois, certains éléments aident à les contrôler pour assurer une plus grande rigueur scientifique.

En raison de la conception du prototype du guide pédagogique de la PDC et de l'outil de collecte de données, il est possible que nous ayons fait abstraction de certaines composantes involontairement, qui nous paraissaient moins pertinentes, mais qui étaient essentielles (Van der Maren, 1995). Afin de contrôler ce biais, nous avons eu recours à la validation par des experts. Par ailleurs, la méthode mixte de collecte de données a permis de pallier les oublis qui pourraient découler des questions fermées.

De plus, les manipulations des différentes étapes d'élaboration et de révision sur une durée de plusieurs mois peuvent occasionner des oublis de justification des choix méthodologiques. Dans l'intention de contrôler ce biais méthodologique et d'assurer la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité de projet de recherche (Savoie-Zajc, 2018), nous avons eu recours à un journal de bord du chercheur. D'ailleurs, Bergeron et Rousseau (2021) précisent que documenter ses décisions dans un journal de bord est un bon moyen à mettre en place pour contrôler ce biais. Cet outil permet de présenter la méthodologie et les résultats le plus honnêtement possible.

## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS ET DISCUSSION**

Ce quatrième chapitre du mémoire présente les résultats de recherche et la discussion. Rappelons que l'objectif du projet de recherche était de développer et valider un guide pédagogique pour soutenir l'enseignement de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale des personnes enseignantes en didactique des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. Dans ce chapitre, nous rappelons, dans un premier temps, le processus itératif de développement du guide pédagogique. Ensuite, nous présentons et discutons les résultats quantitatifs et qualitatifs de la validation du guide. Enfin, nous procédons à l'analyse de la démarche d'ensemble en précisant les contributions et les points forts, les limites de la recherche, et les limites du guide pédagogique.

#### 4.1 Le développement du guide pédagogique

Rappelons les trois premières phases de développement du guide pédagogique. La première phase, la précision de l'idée de développement, consistait à analyser la situation problème pour définir les besoins, les utilisateurs et les finalités de l'objet développé afin de déterminer les caractéristiques idéales du produit (Rousseau et al., 2021 ; Loisel et Harvey, 2007). La deuxième phase, la structuration de la solution inédite, impliquait la collecte et la synthèse des données théoriques pour structurer un modèle général du produit (Loisel et Harvey, 2007). Enfin, la troisième phase, le développement du prototype, consistait à développer un prototype en explorant et sélectionnant les meilleures alternatives, théoriques ou créatives, basées sur les besoins identifiés (Rousseau et al., 2021). À la fin de cette phase, il était possible de valider le prototype développé.

Rappelons qu'à l'issue de la précision de l'idée de développement, nous avons identifié que les utilisateurs cibles de ce guide sont des personnes formatrices en formation initiale en enseignement. Ces dernières sont, entre autres, le corps professoral universitaire, les personnes chargées de cours ou toutes personnes formatrices qui pourraient soutenir une formation en formation initiale, et plus précisément, en didactique des sciences humaines et sociales. Ces personnes formatrices enseignent auprès de la population étudiante qui est en formation universitaire pour acquérir leur brevet d'enseignement en enseignement primaire ou en enseignement secondaire. De plus, au terme

de cette même phase de la recherche-développement, nous avons identifié les finalités suivantes pour le guide :

1. Permettre aux formateurs de comprendre la PDC et ses composantes (postulats, principes, stratégies pédagogiques);
2. Permettre aux formateurs de concevoir une ou des séances de cours en formation initiale pour les enseignants du primaire et du secondaire.

À l'issue de la structuration de la solution inédite, une analyse de contenu des écrits fondateurs de la PDC a permis de réaliser une première version du guide pédagogique. Rappelons que ces écrits sont ceux de McCully (2006), de King (2009), de Bickmore et Parker (2014) et de Ho et al., (2017). Dès cette première version, nous avons remarqué que plusieurs informations manquaient pour permettre de comprendre ce qu'est la PDC et offrir assez de ressources aux personnes enseignantes pour pouvoir l'opérationnaliser. Nous avons donc puisé dans de nouvelles ressources théoriques pour pallier ces manques. D'ailleurs, grâce à des rencontres effectuées avec notre comité de direction, un processus itératif a permis de soulever des manques, des questionnements, des incompréhensions, des éléments à préciser et de nouvelles propositions afin de bonifier le guide. Ce processus itératif entre les trois premières phases du déroulement de la RD a ainsi permis d'améliorer le guide pédagogique pour proposer une version prête à la validation théorique auprès des experts recrutés. Cette version a été détaillée dans le chapitre consacré à la méthodologie et se trouve en annexe A.

#### 4.2 La validation théorique du guide pédagogique de la PDC auprès d'experts

Pour procéder à la validation théorique de notre guide, nous l'avons soumis à sept experts. Six d'entre eux ont répondu à notre invitation. Cette section présente une synthèse des résultats obtenus pour tous les critères d'évaluation, qui, rappelons-le, sont :

1. La pertinence du guide pédagogique;
2. L'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC;
3. L'utilisabilité du guide pédagogique;
4. L'utilité du guide pédagogique.

Pour chaque critère, nous présenterons d’abord les données quantitatives obtenues grâce aux questions fermées avec échelle de Likert et les discuterons. Ensuite, nous présenterons les résultats qualitatifs obtenus aux questions ouvertes et les discuterons. Finalement, nous présenterons les modifications apportées au guide pédagogique de la PDC à la lumière de ces résultats.

#### 4.2.1 Pertinence du guide pédagogique de la PDC

Le premier critère d’évaluation concerne la pertinence du guide pédagogique de la PDC.

##### 4.2.1.1 Résultats aux questions fermées

Dans le questionnaire, les experts étaient invités à se prononcer à propos de 64 dimensions relatives à la pertinence du guide pédagogique à l’aide de 64 questions fermées et une échelle de Likert à 4 niveaux.

Échelle de pertinence	Couleur
Très pertinent	4
Pertinent	3
Peu pertinent	2
Pas du tout pertinent	1

Le tableau 4.1 présente les résultats aux questions fermées à propos des 64 dimensions de la pertinence du guide pédagogique pour chaque expert.

**Tableau 4.1** Les résultats aux questions fermées à propos de la pertinence du guide pédagogique de la PDC pour chaque expert

Les apprentissages connexes de la PDC	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
Les définitions de type de citoyen sont-elles pertinentes pour comprendre dans quel type de citoyenneté la PDC s’inscrit ?	3	4	3	4	3	2	3,17
Le tableau 1 est-il suffisamment détaillé pour comprendre la différence entre les trois types de citoyens à mobiliser dans les classes dès le primaire ?	4	4	4	4	4	4	4,00
Les définitions des notions de questions socialement vives et d’enjeux controversés sont-elles pertinentes pour	4	4	4	4	4	3	3,83

comprendre ce que ces concepts signifient ?							
Les exemples de QSV sont-ils pertinents pour les niveaux scolaires du primaire et du secondaire ?	4	4	3	4	4	4	3,83
La différenciation entre les termes « objet difficile », « thème sensible », question philosophique, dilemme éthique et les termes « QSV et enjeux controversés » sont-ils pertinemment présentés ?	4	4	4	4	4	4	4,00
<b>Les principes et les postulats de la PDC 1.1.2</b>	<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
La définition de la finalité du développement mutuelle est-elle pertinente pour comprendre les principes et les postulats de la PDC ?	4	4	4	4	4	3	3,83
La description de comprendre comment les autres comprennent et mieux se comprendre est-elle pertinente pour comprendre les principes et postulats de la PDC ?	4	4	4	4	4	3	3,83
La description de la considération que les citoyens ne sont pas tous égaux est-elle pertinente pour comprendre les principes et postulats de la PDC ?	4	4	3	4	4	2	3,50
La description d'équité dans les chances d'introduire des éléments à la conversation pour exprimer son opinion est-elle pertinente pour comprendre les principes et postulats de la PDC ?	4	4	3	4	4	4	3,83
La description de l'écoute empathique pour le développement de l'ouverture à l'autre et à la coopération est-elle pertinente pour comprendre les principes et les postulats de la PDC ?	4	4	4	4	4	3	3,83
La description de la considération de la dimension affective est-elle pertinente pour comprendre les principes et les postulats de la PDC ?	4	4	4	4	4	2	3,67
La description que la PDC promeut le développement de la confiance mutuelle est-elle pertinente pour comprendre les principes et les postulats de la PDC ?	4	4	4	4	4	3	3,83
La description que la PDC s'inscrit dans un processus non linéaire qui varie selon les besoins des élèves pour offrir un défi progressif est-elle pertinente pour comprendre les principes et les postulats de la PDC ?	4	4	4	4	4	4	4,00
D'ordre général, la section 1.1 qui définit ce qu'est la PDC est-elle pertinente pour comprendre ce qu'est cette approche pédagogique ?	4	4	4	4	4	3	3,83

<b>Le pourquoi (1.2) et quand recourir à la PDC (1.3)</b>	<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
Les justifications et les raisons sont-elles pertinentes pour comprendre pourquoi opérationnaliser l'approche pédagogique de la PDC ?	4	4	4	4	4	3	3,83
La justification est-elle pertinente pour comprendre quand recourir à la PDC ?	4	4	4	3	4	3	3,67
<b>L'opérationnalisation de la PDC au primaire et au secondaire</b>	<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
La description du modèle « Présent-Passé-Présent » est-elle pertinente pour comprendre les étapes générales de mise en œuvre de la PDC ?	3	3	4	4	4	3	3,50
Les descriptions de stratégies pédagogiques à adopter sont-elles pertinentes pour faciliter l'opérationnalisation de la PDC ?	4	3	3	4	4	3	3,50
Les principes et les ressources offerts pour adopter les stratégies pédagogiques à adopter sont-ils pertinents pour opérationnaliser ces stratégies ?	4	3	3	4	4	3	3,50
Les normes du dialogue fournies sont-elles pertinentes pour promouvoir l'équité dans les discussions ?	3	3	3	4	4	3	3,33
Les normes du dialogue sont-elles pertinentes pour permettre aux participants d'adopter une posture d'écoute ?	3	3	4	4	4	3	3,50
Les descriptions des normes du dialogue sont-elles pertinentes pour comprendre comment s'opérationnalise ce dialogue en PDC ?	4	3	4	4	4	3	3,67
La situation d'enseignement-apprentissage développée pour le primaire est-elle pertinente comme exemple à offrir aux étudiants?	3	4	2	3	4	4	3,33
La situation d'enseignement-apprentissage développée pour le secondaire est-elle pertinente comme exemple à offrir aux étudiants?	4	4	2	4	4	4	3,67
La description des opérations intellectuelles est-elle pertinente pour travailler ces habiletés à développer ?	4	4	2	4	4	4	3,67
Les étapes de l'enseignement explicite des normes du dialogue sont-elles pertinentes comme stratégies pédagogiques à adopter en amont avant d'aborder une QSV ?	3	4	4	4	4	3	3,67
Les exemples qui soutiennent les étapes de l'enseignement explicite des normes du dialogue sont-ils pertinents pour opérationnaliser la stratégie pédagogique à adopter ?	3	4	4	4	4	3	3,67

Les activités propices au développement de la confiance mutuelle sont-elles pertinentes pour développer la confiance mutuelle au sein du groupe ?	3	4	4	4	4	4	3,83
Les exemples et les ressources qui soutiennent les activités propices au développement de la confiance mutuelle sont-ils pertinents pour soutenir cette implantation ?	3	3	4	4	4	4	3,67
Les descriptions des activités propices au développement de l'empathie sont-elles pertinentes pour promouvoir le développement de l'empathie entre les élèves ?	4	3	3	4	4	3	3,50
La description de l'activité de la découverte de l'origine de la pensée en passant d'abord par l'écrit est-elle pertinente comme stratégies pédagogiques à adopter en amont ?	4	4	4	4	4	4	4,00
L'activité de la métaphore des arbres et des racines de la section 1.4.3.4 est-elle pertinente pour découvrir l'origine de sa pensée en passant d'abord par l'écrit ?	3	4	4	3	3	4	3,50
La description de la stratégie des activités propices à l'ouverture de la divergence est-elle pertinente pour comprendre cette stratégie pédagogique ?	3	3	3	4	4	4	3,50
Les exemples et les ressources des activités propices à l'ouverture de la divergence sont-ils pertinents pour opérationnaliser cette stratégie ?	3	4	2	4	4	4	3,50
La description des principes propices à la considération des déséquilibres de pouvoir est-elle pertinente pour comprendre cette stratégie pédagogique ?	3	3	3	4	4	3	3,33
Les exemples et les ressources des principes propices à la considération des déséquilibres de pouvoir sont-ils pertinents pour opérationnaliser cette stratégie ?	3	3	3	4	3	3	3,17
Le processus non linéaire et variable de la démarche de la PDC est-il bien pris en compte dans les activités proposées pour s'ajuster aux besoins des élèves et de la relation du groupe classe ?	4	4	4	2	4	4	3,67
Les exemples de situations d'enseignement-apprentissage sont-ils pertinents pour offrir des activités adaptées à différents rythmes de groupe et proposer un défi progressif ?	3	3	3	2	4	4	3,17

Les situations d'enseignement-apprentissage sont-elles pertinentes pour favoriser le développement de la pensée critique ?	3	4	3	4	4	3	3,50
La dimension affective est-elle suffisamment considérée dans les situations d'enseignement-apprentissage et les activités ?	2	4	4	4	4	3	3,50
Les stratégies pédagogiques et les activités proposées sont-elles pertinentes pour favoriser le développement de la compréhension mutuelle ?	2	3	4	4	4	3	3,33
Les stratégies pédagogiques et les activités sont-elles pertinentes pour la mise en œuvre en milieu ethniquement, religieusement et économiquement hétérogène ?	3	3	3	4	4	3	3,33
Les stratégies et les activités proposées sont-elles pertinentes pour favoriser l'équité dans les discussions ?	3	4	4	4	4	3	3,67
Les stratégies et les activités proposées sont-elles pertinentes pour permettre aux participants de développer une écoute empathique ?	3	3	4	4	4	4	3,67
Est-ce que les ressources pédagogiques proposées sont pertinentes au regard des niveaux scolaires ?	3	3	2	4	4	4	3,33
<b>Le rôle de la personne enseignante et le rôle des élèves</b>	<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
La description de la posture de la personne enseignante est-elle pertinente pour comprendre le rôle de la personne enseignante ?	4	3	4	4	4	2	3,50
La description de la planification est-elle pertinente pour comprendre le rôle de la personne enseignante ?	3	4	4	4	4	3	3,67
La description de l'encadrement est-elle pertinente pour comprendre le rôle de la personne enseignante ?	3	4	4	4	4	3	3,67
La description de l'attitude des élèves est-elle pertinente pour comprendre le rôle des élèves ?	4	4	4	4	4	4	4,00
La description des responsabilités des élèves est-elle pertinente pour comprendre le rôle des élèves ?	4	3	4	4	4	4	3,83
<b>L'intégration de la PDC en formation initiale</b>	<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
La proposition de 3h à 6h de cours en formation initiale est-elle pertinente pour enseigner la PDC ?	4	2	3	3	3	4	3,17
Le tableau 9 est-il pertinent pour prendre en considération le temps approximatif des activités ?	3	2	3	3	2	4	2,83

Le contenu proposé à aborder avec les étudiants est-il pertinent pour concevoir une formation en formation initiale ?	4	3	4	4	2	4	3,50
Les explications permettant au formateur d'adopter la posture de participante sont-elles suffisantes pour se familiariser avec ce principe de la PDC ?	4	4	4	4	4	4	4,00
Les explications permettant d'aborder le principe de la posture participante de l'enseignant permettent-elles de déconstruire la posture neutre versus participante de l'enseignant ?	2	3	4	3	4	2	3,00
Les exemples permettant de modéliser les stratégies de la démarche de la PDC sont-ils suffisants pour l'appropriation des stratégies pédagogiques ?	3	3	4	4	4	4	3,67
L'atelier de la « Modélisation des normes du dialogue » est-il pertinent comme atelier pour initier la PDC ?	3	3	4	4	4	4	3,67
L'atelier de la « métaphore des arbres et des racines » est-il pertinent comme atelier pour initier la PDC ?	3	3	4	4	2	4	3,33
L'atelier « une question socialement vive (QSV) en formation initiale » est-il pertinent pour approfondir les apprentissages des étudiants en formation initiale ?	3	3	3	4	4	4	3,50
L'atelier « élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage » est-il pertinent pour approfondir les apprentissages des étudiants en formation initiale ?	4	3	2	4	4	4	3,50
L'atelier « élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage » est-il pertinent comme travail de session pour appliquer les apprentissages sur la PDC ?	4	3	3	4	4	3	3,50
L'atelier « élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage » est-il suffisamment décrit comme travail de session pour appliquer les apprentissages sur la PDC ?	3	3	3	4	4	3	3,33
Le matériel clé en main est-il pertinent pour concevoir une formation en formation initiale ?	3	3	3	4	4	3	3,33
Le matériel clé en main est-il suffisant pour concevoir une formation en formation initiale ?	3	3	3	4	3	3	3,17

Le tableau 4.2 présente la compilation des réponses des six experts relativement au critère d'évaluation de la pertinence du guide pédagogique.

**Tableau 4.2** Compilation des réponses aux questions fermées des six experts à propos de la pertinence du guide pédagogique de la PDC.

<i>Nombre de dimensions relatives au critère de pertinence qui ont obtenu un 4 (Très pertinent)</i>						
<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
31/64 (48%)	33/64 (52%)	37/64 (58%)	56/64 (88%)	56/64 (88%)	29/64 (45%)	<b>63%</b>
<i>Nombre de dimensions relatives au critère de pertinence qui ont obtenu un 3 (Pertinent)</i>						
<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
30/64 (47%)	29/64 (45%)	21/64 (33%)	6/64 (9%)	5/64 (8%)	30/64 (47%)	<b>32%</b>
<i>Nombre de dimensions relatives au critère de pertinence qui ont obtenu un 2 (Peu pertinent)</i>						
<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
3/64 (5%)	2/64 (3%)	6/64 (9%)	2/64 (3%)	3/64 (5%)	5/64 (8%)	<b>5%</b>
<i>Nombre de dimensions relatives au critère de pertinence qui ont obtenu un 1 (Pas du tout pertinent)</i>						
<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
0/64 (0%)	0/64 (0%)	0/64 (0%)	0/64 (0%)	0/64 (0%)	0/64 (0%)	<b>0%</b>

Au regard des réponses données par les experts, il ressort que 95% des dimensions relatives au critère de pertinence ont été jugées comme *très pertinentes* (63%) ou *pertinentes* (32%). Cela nous amène à affirmer que le guide pédagogique de la PDC présente un haut degré de pertinence. Par ailleurs, 5% des dimensions relatives au critère de pertinence ont été jugées comme *peu pertinentes* et aucune n'a été jugée comme *pas du tout pertinente*. Parmi le 5% des dimensions qui ont été jugées comme *peu pertinentes*, 17 dimensions ont été mentionnées par un seul expert et deux dimensions qui ont obtenu la mention *peu pertinente* ont été mentionnées par deux experts.

Pour chaque section du questionnaire, nous présentons d'abord les dimensions qui ont obtenu une seule fois la mention *peu pertinente*, et ensuite celles qui ont obtenu deux fois la mention *peu pertinente*.

#### **Les dimensions qui ont obtenu une fois la mention de *peu pertinente*.**

*Les apprentissages connexes de la PDC :*

- Les définitions de type de citoyen sont-elles pertinentes pour comprendre dans quel type de citoyenneté la PDC s'inscrit ?

*Les principes et les postulats de la PDC 1.1.2 :*

- La description de la considération que les citoyens ne sont pas tous égaux est-elle pertinente pour comprendre les principes et postulats de la PDC ?

- La description de la considération de la dimension affective est-elle pertinente pour comprendre les principes et les postulats de la PDC ?

*L'opérationnalisation de la PDC au primaire et au secondaire :*

- La situation d'enseignement-apprentissage développée pour le primaire est-elle pertinente comme exemple à offrir aux étudiants?
- La situation d'enseignement-apprentissage développée pour le secondaire est-elle pertinente comme exemple à offrir aux étudiants?
- La description des opérations intellectuelles est-elle pertinente pour travailler ces habiletés à développer ?
- Les exemples et les ressources des activités propices à l'ouverture de la divergence sont-ils pertinents pour opérationnaliser cette stratégie ?
- Le processus non linéaire et variable de la démarche de la PDC est-il bien pris en compte dans les activités proposées pour s'ajuster aux besoins des élèves et de la relation du groupe classe ?
- Les exemples de situations d'enseignement-apprentissage sont-ils pertinents pour offrir des activités adaptées à différents rythmes de groupe et proposer un défi progressif ?
- La dimension affective est-elle suffisamment considérée dans les situations d'enseignement-apprentissage et les activités ?
- Les stratégies pédagogiques et les activités proposées sont-elles pertinentes pour favoriser le développement de la compréhension mutuelle ?
- Est-ce que les ressources pédagogiques proposées sont pertinentes au regard des niveaux scolaires ?

*Le rôle de la personne enseignante et le rôle des élèves :*

- La description de la posture de la personne enseignante est-elle pertinente pour comprendre le rôle de la personne enseignante ?

*L'intégration de la PDC en formation initiale :*

- La proposition de 3h à 6h de cours en formation initiale est-elle pertinente pour enseigner la PDC ?
- Le contenu proposé à aborder avec les étudiants est-il pertinent pour concevoir une formation en formation initiale ?
- L'atelier de la « métaphore des arbres et des racines » est-il pertinent comme atelier pour initier la PDC ?
- L'atelier « élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage » est-il pertinent pour approfondir les apprentissages des étudiants en formation initiale ?

**Les dimensions qui ont obtenu deux fois la mention de *peu pertinente*.**

*L'intégration de la PDC en formation initiale :*

- Le tableau 9 est-il pertinent pour prendre en considération le temps approximatif des activités ?
- Les explications permettant d'aborder le principe de la posture participante de l'enseignant permettent-elles de déconstruire la posture neutre versus participante de l'enseignant ?

Avant de discuter ces résultats quantitatifs, nous allons présenter les résultats qualitatifs, puis l'ensemble des résultats seront discutés au même moment. En effet, malgré le haut degré de

pertinence signalé par les experts, ces derniers ont fourni des commentaires pour améliorer le guide. Nous présentons ces commentaires dans la section suivante.

#### 4.2.1.2 Résultats aux questions ouvertes et discussion

Trois questions ouvertes ont été posées aux experts afin d'évaluer la pertinence du guide pédagogique et de soutenir les résultats obtenus aux questions fermées présentés à la section 4.2.1.1.

Les experts se sont prononcés sur

- 1) les éléments essentiels à ajouter, modifier ou enlever dans le guide pour comprendre ce qu'est la PDC ;
- 2) les éléments essentiels à ajouter, modifier ou enlever dans le guide pour concevoir une formation en formation initiale sur la PDC ;
- 3) les notes les plus faibles accordées en justifiant pourquoi et en offrant des pistes d'améliorations.

Dans cette section, les résultats sont présentés en suivant l'ordre des sections du prototype du guide pédagogique.

### **L'introduction**

Deux experts sur six ont formulé un commentaire sur la pertinence des informations en introduction. L'expert 6 a jugé peu pertinentes les définitions de type de citoyen pour comprendre le type de citoyenneté dans lequel s'inscrit la PDC. À ce sujet, il formule un commentaire où il se demande : « La PDC hiérarchise-t-elle les types de citoyenneté ? Pourquoi ? Comment ? Ce n'est pas suffisamment explicite ». De plus, il critique l'utilisation de la typologie de Westheimer et Kahne (2004) dans le guide de la PDC, affirmant que cette typologie est peu exploitée dans le dispositif et que « le guide ne vise pas à développer le troisième type de citoyen ». De son côté, l'expert 5 confesse un parti pris en faveur des catégories ajoutées par Éthier et Lefrançois (2009) au modèle de Westheimer et Kahne (2004), auxquelles il souscrit.

Ne connaissant pas l'écrit d'Éthier et Lefrançois (2009, p.26), nous l'avons consulté et y avons trouvé des réflexions intéressantes concernant les typologies de Westheimer et Kahne (2004) :

Cette typologie ne comporte toutefois pas une catégorie à part pour les citoyens qui mèneraient une lutte révolutionnaire et renverseraient l'ordre établi, s'il dépendait de l'exploitation et de l'oppression ou s'il en générerait. Pourtant, on peut penser que l'établissement de la justice serait dans l'intérêt d'une majorité des citoyens et nécessiterait, le cas échéant, leur engagement dans des actions de nature collective visant, par exemple, à changer le mode de propriété des moyens de production et à rendre réciproques, à diverses échelles, les rapports de pouvoir et les relations sociales.

D'ailleurs, lors de la création de notre guide, nous nous étions également questionnée sur la pertinence de mettre cette typologie dans le guide, sachant qu'il existe bien plus que trois types de citoyen à mobiliser dans les classes. À la lumière des commentaires reçus par ces experts, nous croyons qu'il serait plus pertinent d'enlever la typologie de Westheimer et Kahne (2004) dans le guide pédagogique et de simplement présenter les finalités de l'éducation à la citoyenneté dans laquelle la PDC s'inscrit.

## **Partie 1. La pédagogie du dialogue et des conflits au primaire et au secondaire**

### **1.1 Qu'est-ce que la pédagogie du dialogue et des conflits ?**

Cinq des six experts ont formulé un commentaire en lien avec les principes et les postulats de la PDC. Tout d'abord, l'expert 6 a jugé *peu pertinentes* deux dimensions relatives à ces derniers. Dans un premier temps, cet expert a jugé que la description de la considération que les citoyens ne sont pas tous égaux est *peu pertinente* pour comprendre les principes et postulats de la PDC. À cet effet, il formule un commentaire où il explique que « Oui, dans l'absolu, les apprenants sont égaux, si l'on croit au principe d'éducabilité. Je dirais simplement que la PDC reconnaît l'existence d'inégalités sociales qui se reproduisent à l'école. »

L'expert 6 soulève un point important concernant le principe d'éducabilité. En effet, des inégalités sociales et ces dernières font souvent partie des thèmes abordés dans les QSV. Par contre, nous considérons que certains biais cognitifs tels que l'effet Pygmalion/Golem (Valcourt, 2022) peuvent se produire dans n'importe quel contexte, malgré le principe d'éducabilité. À la lumière de ce commentaire, nous avons apporté des nuances à cette section du guide. En effet, nous pensons qu'il serait approprié d'ajuster cet élément dans les principes du guide en précisant qu'il existe des

inégalités en dehors de la classe, et qu'elles peuvent persister malgré tous les efforts déployés par la personne enseignante pour les atténuer.

L'expert 6 a également jugé peu pertinente la description de la considération de la dimension affective pour comprendre les principes et les postulats de la PDC. À ce sujet, il souligne que les éléments tels que l'affect et l'émotion « doivent être mis en lumière, isolés et décrits afin de comprendre leurs influences et, ultimement, de les dépasser en sciences humaines et sociales (SHS) ». Il ajoute que pour Hirsch, par exemple, l'objectif est de dépasser cette dimension et de l'intégrer dans la « délibération collective en tant qu'échange libre de raisons et d'arguments ».

Afin de tenir compte de ce commentaire, nous avons intégré une stratégie pédagogique à adopter en amont afin de donner des pistes aux personnes enseignantes sur la façon de prendre en considération les émotions et l'affect des élèves. Il s'agit de la nouvelle section « Développement des habiletés socioémotionnelles » qui aborde le modèle du *Social and Emotional Learning* (SEL) de *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (Casel, 2024) déployé en cinq étapes. Nous considérons que ce modèle est pertinent pour outiller les personnes enseignantes sur le développement des habiletés socioémotionnelles en classe où la dimension affective est omniprésente.

Ensuite, les experts se sont également prononcés sur des dimensions qu'ils avaient jugé pertinentes ou très pertinentes. À cet égard, l'expert 3 a formulé un commentaire sur la diversité des milieux hétérogènes des sociétés. Il explique que « la diversité est présentée sous l'angle ethnique, religieux et économique. Il me semble qu'on pourrait adopter une conception plus large de la diversité ».

Dans la version du guide soumise aux experts, nous n'avons effectivement pas considéré d'autres formes de diversité qui sont d'ailleurs présentes dans les sociétés pluralistes. Ainsi, nous ajusterons le texte pour nous assurer de représenter la diversité sous tous ses angles.

De son côté, l'expert 4 s'est prononcé sur l'exemple proposé dans le principe du processus non linéaire pour offrir un défi progressif : « concernant l'adaptation à différents rythmes, il serait pertinent d'explicitier davantage en quoi l'exemple proposé "Devrait-on moins voyager pour réduire les transports en avion et en voiture ?" Permet-il de proposer un défi progressif » ?

Nous constatons qu'il était évident pour nous que cet exemple relevait du défi progressif, mais en fait, il manque certainement d'explication pour comprendre précisément cette nuance. Ainsi, nous ajouterons des contre-exemples et plus d'explications pour démontrer en quoi ce défi est progressif.

Par ailleurs, l'expert 1 et l'expert 6 questionnent la divulgation de son histoire de vie aux autres, comme présenté dans le principe : pour comprendre comment les autres comprennent et mieux se comprendre, il importe d'interroger l'origine de sa pensée et la partager aux autres. L'expert 1 précise :

Je suis en général d'accord avec vous, mais plusieurs personnes contestent ce procédé : il amène l'élève à être vulnérable, à devoir partager ce qu'il ne veut pas peut-être partager, à amener l'enseignant à devoir gérer ce qu'il ne sait pas gérer... Il faudrait au moins mettre comme règle, je pense, que l'élève n'est jamais obligé de partager son vécu.

L'expert 6 ajoute de son côté qu'il « est sain de ne pas tout divulguer et de faire le tri entre ce que l'on veut partager et ce que l'on veut garder pour soi et à l'intérieur de soi. Il ne s'agit pas non plus d'une thérapie collective ».

Afin de tenir compte de ce commentaire, nous avons changé cette information dans le guide en précisant qu'il n'y a aucune obligation de partager des informations, et nous avons proposé d'autres alternatives de partage comme par l'écriture ou l'art. Aussi, nous avons suggéré de mettre en place plusieurs tours de parole, offrant aux élèves la chance de s'exprimer à divers moments de la discussion. Ils pourront ainsi partager leurs pensées au moment qui leur semble opportun pendant la séance. De plus, nous avons précisé que l'enseignant peut proposer des alternatives de partage moins personnelles comme discuter de personnages ou de livres influents.

Finalement, quatre experts se sont prononcés sur la pédagogie critique. D'abord, l'expert 4 mentionne qu'il serait pertinent de clarifier le lien entre la pédagogie critique et la PDC. Pour ce faire, cet expert suggère « d'ajouter des références sur lesquelles s'appuie la définition de la pédagogie critique retenue dans le guide ». Ensuite, l'expert 5 explique :

Si l'on s'inscrit dans le cadre idéologique de la réforme sociale et des actions individuelles, rien ne me semble devoir être changé. Par contre, si on cite Freire, il

faudrait peut-être soit voir si ces œuvres donnent des pistes plus révolutionnaires dont s'inspirer, soit ne plus le citer. Le programme de transition de Trotsky, bien qu'il soit peut-être perçu comme désuet, donne sans doute aussi des pistes pour faire le pont entre des demandes immédiates qui aident à donner confiance et unité aux opprimés, tout en montrant l'insuffisance à long terme des réformes, d'une part, et des demandes qui permettent de s'attaquer aux racines sociales (ou d'économie politique) du problème. Encore une fois, c'est une option idéologique que je présente : il serait bien mal avisé de ma part de prétendre qu'il est essentiel d'aligner le guide sur ces propositions.

Dans le même ordre d'idée, l'expert 6 souligne que la pédagogie critique devrait s'appuyer sur l'un des auteurs classiques comme Freire, Bell Hooks, Apple, Giroux ou d'autres. Ainsi, il précise qu'il est surprenant « d'étudier le concept de pédagogie critique sans les citer ». Finalement, tout comme les autres, l'expert 1 précise qu'il faut clarifier certains éléments en lien avec la pédagogie critique :

1. Cette pédagogie met aussi l'emphase sur l'action, ou comme "la praxis". Or, dans la PDC, il n'y a aucun lien avec l'action. Cela est une limite, qu'il vaudrait la peine de souligner.
2. Il faudrait préciser, il me semble, comment cette pédagogie permet de venir conscientiser sur les injustices sociales. Est-ce que je deviendrai vraiment conscientisé sur les formes d'oppression parce que j'explore mon propre vécu quant à un enjeu et parce que j'écoute le vécu de quelqu'un d'autre?
3. Cette pédagogie m'apparaît très "neutre", malgré ce que vous en dites, sur le fait qu'elle ne cherche pas à amener les élèves à adopter une position précise pour un sujet - d'où la question soulevée dans le point précédent. Mais en fait, n'a-t-elle pas un agenda qu'elle cherche tout de même à atteindre? Est-ce pour cela que vous indiquez qu'elle n'est pas "neutre"? Il me semble y avoir une tension ici à clarifier.

Dans le prototype, nous n'avons que décrit les critiques qui construisent la PDC sans en aborder les visées et les fondements. Ainsi, l'ancrage de la pédagogie critique d'après les fondements et les visées de Freire (2018) seront ajoutés dans le guide. De plus, les recommandations détaillées de l'expert 1 seront prises en compte pour s'assurer de clarifier les ambiguïtés.

## **1.2 Pourquoi recourir à la pédagogie du dialogue et des conflits ? et 1.3 Quand y recourir ?**

Les questions ouvertes concernant la pertinence relative au *pourquoi* et au *quand recourir à la PDC* n'ont pas été abordées par les experts dans les commentaires pour suggérer des améliorations. Cela est, par ailleurs, cohérent avec les résultats obtenus aux questions fermées. Nous pouvons

donc en conclure que ces sections du guide pédagogique sont suffisamment pertinentes pour ne pas y apporter de modifications.

## **1.4 Comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits ?**

### **1.4.1 L'opérationnalisation de la pédagogie du dialogue et des conflits**

Deux experts ont formulé des commentaires sur la pertinence de la section 1.4.1, l'opérationnalisation de la pédagogie du dialogue et des conflits. D'abord, l'expert 6 questionne les deux stratégies à adopter dans le premier « Présent » du modèle « Présent-Passé-Présent » de McCully (2006) : 1) fournir une base de connaissance et 2) poser une question socialement vive. La première stratégie est que la personne enseignante *fournit une base de connaissances* aux apprenants sur une question socialement vive (QSV). Ainsi, l'expert mentionne que « les élèves doivent d'abord poser le problème [soit] la question ; ils peuvent ensuite choisir la méthode, les moyens adaptés... L'exercice de problématisation est premier, à mon avis. Tout cela avec de l'aide ». Ainsi, cet expert propose une restructuration de l'ordre des stratégies dans cette étape du modèle.

Nous reconnaissons la pertinence de débiter le modèle de McCully (2006) en posant la question problème avant de leur offrir une base de connaissance. Ainsi, il conviendrait d'ajuster dans le guide les sections d'explication de ce modèle ainsi que les exemples des situations d'enseignement-apprentissages à la lumière de ce changement.

D'ailleurs au sujet de la situation problème, nous avons présenté dans le prototype que c'est l'enseignant qui propose une QSV aux élèves. Ainsi, à ce sujet, l'expert 6 précisant ceci : « Pourquoi l'enseignant ? Je pense qu'il est préférable que les élèves répondent à une question qu'ils se sont eux-mêmes posée. C'est ce que font les scientifiques, voire les citoyens curieux ».

Nous pensons qu'il est plus rassurant pour la personne enseignante d'avoir préalablement décidé d'une QSV à aborder en classe, sachant d'autant plus que certaines d'entre elles craignent d'aborder ces enjeux controversés en classe. Cependant nous pensons qu'il est également possible d'amener progressivement les élèves à choisir leur propre QSV. Ainsi, cette nuance devra être indiquée dans le guide pédagogique, ce qui offrira de la souplesse à la personne enseignante, tout

comme aux élèves. De plus, nous constatons que ce commentaire est en adéquation avec le principe du défi progressif, offrant ainsi une méthode de complexité de défis en invitant les élèves à choisir eux-mêmes des questions controversées. Cela aura peut-être le potentiel de rendre les élèves plus autonomes dans leur dialogue sur des enjeux controversés.

Par ailleurs, l'expert 1 a formulé un commentaire sur la deuxième étape du modèle « Présent-Passé-Présent » de McCully (2006) qui est le « Passé ». En effet, cet expert explique :

Pour ma part, je doute que l'on arrive à définir notre pensée sur un sujet en renvoyant à notre histoire personnelle. Est-ce que ma position sur les questions environnementales découle vraiment de mon expérience passée? J'ai l'impression qu'elle découle souvent de notre consommation médiatique, et non d'une quelconque expérience précise. Ce point mériterait d'être éclairci, surtout pour les enfants du primaire. Ensuite, si une expérience personnelle m'amène à adopter une telle position sur un sujet, est-ce que cela suffit pour justifier mon opinion? Il semble qu'à un certain [point], on doit passer du personnel à une discussion plus rationnelle, avec des arguments, des faits, etc.? Tout l'intérêt de la méthode est là, mais je ne vois pas très bien comment on passe d'un niveau à l'autre.

Nous ne sommes pas entièrement d'accord avec le commentaire de l'expert 1. Lors de l'écrit du prototype, nous avons considéré que « l'expérience » pouvait regrouper autant des moments marquants de la vie des élèves que des bribes de lectures réalisées ou de discussions entendues, comme la consommation médiatique, que des valeurs ou des idéologies inculquées. De plus, l'exercice de se questionner sur les raisons pour lesquels l'on pense ce que l'on pense permet de se remettre en question sur nous même et de relever ce qui a une importance pour nous. Cet exercice a pour objectif d'aider les élèves à faire émerger une opinion sur un thème, en se basant sur des valeurs, des idéologies, des croyances ancrées et souvent prises pour acquises. Cela ne veut pas dire que les individus vont trouver les réponses à tout coup dans leur histoire de vie, mais nous pensons que cela va leur permettre d'amorcer la prise de conscience sur qui ils sont et de se connaître davantage soi-même, ce qui facilitera leur prise de position sur la question. De plus, en ce qui concerne le transfert vers le rationnel, à l'étape du premier « Présent » du modèle de McCully (2006), *fournir une base de connaissances*, des ressources, comme des vidéos et des dossiers documentaires, sont offerts aux élèves afin d'explorer diverses opinions sur le sujet. Cette prise de contact avec ces informations permettra aux élèves d'enrichir leur opinion sur le sujet. Enfin, nous considérons que le retour sur son histoire de vie est important pour entamer une compréhension

des raisons qui nous amènent à avoir cette opinion sur le thème abordé. Ainsi, à la lumière de ce commentaire, nous pouvons constater que cela manquait de clarté. Nous précisons donc dans le guide que nous sommes consciente que les opinions d'une personne découlent de plusieurs facteurs, mais nous jugeons que son histoire de vie renferme plusieurs réponses. C'est pourquoi la PDC recommande d'explorer l'histoire de vie et l'origine de pensées avec les élèves.

Puis, l'expert 1 et l'expert 6 ont abordé la forme du dialogue qui se retrouve à la troisième étape du modèle de McCully (2006), le deuxième « Présent ». L'expert 1 précise que la forme du dialogue n'est pas facile à saisir dans le texte. Il explique que

Parfois, on dirait qu'il s'agit d'un partage où chacune parlerait à tour de rôle — en somme, le dialogue est une forme de cercle de partage, où la personne qui partage n'est pas questionnée par l'animateur ou les autres élèves. Parfois, on dirait que toutes les activités, incluant les partages, amèneraient à une autre forme de dialogue, où les élèves auraient la chance d'interagir avec l'enseignant ou les autres élèves. Ce point devrait être éclairci. »

L'expert 6 se questionne également sur le même sujet : « s'agit-il de « partager » ou de « confronter » des positions argumentées ? Dans ce dernier cas, un travail d'enquête des élèves est central ». De plus, il explique que

Le guide ne permet pas de passer à l'action. Il s'agit d'exprimer des positions, pas de les confronter, de les confirmer, etc. Il s'agit plutôt d'un monologue, selon le modèle de Daniel. Pour elle, un échange est dialogique lorsque les élèves commencent à former une communauté d'enquête, c'est-à-dire lorsqu'ils construisent leurs interventions à partir de celles de leurs pairs et s'investissent dans la réflexion, motivés par un problème commun à résoudre ensemble. Le débat dans une discipline est aussi une enquête, une recherche coopérative de la vérité, du consensus, de la justice, etc., en reconnaissant que tout cela est partiel, partial, provisoire, etc., et qu'il y a effectivement des relations de pouvoir qui traversent le processus.

Afin de tenir compte de ce commentaire, nous intégrerons la présentation de la forme du dialogue au guide pédagogique. En ce qui concerne la confrontation comme mentionné par l'expert 6, la PDC a comme objectif de développer la compréhension mutuelle en favorisant la confiance mutuelle, l'écoute empathique, l'ouverture et le respect envers autrui. La PDC est une alternative pédagogique offrant des bases de dialogue et des outils permettant à l'apprenant d'ultérieurement prendre part à une discussion qui use du débat ou de la confrontation. En d'autres mots, ce partage

est une forme d'étape préliminaire, un « échauffement » aux discussions délibératives. La PDC permet aux élèves d'effectuer un travail intellectuel d'entraînement avant d'opérationnaliser des pédagogies qui permettent la confrontation et l'argumentaire. Nous nous assurerons donc de présenter la forme du dialogue avec cette visée. De plus, pour répondre à ces commentaires, nous nous référerons également aux précisions apportées aux commentaires sur la divulgation de l'histoire de vie et de l'expérience personnelle puisqu'ils abordent également la question de la forme du dialogue.

Finalement, l'expert 1 précise que le guide fait souvent référence à de la modélisation, mais qu'il n'en constate que très peu. Il souligne qu'il n'est pas possible de tout modéliser, mais qu'un exemple sur la modélisation d'une habileté ou d'une attitude pourrait être intéressant. À cet égard, il demande « comment modélise-t-on l'écoute active ? ».

À la lumière de ce commentaire, nous nous assurerons d'ajouter des références et des exemples pour guider la lecture sur les formes de modélisation possible.

#### **1.4.2 Les opérations intellectuelles à développer**

L'expert 3 avait jugé *peu pertinente* la description des opérations intellectuelles pour travailler les habiletés à développer. À ce sujet, il formule un commentaire dans lequel il mentionne de faire attention à l'utilisation du terme « opérations intellectuelles ». Il précise que :

Il explique bien certains volets de la PDC, mais est aussi utilisé en évaluation des apprentissages en univers social. La page web du site d'Allo Prof à laquelle vous faites référence parle d'ailleurs des opérations intellectuelles en histoire qui proviennent du cadre d'évaluation des apprentissages, qui sont tout à fait différentes des opérations intellectuelles de la PDC. Bref, ce terme est utilisé dans deux contextes différents et il peut y avoir une certaine confusion sur son sens.

De plus, parallèlement, l'expert 1 souligne que le guide aborde souvent certaines habiletés comme « développer », « encourager ». Il ajoute qu'une « section présentant des interventions à faire en général pour développer les attitudes et les habiletés nécessaires à la PDC » pourrait être créée. Enfin, il donne un exemple, « favoriser l'esprit critique des élèves dans les autres matières ».

Afin de tenir compte de ces commentaires, le guide a été bonifié par des changements et des ajouts. Tout d'abord, une erreur a été faite de notre part par la mauvaise utilisation du terme « opération intellectuelle ». Bien que les élèves devront développer des opérations intellectuelles, une nuance est à souligner avec celles utilisées en évaluation des apprentissages en univers social. De plus, l'expert 1 nous propose d'ajouter des habiletés transversales ce que nous considérons fortement pertinent pour cette section du guide pédagogique. Cela pourrait enrichir les habiletés et les opérations intellectuelles à développer avec les élèves autant dans les cours d'univers social que dans d'autres matières.

### **1.4.3 Les stratégies pédagogiques à adopter en amont**

Deux experts ont formulé des commentaires sur la pertinence des stratégies pédagogiques à adopter en amont. D'abord, l'expert 3 avait jugé peu pertinents les exemples et les ressources des activités propices à l'ouverture de la divergence pour opérationnaliser cette stratégie à adopter en amont. À cet égard, il mentionne que « l'explication sur les limites de critères de véracité est un peu courte ». Il précise que « c'est une question complexe qui n'a pas à être complètement réglée dans ce guide, mais qui mérite un peu plus de détails ». Il suggère même de faire référence à des ressources externes qui pourraient soutenir cette démarche. Dans le même ordre d'idée, l'expert 6 questionne ce passage du guide en précisant ceci : « par exemple, les positions créationnistes peuvent-elles être reçues et débattues ? Ces conclusions sont-elles tirées par les élèves eux-mêmes ou doivent-elles leur être imposées ? Je préfère la première option ».

Afin de tenir compte de ces commentaires, le guide a été bonifié en ajoutant des ressources externes pour mieux détailler cette section. En effet, les limites de critères de véracité sont effectivement une question complexe qui mérite d'avoir de plus amples informations. La suggestion de l'expert 3 est très pertinente afin d'offrir de ressource pour approfondir cette question sans trop alourdir le texte du guide pédagogique. Dès lors, un ajout en ce sens serait très judicieux pour permettre aux lecteurs d'approfondir la question. Parallèlement, ces références pourront fournir des pistes de réponses aux questionnements de l'expert 6.

Dans cette même stratégie à adopter en amont, l'expert 6 formule un commentaire à propos des limites éthiques. Dans le guide, nous précisons que « les limites éthiques sont, par exemple,

lorsqu'il s'agit d'opinions qui incitent à la violence, à la haine ou qui sont discriminatoire envers certains groupes ». L'expert 6 questionne cet énoncé comme suit : « Selon quels critères ? Il y a des guerres justes, il y a des opinions discriminatoires exprimées dans certains documents, faut-il les censurer ? ».

Pour tenir compte de ce commentaire, nous nous référons à la définition de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeune (CDPDJ, 2024) et de la Commission canadienne des droits de la personne (CCDP, 2024). Ainsi, nous ajusterons le texte pour maintenir les droits fondamentaux d'autrui où la haine, la violence et la discrimination ne sont pas tolérées.

Enfin, l'expert 3 et l'expert 6 formulent des commentaires sur l'utilisation de certains termes dans le guide. D'abord, l'expert 3 souligne que dans le tableau 7, au point « expliquer les déséquilibres de pouvoir », les inégalités sociales font beaucoup plus qu'occasionner des « désagréments ». Puis, dans la phrase tirée du guide pédagogie « Lire des histoires sur les préjugés fondés sur la race et le sexe et faire des déclarations de valeur à ce sujet », l'expert 6 souligne un manque de compréhension par rapport à « faire des déclarations de valeur à ce sujet ».

Afin de tenir compte de ces commentaires, le guide a été bonifié en corrigeant ces phrases. Le terme « désagréments » a été changé pour « engendre d'énormes répercussions sociales », tandis que la partie de la phrase « faire des déclarations de valeurs à ce sujet » a été changée pour « discuter des valeurs personnelles, interpersonnelles et sociétales sur le sujet ».

Dans l'ensemble de la section, *Comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits ?*, bien que sept dimensions des questions fermées ont obtenu un résultat de *peu pertinent*, les experts n'ont pas formulé de commentaire à leur propos pour les améliorer. Ces dimensions sont les suivantes :

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Le processus non linéaire et variable de la démarche de la PDC est-il bien pris en compte dans les activités proposées pour s'ajuster aux besoins des élèves et de la relation du groupe classe ?</li><li>• Les exemples de situations d'enseignement-apprentissage sont-ils pertinents pour offrir des activités adaptées à différents rythmes de groupe et proposer un défi progressif ?</li><li>• La dimension affective est-elle suffisamment considérée dans les situations d'enseignement-apprentissage et les activités ?</li></ul> |
|--|

- Les stratégies pédagogiques et les activités proposées sont-elles pertinentes pour favoriser le développement de la compréhension mutuelle ?
- Est-ce que les ressources pédagogiques proposées sont pertinentes au regard des niveaux scolaires ?
- La situation d'enseignement-apprentissage développée pour le primaire est-elle pertinente comme exemple à offrir aux étudiants?
- La situation d'enseignement-apprentissage développée pour le secondaire est-elle pertinente comme exemple à offrir aux étudiants?

Il se pourrait que ces dimensions aient été abordées dans d'autres commentaires ou d'autres critères d'évaluation. Autrement, en l'absence de commentaires et de justifications sur ces évaluations, nous ne pouvons pas apporter de modifications au guide.

### **1.5 Quels rôles y jouent la personne enseignante et les élèves ?**

Deux experts ont formulé des commentaires sur le rôle de la personne enseignante et le rôle des élèves. L'expert 6 avait d'ailleurs jugé *peu pertinente* la description de la posture de la personne enseignante pour comprendre son rôle. À ce sujet, il précise que concernant la posture de l'enseignant, « il y a aussi toutes les questions professionnelles soulevées par l'équipe de Maxwell ». De plus, il ajoute que « l'objectif des [sciences humaines et sociales] SHS demeure la résolution de conflits, la recherche coopérative de vérité ou la prise de conscience que le dialogue n'est pas toujours la solution pour changer les choses (le programme de CCQ parle notamment d'antagonismes irréconciliables) ».

Certes, les SHS visent la recherche coopérative de la vérité ou de la prise de conscience, toutefois, nous contestons l'idée que le dialogue n'est pas toujours la solution pour changer les choses. En effet, nous pensons que la délibération et l'argumentation dans la discussion ne sont pas toujours source de solution. Par contre, dans le cas de la PDC et selon la définition et la vision des SHS, le dialogue est tout indiqué puisqu'il vise la compréhension de l'autre sans forcément y adhérer ou en être d'accord. Il est plutôt question de comprendre l'autre par où il vient. Par ailleurs, en ce qui concerne la posture de la personne enseignante, nous soutenons que cette personne peut sortir de son rôle de participant pour répondre aux finalités des SHS, bien que la PDC préconise le rôle de participant lors des discussions. Enfin, les modifications déjà apportées au guide relativement au

critère de pertinence (1.1 qu'est-ce que la PDC) permettent, selon nous, de tenir compte de ce commentaire.

Enfin, l'expert 5 formule un commentaire sur les limites des effets potentiels. Il explique ceci :

Par ailleurs, mais c'est une critique un peu externe au propos et donc sans doute superfétatoire, il me semble que n'est pas assez reconnue la réalité des oppositions d'intérêts entre certains groupes sociaux : en général, par exemple, il faut au moins avoir un employé pour être un patron et cela implique aussi qu'il faut au patron demander à l'employé de fournir plus que ce qu'il ne reçoit, sans quoi le système ne peut fonctionner. Or, cette opposition irréductible d'intérêts sociaux de certains groupes par rapport à d'autres groupes rend peut-être parfois impossibles certaines résolutions de problèmes, quoi qu'il en soit en outre des intersections de diverses oppressions.

Nous ne pourrions pas retenir ce commentaire dans le cadre du mémoire. Nous n'avons pas d'idée de quel serait les effets, bien que ce serait très pertinent de le savoir.

## **Partie 2. L'implantation de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale des enseignants.**

### **2.1 Comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale ?**

Les experts 2 et 5 avaient jugé de *peu pertinent* le tableau 9 du guide pédagogique pour prendre en considération le temps approximatif des activités en formation initiale. Concernant cela, l'expert 5 précise que « les notes en lien avec le contenu de la formation découlent du manque de temps que [il] soupçonne. Il [lui] semble que c'est trop court ». L'expert 2 n'a pas formulé de commentaire à ce sujet. Par contre, l'expert 4 ajoute qu'il s'interroge sur la durée de l'atelier de l'élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage : « deux heures me semblent un peu courtes. Mais ce travail pourrait être initié en cours et poursuivi à l'extérieur de la classe, comme par ailleurs indiqué dans le guide. »

Concernant ces commentaires, une nuance peut être précisée aux lecteurs. Nous pensons que la partie 1 du guide ne pourra pas être entièrement abordée en classe, il sera donc du devoir de la personne formatrice de cibler les informations essentielles selon les besoins du cours. En effet, le contenu à aborder doit être adapté selon les étudiants dans la salle de classe et les objectifs du cours.

De plus, cette partie du guide pourrait toujours être fournie aux étudiants afin qu'ils puissent s'approprier cette pédagogie selon leurs besoins dans le contexte d'enseignement. De plus, certaines activités en formation universitaire peuvent être des évaluations, des devoirs. Aussi, ces activités peuvent être débutées en classe et terminées à la maison. Enfin, lors de l'écriture du guide, il était important pour nous de proposer plusieurs ateliers dans le but de pallier différents besoins de formation. Ainsi, nous apporterons ces nuances dans le guide pédagogique.

### 2.1.1 Contenu

Le commentaire présenté ci-haut de l'expert 5, « les notes en lien avec le contenu de la formation découlent du manque de temps que je soupçonne. Il me semble que c'est trop court. », répond également au résultat de peu pertinent attribué à la dimension relative au critère de pertinence suivante : *le contenu proposé à aborder avec les étudiants est-il pertinent pour concevoir une formation en formation initiale ?*

Nous nous en tenons à l'explication ci-haut pour discuter ce résultat. En effet, les modifications déjà apportées au guide relativement au critère de pertinence (1.1 qu'est-ce que la PDC) permettent, selon nous, de tenir compte de ce commentaire.

L'expert 1 et l'expert 6 ont jugé *peu pertinentes* les explications permettant d'aborder le principe de la posture participante de l'enseignant pour déconstruire la posture neutre versus participante de l'enseignant. À ce sujet, l'expert 1 explique ceci :

Je pense en général que les enseignants sont inquiets par rapport aux QSV. Cela pourrait être bien d'adresser cette préoccupation de manière plus frontale. Que faire si des émotions trop fortes apparaissent? Que faire si des propos irrespectueux sont mentionnés? Que faire si le dialogue devient trop conflictuel? La progression proposée est très intéressante, mais est-ce possible que l'on en reste à cette progression sans se rendre à un dialogue?

De son côté, l'expert 6 se demande si nous devrions « d'abord convaincre les futurs enseignants qu'il n'est pas trop risqué d'aborder des questions controversées en classe face à la direction, aux collègues, aux parents, etc. » À cela, il ajoute que « des enquêtes menées aux États-Unis ont montré que les citoyens n'aiment pas la dissension, la confrontation de points de vue différents des leurs.

Maxwell et son équipe ont étudié les obstacles à la liberté d'expression des enseignants en classe ». L'expert 3 précise également que

La PDC accorde une plus grande attention que les autres approches aux émotions soulevées par les QSV et c'est une excellente chose à mon sens. Par contre, on sait que sur le terrain, les enseignants hésitent beaucoup à aborder les QSV par peur de perdre le contrôle des classes dans le cas où, justement, de fortes émotions feraient faire surface. En ce sens, il me semble que cette partie de l'approche devrait être étoffée davantage pour mieux rassurer et mieux outiller les formateurs et les étudiants. Par exemple, certains enjeux comme l'immigration (vous donnez l'exemple du chemin Roxham) ont le potentiel de soulever des émotions qui relèvent peut-être du stress post-traumatique pour certains élèves qui auraient vécu des situations semblables. Ce n'est pas toujours un enjeu dans les cours traditionnels, mais comme vous proposez d'explorer de manière assez poussée les émotions des participants, je pense qu'il faudrait mieux se préparer à cette éventualité.

Les changements déjà apportés au guide relativement à la dimension affective permettent de prendre en compte ces commentaires. Dans le même ordre d'idée, nous proposons d'ajouter une section sur le développement des habiletés socioémotionnelles du modèle de CASEL. Les enseignants pourront mettre en pratique ce modèle avant même d'aborder une QSV. Ainsi, les apprenants pourront 1) prendre conscience d'eux-mêmes, 2) apprendre à autogérer ou autoréguler ses émotions, ses pensées et ses comportements, 3) prendre conscience des autres, 4) développer des habiletés relationnelles pour comprendre et accueillir l'autre dans son émotion ainsi que 5) prendre plus facilement des décisions responsables en prenant autant en compte le soi que l'autrui. Ainsi, nous pensons que proposer le développement de ces habiletés socioémotionnelles comme stratégie pédagogique à adopter en amont à la PDC permettra d'offrir des pistes de solutions aux personnes enseignantes pour développer un lien de confiance au groupe classe et peut-être se sentir plus à l'aise d'aborder des QSV en classe.

Enfin, l'expert 3 propose d'ajouter des lectures obligatoires : « je pense qu'une démarche de formation destinée à des étudiants universitaires pourrait inclure des lectures obligatoires ».

Afin de tenir compte de ce commentaire, le guide a été bonifié avec l'ajout de lecture obligatoire. En effet, nous considérons que cet ajout sera fortement utile pour la formation initiale.

### 2.1.2 Ateliers

Quatre experts ont formulé un commentaire sur les ateliers. D'abord, l'expert 5 a jugé *peu pertinent* l'atelier de la « métaphore des arbres et des racines » comme atelier pour initier la PDC. Il précise que « la métaphore de l'arbre [lui] paraît maladroite ».

Nous n'avons pas retenu ce commentaire puisque l'expert n'a pas fourni suffisamment d'information pour être en mesure de bonifier le guide à cet égard. Bien qu'il mentionne une maladresse envers la métaphore de l'arbre, le commentaire n'indique pas ce qui est maladroit. Nous ne pouvons donc pas identifier de modifications à apporter pour répondre à ce commentaire.

Ensuite, l'expert 3 a jugé peu pertinent l'atelier « élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage » pour approfondir les apprentissages des étudiants en formation initiale. À ce sujet, il précise que dans cet atelier, « on n'exige pas que la situation soit associée à l'un ou l'autre des volets des programmes de formation ». Parallèlement, cet expert critique le manque d'ancrage du cadre normatif (programme d'études au primaire ou au secondaire, référentiel de compétences professionnelles, etc.) dans le guide pédagogique. En ce qui concerne les programmes d'études au primaire ou au secondaire, il indique :

Si on vise à rendre un guide de la sorte pertinent à la formation initiale, il serait fort probablement utilisé dans un cours de didactique. C'est encore plus vrai pour le secondaire où les enseignants chercheront nécessairement à ancrer une telle démarche dans une perspective disciplinaire. Même si on vient à aisément argumenter que c'est à l'enseignant de faire le transfert de cette approche dans sa discipline, les liens doivent être plus forts, ne serait-ce que pour être convaincant auprès des formateurs et des étudiants. Les exemples devraient être ancrés dans des apprentissages concrets prescrits par les programmes (en nommant le contenu, la compétence, etc.).

En ce qui concerne le référentiel des compétences, il précise :

Le référentiel des compétences professionnelles est censé être l'outil de travail des formateurs à la formation initiale des enseignants. Il faudrait, à mon sens, arrimer cette démarche à ces compétences pour que les formateurs lui trouvent une place et un rôle dans leur séquence d'enseignement. On comprend bien que les formateurs devraient connaître suffisamment le référentiel et les contextes d'enseignement pour faire ces liens eux-mêmes, mais la démarche n'en serait plus solide.

Dans le même ordre d'idée, l'expert 2 recommande « d'identifier des composantes de la formation (incluant les stages) qui pourraient considérer la question ».

Afin de tenir compte de ces commentaires, nous avons fait plusieurs ajouts au guide pour assurer l'ancrage du contenu en SHS. Initialement, nous ne voulions pas ancrer le guide de la PDC dans le cadre normatif au Québec pour fournir des outils à un plus large auditoire. Finalement, nous en venons à considérer la haute pertinence de cet ancrage dans le guide. Comme mentionné par l'expert 3, l'absence de ces ancrages affaiblit la portée que peut proposer ce guide autant dans la formation universitaire que dans les classes du primaire et du secondaire. Ainsi, après mûre réflexion, nous pensons qu'il est plus judicieux d'ajouter cet ancrage dans le guide pédagogique. Ainsi, nous ajusterons le contenu du guide à différents endroits afin d'inclure adéquatement le cadre normatif des programmes d'études du primaire et du secondaire ainsi que le référentiel des compétences professionnelles.

Enfin, l'expert 6 formule un commentaire sur l'atelier d'approfondissement « une question socialement vive (QSV) en formation initiale. Il demande « où est la confrontation des points de vue ? »

Les modifications déjà apportées au guide relativement au critère de pertinence, 1.4.1 (l'opérationnalisation de la PDC), permettent, selon nous, de tenir compte de ce commentaire.

## **2.2 Matériel clé en main**

L'expert 3 précise qu'il n'est pas convaincu de l'expression « clé en main ». Il souligne que « la PDC est une approche qui amène les enseignants à aborder des questions complexes. Même si votre approche est nuancée, cette expression donne l'impression d'une recette à appliquer ».

Afin de tenir compte de ce commentaire, ce titre du guide a été modifié pour « proposition de matériel ».

Dans les dimensions relatives au critère de pertinence de la partie 2 du guide pédagogique, une dimension ayant obtenu un résultat de *peu pertinent* n'a pas eu de commentaire de la part de l'expert pour améliorer le guide. La dimension est la suivante :

- La proposition de 3h à 6h de cours en formation initiale est-elle pertinente pour enseigner la PDC ?

Nous avons toutefois eu certains commentaires d'autres experts à ce sujet ou en lien avec la durée et le contenu à aborder en formation universitaire et nous croyons qu'au regard de changements apportés (et présentés précédemment) nous répondons en quelque sorte à la mention de peu pertinente de cette dimension.

### **L'ensemble du guide pédagogique**

L'expert 4 formule un commentaire sur l'utilisation d'un terme dans l'ensemble du guide pédagogique. Il précise que l'appellation « universitaires » n'est pas suffisamment claire et suggère de privilégier la formulation « personnes étudiantes ». L'expert justifie que « d'alterner entre les deux termes amène à la confusion ».

Dans le but de simplifier la lecture pour les utilisateurs, nous uniformiserons ces appellations sous la formulation de « personnes étudiantes ».

Pour terminer, malgré les nombreux commentaires qui ont permis de bonifier la pertinence du guide pédagogique détaillés précédemment, quatre des six experts soulignent des points forts pour ce critère d'évaluation. L'expert 2 précise que « le tout [lui] semble très intéressant ». De son côté, l'expert 3 précise que « le guide est très complet du point de vue du concept de la PDC. Même pour une personne qui ne serait pas experte du sujet, on comprend bien les caractéristiques de cette approche et on a le gout d'en lire davantage sur le sujet ». Pour sa part, l'expert 5 souligne que « le document est excellent » et que « la plupart de [ses] notes les plus faibles relèvent simplement [...] de positions idéologiques déjà mentionnées ou d'incompréhension du texte ». Finalement, l'expert 1 nous félicite pour notre travail : « Je vous félicite pour votre travail. Je ne connaissais pas cette

pédagogie et je suis heureux de la découvrir. Je crois que votre travail pourra avoir une influence positive sur l'enseignement des QSV en classe ».

#### 4.2.1.3 Synthèse des modifications apportées au prototype du guide pédagogique

À la lumière des commentaires formulés par les experts sur la pertinence du guide pédagogique, une synthèse des modifications apportées au prototype du guide pédagogique est présentée dans le tableau 4.3.

**Tableau 4.3** Synthèse des modifications apportées au prototype au regard des commentaires sur la pertinence du guide pédagogique

<b>L'introduction</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Modifications apportées</b>
Type de citoyenneté	<p>RETRAIT : Cette section a été enlevée de l'introduction puisqu'elle soulève plusieurs inadéquations. Afin de soutenir l'intégration de la PDC en SHS, plusieurs exemples ancrés dans le contenu abordé en SHS sont ajoutés au guide.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemple de QSV</li> <li>- Exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage</li> <li>- Etc.</li> </ul> <p>RETRAIT : À la section 2.1.1 au contenu du cours en formation initial, l'information qui mentionne d'aborder l'éducation à la citoyenneté avec l'explication des types de citoyenneté est enlevée. De plus dans les pages de diaporama, celle présentant les types de citoyenneté est également enlevée. Il n'y a aucun problème à introduire ce cours par les QSV.</p> <p>CHANGEMENT : « Avant d'aborder la PDC, certaines notions sont essentielles à la compréhension et l'enseignement de cette approche pédagogique. En effet, pour vous mettre en contexte, en sciences humaines et sociales, l'éducation à la citoyenneté doit permettre de mieux préparer les élèves à faire face aux incertitudes et aux défis contemporains. En effet, il importe de favoriser le développement de l'engagement social en sensibilisant les citoyens aux débats de sociétés pour ainsi prendre position et participer aux discussions (Gervais, 2009). Pour ce faire, il faut amener les élèves à s'interroger sur les grandes questions de société, à s'engager socialement, à se responsabiliser et à participer à la construction de la culture publique et du lien social. Cela dit, il faut donc favoriser l'exercice de la pensée critique par des discussions sur des enjeux de sociétés liés à l'histoire ou à l'actualité (Lefrançois, 2006). Ainsi, les questions socialement vives, aussi appelées, les enjeux controversés sont présentés comme objet d'enseignement à la prochaine section de ce guide pédagogique pour assurer la compréhension de cette approche pédagogique. »</p>
<b>Partie 1. La pédagogie du dialogue et des conflits au primaire et au secondaire</b>	
<b>1.1 Qu'est-ce que la pédagogie du dialogue et des conflits ?</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Modifications apportées</b>
Les apprenants ne sont pas égaux	AUCUNE
La dimension affective	AJOUT : Une stratégie pédagogique à adopter en amont a été ajoutée pour donner des pistes aux enseignants de comment traiter les émotions. Cette section est nommée : « Le

	développement des habiletés socioémotionnelles ». Dans cette section, nous présentons le modèle SEL de Casel déployé en cinq étapes. De plus, nous proposons les liens suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/">https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/</a></li> <li>• <a href="https://cqjdc.org/ressources-informatives/fascicules-portant-sur-l-apprentissage-socioemotionnel">https://cqjdc.org/ressources-informatives/fascicules-portant-sur-l-apprentissage-socioemotionnel</a></li> </ul>
Diversité	CHANGEMENT : Diversité sexuelle et de genre. La phrase suivante « La PDC est conçue pour aborder les QSV au sein de <b>milieux ethniquement, religieusement, économiquement hétérogènes</b> dans des sociétés pluralistes. » a été changée pour celle-ci : « La PDC est conçue pour aborder les QSV au sein de <b>milieux qui sont hétérogènes sous l'angle ethnique, religieux, économique, sexuel et de genre</b> dans des sociétés pluralistes. »
Expliciter le défi progressif	CHANGEMENT : La phrase suivant «Par exemple aborder un enjeu sur l'environnement, comme <i>devrait-on moins voyager pour réduire les transports en avion et en voiture ?</i> » a été changée pour celle-ci : « Par exemple aborder un enjeu sur l'environnement, comme « <i>devrait-on moins voyager pour réduire les transports en avion et en voiture ?</i> » relève un thème controversé qui marginalise moins certaines populations, contrairement à la question « <i>y a-t-il du racisme systémique au Québec ?</i> » qui risque de faire émerger davantage d'émotions chez les participants. »
Divulgarion de l'histoire de vie, expérience personnelle	CHANGEMENT : Nous avons balisé davantage la pratique afin de soutenir les moments où les élèves ne veulent pas partager. Lors du dialogue, les élèves auront à plusieurs moments l'opportunité de partager ce qu'ils voudront dire. Toutefois, l'élève n'aura jamais l'obligation de le faire et l'enseignant pourra progressivement l'encourager à le faire sans lui mettre de la pression. Ainsi, durant les cercles de discussion, plusieurs tours de discussion pourront être réalisés. À tour de rôle les élèves pourront partager quelque chose et ajouter des éléments si cela leur convient. D'autres alternatives afin de mettre l'élève à l'aise sont que l'enseignant modélise le partage ou offre d'autres moyens de réaliser un partage comme par l'écrit ou l'art.  AJOUT : Cet élément sera ajouté au texte : « Alternative à la divulgation ou au partage : Proposez des alternatives pour que les élèves puissent participer sans avoir à partager des expériences personnelles profondes. Par exemple, ils pourraient parler de leurs aspirations, des livres qui les ont influencés, ou même créer des personnages fictifs pour explorer certaines thématiques. »  AJOUT : Dans la posture de l'enseignant, deux éléments seront ajoutés : enseignant : Les encourager à être conscients de leur propre réactivité et préjugés à l'égard des élèves. Réflexivité des enseignant.es : Encouragez les enseignant.es à être conscients de leurs propres réactions et préjugés à l'égard des élèves qui ne voudraient pas partager ou divulguer.
Pédagogie critique	AJOUT : Dans la section 1.1.1, à la suite des critiques qui construisent la PDC, nous ajoutons une définition de la pédagogie critique ainsi que des liens afin d'approfondir ses connaissances sur ce sujet.
<b>1.4 Comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits ?</b>	
<b>1.4.1 L'opérationnalisation de la pédagogie du dialogue et des conflits</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Modifications apportées</b>
Reconstitution du premier « Présent »	CHANGEMENT : Appliquer la proposition d'inverser l'ordre entre, poser la QSV et offrir une base de connaissance. Cela est modifié dans la section 1.4.1.1 ainsi que dans la section 1.4.1.2.

du modèle « Présent-Passé-Présent »	AJOUT : À la section 1.4.1.2, il est précisé pour la stratégie « poser une QSV » cet élément suivant : « Il sera possible de permettre aux élèves de choisir eux-mêmes leur question ainsi qu'à l'enseignant d'en poser une. Si l'enseignant est moins confortable avec la spontanéité, choisir la question lui permettra d'avoir un meilleur contrôle sur les étapes de développement. Également, l'enseignant pourra davantage se préparer au thème abordé et il pourrait être plus facile de proposer des activités. Autrement, lorsque les élèves choisissent la question, cela leur permettra davantage d'être au cœur de leur apprentissage. Ils pourront ainsi proposer à l'enseignant une question controversée dans le thème proposé par cette dernière. Cela entrera davantage dans une démarche scientifique en sciences humaines et sociales. »
Définir sa pensée	AJOUT : à la section 1.4.1.2, les stratégies pédagogiques à adopter, nous ajoutons à la stratégie « Analyser le passé » cet extrait suivant : « Nous sommes conscients que nos opinions découlent de plusieurs facteurs, mais nous jugeons que notre histoire de vie renferme plusieurs réponses. C'est pourquoi, que la PDC recommande d'explorer son histoire de vie et l'origine de ses pensées avec les élèves. »
La forme du dialogue.	AJOUT : Dans la PDC il s'agit de « partager ». Dans la section 1.4.1.1, le modèle « Présent-Passé-Présent », au deuxième « présent » ajouter cet extrait :  « Ainsi, cette étape demande aux apprenants d'entrer en dialogue avec les autres personnes du groupe et de partager leur positionnement sur la QSV. Ce dialogue se fait selon les normes du dialogue où les élèves sont invités à partager à tour de rôle leur opinion et à la justifie par leurs expériences antérieures et leur origine de leur pensée. De plus, ils doivent écouter l'opinion des autres, la respecter et essayer de la comprendre malgré les différences. Par ailleurs, les élèves sont invités à questionner l'autre sans toutefois entrer en confrontation ou en argumentation. Selon l'objectif de la PDC, ce partage est une forme d'étape préliminaire, un « échauffement » aux discussions délibératives. Dans d'autres mots, la PDC permet aux élèves d'effectuer un travail intellectuel d'entraînement avant d'opérationnaliser des pédagogies qui permettent la confrontation et l'argumentaire. »
Modélisation	AJOUT : Certaines références web sur la modélisation sont ajoutées. « La ressource suivante permet de soutenir davantage l'écoute active : <a href="#">Atelier sur l'écoute active</a> et <a href="#">l'art de l'écoute active</a> .»
<b>1.4.2 Les opérations intellectuelles à développer</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Modifications apportées</b>
Habilités transversales et opérations intellectuelles	CHANGEMENT : Nous avons enlevé cette section : « Bien que chaque opération intellectuelle nécessite une réflexion différente, Alloprof propose une base d'éléments à considérer ( <a href="https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/histoire/les-operations-intellectuelles-h0001">https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/histoire/les-operations-intellectuelles-h0001</a> ). Dans le cadre de la PDC, cela demande à l'apprenant de prendre connaissance de la question posée et de relever les principaux éléments visés. Ensuite, il faut identifier les éléments importants dans les informations transmises. Pour ce faire, il est recommandé d'utiliser la méthode du 3QO (Qui ? Quoi ? Quand ? Où ?) pour analyser les informations reçues et avoir une vision générale de la situation. Ainsi, en ayant une vue d'ensemble de la situation, il est possible d'activer ses connaissances et les mettre en relation avec les nouvelles pour ensuite adopter une analyse éclairée. » Nous le remplaçons par ceci : « Afin d'approfondir vos connaissances sur les opérations intellectuelles utilisées en évaluation des apprentissages en univers social, veuillez consulter les ressources suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Guide sur les opérations intellectuelles</a></li> <li>• <a href="#">Les opérations intellectuelles</a></li> <li>• <a href="#">Compétences et opérations intellectuelles</a></li> </ul>

	<p>CHANGEMENT : Nous avons changé le titre pour « Habiletés transversales et opérations intellectuelles »</p> <p>AJOUT : Nous avons ajouté une section d'habiletés transversales et d'opérations intellectuelles</p>
<b>1.4.3 Les stratégies pédagogiques à adopter en amont</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Modifications apportées</b>
Limite de critères de véracité	<p>AJOUT : Nous avons ajouté ces ressources externes pour mieux détailler cette question complexe.</p> <p>« Afin d'approfondir la question sur les critères de véracité, ces ressources externes permettent de soutenir cette démarche :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Alloprof : Crédibilité des sites internet</a></li> <li>• <a href="#">Les critères de la vérité</a></li> <li>• <a href="#">Comment aider mon enfant à développer sa pensée critique</a></li> <li>• <a href="#">La vérité : définition, critère, problématique</a></li> <li>• <a href="#">Comment aider mon enfant à développer sa pensée argumentative?</a></li> <li>• <a href="#">Critères de jugement</a> »</li> </ul>
Les limites éthiques	<p>RETRAIT : Comme indiqué à la section 1.4.3.5. « Cependant, il existe certaines limites à cette ouverture, principalement lorsque les opinions exprimées violent les droits fondamentaux d'autrui ou promeuvent la haine, la violence, la discrimination ou l'intolérance », afin de suivre la définition de <a href="#">CDPDI</a> et <a href="#">CCDP</a>, nous enlèverons le terme « intolérance ».</p>
Déséquilibre de pouvoir	<p>CHANGEMENT : Nous avons changé le mot « désagréments » pour « engendre d'énormes répercussions sociales»</p>
Déclaration de valeurs	<p>CHANGEMENT : Changer la phrase pour « Lire des histoires sur les préjugés fondés sur la race et le sexe et discuter des valeurs personnelles, interpersonnelles et sociétales sur le sujet. ».</p>
<b>1.5 Quels rôles y jouent la personne enseignante et les élèves ?</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Modifications apportées</b>
Posture de l'enseignant	<p>Mêmes modifications apportées qu'à la thématique « Divulgence de l'histoire de vie, expérience personnelle » :</p> <p>AJOUT : Dans la posture de l'enseignant, deux éléments seront ajoutés : enseignant : Les encourager à être conscients de leur propre réactivité et préjugés à l'égard des élèves.</p> <p>Réflexivité des enseignant.es : Encouragez les enseignant.es à être conscients de leurs propres réactions et préjugés à l'égard des élèves qui ne voudraient pas partager ou divulguer.</p>
Les limites des effets potentiels	AUCUNE
<b>Partie 2. L'implantation de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale des enseignants.</b>	
<b>2.1 Comment intégrer la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale ?</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Modifications apportées</b>

Temps/durée de la formation en formation initiale	<p>AJOUT : Il est indiqué dans le tableau 9 à l'atelier sur l'atelier « élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage » : « il est possible de débiter l'atelier en classe et de la terminer à l'extérieur de la classe. »</p> <p>AJOUT : À la section 2.1.2 dans le paragraphe présentant sommairement les ateliers, il est indiqué ceci : « L'atelier <i>élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage</i> peut également être un travail de session à réaliser à l'extérieur de la classe. Autrement, nous suggérons d'allouer deux heures à l'atelier en classe pour débiter leur situation d'enseignement-apprentissage et d'être soutenu par la personne formatrice pour ensuite finaliser ce travail à l'extérieur de la classe. »</p> <p>AJOUT : Ajouter à la section 2.1 « La PDC décrite dans la première section du guide pédagogique est très chargée. Cela permet d'offrir une flexibilité dans le contenu à aborder dans un cours de formation initiale, selon le contexte du cours. Ainsi, nous soulignons que l'enseignement de la PDC en formation initiale s'aborde au travers de la formation sur les questions socialement vives en sciences humaines et sociales. Toutefois, cette section offre une proposition d'éléments à aborder dans un cours pour enseigner la PDC ainsi que de suggestions d'atelier à mettre en place en classe universitaire. Il est certainement possible pour la personne formatrice en formation initiale de modifier et concevoir son cours selon les besoins de ses étudiants. »</p>
<b>2.1.1 Contenu</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Modifications apportées</b>
Crainces des enseignants pour aborder les QSV	<p>Mêmes modifications apportées qu'à la thématique « La dimension affective » :</p> <p>AJOUT : Une stratégie pédagogique à adopter en amont a été ajoutée pour donner des pistes aux enseignants de comment traiter les émotions. Cette section est nommée : « Le développement des habiletés socioémotionnelles ». Dans cette section, nous présentons le modèle SEL de Casel déployé en cinq étapes.</p> <p>De plus, nous proposons les liens suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/">https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/</a></li> <li>• <a href="https://cqjdc.org/ressources-informatives/fascicules-portant-sur-l-apprentissage-socioemotionnel">https://cqjdc.org/ressources-informatives/fascicules-portant-sur-l-apprentissage-socioemotionnel</a></li> </ul>
Ajout de lecture	AJOUT : Une lecture obligatoire a été proposée en amont au cours. De plus, une proposition de lectures complémentaires est proposée pour approfondir ses connaissances sur le sujet.
<b>2.1.2 Ateliers</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Modifications apportées</b>
Métaphore de l'arbre	AUCUNE
Cadre normatif : Programme d'études et référentiel des compétences	<p>AJOUT : Afin de soutenir la pertinence d'aborder ce type d'enseignement, plusieurs exemples ancrés dans le contenu abordé en SHS sont ajoutés au guide.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemple de QSV</li> <li>- Exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage. Le cadre normatif recommande d'aborder le contenu sous une perspective plus anthropologique, ici en l'inscrivant dans la démarche de la PDC, nous permettons aux étudiants d'aborder ce thème sous un angle</li> <li>- Ajout d'exigences d'ancrage dans le PFEQ et les contenus à aborder pour l'atelier en formation initiale « élaboration d'une SEA ».</li> <li>- Ajouter une section qui présente les Xcours (primaire, secondaire) et les Xcompétence en lien.</li> <li>- Ajout en introduction de la section 2 (formation initiale), les compétences professionnelles et les composantes de la formation touchée.</li> </ul>

Confrontation de points de vue – atelier « une QSV en formation initiale »	Mêmes modifications apportées qu'à la thématique « La forme du dialogue ».  AJOUT : Dans la PDC il s'agit de « partager ». Dans la section 1.4.1.1, Le modèle « Présent-Passé-Présent », au deuxième « présent » ajouter cet extrait :  « Ainsi, cette étape demande aux apprenants d'entrer en dialogue avec les autres personnes du groupe et de partager leur positionnement sur la QSV. Ce dialogue se fait selon les normes du dialogue où les élèves sont invités à partager à tour de rôle leur opinion et à la justifie par leurs expériences antérieures et leur origine de leur pensée. De plus, ils doivent écouter l'opinion des autres, la respecter et essayer de la comprendre malgré les différences. Par ailleurs, les élèves sont invités à questionner l'autre sans toutefois entrer en confrontation ou en argumentation. Selon l'objectif de la PDC, ce partage est une forme d'étape préliminaire, un « échauffement » aux discussions délibératives. Dans d'autres mots, la PDC permet aux élèves d'effectuer un travail intellectuel d'entraînement avant d'opérationnaliser des pédagogies qui permettent la confrontation et l'argumentaire. »
<b>2.2 Matériel clé en main</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Modifications apportées</b>
L'expression clé en main	CHANGEMENT : L'expression « clé en main » a été changée pour « Proposition de matériel »
<b>L'ensemble du guide pédagogique</b>	
<b>Thématiques</b>	<b>Modifications apportées</b>
Appellation « Universitaire »	CHANGEMENT : Le changement des termes a été appliqué.

#### 4.2.2 Adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC

Le deuxième critère d'évaluation concerne l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC définies dans le cadre théorique. Rappelons que ces ressources théoriques sont les écrits de McCully (2006), King (2009), Bickmore et Parker (2014) et Ho et al. (2017).

##### 4.2.2.1 Résultats aux questions fermées

Dans cette section du questionnaire, les experts devaient se prononcer sur trois dimensions relatives à l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques à l'aide de trois questions fermées avec une échelle de Likert à 4 niveaux d'adéquation.

Échelle d'adéquation	Couleur
Toujours	4
Souvent	3

Rarement	2
Jamais	1

Le tableau 4.4 présente les résultats aux questions fermées sur l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC pour chaque expert.

**Tableau 4.4** Les résultats de l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC

Dimensions	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
Le contenu de la première section est-il en adéquation avec les ressources théoriques de la PDC?	3	4	4	4	4	3	3,67
Le guide cite-t-il adéquatement les sources?	3	4	4	3	4	3	3,50
Les sources sont-elles suffisantes et pertinentes?	3	4	4	4	4	3	3,67

Le tableau 4.5 présente la compilation des réponses des six experts relativement au critère de l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC.

**Tableau 4.5** Compilation des réponses des six experts à propos de l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC

<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'adéquation qui ont obtenu un 4 (Toujours)</i>						
Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
0/3 (0%)	3/3 (100%)	3/3 (100%)	2/3 (67%)	3/3 (100%)	0/3 (0%)	<b>61%</b>
<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'adéquation qui ont obtenu un 3 (Souvent)</i>						
Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
3/3 (100%)	0/3 (0%)	0/3 (0%)	1/3 (33%)	0/3 (0%)	3/3 (100%)	<b>39%</b>
<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'adéquation qui ont obtenu un 2 (Rarement)</i>						
Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
0/3 (0%)	0/3 (0%)	0/3 (0%)	0/3 (0%)	0/3 (0%)	0/3 (0%)	<b>0%</b>
<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'adéquation qui ont obtenu un 1 (Jamais)</i>						
Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
0/3 (0%)	0/3 (0%)	0/3 (0%)	0/3 (0%)	0/3 (0%)	0/3 (0%)	<b>0%</b>

Au regard des réponses données par les experts, il ressort que 100% des dimensions relatives au critère d'adéquation ont obtenu les résultats de *toujours* (61%) ou *souvent* (39%) adéquat. Cela

nous amène à affirmer que le guide pédagogique de la PDC présente un très haut degré d'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC. Aucune dimension n'a été jugée comme *rarement* ou *jamais* adéquate.

Les résultats obtenus aux questions fermées avec échelle de Likert portant sur l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC nous amènent à penser que, de façon générale, les éléments de contenu ont été intégrés au guide de manière adéquate et sont représentatifs du contenu des ressources théoriques de la PDC. Malgré ce haut degré d'adéquation, les experts ont également offert des commentaires pour bonifier le guide. Nous les présentons dans la section suivante.

#### 4.2.2.2 Résultats aux questions ouvertes et discussion

Trois questions ouvertes ont été posées aux experts afin de bonifier le prototype au regard de l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC. Les experts se sont prononcés sur :

1. les éléments qui font défaut dans le prototype concernant l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC;
2. les éléments essentiels à ajouter, modifiés ou enlevés concernant l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC;
3. les notes les plus faibles accordées en justifiant pourquoi et en offrant des pistes d'améliorations.

Ainsi, dans cette section, les résultats sont présentés en trois sections qui ont émergées lors de l'analyse des commentaires : 1) les ressources théoriques de la PDC, 2) les références complémentaires citées dans le guide pédagogique et 3) les références non incluses préalablement dans le guide pédagogique.

#### **Les ressources théoriques de la PDC**

Trois des six experts ont formulé un commentaire en lien avec les ressources théoriques de la PDC. D'abord, l'expert 3 précise que « l'ensemble [lui] apparaît cohérent ». De son côté, l'expert 2 se

questionne sur le fait « d’avoir une seule source en français (celle le l’auteur du guide) », parmi les écrits fondateurs.

Effectivement, la littérature scientifique sur la PDC n’est pas encore très abondante et vient principalement du Canada anglais, soit de l’Ontario par l’écrit de Ho et ses collègues (2014). D’ailleurs, ces auteurs tirent des conclusions d’étude réalisée en Ontario (Canada) et en Irlande du Nord. Malheureusement, l’expert ne nous a pas suggéré de source en français pour bonifier notre guide et, à notre connaissance, notre chapitre de livre co-écrit est le seul texte qui présente cette approche pédagogique dans la littérature francophone. Toutefois, soulignons que le guide pédagogique inclut déjà des auteurs francophones, mais qui ne font pas partie des auteurs fondateurs de la PDC.

Concernant ce même chapitre de livre, l’expert 5 mentionne :

[qu’il] peut paraître étrange (ou circulaire) que l’auteur se cite elle-même comme fondement. La régression à l’infinie n’est pas souhaitable, mais il aurait pu être mieux de citer ce sur quoi Arvisais, O., & G-Héon, A. (2022) se basent [qui] diffère des autres références. S’appuyer sur ce texte est cependant tout à fait pertinent pour éviter les répétitions. Mais être sa base à soi-même, c’est se retrouver en apesanteur imaginaire...

Nous n’avons pas réalisé que l’intégration de notre chapitre de livre pour alléger les citations créait un effet circulaire. Ainsi, nous avons enlevé des écrits fondateurs ainsi que des principes et des postulats de la PDC. Toutefois, nous garderons les références de l’écrit pour les stratégies pédagogiques, donc les quatre étapes de la métaphore des arbres et des racines.

### **Les références complémentaires citées dans le guide**

Trois experts sur six ont formulé des commentaires à propos des références citées dans le guide pédagogique, mais qui ne sont pas les écrits fondateurs de la PDC. Deux d’entre eux mentionnent l’absence de certaines références dans le guide. D’abord, l’expert 4 recommande de vérifier les références dans la section bibliographie à la fin du guide, « par exemple, Jeziorski (2017) est cité dans le corps du texte, mais la référence est manquante dans la bibliographie ». Puis, l’expert 6 souligne l’absence d’appui théorique concernant certains éléments figurant dans les tableaux.

En ce qui concerne l'absence de certaines références dans le guide, nous reconnaissons qu'il faut ajuster les références afin de bien inclure tous les écrits cités. Concernant l'absence d'appui théorique dans certains tableaux, il conviendra de s'assurer de bien indiquer que ces tableaux ont été créés par nous.

Enfin, l'expert 3 questionne l'intégration des modèles de citoyenneté proposés par l'étude de Westheimer et Kahne (2004). À cet égard, il précise :

On pourrait être plus précis concernant les modèles de citoyenneté par contre. Dans un premier temps, l'étude des Westheimer et Kahne décrit des modèles de programme d'éducation à la citoyenneté qu'ils ont observé dans des écoles aux États-Unis. En ce sens, leur modèle ne décrit pas tous les types de citoyenneté possibles et l'utilisation de leur modèle devrait tenir compte de cela. Je dirais aussi qu'on associe assez rapidement l'approche PDC au citoyen orienté vers la justice (est-ce que le dialogue est exclusif à une recherche de la justice sociale?) et que ce fil conducteur s'estompe rapidement.

Les modifications déjà apportées au guide relativement au critère de pertinence permettent, selon nous, de tenir compte de ce commentaire. Ainsi, nous avons trouvé plus judicieux d'enlever la typologie de Westheimer et Kahne (2004) du guide pédagogique.

### **Les références non incluses dans le guide pédagogique**

Trois experts sur six ont proposé d'ajouter des références au guide. D'abord, l'expert 6 mentionne que « le mémoire de Stéphanie Larocque est une mine d'or pour de nombreuses questions soulevées dans [le] guide [et que] Hess n'est pas exploitée dans le guide, bien qu'elle soit une figure clé dans ce domaine. » En effet, il précise que le concept de basculement de Hess lui « semble également essentiel pour appréhender les aspects controversés de certaines questions sociales ».

Afin de répondre à ce commentaire, le guide a été bonifié en ajoutant des éléments pertinents retrouvés dans ces écrits. D'abord, le mémoire de Stéphanie Larocque nous était méconnu, mais aborde d'intéressantes informations sur les enjeux controversés ou les QSV et leur intégration au niveau du secondaire. Cela pourrait venir bonifier le guide. En ce qui concerne Hess, Bickmore et Parker (2014) et Ho et al., (2017) la citent effectivement comme autrice clé dans leurs travaux. Ainsi, nous croyons qu'inclure Hess (2009), notamment pour aborder la posture de l'enseignante,

pourrait enrichir le guide pédagogique. D'ailleurs, dans le critère de la pertinence du guide pédagogique, nous avons eu des commentaires sur la posture de la personne enseignante. L'ajout de cette autrice pourra également bonifier le guide de ce côté.

L'expert 4 propose quant à lui « d'ajouter des références associées au courant de la pédagogie critique ».

Nous croyons qu'il serait effectivement important de préciser ce qu'est la pédagogie critique et de préciser le type de pédagogie dans lequel la PDC s'inscrit, c'est-à-dire une vision de pédagogie critique selon Freire (2018). D'ailleurs, pour répondre à ce commentaire, nous nous référons aux commentaires sur la pédagogie critique du critère de la pertinence du guide pédagogique.

Enfin, l'expert 2 fait remarquer l'importance « de proposer davantage de sources pour les enseignants ».

Afin d'aider les formateurs à offrir des sources aux enseignants, l'ajout de références et d'hyperliens aux endroits opportuns pourra enrichir la compréhension de certains éléments et faciliter l'appropriation de la PDC pour les enseignants.

#### 4.2.2.3 Synthèse des modifications apportées au prototype du guide pédagogique

À la suite des commentaires reçus par les experts, nous avons effectué des modifications au prototype du guide pédagogique de la PDC pour en proposer une version finale. Le tableau 4.6 présente une synthèse des modifications apportées au prototype au regard des commentaires sur l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC.

**Tableau 4.6** Synthèse des modifications apportées au prototype au regard des commentaires sur l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC

<b>Les ressources théoriques de la PDC</b>	
<b>Thématique</b>	<b>Modifications apportées</b>
Sources en français	AUCUNE
L'autocitation de l'autrice	AJOUT : Il a été précisé en note de bas de page dans le guide pédagogique qu' « Afin d'alléger les citations, la source Arvisais et G-Héon (2022) est utilisée, malgré que l'auteur du guide pédagogique est également coauteur de ce chapitre de livre.»

	RETRAIT : Dans les principes et les postulats de la PDC, ces auteurs ont été enlevés des références.
<b>Les références complémentaires citées dans le guide</b>	
<b>Thématique</b>	<b>Modifications apportées</b>
Mise à jour des références	CHANGEMENT : La section référence a été mise à jour avec toutes les références utilisées dans le guide pédagogique.
Modèles de citoyenneté et types de citoyen	<p>Mêmes modifications apportées qu'à la thématique « Types de citoyenneté » :</p> <p>RETRAIT : Cette section a été enlevée de l'introduction puisqu'elle soulève plusieurs inadéquations. Afin de soutenir l'intégration de la PDC en SHS, plusieurs exemples ancrés dans le contenu abordé en SHS sont ajoutés au guide.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemple de QSV</li> <li>- Exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage</li> <li>- Etc.</li> </ul> <p>RETRAIT : À la section 2.1.1 au contenu du cours en formation initial, l'information qui mentionne d'aborder l'éducation à la citoyenneté avec l'explication des types de citoyenneté est enlevée. De plus dans les pages de diaporama, celle présentant les types de citoyenneté est également enlevée. Il n'y a aucun problème à introduire ce cours par les QSV.</p> <p>CHANGEMENT : « Avant d'aborder la PDC, certaines notions sont essentielles à la compréhension et l'enseignement de cette approche pédagogique. En effet, pour vous mettre en contexte, en sciences humaines et sociales, l'éducation à la citoyenneté doit permettre de mieux préparer les élèves à faire face aux incertitudes et aux défis contemporains. En effet, il importe de favoriser le développement de l'engagement social en sensibilisant les citoyens aux débats de sociétés pour ainsi prendre position et participer aux discussions (Gervais, 2009). Pour ce faire, il faut amener les élèves à s'interroger sur les grandes questions de société, à s'engager socialement, à se responsabiliser et à participer à la construction de la culture publique et du lien social. Cela dit, il faut donc favoriser l'exercice de la pensée critique par des discussions sur des enjeux de sociétés liés à l'histoire ou à l'actualité (Lefrançois, 2006). Ainsi, les questions socialement vives, aussi appelées, les enjeux controversés sont présentés comme objet d'enseignement à la prochaine section de ce guide pédagogique pour assurer la compréhension de cette approche pédagogique. »</p>
<b>Les références non incluses dans le guide pédagogique</b>	
<b>Thématique</b>	<b>Modifications apportées</b>
Suggestions d'auteurs.trices à ajouter	AJOUT : En ce qui concerne la posture participante de la personne enseignante, Hess est une ressource intéressante. Nous proposons donc une lecture aux formateurs. Ils peuvent également inclure dans leur formation certains aspects de cet article (Hess, 2009).
Référence sur la pédagogie critique	AJOUT : Dans la section 1.1.1, à la suite des critiques qui construisent la PDC, nous ajoutons une définition de la pédagogie critique ainsi que des liens afin d'approfondir ses connaissances sur ce sujet.
Ajouter des ressources	AJOUT : À plusieurs endroits, selon les thématiques précédentes, nous avons ajouté des ressources pour les enseignants avec des hyperliens : « Limite des critères de véracité »; « La dimension affective »; « modélisation »; et « opérations intellectuelles ». Voir ces thématiques pour plus d'information.

### 4.2.3 Utilisabilité du guide pédagogique de la PDC

Le troisième critère d'évaluation concerne l'utilisabilité du guide pédagogique de la PDC.

#### 4.2.3.1 Résultats aux questions fermées

Dans le questionnaire, les experts se sont prononcés sur 12 dimensions relatives à l'utilisabilité du guide pédagogique par le biais de 12 énoncées avec une échelle de Likert à 4 niveaux d'accord de l'utilisabilité.

Échelle d'accord de l'utilisabilité	Couleur
Tout à fait d'accord	4
Un peu d'accord	3
Un point de désaccord	2
Pas du tout d'accord	1

Le tableau 4.7 présente les résultats obtenus par tous les experts à l'égard de l'utilisabilité du guide pédagogique de la PDC.

**Tableau 4.7** Les résultats de l'utilisabilité du guide pédagogique de la PDC

Dimensions	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
Les activités proposées dans le guide pédagogique permettent d'aborder la PDC dans un cours de 3 heures.	3	4	3	4	2	3	3,17
Les activités d'approfondissement permettent d'offrir un cours de 3 heures supplémentaires ou un atelier à réaliser hors classe pour les étudiants.	4	4	3	4	4	3	3,67
Le guide fournit des consignes claires.	3	3	4	4	4	3	3,50
Le guide fournit des consignes détaillées.	3	3	4	4	4	3	3,50
L'organisation des sections du guide permet une lecture structurée pour le lecteur.	2	3	4	4	4	4	3,50
La longueur de lecture et la durée d'appropriation du contenu du guide s'inscrivent dans une durée raisonnable pour préparer un cours de 3 heures (3 heures de préparation pour 3 heures de cours).	3	3	3	3	4	4	3,33

Le matériel clé en main fourni (éléments présentés en diaporama, section synthèse, contenus du cours en formation initiale, ateliers en formation initiale, etc.) permet aux formateurs d'économiser du temps de préparation.	3	3	3	4	4	4	3,50
Le matériel fourni et détaillé (exemples, contenus, ateliers) pour concevoir un cours de 3 à 6 heures de cours permet de structurer la classe afin de rendre les étudiants intellectuellement actifs lors de l'enseignement de la PDC et des apprentissages connexes (QSV, citoyenneté).	3	4	4	4	3	3	3,50
Les ateliers fournis et détaillés offrent des techniques d'enseignement qui stimulent les étudiants à apprendre et intégrer la PDC.	3	3	4	4	3	3	3,33
Le matériel fourni et détaillé permet d'offrir aux étudiants des exemples d'activités transposables selon les différents cycles et niveaux scolaires enseignés. (Primaire, secondaire)	3	4	2	4	4	3	3,33
Le tableau proposant un temps approximatif de réalisation des activités en formation initiale semble réaliste.	3	3	3	3	2	4	3,00
Le tableau synthèse de la PDC offre une synthèse adéquate du contenu.	3	3	4	4	4	4	3,67

Le tableau 4.8 présente la compilation des réponses des six experts relativement au critère d'évaluation de l'utilisabilité du guide pédagogique de la PDC.

**Tableau 4.8** Compilation des réponses des six experts portant sur l'utilisabilité du guide pédagogique

<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'utilisabilité qui ont obtenu un 4 (Très pertinent)</i>						
<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
1/12 (8%)	4/12 (33%)	6/12 (50%)	10/12 (83%)	8/12 (67%)	5/12 (42%)	<b>47%</b>
<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'utilisabilité qui ont obtenu un 3 (Un peu d'accord)</i>						
<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
10/12 (83%)	8/12 (67%)	5/12 (42%)	2/12 (17%)	2/12 (17%)	7/12 (58%)	<b>47%</b>
<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'utilisabilité qui ont obtenu un 2 (Un point de désaccord)</i>						
<b>Expert 1</b>	<b>Expert 2</b>	<b>Expert 3</b>	<b>Expert 4</b>	<b>Expert 5</b>	<b>Expert 6</b>	<b>Moyenne</b>
1/12 (8%)	0/12 (0%)	1/12 (8%)	0/12 (0%)	2/12 (17%)	0/12 (0%)	<b>6%</b>
<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'utilisabilité qui ont obtenu un 1 (Pas du tout d'accord)</i>						

Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
0/12 (0%)	0/12 (0%)	0/12 (0%)	0/12 (0%)	0/12 (0%)	0/12 (0%)	0%

Au regard des réponses données par les experts, il ressort que 94% des dimensions relatives au critère d'utilisabilité ont obtenu une évaluation de *tout à fait d'accord* et *un peu d'accords*. Cela nous amène à affirmer que le guide pédagogique de la PDC présente un haut degré d'utilisabilité. Par ailleurs, 6% des dimensions ont été jugées comme *un point de désaccord* et aucune n'a été jugée comme *pas du tout d'accord* face à l'utilisabilité du guide pédagogique de la PDC. Parmi le 6% des dimensions qui ont eu un résultat de *un point de désaccord*, 4 dimensions ont été mentionnées une seule fois par les experts. D'ailleurs, la moitié des experts n'ont accordé que des résultats de *tout à fait d'accord* et *un peu d'accords* aux dimensions relatives au critère d'utilisabilité du guide pédagogique. Les dimensions suivantes sont celles qui ont obtenu la mention de *un point de désaccord*.

#### **Les dimensions qui ont obtenu la mention de *un point de désaccord***

- Les activités proposées dans le guide pédagogique permettent d'aborder la PDC dans un cours de 3 heures.
- L'organisation des sections du guide permet une lecture structurée pour le lecteur.
- Le matériel fourni et détaillé permet d'offrir aux étudiants des exemples d'activités transposables selon les différents cycles et niveaux scolaires enseignés. (Primaire, secondaire)
- Le tableau proposant un temps approximatif de réalisation des activités en formation initiale semble réaliste.

Avant de discuter ces résultats quantitatifs, nous exposerons les résultats qualitatifs et nous discuterons de l'ensemble des résultats simultanément. En effet, bien que les experts aient signalé un haut degré d'utilisabilité, ils ont également fourni des commentaires pour bonifier le guide. Nous présentons ces commentaires dans la prochaine section.

#### 4.2.3.2 Résultats aux questions ouvertes et discussion

Trois questions ouvertes ont permis aux experts de se prononcer sur les éléments nécessaires à considérer pour la bonification de l'utilisabilité du guide pédagogique de la PDC. Les experts se sont prononcés sur :

1. comment améliorer le prototype pour optimiser l'utilisabilité ;
2. les éléments à ajouter, modifier ou enlever pour optimiser l'utilisabilité ;
3. les notes les plus faibles accordées en justifiant pourquoi et en offrant des pistes d'améliorations.

Dans cette section, les résultats sont présentés en deux sections qui ont émergées lors de l'analyse des commentaires : 1) l'utilisabilité générale du guide pédagogique, et 2) l'utilisabilité spécifique au contenu du guide.

#### **L'utilisabilité générale du guide pédagogique**

Quatre des six experts abordent l'utilisabilité générale du guide pédagogique. L'expert 1 a jugé d'un point de désaccord l'utilisabilité par rapport à l'organisation des sections du guide afin de permettre une lecture structurée pour le lecteur. À ce sujet, il trouve parfois les renvois des hyperliens entre les sections mélangeants, mais admet qu'ils pourraient être nécessaires. Sur le même sujet, l'expert 4 précise que les hyperliens « permettant d'aller directement vers d'autres rubriques [lui] semblent très utiles ». Il suggère toutefois de mieux expliquer dès le début du guide l'intérêt de ces hyperliens pour guider efficacement les lecteurs.

Afin de tenir compte de ces commentaires, le guide a été bonifié en ajoutant des hyperliens. En effet, le guide pédagogique est chargé d'informations, alors l'utilisation des hyperliens peut aider le lecteur à passer de rubrique en rubrique sans avoir à traverser tout le guide. La suggestion de l'expert 4 semble très pertinente pour bonifier le guide et également répondre au commentaire de l'expert 1. Ainsi, nous allons ajouter la justification l'utilisation des hyperliens pour démontrer l'intérêt de leur pertinence.

Ensuite, l'expert 3 trouve le guide étoffé dans le contexte d'une recherche-développement, mais peut-être trop long dans la pratique. Cependant, il estime que le guide « ne [lui] semble pas contenir d'informations superflues pour une personne qui ne serait pas familière avec cette approche ». Ainsi, « l'un dans l'autre [il] pense que l'équilibre est bon ». L'expert 4 aborde également la longueur du guide et recommande de la réduire sensiblement, mais il ajoute comme précisé ci-haut : « Cela étant dit, les liens permettant d'aller directement vers d'autres rubriques me semblent très utiles. ».

À la suite de ces commentaires, aucune modification n'a été apportée au guide. En effet, la longueur du guide peut être un problème, mais puisque la PDC n'a jamais été définie et explicitée, il est essentiel de créer une base solide pour permettre aux lecteurs de s'approprier correctement cette approche pédagogique ainsi que de fournir assez de ressources pour faciliter son enseignement et son opérationnalisation en formation universitaire. De plus, nous persistons à penser que les informations incluses sont pertinentes et, comme l'expert 3 le mentionne, ne sont pas superflues. Cela dit, nous ne retenons pas ces commentaires, mais nous effectuerons les modifications pertinentes pour bonifier le prototype sans extrapoler les idées et en restant toujours efficace et concise.

Enfin, l'expert 2 offre deux recommandations sur l'utilisabilité générale du guide pédagogique. D'abord, il mentionne qu'« il serait intéressant de le faire valider par des enseignants qui l'utiliseront en classe » et ensuite, il souligne l'importance d'« assurer sa diffusion auprès des utilisateurs potentiels ».

Bien qu'il serait fort intéressant de faire valider le guide pédagogique par ses utilisateurs (les personnes formatrices en formation initiale en enseignement), la présente recherche n'a pas permis de le faire. Nous considérons donc la première recommandation comme une limite de cette recherche. Pour ce qui est de la deuxième recommandation, nous avons effectivement prévu d'assurer la diffusion du guide auprès des utilisateurs potentiels, comme précisé dans le chapitre consacré à la méthodologie.

## **L'utilisabilité spécifique au contenu du guide**

Trois experts se sont prononcés sur des éléments plus spécifiques à l'utilisabilité du contenu du guide. L'expert 3 a jugé un point de désaccord que le matériel fourni et détaillé permet d'offrir aux étudiants des exemples d'activités transposables selon les différents cycles et niveaux scolaires enseignés (primaire, secondaire). À ce sujet, il aborde la question de l'ancrage disciplinaire dans les exemples des activités détaillées et mentionne que c'est manquant. Il suggère d'inclure davantage « d'exemples de questions directement liées [aux] sujets à aborder en classe [pour les] différents niveaux scolaires ». Selon lui, ces exemples devraient être explicitement associés aux objectifs des programmes de formation, dans la perspective du domaine d'apprentissage de l'univers social ou d'autres domaines pertinents. Il précise ceci :

Je ne parle pas ici d'une vision étroite qui ne serait qu'orientée vers les contenus, mais au moins une perspective disciplinaire. Je maintiens l'idée que c'est une préoccupation sur le terrain et que pour être convaincant, le guide doit avoir un volet disciplinaire plus complet.

Afin de tenir compte de ce commentaire, le guide a été bonifié en ajoutant plusieurs ancrages du cadre normatif. Comme expliqué dans la thématique abordant le cadre normatif du critère d'évaluation de pertinence, nous croyons également qu'il est essentiel d'ancrer le guide dans le programme d'études et d'y associer un plus grand enracinement dans les perspectives disciplinaires. Les modifications déjà apportées au guide relativement au critère de pertinence permettent, selon nous, de tenir compte de ce commentaire.

Les activités proposées dans le guide pédagogique permettant d'aborder la PDC dans un cours de trois heures ont été jugées d'un point de désaccord par l'expert 5. À ce sujet, il exprime des préoccupations quant à la motivation et l'engagement des étudiants en formation initiale. Il explique que le cours doit être lié à des débats sociaux pertinents pour les étudiants et doit mener à des pratiques collectives significatives. Il conclut par : « évidemment, cela ne se commande pas, au contraire d'un cours dans un programme. » De plus, l'expert 2 recommande de « proposer des ateliers de formation pour aider les enseignants à utiliser le guide en classe ».

Comme explicité précédemment, l'utilisateur du guide doit adapter le cours selon le contexte de la classe. Par ailleurs, les modifications déjà apportées au guide relativement au critère de pertinence permettent, selon nous, de tenir compte de ce commentaire.

Enfin, l'expert 5 a jugé un point de désaccord que le tableau proposant un temps approximatif de réalisation des activités en formation initiale semble réaliste. À ce sujet, il remarque que la limite de temps impartie pour les ateliers (tableau 9) est peut-être non négociable, mais qu'elle est courte.

Nous reconnaissons que le temps imparti peut être limité si nous voulons tout aborder. Les modifications déjà apportées au guide relativement au critère de pertinence permettent, selon nous, de tenir compte de ce commentaire. Ce même enjeu de temps a été abordé et discuté à cet endroit.

#### 4.2.3.3 Synthèse des modifications apportées au prototype du guide pédagogique

À la suite des commentaires reçus par les experts, nous avons effectué des modifications au prototype du guide pédagogique de la PDC pour en proposer une version finale. Le tableau 4.9 présente une synthèse des modifications appliquées au prototype au regard des commentaires sur l'utilisabilité du guide pédagogique.

**Tableau 4.9** Synthèse des modifications apportées au prototype au regard des commentaires sur l'utilisabilité du guide pédagogique

<b>L'utilisabilité générale du guide pédagogique</b>	
<b>Thématique</b>	<b>Modifications apportées</b>
Les hyperliens et renvois entre les sections	AJOUT : Au début du guide et des sections, il est annoncé ceci : « Par ailleurs, des hyperliens sont ajoutés dans le texte afin d'alléger la lecture des lecteurs. En effet, lorsqu'une personne lectrice connaît déjà certaines composantes, elle peut simplement cliquer sur l'hyperlien afin de se rendre à la section suivante ».
Longueur du guide	AUCUNE
Validation auprès d'enseignants en classe	AUCUNE
Partager le guide aux utilisateurs potentiels	AUCUNE
<b>L'utilisabilité spécifique au contenu du guide</b>	
<b>Thématique</b>	<b>Modifications apportées</b>
Ancrage disciplinaire des exemples	Mêmes modifications apportées qu'à la thématique « Cadre normatif : PFEQ, référentiel des compétences » :

	<p>AJOUT : Afin de soutenir la pertinence d’aborder ce type d’enseignement, plusieurs exemples ancrés dans le contenu abordé en SHS sont ajoutés au guide.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemple de QSV</li> <li>- Exemple d’une situation d’enseignement-apprentissage. Le cadre normatif recommande d’aborder le contenu sous une perspective plus anthropologique, ici en l’inscrivant dans la démarche de la PDC, nous permettons aux étudiants d’aborder ce thème sous un angle</li> <li>- Ajout d’exigences d’ancrage dans le PFEQ et les contenus à aborder pour l’atelier en formation initiale « élaboration d’une SEA ».</li> <li>- Ajouter une section qui présente les Xcours (primaire, secondaire) et les Xcompétence en lien.</li> <li>- Ajout en introduction de la section 2 (formation initiale), les compétences professionnelles et les composantes de la formation touchée.</li> </ul>
Contexte du cours	<p>AJOUT : les exemples des ateliers sont des propositions adaptables selon le contexte de la classe et le contexte de formation.</p> <p>Mêmes modifications apportées qu’à la thématique Temps/durée de la formation en formation initiale» :</p> <p>AJOUT : Il est indiqué dans le tableau 9 à l’atelier sur l’atelier « élaboration d’une situation d’enseignement-apprentissage » : « il est possible de débiter l’atelier en classe et de la terminer à l’extérieur de la classe. »</p> <p>AJOUT : À la section 2.1.2 dans le paragraphe présentant sommairement les ateliers, il est indiqué ceci : « L’atelier <i>élaboration d’une situation d’enseignement-apprentissage</i> peut également être un travail de session à réaliser à l’extérieur de la classe. Autrement, nous suggérons d’allouer deux heures à l’atelier en classe pour débiter leur situation d’enseignement-apprentissage et d’être soutenu par la personne formatrice pour ensuite finaliser ce travail à l’extérieur de la classe. »</p> <p>AJOUT : Ajouter à la section 2.1 « La PDC décrite dans la première section du guide pédagogique est très chargée. Cela permet d’offrir une flexibilité dans le contenu à aborder dans un cours de formation initiale, selon le contexte du cours. Ainsi, nous soulignons que l’enseignement de la PDC en formation initiale s’aborde au travers de la formation sur les questions socialement vives en sciences humaines et sociales. Toutefois, cette section offre une proposition d’éléments à aborder dans un cours pour enseigner la PDC ainsi que de suggestions d’atelier à mettre en place en classe universitaire. Il est certainement possible pour la personne formatrice en formation initiale de modifier et concevoir son cours selon les besoins de ses étudiants. »</p>
Durée des ateliers, tableau 9	<p>AJOUT : Il est indiqué que cela n’est qu’une suggestion de temps. De plus, un cours peut être abordé de différentes manières selon le contexte du cours qui permet aux personnes formatrices de prendre et laisser les propositions selon ses besoins et les besoins des étudiants ou du cours. Cet extrait est ajouté : « Par ailleurs la limite de temps impartie n’est qu’une recommandation. Il est certes possible de moduler son cours de différentes manières selon le contexte du cours. »</p> <p>Mêmes modifications apportées qu’à la thématique « Temps/durée de la formation en formation initiale » :</p> <p>AJOUT : Il est indiqué dans le tableau 9 à l’atelier sur l’atelier « élaboration d’une situation d’enseignement-apprentissage » : « il est possible de débiter l’atelier en classe et de la terminer à l’extérieur de la classe. »</p>

	<p>AJOUT : À la section 2.1.2 dans le paragraphe présentant sommairement les ateliers, il est indiqué ceci : « L’atelier <i>élaboration d’une situation d’enseignement-apprentissage</i> peut également être un travail de session à réaliser à l’extérieur de la classe. Autrement, nous suggérons d’allouer deux heures à l’atelier en classe pour débiter leur situation d’enseignement-apprentissage et d’être soutenu par la personne formatrice pour ensuite finaliser ce travail à l’extérieur de la classe. »</p> <p>AJOUT : Ajouter à la section 2.1 « La PDC décrite dans la première section du guide pédagogique est très chargée. Cela permet d’offrir une flexibilité dans le contenu à aborder dans un cours de formation initiale, selon le contexte du cours. Ainsi, nous soulignons que l’enseignement de la PDC en formation initiale s’aborde au travers de la formation sur les questions socialement vives en sciences humaines et sociales. Toutefois, cette section offre une proposition d’éléments à aborder dans un cours pour enseigner la PDC ainsi que de suggestions d’atelier à mettre en place en classe universitaire. Il est certainement possible pour la personne formatrice en formation initiale de modifier et concevoir son cours selon les besoins de ses étudiants. »</p>
--	--

#### 4.2.4 Utilité du guide pédagogique de la PDC

Le dernier critère d’évaluation concerne l’utilité du guide pédagogique de la PDC.

##### 4.2.4.1 Résultats aux questions fermées

Dans le questionnaire, les experts étaient invités à se prononcer sur cinq dimensions relatives à l’utilité du guide pédagogique à l’aide de cinq questions fermées avec une échelle de Likert à 4 niveaux d’utilité.

Échelle d’utilité	Couleur
Tout à fait utile	4
Utile	3
Peu utile	2
Pas du tout utile	1

Le tableau 4.10 présente les résultats aux questions fermées portant sur les cinq dimensions de l’utilité du guide pédagogique pour chaque expert.

**Tableau 4.10** Les résultats de l’utilité du guide pédagogique de la PDC.

Question	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
Le guide permet-il de comprendre les principes et les postulats de la PDC ?	4	4	4	4	4	3	3,83

Le guide permet-il de comprendre les stratégies pédagogiques de la PDC ?	3	3	4	4	4	2	3,33
Le guide pédagogique permet-il d'atteindre l'objectif de la PDC qui est le développement de la compréhension mutuelle ?	3	3	3	4	4	3	3,33
Le guide permet-il de concevoir une formation en formation initiale pour les enseignants du primaire ?	3	4	3	4	4	3	3.50
Le guide permet-il de concevoir une formation en formation initiale pour les enseignants du secondaire ?	3	3	4	4	3	2	3,17

Le tableau 4.11 présente la compilation des réponses des six experts relativement au critère d'évaluation de l'utilité du guide pédagogique.

**Tableau 4.11** Compilation des réponses des 6 experts sur l'utilité du guide pédagogique de la PDC.

<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'utilité qui ont obtenu un 4 (Très pertinent)</i>						
Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
1/5 (20%)	2/5 (40%)	3/5 (60%)	5/5 (100%)	4/5 (80%)	0/5 (0%)	50%
<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'utilité qui ont obtenu un 3 (Un peu d'accord)</i>						
Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
4/5 (80%)	3/5 (60%)	2/5 (40%)	0/5 (0%)	1/5 (20%)	3/5 (60%)	43%
<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'utilité qui ont obtenu un 2 (Un point de désaccord)</i>						
Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
0/5 (0%)	0/5 (0%)	0/5 (0%)	0/5 (0%)	0/5 (0%)	2/5 (40%)	7%
<i>Nombre de dimensions relatives au critère d'utilité qui ont obtenu un 1 (Pas du tout d'accord)</i>						
Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Moyenne
0/5 (0%)	0/5 (0%)	0/5 (0%)	0/5 (0%)	0/5 (0%)	0/5 (0%)	0%

Au regard des réponses données par les experts, il ressort que 93% des dimensions relatives au critère d'utilité ont été jugées comme *très utiles* (50%) et *utiles* (43%). Cela nous amène à affirmer que le guide pédagogique de la PDC présente un haut degré d'utilité. Par ailleurs, 7% des dimensions ont été jugées comme *peu utiles* et aucune n'a été jugée comme *pas du tout utile*. Parmi le 7% des dimensions qui ont été jugées comme *peu utiles*, deux dimensions ont été mentionnées une fois par un seul expert. Les dimensions ayant obtenu la mention de *peu utile* sont les suivantes :

<b>Les dimensions qui ont obtenu la mention de <i>peu utile</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le guide permet-il de comprendre les stratégies pédagogiques de la PDC ?</li> </ul>

- Le guide permet-il de concevoir une formation en formation initiale pour les enseignants du secondaire ?

Avant de discuter ces résultats quantitatifs, nous allons présenter les résultats qualitatifs et nous discuterons de l'ensemble des résultats. En effet, les experts ont offert des commentaires pour bonifier l'utilité du guide pédagogique. Ces commentaires sont présentés à la prochaine section.

#### 4.2.4.2 Résultats aux questions ouvertes et discussion

Quatre questions ouvertes ont été posées aux experts afin d'évaluer l'utilité du guide pédagogique et de le bonifier. Les experts se sont prononcés à propos des quatre questions suivantes :

- 1) Le prototype permet-il aux formateurs de concevoir une formation en formation initiale avec celui-ci ?
- 2) Comment améliorer le prototype pour optimiser l'utilité ?
- 3) Quels éléments devraient être ajoutés, modifiés ou enlevés pour optimiser l'utilité?
- 4) Pour les notes les plus faibles accordées : Justifier pourquoi vous avez accordé cette note. Quelle piste d'amélioration suggérez-vous ?

Rappelons que ce critère d'évaluation s'est appuyé sur les finalités du guide pédagogique pour l'évaluer. Ces finalités sont les suivantes :

1. Permettre aux formateurs de comprendre la PDC et ses composantes (postulats, principes, stratégies pédagogiques) ;
2. Permettre aux formateurs de concevoir une ou des séances de cours en formation initiale pour les enseignants du primaire et du secondaire.

Ainsi, dans cette section, les résultats sont présentés en abordant d'abord les commentaires relatifs à la première finalité, puis ceux concernant la deuxième finalité.

## Les commentaires relatifs à la compréhension de la PDC et ses composantes

Deux experts se sont prononcés sur l'utilité du guide à l'égard de la compréhension de la PDC et de ses composantes. L'expert 6 a jugé peu utile le guide pédagogique pour comprendre les stratégies pédagogiques de la PDC. Cet expert a formulé des commentaires, mais aucun n'aborde spécifiquement la compréhension des stratégies pédagogique de la PDC. Toutefois, il précise que « dans l'ensemble, il n'y a rien sur l'observation, sur l'évaluation des élèves qui délibèrent ».

Les modifications déjà apportées au guide relativement au critère de pertinence permettent, selon nous, de tenir compte de ce commentaire. En effet, comme indiqué, initialement, nous ne voulions pas ancrer le guide dans le cadre normatif du système d'éducation québécois pour élargir les utilisateurs.

Plus spécifiquement au contenu de la PDC, l'expert 6 aborde aussi l'idée de « discussions délibératives » et signale une incompréhension puisque les termes « débat », « discussions » et « délibération » sont des formes de dialogue différentes et que c'est ce qui est enseigné dans le cours *Culture et citoyenneté québécoise*, anciennement appelé *Éthique et culture religieuse*.

Afin de répondre à ce commentaire, le guide a adopté des changements. Ce commentaire fait référence à la section de la pédagogie critique où nous parlons des « pratiques délibératives » qui incluent les différentes formes de dialogue mentionné par l'expert. Par le commentaire de l'expert, nous pouvons comprendre que les informations présentées sont confuses. Afin de clarifier ces terminologies, nous allons ajouter des références mises en hyperlien dans le texte. Cela va permettre au lecteur de s'y référer pour comprendre mieux ces termes.

Enfin, l'expert 3 aborde l'objectif du développement de la compréhension mutuelle en mentionnant qu'il faut accepter que cet objectif puisse ne pas être entièrement atteint. Il ajoute que :

Le guide présente parfois une vision idéalisée du déroulement de l'activité. En se fondant sur l'expérience concrète ou peut-être sur des résultats de recherche où l'approche a été expérimentée en classe, on pourrait présenter des cas de figure des forces, mais aussi des limites de cette approche.

Nous ne pouvons retenir le commentaire de l'expert, malgré la pertinence de ce dernier. En effet, ce commentaire implique la réalisation d'un tout nouveau projet de recherche. Bien que cela serait très intéressant, ce commentaire relève des pistes prospectives que nous ne pouvons appliquer dans le cadre de ce mémoire. Ce commentaire est par contre retenu comme recommandation de recherche à la suite de ce mémoire.

### **Les commentaires concernant la conception de séances de cours en formations initiales**

Cinq des six experts donnent leur avis sur l'utilité du guide pédagogique pour concevoir une formation en formation initiale. D'ailleurs, l'expert 6 a jugé peu utile le guide pour concevoir une formation en formation initiale pour les enseignants du secondaire. À ce sujet, ce dernier propose de faire des liens « avec la précision des apprentissages en univers social (géographie, histoire, EC, EF, MC) ou dans le développement de la personne (ECR/CCQ) pour convaincre les futurs enseignants de s'engager dans des ateliers et des travaux ». De plus, sur le même sujet, l'expert 5 suggère d'inclure « plus d'exemples précis pour les différentes disciplines du secondaire », soulignant que la pensée critique ne s'apprend pas de manière désincarnée, mais à partir d'un contexte disciplinaire. Il ajoute qu'il serait utile de penser à des cas concrets qui « peuvent être examinés et problématisés à partir de différents points de vue disciplinaires, avec des outils de pensée disciplinaires ». Enfin, l'expert 5 insiste sur l'importance d'une « plus grande centration sur les fondements épistémologiques de chaque discipline scolaire » pour éviter les erreurs didactiques et les malentendus pédagogiques.

Les modifications déjà apportées au guide relativement au critère de pertinence permettent, selon nous, de tenir compte de ce commentaire (notamment en ce qui concerne le cadre normatif et le référentiel de compétences).

D'après l'expert 4, « il serait pertinent d'explicitier davantage [le fait] que le guide peut être adapté selon le contexte de formation ».

Les modifications déjà apportées au guide relativement au critère de pertinence permettent, selon nous, de tenir compte de ce commentaire.

Aussi, l'expert 2 souligne l'importance de donner plus de pistes concernant l'intégration du guide dans la formation initiale.

À la lumière de ce commentaire, nous ne pouvons pas déduire explicitement ce que veut dire l'expert par « plus de pistes », mais nous croyons que les ajouts réalisés, entre autres par les informations détaillées à la thématique « cadre normatif » seront répondre à ce commentaire. Ainsi, nous nous référons encore une fois à cette thématique du critère de pertinence.

De plus, si le prototype a déjà été expérimenté sur le terrain, l'expert 3 recommande d'inclure des exemples concrets en présentant des faits vécus ou des retours d'expérience.

Nous ne retenons pas ce commentaire puisque le guide n'a pas été expérimenté dans une classe.

Enfin, l'expert 2 offre deux commentaires pour la formation continue. D'abord, il mentionne qu'il « faudra aussi penser à la formation continue des enseignants ». Puis, il ajoute qu'il faut « assurer son intégration dans différentes activités de formations initiale et continue ».

Nous ne pouvons pas garder ces deux commentaires pour la bonification du prototype. En effet, le premier commentaire représente une limite de cette recherche, tandis que le deuxième ne sera pas de notre contrôle. En effet, lors de l'étape de diffusion, nous nous assurerons de diffuser le guide aux utilisateurs potentiels, mais nous ne pourrons pas assurer leur intégration dans différentes activités de formation initiale et continue. Par ailleurs, ces deux commentaires sont de bonnes pistes de recommandations de recherche.

Malgré ces suggestions d'amélioration, les experts ont également exprimé des évaluations positives sur l'utilité du guide pédagogique concernant la conception de formation en formation initiale. L'expert 4 trouve le guide très clair et le considère comme « un outil pertinent pour concevoir une formation en formation initiale ». De son côté, l'expert 3, tout en reconnaissant que la gestion des émotions des participants peut être une source d'inquiétude, estime que le guide pédagogique donne des indications suffisamment claires sur le déroulement des formations pour que les formateurs se sentent bien outillés. Enfin, l'expert 6 partage cette opinion positive, tout en précisant que le guide est utile en partie.

#### 4.2.4.3 Synthèse des modifications apportées au prototype du guide pédagogique

À la suite des commentaires reçus par les experts, nous avons effectué des modifications au prototype du guide pédagogique de la PDC pour en proposer une version finale. Le tableau 4.12 présente une synthèse des modifications apportées au prototype au regard des commentaires sur l'utilité du guide pédagogique.

**Tableau 4.12** Synthèse des modifications apportées au prototype au regard des commentaires sur l'utilité du guide pédagogique

<b>Les commentaires relatifs à la compréhension de la PDC et ses composantes</b>	
<b>Thématique</b>	<b>Modifications apportées</b>
Évaluation, observation des élèves	<p>Mêmes modifications apportées qu'à la thématique « Cadre normatif : PFEQ, référentiel des compétences » :</p> <p>AJOUT : Afin de soutenir la pertinence d'aborder ce type d'enseignement, plusieurs exemples ancrés dans le contenu abordé en SHS sont ajoutés au guide.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemple de QSV</li> <li>- Exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage. Le cadre normatif recommande d'aborder le contenu sous une perspective plus anthropologique, ici en l'inscrivant dans la démarche de la PDC, nous permettons aux étudiants d'aborder ce thème sous un angle</li> <li>- Ajout d'exigences d'ancrage dans le PFEQ et les contenus à aborder pour l'atelier en formation initiale « élaboration d'une SEA ».</li> <li>- Ajouter une section qui présente les Xcours (primaire, secondaire) et les Xcompétence en lien.</li> <li>- Ajout en introduction de la section 2 (formation initiale), les compétences professionnelles et les composantes de la formation touchée.</li> </ul>
Discussion délibérative	CHANGEMENT : Des hyperliens ont été ajoutés sur ces mots afin d'y associer une lecture.
Présenter des cas de figure, des forces, des limites	AUCUNE
<b>Les commentaires concernant la conception de séances de cours en formations initiales</b>	
<b>Thématique</b>	<b>Modifications apportées</b>
Lien avec le PFEQ, et apprentissages	<p>Mêmes modifications apportées qu'à la thématique « Cadre normatif : PFEQ, référentiel des compétences » :</p> <p>AJOUT : Afin de soutenir la pertinence d'aborder ce type d'enseignement, plusieurs exemples ancrés dans le contenu abordé en SHS sont ajoutés au guide.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemple de QSV</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage. Le cadre normatif recommande d'aborder le contenu sous une perspective plus anthropologique, ici en l'inscrivant dans la démarche de la PDC, nous permettons aux étudiants d'aborder ce thème sous un angle</li> <li>- Ajout d'exigences d'ancrage dans le PFEQ et les contenus à aborder pour l'atelier en formation initiale « élaboration d'une SEA ».</li> <li>- Ajouter une section qui présente les Xcours (primaire, secondaire) et les Xcompétence en lien.</li> <li>- Ajout en introduction de la section 2 (formation initiale), les compétences professionnelles et les composantes de la formation touchée.</li> </ul>
Expliciter l'adaptabilité du guide.	<p>Mêmes modifications apportées qu'à la thématique « Temps/durée de la formation en formation initiale » :</p> <p>AJOUT : Il est indiqué dans le tableau 9 à l'atelier sur l'atelier « élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage » : « il est possible de débiter l'atelier en classe et de le terminer à l'extérieur de la classe. »</p> <p>AJOUT : À la section 2.1.2 dans le paragraphe présentant sommairement les ateliers, il est indiqué ceci : « L'atelier <i>élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage</i> peut également être un travail de session à réaliser à l'extérieur de la classe. Autrement, nous suggérons d'allouer deux heures à l'atelier en classe pour débiter leur situation d'enseignement-apprentissage et d'être soutenu par la personne formatrice pour ensuite finaliser ce travail à l'extérieur de la classe. »</p> <p>AJOUT : Ajouter à la section 2.1 « La PDC décrite dans la première section du guide pédagogique est très chargée. Cela permet d'offrir une flexibilité dans le contenu à aborder dans un cours de formation initiale, selon le contexte du cours. Ainsi, nous soulignons que l'enseignement de la PDC en formation initiale s'aborde au travers de la formation sur les questions socialement vives en sciences humaines et sociales. Toutefois, cette section offre une proposition d'éléments à aborder dans un cours pour enseigner la PDC ainsi que de suggestions d'atelier à mettre en place en classe universitaire. Il est certainement possible pour la personne formatrice en formation initiale de modifier et concevoir son cours selon les besoins de ses étudiants. »</p>
Donner plus des pistes en formation initiale	<p>Mêmes modifications apportées qu'à la thématique « Cadre normatif : PFEQ, référentiel des compétences » :</p> <p>AJOUT : Afin de soutenir la pertinence d'aborder ce type d'enseignement, plusieurs exemples ancrés dans le contenu abordé en SHS sont ajoutés au guide.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemple de QSV</li> <li>- Exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage. Le cadre normatif recommande d'aborder le contenu sous une perspective plus anthropologique, ici en l'inscrivant dans la démarche de la PDC, nous permettons aux étudiants d'aborder ce thème sous un angle</li> <li>- Ajout d'exigences d'ancrage dans le PFEQ et les contenus à aborder pour l'atelier en formation initiale « élaboration d'une SEA ».</li> <li>- Ajouter une section qui présente les Xcours (primaire, secondaire) et les Xcompétence en lien.</li> <li>- Ajout en introduction de la section 2 (formation initiale), les compétences professionnelles et les composantes de la formation touchée.</li> </ul>
Expérimentation du guide sur le terrain	AUCUNE
Formation continue	AUCUNE

En somme, en nous basant sur l'analyse des données quantitatives et qualitatives, nous avons bonifié le guide pédagogique au regard de la pertinence, de l'adéquation entre le contenu et les ressources théoriques, de l'utilisabilité et de l'utilité. À la lumière des changements, la dernière version du guide produite (annexe E) pourra constituer une première proposition intéressante pour permettre aux formateurs de comprendre la PDC et ses composantes ainsi que de concevoir une ou des séances de cours en formation initiale pour les enseignants du primaire et du secondaire.

#### 4.3 L'analyse de la démarche d'ensemble

À l'achèvement du processus de recherche-développement, il convient de souligner la contribution de cette recherche et ses points forts et de souligner ses limites ainsi que celles du guide pédagogique développé.

##### 4.3.1 Contribution et points forts

La présente recherche-développement apporte une contribution à l'avancement des connaissances en didactique des sciences humaines et sociales. Plus précisément, elle contribue à la formation des futurs enseignants du primaire et du secondaire en matière d'éducation à la citoyenneté. En effet, cette recherche a permis de concevoir et de valider un guide pédagogique pour les formateurs en formation initiale en enseignement sur une nouvelle approche pédagogique, la PDC. Cette recherche a permis, d'une part, de présenter les principes, les postulats et les stratégies pédagogiques de la PDC, et, d'autre part, de fournir des outils aux formateurs pour concevoir une formation en formation initiale en enseignement au primaire et au secondaire. Dès lors, les futurs enseignants pourront connaître une nouvelle approche pédagogique pour aborder les enjeux controversés, aussi nommés QSV, avec des jeunes du primaire et du secondaire. Ils pourront ainsi introduire dans leur future classe ou dans leur stage une approche qui mise sur le développement de la compréhension mutuelle par le développement de l'empathie, de la confiance mutuelle, et de l'ouverture à l'autre.

Ensuite, le guide pédagogique offre une base très exhaustive pour la réalisation d'une recherche empirique avec des enseignants qui voudrait opérationnaliser la PDC dans leur classe. En effet,

ces nouvelles connaissances constituent une première avancée comme moyen d'enseigner les QSV en éducation à la citoyenneté des SHS en réponse aux limites et aux défis pédagogiques des pratiques délibératives. Ce guide présente une nouvelle approche avec plusieurs ressources, ateliers, exemples pouvant être réalisés dans divers contextes scolaires.

Finalement, la présente recherche s'inscrit dans une démarche méthodologique rigoureuse et détaillée. En effet, cette dernière pourrait servir d'exemple à d'autres personnes chercheuses qui aurait le désir de concevoir un guide pédagogique ou un outil dédié à la formation initiale. Par ailleurs, le guide a été validé par des experts du domaine, ce qui donne une plus grande validité à la démarche de développement.

#### 4.3.2 Les limites de la recherche

Même si cette étude a le potentiel d'apporter une contribution aux connaissances dans le domaine des sciences humaines et sociales, en particulier en ce qui concerne les QSV en éducation à la citoyenneté, elle présente néanmoins un certain nombre de limites.

#### **Ressources théoriques complémentaires ajoutées à la PDC**

Une première limite concerne les ressources théoriques qui ont permis de raffiner la compréhension de la PDC qui ne figurent pas dans le cadre conceptuel. En effet, le concept de la PDC dans le cadre conceptuel comprend seulement les écrits fondateurs ainsi qu'un écrit qui a contribué à développer les connaissances sur cette approche pédagogique. Nous voulions présenter tous les écrits, à notre connaissance, qui avaient abordé cette pédagogie. Puisqu'elle est très nouvelle, nous n'avons pas trouvé d'autres écrits sur le sujet. Or, grâce aux commentaires des experts, des apports théoriques ont été ajoutés au guide pédagogique pour compléter les éléments manquants des écrits fondateurs. Nous avons toutefois fait le choix de ne pas les inclure dans le chapitre de notre cadre conceptuel puisque cela a fait partie du processus de développement et que nous n'avions pas ces connaissances au commencement de notre recherche-développement. Ainsi, le cadre conceptuel de notre mémoire est cohérent avec la phase 1 du déroulement de la RD, la précision de l'idée de développement.

## **Contexte spécifique**

Une deuxième limite concerne le contexte spécifique de la recherche-développement. En effet, les résultats issus de la recherche-développement sont souvent spécifiques à un contexte donné. Dans ce projet de recherche, le contexte spécifique est la formation initiale des personnes enseignantes en didactique des sciences humaines et sociales. Ces résultats peuvent donc ne pas être généralisables à d'autres contextes ou populations. Par ailleurs, nous avons tenté de ne pas ancrer le prototype dans le cadre normatif du système scolaire du Québec, et à travers les différentes sections de la validation théorique, plusieurs experts nous ont souligné une lacune à ce niveau. Ainsi, malgré les défis de la généralisation, l'ancrage dans ce contexte spécifique a permis de renforcer la pertinence de cette recherche-développement dans ce domaine.

## **Échantillon**

Une troisième limite concerne le manque de représentativité dans l'échantillon. Nous pouvons d'ailleurs le constater à trois niveaux. Tout d'abord, il y a un déséquilibre entre les hommes et les femmes dans les experts recrutés dans notre étude. Seule une femme a accepté de valider le prototype, bien que nous ayons initialement sollicité la participation de plus de femmes que d'hommes. De plus, on peut constater un manque de représentativité régional du côté des femmes. En effet, la seule femme participante travaille dans le contexte de la France, bien qu'elle connait bien le contexte québécois. Ensuite, nous pouvons constater un déséquilibre entre les professeurs et les chargés de cours parmi les experts recrutés. Bien que cinq chargés de cours ont été sollicités pour évaluer le guide pédagogique, aucune de ces personnes n'a accepté de participer à l'étude. Il faut reconnaître que ce type de tâches fait partie des mandats d'un professeur contrairement à celui des chargés de cours. De plus, initialement, nous avons beaucoup plus de professeurs qui ont été sollicités que de chargés de cours. En effet, il est plus facile d'identifier les professeurs qui ont cette expertise que les chargés de cours. De plus, ce n'est pas toutes les universités qui affichent leurs chargés de cours dans le répertoire de leur personnel. Il était donc plus difficile d'identifier ces personnes avant le recrutement. Ceci dit, étant donné que notre outil vise principalement les professeurs et les chargés de cours spécialisés en didactique des sciences humaines et sociales, que ce soit au niveau primaire ou secondaire, il aurait été souhaitable d'inclure au moins un chargé de cours dans l'échantillon.

## **Processus de validation**

Une quatrième limite concerne le processus de validation du guide pédagogique. Une fois les commentaires recueillis et les modifications appliqués, nous n'avons pas soumis la nouvelle version (annexe E) aux experts. En effet, puisque les éléments à bonifier étaient soutenus par des commentaires, pour la plupart, détaillés, nous croyons que cette dernière version prend bien en compte ces derniers. À cet égard, le développeur-chercheur doit également accepter de mettre fin aux itérations, puisqu'il restera toujours des éléments à bonifier. Comme les évaluations étaient généralement positives, nous n'avons pas fait d'itération supplémentaire. Ainsi, en comité, nous avons décidé d'arrêter les itérations. Néanmoins, il serait souhaitable de proposer pour les prochaines étapes du prototype, une validation empirique avec les utilisateurs cibles.

## **Anonymisation des experts**

Une cinquième limite concerne l'anonymisation des experts. En effet, ayant eu l'accord des experts pour les mentionner dans le mémoire, nous aurions pu discuter les résultats au regard de leurs expertises. Cela aurait été très pertinent pour raffiner l'analyse des commentaires. Cela dit, nous ne connaissions pas assez spécifiquement les experts pour savoir exactement ce sur quoi ils se spécialisent dans la didactique des sciences humaines et sociales et leur expertise spécifique relative au contenu abordé dans le guide pédagogique. Nous aurions effectivement pu inclure une question dans notre questionnaire afin de recueillir des informations sur l'expertise des experts et son lien avec le prototype. Cela aurait enrichi l'interprétation de nos résultats. Cette recommandation méthodologique est à considérer pour toute personne souhaitant entreprendre une recherche-développement. Il est essentiel de souligner cet élément pour quiconque envisage un projet dans ce type de recherche.

### 4.3.3 Les limites du guide pédagogique

En plus des limites soulevées quant à la recherche, et malgré les efforts consciencieux qui y ont été investis, le guide pédagogique présente lui aussi un ensemble de limites.

## **Longueur du guide pédagogique**

La première limite du guide pédagogique concerne sa longueur. Dans la phase 1, la précision de l'idée de développement, nous avons estimé dans les besoins des utilisateurs que le temps d'appropriation du contenu ne devait pas être trop grand. Effectivement, nous avons estimé une durée de 3 heures d'appropriation et de préparation pour un cours de 3 heures de cours. Cela étant dit, puisque la PDC n'avait jamais proprement été explicitée, la longueur du guide pédagogique est beaucoup plus grande que prévu. Il faut dire qu'afin de répondre aux deux finalités du guide pédagogique, soit (1) comprendre la PDC et ses composantes et (2) concevoir une formation en formation initiale pour les enseignants du primaire et du secondaire, le produit final se devait d'être exhaustif. De plus, cette approche nécessite souvent des ressources considérables en termes de temps et d'effort, ce qui peut rendre difficile sa mise en œuvre. Cela offre donc un contenu très exhaustif sur cette pédagogie, mais qui ne peut pas être entièrement abordé lors d'une formation, ni même un cours de 3 heures. La personne formatrice devra alors faire des choix judicieux pour couvrir les informations nécessaires et pertinentes selon son contexte de cours. Nous savons néanmoins que le guide offre une base solide pour poursuivre la recherche sur l'approche pédagogique de la PDC. Une piste d'amélioration future pourrait être de produire deux guides, soit une version longue avec plus de détails et une version courte pour synthétiser les informations.

## **Formation initiale**

Une deuxième limite du guide pédagogique est que dans la deuxième partie du guide pédagogique, nous proposons une suggestion générale d'opérationnalisation de la PDC en formation initiale. Bien entendu, les cours donnés en sciences humaines et sociales à l'université n'ont pas tous les mêmes objectifs et modalités. Cela dit, nous ne pouvions pas couvrir tous ces objectifs de cours, selon les différentes universités. Cependant, nous avons proposé différents ateliers pour combler les possibles différences. De plus, il est précisé dans le guide qu'il est recommandé d'adapter le contenu selon le contexte du cours, tout en indiquant des pistes génériques de mise en œuvre. Ainsi, les formateurs peuvent prendre certains éléments déjà développés et s'en approprier d'autres. Cela engendre donc un risque pour la personne formatrice qui n'aura pas une économie du temps dans la préparation de cours puisqu'elle doit s'approprier un nouveau contenu et l'adapter à son contexte. Néanmoins, nous avons proposé une version générale d'une formation afin d'atteindre le plus de

personnes formatrices possible. Il en va de même pour l'éventail de type d'ateliers conçu pour la formation initiale.

### **Formation continue**

Une troisième limite concerne la formation continue. En effet, ce guide a été développé pour être mis en œuvre en formation initiale. Comme l'a mentionné l'expert 2 dans ces commentaires, « il faudra aussi penser à la formation continue des enseignants ». Effectivement, il serait très pertinent d'adapter le guide pédagogique à la formation continue, mais dans la présente recherche, nous ne pouvons assurer cette finalité. Par conséquent, il serait intéressant d'approfondir cette avenue dans une prochaine recherche sur le sujet.

### **Mise en œuvre**

Une quatrième limite concerne la mise en œuvre du guide pédagogique. Comme abordé par l'expert 2, « il serait intéressant de le faire valider par des enseignants qui l'utiliseront en classe ». Effectivement, une autre limite du guide pédagogique a été son expérimentation en classe. Visant une validation fonctionnelle, le guide ne s'est pas rendu à une itération où des experts auraient utilisé le guide pédagogique pour en valider son utilité effective. Il serait donc intéressant d'approfondir cet élément dans une prochaine recherche.

Pour conclure, l'objectif de notre recherche était de développer et de valider un guide pédagogique pour soutenir l'enseignement de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale des personnes enseignantes en didactique des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. Rappelons que les experts qui ont évalué notre guide étaient invités à se prononcer sur la pertinence, l'adéquation entre le contenu et les ressources théoriques, l'utilisabilité et l'utilité du guide pédagogique. Dans l'ensemble, les experts ont jugé positivement le guide. Cela dit, ils ont notamment suggéré un ancrage du guide dans le cadre normatif pour aider les formateurs ajouter une plus-value aux étudiants de l'intégrer dans leur classe. De plus, la forme du dialogue et la posture de la personne enseignante ont également suscité des commentaires. Enfin, plusieurs commentaires portaient sur la deuxième partie du guide, l'implantation de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale des enseignants. En ayant pris en considération les

commentaires des experts, nous pensons que le guide permet de mieux répondre aux finalités du guide pédagogique qui sont de comprendre la PDC et ses composantes ainsi que de concevoir une ou des séances de cours en formation initiale pour les enseignants du primaire et du secondaire.

## CONCLUSION

Les élèves ont le désir d'aborder les QSV en classe, mais en raison des limites et des défis pédagogiques posés par les approches traditionnelles préconisées en SHS, les enseignants craignent d'animer et de prendre part à ce type d'enseignement en classe. Dans ce contexte, la PDC nous est apparue être une solution à ces limites didactiques, mais comme les écrits à son sujet n'étaient pas encore assez exhaustifs pour bien en définir les composantes, nous avons développé et validé un guide pédagogique. La version finale de notre guide pédagogique offre désormais un outil aidant pour aborder les enjeux controversés.

Le premier chapitre de notre mémoire a permis de poser le contexte des enjeux sociaux et des inégalités sociales dans lequel les sociétés pluralistes vivent pour en cibler la problématique en éducation et proposer la conception d'un guide pédagogique de la PDC. En effet, ce premier chapitre a précisé le problème de recherche et en a proposé un objectif de recherche qui est de *développer et valider un guide pédagogique pour soutenir l'enseignement de la pédagogie du dialogue et des conflits en formation initiale des personnes enseignantes en didactique des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire.*

Le deuxième chapitre a permis de définir deux concepts clés pour le développement du guide pédagogique : (1) les questions socialement vives et (2) la pédagogie du dialogue et des conflits. Les QSV ont été définies en joignant diverses auteurs spécialistes de ce concept pour en établir ses caractéristiques et ses variations. En ce qui concerne le deuxième concept, celui-ci a été détaillé écrit scientifique par écrit scientifique. Puisque la PDC n'a pas été détaillée, nous avons besoin de chacune des composantes des écrits fondateurs pour produire une analyse de contenu et proposer un construit dans le guide pédagogique. Dès lors, ce chapitre a permis de détailler chacun des écrits fondateurs en y présentant ses principes, ses postulats et ses stratégies pédagogiques.

Le troisième chapitre a permis de présenter la méthodologie adoptée dans ce mémoire. Il présentait d'abord la posture épistémologique de la recherche ainsi que la définition de la recherche-développement. À la lumière de la définition de la RD, le déroulement de la recherche a été détaillé pour offrir une démarche méthodologique rigoureuse. Pour ce faire, la phase de la précision de

l'idée de développement a été décrite de manière à faire un rappel du problème de recherche, à présenter les utilisateurs du guide pédagogique, à préciser les finalités du guide pédagogique, les caractéristiques du guide pédagogique en fonction des besoins des utilisateurs et des critères d'évaluation. Ensuite, la phase de la structuration de la solution inédite a été détaillée ainsi que la phase du développement du prototype. Puis, la phase de l'amélioration du prototype pour valider le guide pédagogique de la PDC présentait la méthode d'échantillonnage et l'échantillon, l'outil de collecte de données et la démarche de la collecte de données, le processus d'analyse des données, et l'amélioration du prototype à la lumière de l'évaluation des experts. Ensuite, la phase de la diffusion des résultats et du produit a été détaillée. Les considérations éthiques ont été par la suite présentées. Enfin, l'identification et le contrôle des biais de la recherche ont été précisés en fin de chapitre.

Le quatrième chapitre présentait les résultats et la discussion des données. Les résultats recensés sont, d'une part, ceux du processus de développement du prototype, et d'autre part, ceux collectés lors de la phase de l'amélioration du prototype pour valider théoriquement le guide pédagogique. Les résultats quantitatifs et les résultats qualitatifs ont été présentés et analysés dans cette section. Cela s'est fait en abordant chaque catégorie de critères d'évaluation. Par ailleurs, nous avons explicité les modifications apportées au guide pédagogique de la PDC pour en améliorer la validité théorique. Nous avons également relevé les contributions et les points forts de la recherche ainsi que les limites de la recherche et du guide pédagogique.

### **Les retombées de la recherche**

La présente recherche offre un guide pédagogique permettant l'enseignement d'une nouvelle approche pédagogique pour aborder les QSV en classe. Ce guide permet d'offrir des outils innovants en réponse à ces limites dégagés dans la littérature scientifique par rapport à d'autres approches pédagogiques. Dès lors, la création de ce guide pédagogique est susceptible d'être utilisée par les personnes formatrices en didactique des sciences humaines et sociales pour les enseignants du primaire et du secondaire. Cela dit, ce guide est destiné à la formation initiale où des personnes étudiantes pourront s'intéresser à cette approche et l'appliquer ensuite dans leur classe de stage ou leur future classe. Cette formation a donc le potentiel d'atteindre davantage d'acteurs du milieu scolaire. Ultimement, la PDC a le potentiel de développer la confiance mutuelle

au sein d'un groupe, de développer la compréhension mutuelle et le respect mutuel entre des personnes ayant des opinions diversifiées, de développer des habiletés socioémotionnelles des élèves pour être en mesure d'apprendre à comprendre ses émotions et celles des autres et finalement, de conscientiser les élèves sur divers aspects sociaux et promouvoir le développement de l'empathie.

Par ailleurs, à la lumière des commentaires formulés par les experts qui ont validé notre guide pédagogique, nous pouvons formuler plusieurs perspectives de recherche.

### **Les perspectives de recherche**

À la suite de cette recherche-développement, plusieurs autres recherches pourraient être réalisées :

- Une recherche-développement pour concevoir un outil pour la formation continue.
- Une recherche-développement pour offrir plusieurs types de formation en formation initiale selon les descriptifs des cours de différentes universités.
- Une recherche collaborative pour documenter la mise en œuvre de la PDC dans une classe du primaire ou du secondaire.
- Une recherche empirique pour mesurer les effets de la PDC dans les classes du primaire ou du secondaire.
- Une recherche comparative pour mesurer les effets de l'enseignement de la PDC dans divers contextes sociaux.

À l'issue de ce mémoire, notre souhait est, plus que jamais, d'éveiller l'intérêt des formateurs pour qu'ils puissent enseigner cette nouvelle approche pédagogique, ainsi que d'encourager les enseignants à aborder les QSV en utilisant la PDC. De plus, nous aspirons à ce que cette recherche serve de point de départ à de futures études, visant à développer des méthodes plus efficaces pour sensibiliser les apprenants aux inégalités sociales et aux enjeux controversés, dans un esprit de respect mutuel et de compréhension mutuelle.

## ANNEXE A

# PROTOTYPE DU GUIDE PÉDAGOGIQUE DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS

### TABLE DES MATIÈRES

### LISTE DES TABLEAUX

### INTRODUCTION

Ce guide pédagogique présente l'approche pédagogique de la *pédagogie du dialogue et des conflits* (PDC) au primaire et au secondaire. La PDC est proposée par Ho et ses collègues (2017) qui ont dégagé certaines similarités dans des écrits scientifiques pour proposer l'approche pédagogique du *Conflict dialogue pedagogy*, traduit en français par (Arvisais & G-Héon, 2022) sous le nom de la *pédagogie du dialogue et des conflits*. Cette proposition didactique apparaît comme une alternative pédagogique intéressante et innovante pour aborder les questions socialement vives. Ce sont les études de McCully (2006), King (2009) et Bickmore et Parker (2014) qui constituent les assises théoriques pour décrire les principes, les postulats et les stratégies pédagogiques de la PDC. Dans ce guide, le terme PDC fait référence à ces écrits fondateurs.

Ce guide pédagogique vise à permettre de comprendre la PDC et ses composantes (postulats, principes, stratégies) et propose des outils pour concevoir une formation en formation initiale pour les futurs enseignants du primaire et du secondaire. Il s'adresse donc aux personnes formatrices en formation initiale en enseignement. En d'autres mots, il est conçu à des fins d'utilisation par le corps professoral universitaire, les chargé.es de cours ou toutes personnes formatrices qui pourraient soutenir une formation en formation initiale, et plus précisément, en didactique des sciences humaines et sociales. Cette formation donnée par les utilisateurs et les utilisatrices de ce guide pédagogique s'adresse à la population étudiante qui est en formation universitaire pour acquérir leur brevet d'enseignement. Ces personnes étudiantes peuvent étudier pour travailler auprès d'élèves du primaire (généralistes) ou du secondaire (spécialistes de l'univers social).

La première section de ce guide pédagogique permet de comprendre la PDC. Pour ce faire, il définit ce qu'est la PDC, pourquoi y recourir, quand y recourir ainsi que comment intégrer la PDC à son enseignement au primaire et au secondaire. Ensuite, la deuxième section de ce guide propose des outils de mise en place de la PDC dans une formation universitaire. Pour ce faire, il offre du contenu et des ateliers à faire vivre aux universitaires ainsi que du matériel clé en main pour concevoir une formation en formation initiale.

Avant d'aborder la PDC, certaines notions sont essentielles à la compréhension et l'enseignement de cette approche pédagogique : l'éducation à la citoyenneté en sciences humaines et sociales et les questions socialement vives, aussi appelées, les enjeux controversés. Ces derniers sont d'abord définis pour assurer la compréhension de cette approche pédagogique.

## L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Westheimer et Kahne (2004) ont créé une typologie de citoyen pour la formation des élèves en classe dès le primaire. Ils ont ainsi défini trois types de citoyens distincts : (1) le citoyen personnellement responsable, (2) le citoyen participatif et (3) le citoyen orienté vers la justice sociale. Ces auteurs précisent que les types de citoyens peuvent être mobilisés simultanément tout comme individuellement. Le tableau 1 présente les trois types de citoyens de la typologie de Westheimer et Kahne (2004) et des exemples d'actions et de caractéristiques pour les mobiliser.

**Tableau 1.** Les types de citoyen à mobiliser dans les classes selon Westheimer et Kahne (2004)

Types de citoyens	Description	Exemples
<b>Citoyen personnellement responsable</b>	<p>Promouvoir les vertus de respect, d'honnêteté, et d'intégrité.</p> <p>Agir conformément aux attentes sociales :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecter des lois;</li> <li>- Contribuer aux causes qui lui tiennent à cœur.</li> </ul> <p>Adopter une vision individualiste du citoyen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer la responsabilisation et la discipline personnelle;</li> <li>- Développer l'effort au travail.</li> </ul> <p>Établir un rapport harmonieux entre les élèves.</p>	<p>Ramasser les déchets, donner du sang, recycler, obéir aux lois et éviter de s'endetter.</p> <p>Participer à des collectes de nourriture et de vêtements comme forme de bénévolat.</p> <p>Traiter les autres avec respect, gérer pacifiquement la colère, être attentif aux sentiments d'autrui, suivre les règles, utiliser les bonnes manières.</p> <p>Faire de la charité et du volontariat.</p>
<b>Citoyen participatif</b>	<p>Adopter une participation active dans les affaires sociales et politiques de la communauté.</p> <p>Promouvoir l'engagement vers le bien commun et la collectivité.</p> <p>Favoriser l'importance à l'apprentissage du fonctionnement du gouvernement et des institutions démocratiques.</p> <p>Agir sur les différents problèmes sociaux.</p>	<p>S'engager dans des efforts collectifs et communautaires : prendre soin de personne dans le besoin ou organiser une collecte de fonds.</p> <p>Adopter la démocratie comme mode de vie.</p> <p>Participer activement aux affaires civiques et à la vie sociale de la communauté aux niveaux local, étatique et national.</p>
<b>Citoyen orienté vers la justice sociale</b>	<p>Avoir le souci d'analyser les causes sociales, économiques ou politiques des injustices.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir le souci de trouver des moyens pour les résorber.</li> </ul> <p>Transformer l'ordre politique établi s'il contribue aux injustices.</p> <p>Favoriser l'importance au développement d'habiletés de mobilisation collective pour l'amélioration des conditions de tous les membres de la société.</p>	<p>Proposer l'analyse et les discussions éclairées sur des questions controversées, des situations d'injustice et sur l'importance de poursuivre la justice sociale et le changement social.</p> <p>Favoriser l'enseignement de méthodes pour effectuer un changement systémique.</p> <p>Envisager des stratégies collectives de changement qui contester l'injustice et, si possible, s'attaquer aux causes profondes des problèmes.</p> <p>Développer un savoir agir-communicationnel pour le partage et le respect des opinions et des arguments d'autrui.</p>

La PDC s'inscrit dans le type de citoyen orienté vers la justice sociale. En effet, en sciences humaines et sociales, l'éducation à la citoyenneté visée par cette approche pédagogique doit permettre de mieux préparer les élèves à faire face aux incertitudes et aux défis contemporains. Ce type d'éducation promeut le développement de l'engagement social en sensibilisant les citoyens aux débats de sociétés pour ainsi prendre position et participer aux discussions (Gervais, 2009). Cela dit, la PDC amène les élèves à apprendre à s'interroger sur les grandes questions de société, à s'engager socialement, se responsabiliser et participer à la construction de la culture publique et du lien social. Pour ce faire, il faut donc favoriser l'exercice de la pensée critique par des discussions sur des enjeux de sociétés liés à l'histoire ou à l'actualité (Lefrançois, 2006).

## **LES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES ET LES ENJEUX CONTROVERSÉS**

Les questions socialement vives (QSV), aussi appelées les enjeux controversés, sont empreintes d'enjeux de société, souvent politique, où des valeurs et des intérêts s'opposent et conduisent à développer une opinion (Simonneaux & Pouliot, 2017; Tutiaux-Guillon, 2015). En d'autres mots, ce sont des questions qui font débat dans la société, dans les savoirs de références et dans les savoirs scolaires, ce qui explique qu'on les qualifie généralement de controversées. Par exemple :

- Que penser de la culture du bannissement ? ;
- La loi 21 sur la laïcité dans nos systèmes scolaires a-t-elle sa place ? ;
- Est-ce qu'on peut appartenir à une culture et s'identifier à une autre culture ? ;
- Le Québec devrait-il être un pays ? ;
- Que penser de la loi 96 ? ;
- Devrait-on obliger la vaccination pour l'immunité collective lors d'une pandémie ?

Les QSV sont souvent des sujets d'actualités, des thèmes spontanés qui surviennent selon les débats de société. Plusieurs thématiques peuvent être abordées et adaptées selon le groupe d'âge des apprenants. Les QSV sont des questions qui traitent, par exemple, de thèmes comme les systèmes d'oppression, les inégalités raciales et de genres, l'embourgeoisement, les normes sociétales, la mondialisation, la colonisation, l'environnement, l'économie, etc. Ce sont donc des savoirs qui ne sont pas forcément légitimés dans les savoirs de référence des cadres d'orientation (par exemple, les programmes ministériels). Ces questions évoluent dans le temps selon la discipline, les lieux et les époques (Alpe & Barthes, 2013b). La variation du degré de sensibilité d'une QSV évolue donc selon l'actualité, les débats de société et le contexte social dans la classe (Legardez, 2017).

Les QSV et les enjeux controversés sont des termes analogues contrairement aux termes d'objet difficile, de thème sensible, de question philosophique et de dilemme éthique (Lefrançois & Ethier, 2022). En effet, les QSV s'appuient sur des thématiques qui ne sont pas neutres et qui abordent des controverses sur les enjeux de société. Les objets difficiles et les thèmes sensibles sont plutôt des thématiques délicates par son contenu évoqué (Hirsch & Moisan, 2022). Par exemple, les thématiques de génocide ou d'esclavage entrent dans les objets difficiles et les thèmes sensibles à aborder, mais ne sont pas des thèmes controversés. Les questions philosophiques et les dilemmes éthiques abordent des thématiques universelles, autrement dit ceux qui concernent l'ensemble des

êtres humains (Claveau & Gagnon, 2022). Par exemple, les thématiques de justice, d'amour, d'amitié et de vérité sont des questions philosophiques ou des dilemmes éthiques, mais il ne s'agit pas des QSV puisque cela n'implique pas d'enjeux de société.

## **1. LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE**

La pédagogie du dialogue et des conflits (PDC), ou en anglais, *Conflict dialogue pedagogy*, est une approche pédagogique qui permet d'opérationnaliser l'éducation à la citoyenneté en sciences humaines et sociales et ainsi d'aborder des QSV. Elle s'ancre dans la définition du courant socioconstructiviste « qui souligne le rôle actif de l'élève dans la construction de ses connaissances, en interaction avec ses pairs et son environnement » (Charron & Raby, 2022, p.202).

### **1.1 QU'EST-CE QUE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS**

La pédagogie du dialogue et des conflits repose sur un processus de dialogue à partir de questions controversées ou de QSV qui a comme finalité le développement de la compréhension mutuelle. Ce processus prend en considération le fort élément affectif qui survient lors du dialogue. Legendre (2005, p. 398) caractérise le dialogue comme un processus bidirectionnel de communication qui « (1) favorise la discussion, l'échange de [points de] vues, la confrontation; (2) suscite des réactions et favorise l'expression des sentiments et des émotions; (3) aide à clarifier sa pensée et à formuler ses idées; (4) favorise l'activité intellectuelle ». La PDC s'inspire d'un ensemble de théories alternatives ayant des valeurs et des principes communs. Ces derniers sont la collaboration, la construction de relations et le développement de sentiments, de respect et de confiance mutuels. Elle est construite en accordant une importance particulière au développement de la compréhension et la confiance mutuelles au sein d'un groupe d'individus.

#### **1.1.1 PÉDAGOGIE CRITIQUE**

La PDC est construite principalement sur une critique des approches pédagogiques dites plus traditionnelles : les pratiques délibératives (débat et discussion délibérative). Ces approches traditionnelles préconisées par les spécialistes en éducation à la citoyenneté ne font pas l'unanimité dans l'univers éducatif (Lefrançois et Éthier, 2008). En effet, les promoteurs de la PDC jugent les pratiques délibératives comme trop individualistes et rationalistes. Ils estiment que les pratiques délibératives n'attribuent pas suffisamment de considération à l'influence des règles traditionnelles, des normes conventionnelles et des systèmes d'oppression, ce qui a un risque de rendre les discussions stériles. D'ailleurs, ils soutiennent que les pratiques délibératives peuvent être exclusives parce qu'elles supposent que tous les citoyens sont égaux sur le plan politique. Autrement dit, « les possibilités de soulever des perspectives contrastées et de discuter des conflits sociaux ou de QSV n'entraînent pas nécessairement un dialogue démocratique soutenu permettant de briser les schémas de désengagement et d'inégalité qui prévalent dans nos sociétés » (Arvisais et G-Héon, 2022, p. 98). Ainsi, traiter les conflits sociaux et politiques se fait rarement en milieu

ethniquement et économiquement hétérogène puisque dans ces contextes, les enseignants peuvent se sentir moins à l'aise d'aborder les QSV en classe et d'agir en tant qu'arbitre neutre (Zembylas et Papamichael, 2017). De plus, les pratiques délibératives mettent de l'avant les processus de raisonnement rationnel, constructif et objectif sans aborder adéquatement les éléments émotionnels qui ont un impact profond sur les identités ethniques, religieuses ou sexuelles des participants (Ho et al., 2017). En d'autres mots, les dialogues sur les QSV favorisent le développement de la pensée critique, mais le fort aspect émotionnel qui accompagne l'enseignement de questions controversées dans des sociétés pluralistes n'est pas considéré.

### **1.1.2 POSTULATS ET PRINCIPES DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS**

En réponse à ces limites, la PDC propose des principes et des postulats qui apparaissent comme une alternative pédagogique intéressante et innovante pour aborder les QSV. Cette section détaille les principes et les postulats qui définissent la PDC.

#### **La finalité de la PDC est le développement de la compréhension mutuelle.**

(Bickmore & Parker, 2014; McCully, 2006)

La finalité de ce processus du dialogue est le développement de la compréhension mutuelle. En effet, la PDC se concentre sur la coopération pour développer une compréhension mutuelle plutôt que sur la compétition ou la victoire. Les processus de dialogue plus coopératifs, ouverts et inclusifs, comme la PDC, mettent l'accent sur la compréhension mutuelle. Il faut miser sur le dialogue afin d'approfondir la compréhension et le respect mutuel des différences. Ce type de processus permet aux jeunes issus de milieux très diversifiés d'acquérir une meilleure compréhension des autres points de vue et de clarifier leur pensée en conséquence.

#### **Pour comprendre comment les autres comprennent et mieux se comprendre, il importe d'interroger l'origine de sa pensée et la partager aux autres.**

(Arvais & G-Héon, 2022; Bickmore & Parker, 2014; King, 2009; McCully, 2006)

La PDC propose l'analyse de son histoire de vie et de l'origine de ses pensées pour faciliter et traiter le « fort élément émotionnel » qui accompagne le dialogue sur des QSV. Cette approche pédagogique préconise un travail de l'apprenant sur l'origine de sa pensée. Faire l'étalage de sa biographie personnelle dans la PDC offre l'opportunité aux personnes apprenantes d'éclairer leur propre pensée, de mieux connaître l'origine de leurs pensées et de structurer leurs idées. Il est également recommandé de préconiser d'examiner les expériences, les identités de chacun comme élément indispensable à la PDC. Cette manière de procéder est détaillée à la section 1.4.3.4.

#### **La PDC reconnaît que les apprenants ne sont pas égaux.**

(Arvais et G-Héon, 2022; Bickmore et Parker, 2014)

La PDC est conçue pour aborder les QSV au sein de **milieux ethniquement, religieusement et économiquement hétérogènes** dans des sociétés pluralistes. Le dialogue dans des classes

hétérogènes amène la PDC à se dérouler inévitablement dans des contextes d'identités sociales diverses et fluctuantes, ce qui cause un pouvoir social inégal au sein et autour de la dynamique de la classe. Ainsi, la PDC reconnaît que les apprenants ne sont pas égaux et qu'il y a des disparités et des inégalités sociales et politiques entre les citoyens. Elle requiert donc de considérer et de faire comprendre aux personnes apprenantes les **différences sociales, l'inégalité des pouvoirs et les visions du monde contrastées** pour aborder des QSV. Cette manière de procéder est détaillée à la section 1.4.3.5 et la section 1.4.3.6.

**La PDC recommande l'équité de chance d'introduire des éléments à la conversation pour exprimer son opinion.**

(Bickmore et Parker, 2014; King, 2009)

L'une des manières d'utiliser la PDC est de créer des opportunités de dialogue adoptant des normes équitables pour s'exprimer et être entendus, d'autant plus dans des contextes où les élèves ont des origines et des statuts différents. Les personnes enseignantes et les élèves doivent être prêts à respecter des normes qui accordent une écoute équitable à tous les participants et à toutes les perspectives. Concrètement, cela signifie que toutes les personnes participantes doivent avoir une chance égale d'introduire des éléments dans la conversation, d'exprimer leurs opinions et de contester ou questionner celles des autres. Ces normes sont détaillées à la section 1.4.1.3.

**L'écoute empathique est essentielle au développement de l'ouverture à l'autre et à la coopération.**

(Bickmore & Parker, 2014; King, 2009)

Le caractère contestable des QSV peut amener les personnes participantes à être profondément investies dans les relations sociales, les perspectives culturelles et les dynamiques historiques que ces questions suscitent. Ainsi, elles sont elles aussi confrontées à des contraintes significatives quant à leur capacité à accorder une écoute équitable aux connaissances et aux revendications de valeurs d'autrui qui sont différentes des leurs. En écoutant des perspectives diverses, les élèves sont confrontés à un choix constant : douter ou croire les affirmations avancées par les autres. Afin d'amener les élèves à discuter sur des thèmes controversés, il faut que les personnes participantes soient prêtes à écouter une idée inverse et une expérience différente de la sienne. Ainsi, elles doivent adopter une écoute avec empathie, ce qui signifie discerner et s'engager dans les perspectives des autres, en misant sur la compréhension de l'autre sans forcément adhérer.

**La considération de la dimension affective est prédominante.**

(Bickmore & Parker, 2014; Ho et al., 2017; King, 2009; McCully, 2006)

La PDC reconnaît qu'aborder des QSV favorise le développement de la pensée critique. Toutefois, elle considère l'aspect affectif qu'entraînent couramment les thématiques vives des questions controversées. Cet aspect affectif est l'élément central des théories fondatrices de la PDC. En effet, elle cherche explicitement à traiter et à inclure ces émotions foncièrement enracinées. De plus, le dialogue en classe sur les QSV requiert de l'imagination et un engagement émotionnel, et pas

seulement des connaissances et une cognition rationnelles. Les émotions et le raisonnement qui émergent lors des dialogues sur les QSV s'appuient et se compliquent selon les diverses expériences et inégalités sociales vécues. Ainsi, l'exercice d'écouter d'autres personnes raconter leurs propres expériences leur permet d'apprendre à faire face aux sentiments que cela suscite. Cela signifie qu'il se peut que les personnes participantes soient confrontées à voir comment les choses se présentent à l'autre ou à faire face aux peurs et aux angoisses que ces éléments émergents.

### **La PDC promeut le développement de la confiance mutuelle.**

(Bickmore & Parker, 2014; King, 2009; McCully, 2006)

La PDC reconnaît le rôle puissant que jouent le risque et les émotions sur les limites des possibilités d'apprentissage lorsque les personnes participantes sont dans des situations susceptibles d'éprouver des sentiments de peur, de vulnérabilité et de colère. Le développement de la confiance mutuelle dans le groupe de discussion est nécessaire pour être en mesure de partager les expériences de vie ainsi que l'origine de sa pensée sur des QSV. Il est donc nécessaire de préparer et de créer une zone de confort et de confiance entre les personnes participantes et pas seulement la rationalité pour qu'elles soient à l'aise de dévoiler leurs idées. La confiance mutuelle est nécessaire afin d'avoir des dialogues ouverts qui contribuent aux partages de perspectives inconfortables. De ce fait, les personnes participantes prennent des risques de dévoiler leurs idées seulement lorsqu'une confiance mutuelle est établie. Le climat de confiance et d'ouverture est essentiel pour qu'elles se sentent à l'aise d'exprimer leurs points de vue devant la personne enseignante et les autres élèves. Cela dit, le renforcement de la confiance correspond à la première étape de l'établissement de l'amitié et du dialogue. Des activités qui soutiennent le développement de la confiance mutuelle sont détaillées à la section 1.4.3.2.

### **La PDC s'inscrit dans un processus non-linéaire qui varie selon les besoins des élèves pour offrir un défi progressif.**

(McCully, 2006; King, 2009)

Le principe général de mise en œuvre est de réaliser une introduction progressive à la controverse puisque pour instaurer la confiance mutuelle. Il faut que la personne enseignante soit **consciente des besoins et des sensibilités des élèves** afin d'ajuster sa pratique selon son groupe. Les activités doivent donc être adaptées au rythme du groupe pour que le défi soit progressif. Pour favoriser l'instauration du défi progressif, il est suggéré d'examiner des événements géographiquement, historiquement et culturellement éloignés d'abord pour être progressivement aptes à aborder des élèvements plus proches de la réalité des participants. Une introduction progressive de vivacité des thèmes controversés facilite l'opérationnalisation de la PDC. Par exemple aborder un enjeu sur l'environnement, comme *devrait-on moins voyager pour réduire les transports en avion et en voiture ?*

## **1.2 POURQUOI RECOURIR À LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS ?**

Cette approche pédagogique favorise la remise en question des perceptions stéréotypées que les personnes participantes ont envers les autres idées ou groupes d'individus (King, 2009). Comme décrit précédemment, ce dialogue et les connexions relationnelles développées ont pour effet de renforcer leur motivation à écouter et à chercher à comprendre les perspectives des autres, même lorsque cela s'avère troublant ou douloureux (Arvisais & G-Héon, 2022). Par ailleurs, l'un des objectifs de la PDC est de comprendre l'origine de la pensée de toutes les personnes participatives au dialogue en donnant un sens aux points de vue divergents. Alors, à défaut d'être une « victime passive » de la dissonance interpersonnelle, qui signifie ne pas comprendre l'autre à cause du contexte social dissemblable dans lequel chacun évolue, connaître l'origine de la pensée et l'histoire de vie d'autrui permet aux apprenants de comprendre comment le point de vue de l'autre se conçoit. Ainsi, cette approche a le potentiel de favoriser le développement de l'empathie et d'encourager l'acceptation des idées contraires. Le développement de l'empathie en sciences humaines et sociales « amène les apprenants à accroître leur compréhension du monde, de leurs croyances et de leurs expériences en s'appropriant les expériences du passé ou encore les expériences sociales des autres » (Arvisais et G-Héon, 2022, p. 103).

De plus, bien que les personnes enseignantes préfèrent éviter d'aborder les questions conflictuelles, d'autant plus dans ces milieux hétérogènes (Zembylas & Papamichael, 2017), les élèves de tous âges se montrent tout de même souvent intéressés à en discuter (Bickmore & Parker, 2014). En effet, « les divergences d'opinions, les interprétations multiples et les préférences personnelles nécessitent une écoute active, un respect dans les désaccords et une communication adéquate » (Arvisais et G-Héon, 2022, p.103). De ce fait, apprendre à employer un dialogue respectueux sur des QSV nécessite de comprendre et d'accepter les points de vue divergents. Ainsi, cela favorise un sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté et contribue au développement d'importantes compétences sociales. Pour cela, l'un des processus les plus « sûrs » pour aborder des questions controversées avec des élèves marginalisés ou de statut inférieur est la PDC, ce qui s'explique par les principes et les postulats qui la conçoivent (Bickmore & Parker, 2014).

## **1.3 QUAND Y RECOURIR ?**

La PDC s'opérationnalise lorsque les élèves et la personne enseignante ont le désir d'aborder des enjeux de société et des enjeux qui surviennent dans l'actualité. Le traitement des enjeux controversés se veut une opportunité de discussion et de dialogue pour « déconstruire les intérêts, les visées, les mécanismes, etc., d'oppression et de domination qui lient organiquement les rapports de classe, de genre, de nation et de race » (Lefrançois et Ethier, 2022, p. 34). Pour aborder des QSV en sciences humaines et sociales, la PDC est une alternative pédagogique innovante à considérer dans la pratique enseignante. Contrairement à d'autres pratiques plus traditionnelles qui cherchent à développer l'argumentaire, la pensée critique et le raisonnement des élèves, la PDC cherche également à développer la compréhension mutuelle. Ainsi, selon les intentions pédagogiques,

favoriser l'approche pédagogique de la PDC aura comme finalité le développement de la compréhension de soi et de l'autre, plutôt que le consensus ou la victoire.

#### **1.4 COMMENT INTÉGRER LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS ?**

La PDC s'inscrit dans un processus non-linéaire qui varie selon les besoins des élèves pour offrir un défi progressif. Les variations dans la pratique de la PDC reflètent l'élément vital de l'engagement personnel qui est si essentiel au développement de la confiance mutuelle (McCully, 2006). En d'autres mots, elle mise sur l'établissement d'une pratique efficace en portant un jugement sur les besoins des jeunes et en ajustant l'enseignement à leur rythme de développement pour ainsi que le défi soit progressif. De ce fait, pour certains groupes de jeunes, il peut être jugé bénéfique de s'engager rapidement dans [l'opérationnalisation de la PDC](#) qui requiert les [stratégies pédagogiques à adopter](#) de la PDC et d'aborder directement des questions litigieuses, alors que pour d'autres groupes, les circonstances sociales au sein du groupe peuvent déterminer un parcours plus graduel avec davantage de [stratégies pédagogiques à adopter en amont](#) pour renforcer la confiance mutuelle. Ceci implique donc que les [stratégies pédagogiques à adopter en amont](#) n'ont pas à être réalisées à toutes les pratiques de la PDC, ni même avec tous les groupes d'élèves et sont optionnelles en fonction du climat de classes. Elles assurent l'intégration graduellement de la PDC avec les élèves en respectant les principes et les postulats de la PDC et l'établissement du lien de confiance entre les personnes participantes.

Cette section présente d'abord, en 1.4.1, [l'opérationnalisation de la PDC](#) pour comprendre comment intégrer la PDC pour aborder une QSV. Ensuite, la section 1.4.2 aborde des [opérations intellectuelles à développer](#) chez les élèves pour optimiser la mise en place de ce processus de la PDC. Finalement, en 1.4.3 les [stratégies pédagogiques à adopter en amont](#) sont détaillées et offre des exemples d'activités à mettre en place.

#### **1.4.1 L'OPÉRATIONNALISATION DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS**

La PDC est un processus dialogique pour aborder les QSV. Cette section se décline en quatre sections permettant de comprendre comment s'opérationnalise ce processus : (1) le modèle « Présent-Passé-Présent », (2) les stratégies pédagogiques à adopter pour soutenir les étapes de ce modèle, (3) les normes du dialogue de la PDC et (4) des exemples de situations d'enseignement-apprentissage à aborder avec des élèves du primaire et du secondaire.

##### **1.4.1.1 MODÈLE « PRÉSENT-PASSÉ-PRÉSENT »**

Le **modèle « Présent-Passé-Présent »** de McCully (2006) est une procédure en trois étapes qui est le cœur de la mise en œuvre de la PDC pour aborder les QSV.

Le premier « **Présent** » représente le premier contact avec le thème controversé. À cette première étape, l'enseignant doit d'abord offrir une [base de connaissances](#) aux apprenants, définit

à la section 1.4.1.2. Cela permet à tous les participants de connaître le thème abordé et les principales controverses impliquées. L'idée n'est pas d'analyser des points de vue d'auteurs différents, mais plutôt de comprendre le sujet et les enjeux impliqués. Une fois cette base de connaissances présentée, l'enseignant pose une QSV au regard de cet enjeu qui va relever la controverse dans le groupe d'apprenants.

Le « **Passé** » représente l'étape d'analyse du passé pour justifier les raisons de son opinion actuelle sur la QSV. Les apprenants sont donc invités à faire un retour dans le passé pour comprendre d'où vient cette opinion et pourquoi ils pensent comme ils pensent.

Le deuxième « **Présent** » représente le retour au présent pour justifier les raisons de son opinion par le bilan de ses pensées. En d'autres mots, l'étape précédente a permis de faire le bilan de ses pensées pour maintenant, à cette étape-ci, comprendre comment sa biographie personnelle et son parcours de vie influencent sa manière de penser actuellement. Ainsi, cette étape demande aux apprenants de faire une autodivulgarion de leur opinion en partageant leur biographie personnelle par le dialogue. Les normes de cette entrée en dialogue sont détaillées à la section 1.4.1.3. Ainsi, ce partage amène à examiner d'autres points de vue, à admettre que l'on n'a pas les réponses et à exprimer à nouveau le doute, la confusion et l'incertitude. L'enseignant peut d'ailleurs dans les premières discussions faire une modélisation de l'acceptation de points de vue différents et ainsi qu'une admission de l'incertitude et du doute. Finalement, l'enseignant doit prévoir un temps pour mettre fin au dialogue. Ce temps de clôture du dialogue est essentiel pour adopter une considération aux émotions et à l'affect des participants au dialogue face à la QSV.

### 1.4.1.2 LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES À ADOPTER

Les stratégies pédagogiques à appliquer sont le cœur de la mise en œuvre de la PDC pour aborder les QSV avec les apprenants. Ces stratégies pédagogiques s'intègrent dans le modèle « Présent-Passé-Présent » qui est la procédure proposée et détaillée à la section 1.4.1.1. Les stratégies à adopter sont : (1) fournir une base de connaissances sur la QSV, (2) poser une question socialement vive, (3) analyser le passé, (4) faire une autodivulgarion de sa pensée, (5) partager sa biographie personnelle et son parcours de vie, (6) modéliser l'acceptation de points de vue différents, (7) admettre l'incertitude et du doute et (8) allouer du temps pour mettre fin au dialogue.

*Le premier « **Présent** » représente le premier contact avec le thème controversé.*

#### **Fournir une base de connaissances.**

La personne enseignante doit d'abord *fournir une base de connaissances* aux apprenants. Pour ce faire, il est recommandé de présenter sous forme de synthèse une base de connaissances sur la thématique abordée en proposant plusieurs points de vue de manière équitable. Dès lors, tous les apprenants partent avec une base de connaissances sur la QSV avant même d'amorcer les discussions. Ainsi, ceux qui n'ont pas de connaissances préalables sur le sujet peuvent connaître l'enjeu à ce moment. Cela peut prendre la forme d'un exposé magistral interactif, d'un dossier

documentaire à analyser, de lecture, d'un invité en classe, de photos, d'une vidéo présentant les différents points de vue sur la situation. Les différentes manières de faire dépendent du niveau des élèves et des ressources trouvées sur le sujet. Plusieurs ressources intéressantes sont conçues pour les élèves, en voici quelques-unes :

- **MAJ**, Radio-Canada (<https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/MAJ>) ;
- **Curio**, Radio-Canada (<https://curio.ca/fr/mon-accueil>) ;
- **Les As de l'info** (<https://lesasdelinfo.com/>) ;
- **Jonathan le Prof** (<https://jonathanleprof.com/>, également sur Facebook et Instagram) ;
- **Rad**, @Radpointca (sur Instagram <https://www.instagram.com/radpointca/?hl=fr> et sur YouTube <https://www.youtube.com/radpointca/about>).

### **Poser une question socialement vive.**

Une fois cette base de connaissances présentée, l'enseignant pose une QSV au regard de l'enjeu. Cette QSV doit susciter des opinions controversées entre le groupe d'apprenants. Ainsi, dans le cadre de ce « présent », les apprenants sont invités à se questionner pour connaître leur point de vue sur le sujet en prenant position individuellement sur la QSV. Cela peut se faire à l'oral, par écrit, en classe, en équipe, en grand groupe, à la maison en devoir. Cette étape n'est pas toutefois pas une entrée en confrontation avec autrui.

*Le « **Passé** » représente l'étape d'analyse du passé pour justifier les raisons de son opinion actuelle sur la QSV.*

### **Analyser le passé.**

Il est recommandé que le participant se pose ces questions : pourquoi je pense comme je pense ? Pourquoi j'adopte tel point de vue sur cette question vive ? Quels événements du passé font en sorte que j'ai cette opinion sur la question ? Quelles sont mes valeurs qui soutiennent ma position sur la QSV ? Il peut être intéressant à cette étape de refaire l'atelier de la « [métaphore de l'arbre et des racines](#) » détaillé à la section 1.4.3.4, mais cette fois, d'ancrer son questionnement dans le thème de la QSV posée.

*Le deuxième « **Présent** » représente le retour au présent pour justifier les raisons de son opinion par le bilan de ses pensées par le biais du dialogue.*

### **Faire une autodivulgence de sa pensée.**

Cette stratégie demande aux personnes enseignantes et aux apprenants de prendre position sur la QSV en divulguant de leur point de vue. L'autodivulgence peut se faire en grand groupe à tour de rôle. Autrement, afin d'initier la PDC plus en douceur, les élèves peuvent modéliser l'autodivulgence en sous-groupe.

### **Partager sa biographie personnelle et son parcours de vie.**

Le *partage de biographies personnelles (parcours de vie)* consiste à s'appuyer sur son histoire de vie pour dévoiler l'origine de sa pensée sur une QSV par le biais du dialogue. Ainsi, cela permet d'expliquer pourquoi une personne pense comme elle pense et de justifier son opinion sur la QSV. Le partage de son histoire de vie vise à promouvoir un véritable engagement et renforce le lien de confiance au sein du groupe. Ce partage amène à avoir un dialogue avec autrui tout en adoptant les normes du cercle de parole équitable de la PDC détaillées en 1.4.1.3.

### **Modéliser l'acceptation de points de vue différents.**

Cette stratégie pédagogique demande à la personne enseignante de modéliser l'acceptation de points de vue divergents. Les participants doivent ainsi développer un savoir agir pour partager leurs idées et leurs opinions, mais également apprendre à recevoir et être confronté à celles des autres (Jeziorski, 2017; Alpe et Barthes, 2013). L'enseignante doit donc miser sur les principes de l'écoute avec empathie ainsi que la confiance et la compréhension mutuelles du postulat de la PDC. Le tableau 2 présente des principes suggérés à mettre en place par l'enseignant dans les classes pour favoriser ce savoir agir et favoriser l'acceptation de points de vue.

**Tableau 2.** Les principes à favoriser par l'enseignant pour développer le savoir-agir de l'acceptation des points de vue divergents chez l'élève.

<b>Principes</b>	<b>Description</b>
1) Créer un climat de classe inclusif	Établissez un environnement où chaque voix est valorisée et respectée. Encouragez les élèves à exprimer leurs opinions sans crainte de jugement ou de représailles. Faites la promotion de la diversité des perspectives et encouragez la curiosité intellectuelle.
2) Enseigner les compétences de communication	Consacrez du temps à enseigner aux élèves des compétences de communication efficaces, telles que l'écoute active, la formulation d'idées claires et la prise de parole en public. Expliquez l'importance d'une communication respectueuse et encouragez les élèves à utiliser des arguments factuels et raisonnés.
3) Pratiquer la pensée critique	Aidez les élèves à développer leur capacité à évaluer de manière critique leurs propres idées ainsi que celles des autres. Encouragez-les à poser des questions, à examiner les preuves, à remettre en question les présupposés et à considérer différentes perspectives. Mettez l'accent sur l'importance de se baser sur des faits et des arguments solides plutôt que sur des émotions ou des préjugés.
4) Favoriser les débats structurés	Organisez des débats structurés où les élèves peuvent exprimer leurs opinions sur des sujets controversés. Encadrez les débats en établissant des règles de discussion respectueuse et en encourageant la prise de parole équilibrée. Laissez suffisamment de temps pour que chaque élève puisse présenter son point de vue, tout en veillant à ce que les idées soient débattues plutôt que les personnes.
5) Encourager l'empathie	Aidez les élèves à développer leur capacité d'empathie en les invitant à se mettre à la place des autres et à considérer leurs perspectives. Cela peut se

	faire par des discussions sur les expériences vécues, des activités de sensibilisation et des lectures qui mettent en avant la diversité des expériences et des points de vue.
6) Enseigner la résolution de conflits	Apprenez aux élèves des stratégies de résolution de conflits constructives, telles que la recherche de compromis, la recherche de points communs et la gestion des désaccords. Montrez-leur comment gérer les différences d'opinions de manière respectueuse et constructive, en évitant les attaques personnelles ou les comportements agressifs.
7) Modéliser un comportement ouvert et réceptif	En tant qu'enseignant, servez de modèle en montrant un comportement ouvert et réceptif aux idées et opinions des autres. Montrez aux élèves comment écouter attentivement, poser des questions pour approfondir la compréhension et accepter les désaccords de manière respectueuse.

### **Admettre l'incertitude et du doute.**

Ce partage amène également l'apprentissage de l'*admission de l'incertitude et du doute*. Jeziorski (2017) mentionne que l'enseignement des QSV nécessite un dialogue controversé, une remise en doute subséquente et une analyse de la pluralité des interprétations. Alpe et Barthes (2013) notent que la difficulté principale pour les apprenants est de construire un nouveau rapport au savoir. Selon ces auteurs, le participant doit d'abord se dissocier des savoirs de conformités scolaires et accepter que son « discours social » ne soit ni unique, ni la seule vérité. Ce processus d'admission de l'incertitude et du doute peut amener l'apprenant à renoncer à des certitudes lorsqu'il met en relation d'autres idées, opinions et divers paradigmes théoriques tout en étant confronté aux postures de ses pairs et de l'enseignant. Cela peut engendrer une « rupture épistémologique » chez l'apprenant, ce qui est une grande difficulté selon ces auteurs. Cela s'explique puisqu'une rupture épistémologique peut être source d'inconfort ou de désorientation initiale pour l'élève. En effet, remettre en question les connaissances établies peut générer une certaine confusion ou incertitude. Cependant, une fois que l'élève s'adapte à ce changement, cela peut conduire à une meilleure compréhension et à une pensée plus avancée. Le tableau 3 présente des principes pour favoriser l'admission de l'incertitude et du doute chez les élèves.

**Tableau 3.** Les principes à favoriser par l'enseignant pour développer l'admission de l'incertitude et du doute chez l'élève

<b>Principes</b>	<b>Description</b>
1) Cultivez une mentalité de curiosité	Encouragez les élèves à adopter une attitude de curiosité et d'ouverture d'esprit. Montrez-leur que le doute est une opportunité d'apprentissage et de croissance, plutôt qu'une faiblesse.
2) Enseignez la pensée critique	Apprenez aux élèves à évaluer de manière critique les informations et les idées qui leur sont présentées. Montrez-leur comment poser des questions, examiner les preuves, considérer différentes perspectives et remettre en question les croyances établies.

3) Valorisez l'incertitude	Faites comprendre aux élèves que l'incertitude est une partie normale du processus d'apprentissage. Montrez-leur que le fait de ne pas avoir toutes les réponses immédiatement n'est pas un problème, mais plutôt une invitation à explorer davantage et à approfondir leur compréhension.
4) Encouragez les discussions ouvertes	Créez un environnement où les élèves se sentent en sécurité pour exprimer leurs doutes et poser des questions. Encouragez les discussions ouvertes où les idées peuvent être débattues et remises en question sans jugement. Montrez que le doute peut mener à de nouvelles découvertes et à des perspectives enrichissantes.
5) Présentez des exemples de doute dans l'histoire et la science	Montrez aux élèves des exemples historiques et scientifiques où le doute a joué un rôle clé dans les avancées et les découvertes. Parlez des scientifiques et des penseurs qui ont remis en question les idées établies et ont contribué à l'évolution des connaissances.
6) Modélisez l'admission du doute	En tant qu'enseignant, soyez prêt à admettre vos propres doutes et incertitudes. Montrez aux élèves que même les adultes et les experts peuvent avoir des questions et des hésitations, et que cela fait partie intégrante du processus de recherche de connaissances.
7) Encouragez la recherche d'informations fiables	Aidez les élèves à développer des compétences en recherche et en évaluation des sources d'information. Montrez-leur comment trouver des sources fiables et crédibles pour étayer leurs idées et réduire les incertitudes.

### **Allouer du temps pour mettre fin au dialogue.**

Afin de préserver la confiance des jeunes, il est crucial de prendre en compte leurs besoins à la fin des sessions du dialogue impliquant des opinions fortes, de la rancœur, de l'énergie émotionnelle ou des révélations personnelles. Les enseignants doivent donc assurer un soutien adéquat pour faire un retour sur le dialogue. Il est donc nécessaire de clore les sessions en groupe et individuellement si nécessaire. Ce temps alloué à la conclusion est nécessaire pour assurer l'apaisement de la situation et revenir de ses fortes émotions impliquées. Le tableau 4 présente des principes pour terminer un dialogue positivement.

**Tableau 4.** Les principes à favoriser par l'enseignant pour terminer un dialogue positivement.

<b>Principes</b>	<b>Descriptions</b>
1) Récapituler les points clés	Avant de clore le dialogue, récapitulez brièvement les points clés ou les principales conclusions qui ont été discutés. Cela permet de mettre en évidence les idées principales et de s'assurer que tous les participants sont sur la même longueur d'onde.
2) Faire une synthèse finale	Si possible, faites une synthèse finale en intégrant différentes perspectives ou idées qui ont été exprimées. Mettez en valeur les points communs et les divergences constructives qui ont émergé pendant le dialogue.

3) Remercier les participants	Exprimez votre gratitude envers les élèves pour leur participation active et leurs contributions au dialogue. Faites-leur savoir que leurs idées ont été valorisées et appréciées.
4) Expliquer la fin du dialogue	Informez les élèves que le temps imparti pour le dialogue est terminé et que vous devez passer à la prochaine activité ou sujet. Il est important d'être clair et transparent sur les raisons de la fin du dialogue afin d'éviter toute confusion.
5) Encourager la poursuite de la réflexion	Invitez les élèves à continuer de réfléchir au sujet abordé ou aux questions soulevées pendant le dialogue. Proposez-leur des ressources supplémentaires ou des suggestions pour approfondir leurs connaissances et poursuivre leur réflexion individuellement ou en groupe.
6) Offrir la possibilité de poser des questions supplémentaires	Avant de mettre fin complètement au dialogue, donnez aux élèves l'occasion de poser des questions supplémentaires ou de clarifier des points qui pourraient ne pas avoir été abordés de manière satisfaisante.
7) Clôturer de manière positive	Terminez le dialogue sur une note positive en encourageant les élèves à continuer à s'exprimer, à participer activement à d'autres discussions et à développer leurs compétences de pensée critique. Rappelez l'importance du respect mutuel et de l'écoute attentive dans les échanges futurs.

### 1.4.1.3 LES NORMES D'UN DIALOGUE ÉQUITABLE

Le processus de mise en œuvre de la PDC inclut un dialogue par une prise de parole équitable chez les élèves. Pour ce faire, l'établissement d'un cercle de parole équitable implique certaines normes. Par ce cercle de parole, toutes les personnes participantes ont la possibilité d'exprimer leurs points de vue et d'être entendues. En effet, dans la PDC, l'enseignant et les apprenants sont donc invités à réaliser un cercle de parole où toutes les personnes participantes partagent à tour de rôle les éléments qu'ils se sentent à l'aise de partager sur le sujet. Entre chaque tour de parole, les autres personnes participantes sont invitées à questionner l'orateur s'ils en sentent le besoin. Le questionnement doit être réalisé dans le but de comprendre l'autre. Le tableau 5 définit les normes du dialogue à adopter.

**Tableau 5.** Les normes du dialogue à adopter

<b>Normes</b>	<b>Descriptions</b>
1) Favoriser la participation équilibrée	Soyez attentif à la participation des élèves et encouragez ceux qui parlent moins à prendre la parole. Posez des questions spécifiques aux élèves plus silencieux pour les inciter à s'exprimer et assurez-vous d'inclure différentes voix et perspectives dans la discussion. Pour faciliter l'équité dans le tour de parole, proposez aux élèves d'établir un cercle de parole où à tour de rôle chaque personne participante exprime sa pensée.
2) Utiliser des outils de communication visuelle	Pour une meilleure gestion des tours de parole, vous pouvez utiliser des outils visuels tels qu'un tableau de tours de parole ou une liste affichée à la vue de tous les élèves. Cela permet à chacun de savoir quand c'est son tour de parler et d'organiser les interventions de manière équitable.

3) Encourager l'auto-régulation	Donnez aux élèves la responsabilité de réguler eux-mêmes leurs interventions et de veiller à ce que chacun ait la possibilité de s'exprimer. Sensibilisez-les à l'importance de l'équité dans les discussions et encouragez-les à signaler s'ils pensent qu'il y a un déséquilibre. Cela permet aux élèves de prendre conscience de leur participation et favorise le respect des tours de parole.
4) Utiliser des techniques de gestion du temps	Si le temps est limité, utilisez des techniques de gestion du temps, telles que des minuteries ou des limites de temps spécifiques pour chaque intervention, afin de permettre à tous les élèves d'avoir la possibilité de parler. Autrement, invitez les élèves à partager une idée par prise de parole.
5) Écoute active	Les élèves doivent être encouragés à écouter attentivement les points de vue des autres, sans interruption ni jugement préalable. L'écoute active implique de prêter attention aux idées exprimées, de poser des questions pour mieux comprendre et de faire preuve d'empathie envers les expériences et les perspectives des autres. Miser sur la compréhension et le respect de l'autre a davantage le potentiel de favoriser le développement d'une écoute empathique.
6) Utiliser des techniques de respect pour intervenir	L'écoute active demande aux participants d'attendre la fin du tour de parole pour questionner l'autre et intervenir. Invitez les élèves à lever la main avant de parler pour indiquer son désir d'intervenir. Invitez les élèves à utiliser le « je » pour exprimer leurs points de vue et à utiliser les noms des camarades de classe comme forme de respect.
7) Respect mutuel	Les élèves doivent respecter les opinions, les croyances et les expériences des autres, même s'ils diffèrent des leurs. Le respect mutuel signifie éviter les attaques personnelles, les insultes ou les discriminations. Les critiques doivent être basées sur les idées plutôt que sur les individus. Sensibilisez les élèves à respecter la limite de chacun et d'accepter que chacun partage ce qu'il est confortable de partager.
8) Tolérance à l'ambiguïté	Les discussions peuvent parfois impliquer des sujets complexes et des points de vue contradictoires. Les élèves doivent être encouragés à développer une tolérance à l'ambiguïté et à reconnaître qu'il est possible d'avoir des opinions divergentes sans nécessairement parvenir à un consensus ni à une victoire.
9) Argumentation rationnelle	Les élèves doivent apprendre à utiliser des exemples et des contre-exemples pour appuyer leurs propos et faire appel à la raison simplement en expliquant la raison derrière son point de vue ou le choix d'un argument. Ils doivent donc apprendre à exprimer leurs opinions de manière argumentée et à fournir des justifications fondées sur des faits, des exemples et des raisonnements logiques. Ils doivent également être encouragés à écouter et à évaluer les arguments des autres de manière objective, en examinant les preuves et les raisonnements avancés.
10) Non-discrimination	Les discussions doivent se dérouler dans un environnement exempt de discrimination et de préjugés. Les élèves doivent être sensibilisés à l'importance de ne pas porter de jugements basés sur l'identité, la race, le genre, la religion ou d'autres caractéristiques personnelles.

11) Gestion des émotions	Les discussions peuvent susciter des émotions fortes. Il est important d'apprendre aux élèves à gérer leurs émotions de manière constructive et à exprimer leurs désaccords de manière calme et respectueuse.
12) Collaboration	Encouragez les élèves à travailler ensemble et à rechercher des points communs plutôt que de se concentrer uniquement sur les différences. Les discussions peuvent être l'occasion d'apprendre les uns des autres et de développer des solutions créatives.

#### 1.4.1.4 EXEMPLES DE SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Cette section présente une situation d'enseignement-apprentissage adaptée pour le primaire et une situation d'enseignement-apprentissage adaptée pour le secondaire.

##### Au primaire

##### **Présent**

L'enseignant questionne les élèves par rapport à leur connaissance sur la loi 21 sur la laïcité de l'état. Il leur explique et confirme, selon les réponses des élèves, que la loi 21 est une loi qui interdit aux employés de l'état de porter des signes religieux.

L'enseignant présente la vidéo *Minute MAJ : C'est quoi la Loi sur la laïcité de l'État?* MAJ de Radio-Canada. <https://curio.ca/fr/catalogue/98042726-08aa-4f88-999e-f5f1364d10f2>

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de la vidéo. Il note au tableau les raisons de la controverse sur ce sujet. Il clarifie les termes utilisés dans la vidéo qui ne sont pas connus par les élèves. Au besoin, il peut faire rejouer la vidéo.

L'enseignant invite les élèves à se questionner sur la question suivante : *La loi 21 sur la laïcité dans nos systèmes scolaires a-t-elle sa place ?*

##### **Passé**

L'enseignant invite les élèves à se questionner sur les raisons de leur opinion, par l'analyse de l'origine de leur pensée. Cette étape se fait individuellement. Voici les étapes que les élèves doivent suivre :

1. Écrire le mot « Laïcité » au milieu d'une feuille.
2. Ajouter des mots clés qui émergent à partir de la signification de la place de la laïcité dans leur histoire de vie.
3. Pour chaque nouveau mot, ajouter une nouvelle série de mots.
4. Cibler les mots les plus évocateurs sur la feuille.
5. Sur une autre feuille, répondre aux questions suivantes par écrit.

Quelle est ton opinion sur la question ? Quels événements du passé font en sorte que tu as cette opinion sur la question ? Quelles sont tes valeurs qui soutiennent ta position sur la QSV ?

6. Au regard des mots clés notés à l'étape 2 et des réponses retenues à l'étape 3, répondre à la question suivante. Noter sa réponse sur une feuille.

Pourquoi adoptes-tu ce point de vue sur cette question vive?

##### **Présent**

À tour de rôle, les élèves sont invités à partager leur opinion sur la question socialement vive. Ils doivent justifier leur vision en expliquant par des exemples d'événements vécus, des valeurs ou des arguments de sources, les raisons qui soutiennent leur opinion.

## Au secondaire

### Présent

L'enseignant questionne les élèves sur leurs connaissances vis-à-vis du chemin Roxham. Il présente la vidéo *Minute MAJ : Le chemin Roxham mène au débat* de MAJ de Radio-Canada. <https://curio.ca/fr/catalogue/3622bb06-c3d0-4d73-b960-6586da96c191>

Ou la vidéo *D'où vient la crise des migrants?* <https://curio.ca/fr/catalogue/291f1859-c659-41f5-b84a-e3be4c94808f>

L'enseignant peut également présenter un dossier documentaire qui contient quelques articles sur les controverses de la fermeture du chemin Roxham.

- <https://ici.radio-canada.ca/info/dossier/1009591/fermeture-du-chemin-roxham>
- [https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/3469/roxham-road-canada-migrants-trudeau-passeurs-taxis-frontiere?utm\\_source=google-sem&utm\\_campaign=nat.pn.sem-ao-longs-formats&utm\\_medium=payant&utm\\_term=info&utm\\_content=recits-photoreportages](https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/3469/roxham-road-canada-migrants-trudeau-passeurs-taxis-frontiere?utm_source=google-sem&utm_campaign=nat.pn.sem-ao-longs-formats&utm_medium=payant&utm_term=info&utm_content=recits-photoreportages)
- <https://www.noovo.info/video/un-demandeur-dasile-de-2017-explique-pourquoi-le-chemin-roxham-devrait-rester-ouvert.html>

L'enseignant invite les élèves à se questionner sur la question suivante : *Devrait-on fermer le chemin Roxham ?*

### Passé

L'enseignant invite les élèves à se questionner sur les raisons de leur opinion, par l'analyse de l'origine de leur pensée. Cette étape se fait individuellement. Voici les étapes que les élèves doivent suivre :

1. Écrire le mot « chemin Roxham » au milieu d'une feuille.
2. Ajouter des mots clés qui émergent à partir de la signification de la place de la migration par le chemin Roxham.
3. Pour chaque nouveau mot, ajouter une nouvelle série de mots.
4. Cibler les mots les plus évocateurs sur la feuille.
5. Sur une autre feuille, répondre aux questions suivantes par l'écrit.

Quelle est ton opinion sur la question ? Quels événements du passé font en sorte que tu as cette opinion sur la question ? Quelles sont tes valeurs qui soutiennent ta position sur la QSV ?

6. Au regard des mots clés notés à l'étape 2 et des réponses retenues à l'étape 3, répondre à la question suivante. Noter sa réponse sur une feuille.

Pourquoi adoptes-tu ce point de vue sur cette question vive?

### Présent

À tour de rôle, les élèves sont invités à partager leur opinion sur la question socialement vive. Ils doivent justifier leur vision en expliquant par des exemples d'événements vécus, des valeurs ou des arguments de sources, les raisons qui soutiennent leur opinion.

## 1.4.2 LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES À DÉVELOPPER

La PDC requiert le développement de certaines opérations intellectuelles. Ces dernières sont des actions posées pour mettre en relation des informations et faciliter la compréhension de celles-ci. Les élèves doivent donc développer certaines opérations intellectuelles pour optimiser leur pratique de la PDC.

- Reconnaître les similitudes entre des situations éloignées de la réalité des élèves et leurs propres situations afin de juger dans quelle mesure les interprétations proposées sont utiles pour comprendre leurs propres situations et expériences.
- Remettre en question et confronter les stéréotypes perçus de différents groupes d'identité sans être trop émotionnellement impliqués.
- Développer des aptitudes à fournir des exemples ou des explications démontrant la compréhension des perspectives conflictuelles et des déséquilibres de pouvoir.

Ces opérations intellectuelles sont nécessaires à développer pour optimiser l'opérationnalisation de la PDC. Les élèves doivent développer des habiletés qui les aident à jongler avec les différents points de vue, les stéréotypes et les déséquilibres de pouvoir. Bien que chaque opération intellectuelle nécessite une réflexion différente, Alloprof propose une base d'éléments à considérer (<https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/histoire/les-operations-intellectuelles-h0001>). Dans le cadre de la PDC, cela demande à l'apprenant de prendre connaissance de la question posée et de relever les principaux éléments visés. Ensuite, il faut identifier les éléments importants dans les informations transmises. Pour ce faire, il est recommandé d'utiliser la méthode du 3QO (Qui ? Quoi ? Quand ? Où ?) pour analyser les informations reçues et avoir une vision générale de la situation. Ainsi, en ayant une vue d'ensemble de la situation, il est possible d'activer ses connaissances et les mettre en relation avec les nouvelles pour ensuite adopter une analyse éclairée.

### **1.4.3 LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES À ADOPTER EN AMONT**

Les stratégies pédagogiques à adopter en amont présentées dans cette section favorisent l'établissement d'une confiance mutuelle au sein d'un groupe d'apprenants. Elles sont optionnelles, mais fortement recommandées. Six stratégies pédagogiques à adopter en amont sont proposées : (1) l'enseignement explicite des normes du dialogue, (2) les activités propices au développement de la confiance mutuelle, (3) les activités propices au développement de l'empathie, (4) la découverte de l'origine de sa pensée et son histoire de vie, (5) les activités propices à l'ouverture de la divergence, et (6) les principes propices à la considération des déséquilibres de pouvoir.

#### **1.4.3.1 ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES NORMES DU DIALOGUE.**

Afin de favoriser un dialogue respectueux et sans violence, il est recommandé d'enseigner les normes d'un dialogue sur les conflits comme stratégies pédagogiques à adopter en amont de la PDC (Bickmore & Parker, 2014; King, 2009). Cela consiste donc à apprendre les étapes et les processus alternatifs pour dialoguer sur des conflits et ainsi faciliter les processus dialogiques. Voici les étapes proposées :

##### ***1. Définir ce qu'est le dialogue de la PDC.***

Cela demande d'abord de s'interroger sur ce qu'est un dialogue en PDC et ce qui le diffère d'une autre forme de dialogue en classe. Comme mentionné précédemment, la PDC aborde les questions controversées et les QSV avec les élèves et a comme finalité le développement de la compréhension mutuelle, contrairement à d'autres formes de discussion qui misent sur le consensus ou la victoire.

##### ***2. Définir et expliquer les normes du dialogue de la PDC.***

Les interactions en classe doivent être régies par des normes de respect mutuel et de réciprocité dans lesquelles tous les participants reconnaissent le droit de chacun à parler et à être entendu et acceptent l'argumentation rationnelle comme un moyen légitime d'énoncer et d'évaluer des revendications (King, 2009). Concrètement, cela signifie que tous les élèves doivent avoir les

mêmes possibilités d'introduire des sujets dans la conversation, d'exprimer leurs opinions et de contester celles des autres, et d'accéder aux informations et autres ressources pertinentes. Pour cette étape, les normes du dialogue sont détaillées à la section 1.4.1.3.

### ***3. Faire un enseignement explicite en modélisant explicitement les normes du dialogue de la PDC.***

Il est question de guider et d'enseigner les compétences, les normes et les relations en matière de communication constructives en cas de conflits. Cela se réalise en enseignant, étayant et encourageant les compétences de réflexion, de recherche et de communication et ainsi en offrant un espace « sécuritaire » et « ouvert », et en cultivant le respect, la tolérance et l'ouverture d'esprit. Ainsi, l'enseignant doit enseigner comment interagir respectueusement. Afin de modéliser les pratiques oratoires, il est également suggéré d'analyser avec les élèves des vidéos « exemplaires » sur les manières de communiquer oralement ses idées.

### ***4. Pratiquer la mise en œuvre des normes du dialogue dans une conversation sur une question qui n'est pas controversée.***

La médiation et les cercles de parole équitables sont des propositions pour mettre en place ces apprentissages de normes, définies à la section 1.4.1.3. Pour assurer un cercle de parole équitable, au début de chaque cercle, un élève ciblé ou la personne enseignante passe en revue les lignes directrices pour la participation et la transmission d'un élément de discussion afin de s'assurer que tous les participants auraient des opportunités équitables d'apporter des contributions significatives au dialogue. Il est donc recommandé de s'exercer en établissant des conversations sur des sujets qui ne sont pas controversés et en intégrant progressivement les normes du dialogue. Une question pour une conversation sur un sujet qui n'est pas controversé peut par exemple être : « quelle est ta couleur préférée ? » ou « si tu étais un animal, lequel serais-tu ? » Dans d'autres mots, ce sont des thématiques qui n'abordent pas de controverse et qui permettent aux élèves de s'exprimer, de poser leurs opinions et d'opérationnaliser les normes de la discussion détaillées en 1.4.1.3. Dès lors, cela permet aux apprenants d'expérimenter le déroulement de la discussion sans être chargés d'émotion par le thème abordé.

Afin d'offrir un défi progressif à la discussion, il est proposé d'aborder des controverses qui ne sont pas trop vives pour le groupe d'individus pour commencer et progressivement proposer des questions qui sont controversées. De plus, il est suggéré de réaliser des discussions en petite équipe d'abord. Aussi, il peut être intéressant de réaliser des discussions avec une moitié du groupe en tant que participant et une autre moitié du groupe en tant qu'observateur. Les observateurs pourront ainsi observer l'application des normes du dialogue. Ils pourront relever les bons coups et les choses à travailler dans le dialogue. Cette manière de faire permettra aux observateurs d'analyser les réactions et les procédures des participants pour ainsi prendre conscience des normes de la discussion et améliorer leurs futures interventions.

### **1.4.3.2 ACTIVITÉS PROPICES AU DÉVELOPPEMENT DE LA CONFIANCE MUTUELLE**

Dans l'approche de la PDC, il est encouragé d'allouer du temps à la construction de relation interpersonnelle et au développement d'une confiance mutuelle au sein du groupe.

#### **Activités et exercices de renforcement d'équipe.**

Afin de favoriser le développement de la confiance mutuelle au sein du groupe, il est également possible de réaliser une série d'activités et d'exercice de renforcement d'équipe « *team-building* » (King, 2009). L'objectif est le resserrement des liens sociaux au sein d'un groupe de personnes appartenant à une même classe. Dans ce type d'activité, l'enseignant doit créer des opportunités de conversation informelle et de partage d'information personnelle afin de favoriser la création d'amitié et de relation saine entre les camarades de classe qui ne sont pas amis. Le type de conversation informelle peut prendre la forme de discussion sur le partage de ses passe-temps. Les activités peuvent prendre plusieurs formes comme des sports collectifs, une chasse au trésor en équipe, un jeu-questionnaire, des ateliers artistiques, etc. Il est simplement important de réunir des élèves qui n'ont pas l'habitude de passer du temps ensemble et de les mettre dans un contexte d'activités ludiques.

#### **Jeux de rôle dramatique et cercle de discussion.**

Il est recommandé par Bickmore et Parker (2014) de créer des environnements coopératifs inclusifs par les jeux de rôle dramatiques où s'en suit une discussion à tours de parole équitables, comme définit dans la section 1.4.1.3. Dans les jeux de rôle dramatique, les participants adoptent des rôles fictifs de personnages dans des scénarios fictifs, historiques ou contemporains qui abordent différents points de vue. Ces scénarios doivent soulever des perspectives conflictuelles et des déséquilibres de pouvoir afin de permettre aux élèves de soulever divers points de vue. Un des objectifs est de développer l'habileté de *fournir des exemples ou des explications démontrant la compréhension des perspectives conflictuelles et des déséquilibres de pouvoir*. Ainsi, par l'établissement d'un cercle de parole équitable, les apprenants prennent et partagent leur position par rapport au jeu de rôle dramatique réalisé.

Une des techniques suggérées est le théâtre-forum, aussi nommé théâtre des opprimés, de Augusto Boal. Ce type de théâtre met en scène par un petit scénario une situation problématique. Les élèves du groupe jouent la pièce une première fois et constatent la situation. Ensuite, la pièce est jouée une deuxième fois et les élèves sont invités à arrêter la pièce en tapant une fois des mains. Ainsi, la personne qui a tapé des mains prend le rôle de la personne qui lui convient et propose une manière d'intervenir qui aidera à améliorer la situation problématique. Ainsi, ce type de théâtre a pour objectif de travailler des situations de conflits et de réfléchir l'action. Afin d'aborder la thématique du harcèlement scolaire, le lien Web suivant (<https://apprendre-reviser-memoriser.fr/theatre-forum-harcelement-scolaire/>) présente le déroulement du théâtre forum avec un exemple de texte à jouer avec les élèves.

Une autre technique de jeu de rôle dramatique proposé est le théâtre invisible. Ce type de théâtre a lieu dans un lieu public où les personnes observatrices n'ont pas connaissance qu'une mise en scène se joue. Les interprètes dissimulent le fait qu'il s'agit d'une mise en scène à ceux qui l'observent et pour que ceux-ci choisissent de réagir spontanément sur la situation. Cela provoque donc un événement réel avec ou sans prise d'action d'intervention du public. Cette situation pourra ensuite être analysée et discutée avec le groupe d'apprenants. Dépendant du lieu, seuls les interprètes peuvent être au courant de la mise en scène. Après l'acte joué, les interprètes peuvent mentionner que cela était une mise en scène de théâtre invisible pour inviter les observateurs à la discussion. Autrement, lorsque cela se déroule dans un lieu avec beaucoup de personnes, les élèves de la classe entière pour être au courant de la mise en scène et doit analyser les réactions du public. Par exemple, dans une cafétéria deux personnes peuvent entrer en conflit de manière flagrante sur un enjeu controversé. Les réactions du public vont donc être source de discussion pour aborder des comportements à valoriser.

Les liens Web suivants offrent des ressources pédagogiques et des textes à télécharger :

- <https://www.coteact.com/ressources/>
- <https://theatreeducation.qc.ca/ressources/>
- <https://www.dramaction.qc.ca/fr/>

#### **1.4.3.3 ACTIVITÉS PROPICES AU DÉVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE**

En plus des normes du dialogue, comme favoriser l'écoute active, encourager le partage de point de vue et d'expériences personnelles et la modélisation, il est suggéré d'adopter ces deux éléments suivants pour favoriser le développement de l'empathie.

##### **1) Enseigner la perspective :**

La personne enseignante doit aider les élèves à comprendre que chaque personne a sa propre perspective, ses émotions et ses expériences uniques. Pour cela, il faut les encourager à considérer différentes perspectives lorsqu'ils réfléchissent aux situations et aux interactions avec les autres.

##### **2) Raconter des histoires et utiliser des exemples :**

La personne enseignante est invitée à utiliser des histoires, des exemples et des scénarios pour illustrer des situations où l'empathie peut être mise en pratique. Tout comme dans les jeux de rôle dramatiques, ouvrir le dialogue avec les élèves pour discuter des émotions, des pensées et des motivations des personnages aide les élèves à développer leur compréhension émotionnelle des autres.

#### **1.4.3.4 DÉCOUVERTE DE L'ORIGINE DE LA PENSÉE EN PASSANT D'ABORD PAR L'ÉCRIT**

Avant d'aborder les QSV et d'avoir un dialogue réellement constructif, il est essentiel d'éclairer sa propre pensée et de structurer ses idées (Arvisais et G-Héon, 2022). En effet, la compréhension par

les participants des perspectives de leurs propres racines de vie dans des contextes sociaux particuliers doit se faire par l'examen de leur expérience et de leur identité (Bickmore et Parker, 2014). Il est suggéré de passer d'abord par l'écriture. L'écrit donne l'occasion de réaliser un premier bilan de sa pensée (Kuhn et al., 2016). Le partage à ses camarades de ses idées peut être une expérience difficile, voire douloureuse, d'où la nécessité de l'établissement d'une confiance mutuelle. Afin de prendre d'autres précautions sur la sensibilité de ce partage d'information, Arvisais et G-Héon (2022, p. 102) expliquent que

l'écriture permet de mieux respecter les apprenants dans cette démarche en leur donnant la possibilité de trouver les mots justes et de dégager l'essentiel de ce qu'ils sont à l'aise de révéler à leurs pairs. En effet, dès lors que l'on comprend d'où viennent nos idées et nos opinions, il devient plus facile de repérer et de nommer les éléments permettant de mieux les divulguer.

Pour ce faire, l'activité de la « métaphore de l'arbre et de ses racines » est un exercice d'écriture qui permet aux participants de faire le bilan de leur histoire de vie, de leurs valeurs et de leur culture. Cette activité est proposée par Arvisais et G-Héon (2022) dans leur chapitre de livre et est inspirée d'une activité d'Ophélie Tremblay, professeur au département de didactique des langues de l'UQAM. Cette activité demande d'abord de réaliser une liste de mots, un schéma conceptuel avec des mots, un dessin ou un pictogramme avant de passer à l'écriture. Voici les étapes de l'activité proposée :

1. Écrire le mot « racine » au centre d'une feuille et ensuite écrire spontanément des mots qui émergent à partir de la signification de ses racines personnelles en reliant chaque mot à celui du centre par un trait.
2. Pour chaque nouveau mot, ajouter une nouvelle série de mots qui vient spontanément à l'esprit. Faire l'exercice suivant jusqu'à créer un grand réseau de concept qui représente ses racines personnelles.
3. Choisir 5 mots qui ont une signification particulière et s'en inspirer pour écrire un texte qui renvoie aux « racines » de ses pensées et donc à ses origines et à son identité.
4. Partager les éléments que les élèves sont confortables de partager dans ce texte pour se présenter aux autres.

Cette activité permet de répondre à ces questions : « Qui suis-je ? Pourquoi est-ce que je pense comme je pense ? Pourquoi est-ce que j'adopte tel point de vue sur cette question vive ? » (Arvisais et G-Héon, 2022, p. 101). L'activité réalisée peut être différente et s'opérationnaliser d'une autre manière. Selon le niveau scolaire des élèves, ils peuvent également réaliser un dessin d'arbre qui les représente. Ce type d'activité a pour objectif de produire un bilan de sa biographie personnelle et est une première étape pour permettre aux participants d'exprimer d'où ils viennent. La quatrième étape de divulgation proposée n'est pas forcément obligatoire. En considérant les trois premières étapes de cette activité, elle peut d'abord servir comme base pour découvrir l'origine de ses pensées et permettre de se définir en tant qu'individu. L'étape quatre de divulgation a comme objectif de partager à ses camarades du groupe qui nous sommes et de prendre le temps de connaître les autres autour de soi.

### 1.4.3.5 ACTIVITÉS PROPICES À L’OUVERTURE DE LA DIVERGENCE

Bickmore et Parker (2014) précisent qu’afin de se rendre à reconnaître, comprendre et inclure divers points de vue et identifiés au sein d’une classe, il faut mettre l’accent sur l’enseignement et l’apprentissage en matière d’équité et diversité sociales. Si l’examen de points de vue contradictoires peut favoriser l’apprentissage et un examen équitable de ces points de vue, il peut aussi renforcer les stéréotypes, susciter la résistance des élèves et conduire à l’enracinement de ressentiments et d’idées fausses déjà existants (King, 2009). Il faut donc prêter attention à la manière d’aborder ce type d’enseignement et davantage viser l’encouragement de l’ouverture aux autres. L’ouverture aux opinions divergentes est généralement considérée comme une valeur importante dans une société démocratique et pluraliste. Cela permet d’encourager la libre expression, le débat d’idées et la remise en question des croyances établies. Cependant, il existe certaines limites à cette ouverture, principalement lorsque les opinions exprimées violent les droits fondamentaux d’autrui ou promeuvent la haine, la violence, la discrimination ou l’intolérance. Cela dit, il y a deux types de limites à mettre en place par la personne enseignante : des limites éthiques et des limites de critères de véracité.

#### **Des limites éthiques.**

Les limites éthiques sont, par exemple, lorsqu’il s’agit d’opinions qui incitent à la violence, à la haine ou qui sont discriminatoire envers certains groupes.

#### **Des limites de critères de véracité.**

Il est important de faire la distinction entre les opinions fondées sur des preuves et les affirmations infondées ou les théories du complot. Lorsqu’une opinion est étayée par des preuves solides et des arguments rationnels, il est essentiel de l’examiner sérieusement. Cependant, il ne faudrait pas accorder la même valeur à des idées qui sont clairement discréditées par des données empiriques ou des connaissances établies.

Le tableau 6 propose des exemples d’activités à mettre en place pour travailler l’ouverture aux opinions divergentes avec les élèves.

Tableau 6. Exemples d’activités pour soutenir l’ouverture aux opinions divergentes.

<b>Niveau scolaire</b>	<b>Activités proposées</b>
Maternelle et premier cycle du primaire	Aborder le problème de la <b>domination sociale</b> en termes allégoriques. Il est proposé d’utiliser, par exemple, une histoire où l’enfant qui risque de marcher sur les fourmis. Ce type de mise en situation, connu des enfants, leur permet de se faire une idée plus rapprochée de leur réalité. Ainsi, les élèves sont ensuite invités à tous s’exprimer sur le sujet.
Primaire	Lire des histoires sur les préjugés fondés sur la race et le sexe et faire des déclarations de valeur à ce sujet. Cela peut permettre d’aborder les <b>différences identitaires</b> sans forcément nommer ces différences chez les élèves ni susciter un dialogue explicite sur ces questions.

Secondaire	Fournir un réseau conceptuel explicite pour aborder la diversité/équité culturelle, ethnique ou raciale, comme l'exercice de simulation sur les groupes privilégiés et marginalisés d'une situation. La sélection d'une histoire axée sur les <b>préjugés</b> peut être un outil pour apporter le sujet.
------------	--

### 1.4.3.6 PRINCIPES PROPICES À LA CONSIDÉRATION DES DÉSÉQUILIBRES DE POUVOIR.

Comme indiqué dans les principes et les postulats en 1.1.2, la PDC reconnaît que les apprenants ne sont pas égaux. Cette approche indique que les différences sociales, les inégalités de pouvoir et les visions du monde contrastées doivent être considérées. Dès lors, une stratégie pédagogique à adopter en amont avec les élèves est la prise de conscience des déséquilibres de pouvoir.

Tableau 7. Les principes de prise de conscience des déséquilibres de pouvoir.

Principes	Descriptions
1) Définir le pouvoir	Commencez par expliquer aux élèves ce qu'est le pouvoir. Le pouvoir peut être défini comme la capacité d'influencer, de contrôler ou de prendre des décisions qui affectent les autres. Mentionnez que le pouvoir peut prendre différentes formes, telles que le pouvoir social, économique, politique ou institutionnel.
2) Expliquer les déséquilibres de pouvoir	Une fois que les élèves comprennent la notion de pouvoir, abordez les déséquilibres de pouvoir. Expliquez que les déséquilibres de pouvoir se produisent lorsque certaines personnes ou groupes ont plus de pouvoir que d'autres. Il peut y avoir des inégalités dans l'accès au pouvoir et à ses ressources, ce qui peut influencer les relations et les dynamiques entre les individus et les groupes. Par exemple, on constate davantage de discrimination raciale et de genre pour l'obtention d'un emploi. Ainsi, de plus en plus, les compagnies appliquent une politique d'éthique, de diversité et d'inclusion dans les nominations de poste. Cela dit, pour certains groupes, il peut être plus difficile de trouver un emploi que d'autres groupes identitaires, ce qui occasionne plusieurs désagréments.
3) Identifier des exemples concrets	Utilisez des exemples concrets pour aider les élèves à comprendre les déséquilibres de pouvoir. Par exemple, les jeux de société et de cartes où une hiérarchie est imposée entre les joueurs sont un moyen pour comprendre les déséquilibres de pouvoir (le jeu hiérarchique). Cela peut inclure des exemples de situations où certains individus ou groupes ont un pouvoir plus élevé en raison de facteurs tels que le statut socio-économique, le genre, la race, l'âge ou d'autres formes de privilège.
4) Discuter des conséquences des déséquilibres de pouvoir	Explorez avec les élèves les conséquences des déséquilibres de pouvoir. Mentionnez comment les déséquilibres de pouvoir peuvent mener à l'oppression, à la marginalisation et à l'injustice. Parlez également des effets sur les individus et les communautés qui peuvent être affectés de manière disproportionnée par ces déséquilibres.
5) Encourager la réflexion critique	Incitez les élèves à réfléchir de manière critique sur les déséquilibres de pouvoir et leurs conséquences. Encouragez-les à se poser des questions sur les causes des

	déséquilibres de pouvoir, les stratégies pour les atténuer et l'importance de promouvoir l'égalité et la justice sociale.
6) Promouvoir l'empathie et l'action	Favorisez une réflexion empathique en encourageant les élèves à se mettre à la place de ceux qui subissent les déséquilibres de pouvoir. Encouragez-les à réfléchir à des actions qu'ils peuvent entreprendre pour promouvoir l'égalité, l'inclusion et la justice, que ce soit individuellement ou collectivement.

## 1.5 QUELS RÔLES Y JOUENT LA PERSONNE ENSEIGNANTE ET LES ÉLÈVES ?

Les principes, les postulats et les stratégies pédagogiques de la PDC engendrent l'adoption de postures qui ne sont pas conventionnelles. Le rôle de la personne enseignante et celui des élèves sont ainsi détaillés dans cette section.

### 1.5.1 RÔLE DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE

Cette section du guide pédagogique présente le rôle de l'enseignant en précisant la posture de l'enseignant, la planification et l'encadrement de la PDC.

**Posture de l'enseignant.** L'enseignant adopte une posture participante tout comme les apprenants. McCully (2006) explique que la personne enseignante doit entrer dans un processus d'apprentissage mutuel avec ses élèves. Il devra dans une certaine circonstance adopter une posture de modélisateur des comportements appropriés à assimiler, mais il devra également les mettre en pratique. Pour ce faire, il doit être prêt à considérer et respecter tous les autres points de vue, admettre ne pas avoir toutes les réponses ni la bonne réponse, et exprimer ses doutes, sa confusion et son incertitude. Lors du partage de ses opinions et de son histoire de vie, il doit être honnête et transparent, mais également être conscient des effets de sa divulgation puisqu'il n'a pas une posture neutre. Par ailleurs, l'enseignant adopte la même posture que les élèves puisqu'il n'est pas question ici de les guider vers un point final d'apprentissage, un consensus, ni une victoire, mais plutôt vers la compréhension d'autrui. Le dialogue se crée entre les participants, soit l'enseignant et les élèves, et peut prendre différentes tangentes selon les personnes impliquées.

**Planification.** La planification dépend de différents facteurs. Il est prioritaire et primordial d'être conscient des besoins et des sensibilités des élèves pour ainsi ajuster la progression de la pratique. Le jugement des besoins du groupe va déterminer la progression de la mise en place des activités et des stratégies pédagogiques de la PDC à adopter. L'enseignant doit donc miser sur le développement d'une confiance et d'une compréhension mutuelle par le biais de normes clairement établies. D'ailleurs, lorsque le climat de classe semble adéquat pour aborder les stratégies à adopter pour traiter des QSV et des enjeux controversés, la personne enseignante doit considérer le niveau de connaissance de chacun face au thème abordé. Ainsi, elle doit prévoir de fournir une base de connaissance sur le sujet et ses controverses. De plus, il est essentiel de prévoir dans sa planification un temps pour clore le dialogue et ainsi apaiser les possibles tensions et émotions émergentes.

**Encadrement.** L'enseignant doit être en confiance avec le processus et en ses compétences. McCully (2006) explique que lorsque la confiance ne s'est pas développée ou lorsque l'enseignant affiche un manque de confiance dans le processus, cela se transmet aux jeunes. Il est donc essentiel de démontrer aux apprenants le sens du risque par le partage de son point de vue. De plus, afin de renforcer la confiance mutuelle, il faut favoriser dans l'encadrement l'apprentissage du respect des points de vue divergents et que ceux-ci ont le droit d'être exprimés et questionner. Une autre stratégie clé pour l'encadrement est le partage de la biographie personnelle en démontrant une volonté de la part de l'enseignant de divulguer des aspects privés de sa vie. Afin d'avoir un engagement authentique avec les élèves, il est vital que l'enseignant soit réellement intéressé par ce que les apprenants ont à dire et qu'il soit sincère en leur donnant l'espace requis pour s'exprimer. Les apprenants comprennent tout de suite si l'enseignant veut ou non écouter d'où ils viennent et de quoi ils parlent. D'ailleurs, la présentation de la biographie personnelle a été jugée d'importante pour susciter l'empathie émotionnelle puisqu'il est difficile d'ignorer quelqu'un assis à ses côtés lorsqu'il raconte son histoire de vie.

### 1.5.2 RÔLE DES ÉLÈVES

Cette section du guide pédagogique présente le rôle que les élèves doivent adopter dans la PDC. Deux éléments sont précisés : l'attitude ainsi que les responsabilités des élèves.

**Attitude des élèves.** Les élèves doivent adopter dans cette pratique une posture de participant actif dans les différentes activités. Tout comme l'enseignant, ils doivent apprendre à divulguer leur point de vue et participer de manière équitable au dialogue. Par ailleurs, ils doivent apprendre à considérer et à respecter les opinions des autres, admettre que leur opinion n'est pas unique, ni la seule vérité. Ils doivent également apprendre à exprimer leurs doutes et leurs incertitudes.

**Responsabilités des élèves.** Les élèves doivent apprendre les normes du dialogue équitable, respectueux qui promeut la non-violence. Ils doivent également suivre les principes de fonctionnement des diverses activités qui vont les mener aux stratégies à appliquer de la PDC pour aborder les QSV. Pour ce faire, ils devront apprendre à leur rythme à développer une confiance et une compréhension mutuelles avec leur groupe. Ils devront apprendre à s'exprimer et à dévoiler leur histoire de vie pour justifier leur point de vue. Ils devront apprendre à analyser leurs expériences personnelles, leurs valeurs, leurs goûts et leurs intérêts pour comprendre qui ils sont et pourquoi ils pensent comme ils pensent. De plus, ils devront également apprendre à écouter avec empathie l'histoire de vie d'autrui ainsi que leurs opinions sur des sujets controversés en favorisant la compréhension de l'autre plutôt que le consensus ou la victoire.

## 1.6 TABLEAU SYNTHÈSE DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS

Le tableau 8 présente une synthèse de la PDC.

**Tableau 8.** Synthèse de la pédagogie du dialogue et des conflits

<p><b>Ce que c'est...</b> Un processus de dialogue sur des questions socialement vives qui prend en considération le fort élément affectif qui survient lors de ce type de dialogue et qui a comme finalité le développement de la <b>compréhension mutuelle</b>.</p>	<p><b>Ce que ce n'est pas ...</b> Un processus de discussion sur des questions controversées qui a comme finalité la <b>victoire</b> ou le <b>consensus</b> de groupe.</p>
<p><b>Pourquoi ?</b> La PDC favorise la remise en question des stéréotypes que chacun a envers les opinions divergents en mettant en place un processus qui favorise le développement de l'empathie entre les élèves. Elle est construite pour aborder les enjeux controversés dans des contextes sociaux pluralistes.</p>	<p><b>Quand ?</b> Lorsque les apprenants et l'enseignant ont le désir d'aborder des enjeux de société et des enjeux qui surviennent dans l'actualité.</p>
<p><b>Rôle de l'enseignant et de l'élève</b> L'enseignant et les apprenants adoptent une posture de participants actifs. L'enseignant modélise aux élèves les techniques et les normes, mais ils participent tous aux dialogues dans le respect et la volonté de comprendre l'autre.</p>	<p><b>Comment ?</b> Le modèle « Présent-Passé-Présent » est le cœur du dialogue de la PDC. La PDC requiert le développement d'opérations intellectuelles pour optimiser la mise en œuvre de la PDC. De plus, les stratégies pédagogiques à adopter en amont sont essentielles pour respecter les besoins des élèves.</p>

## **2. L'IMPLANTATION DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS**

Ce guide pédagogique soutient l'objectif de concevoir une formation sur la PDC pour les étudiants en formation initiale (enseignement primaire et secondaire). Il s'inscrit dans une perspective d'un cours universitaire de 45 heures (3 crédits) dont la durée d'une séance de cours est de trois heures, incluant généralement une pause de 15 à 20 minutes. Dans cette perspective, cette section offre d'abord une recommandation d'opérationnalisation de cet enseignement en formation initiale pour une à deux périodes d'enseignement, soit de 3 heures à 6 heures. Afin de soutenir cette proposition, du matériel clé en main, sous forme d'éléments à présenter en diaporama, est proposé pour faciliter la préparation du cours universitaire.

### **2.1 COMMENT INTÉGRER LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS EN FORMATION INITIALE ?**

L'approche pédagogique de la PDC peut se vivre autant au primaire et au secondaire qu'en formation initiale à l'université. La construction de la proposition d'enseignement de cette approche pédagogique dans le cadre d'un cours universitaire s'inscrit d'abord par un enseignement magistral pour présenter la PDC et ses composantes, mais s'en suit par un enseignement de type expérientiel où les étudiants sont invités à expérimenter la PDC à travers certains ateliers. Une

proposition initiale d'un cours de 3 heures est détaillée ainsi qu'un ajout facultatif d'une deuxième période de 3h. Ainsi, ce guide offre la liberté de moduler cet apprentissage selon les besoins du formateur.

**Tableau 9.** Temps approximatif de réalisation en fonction des activités d'enseignement en formation initiale

Contenu et ateliers	Temps approximatif de réalisation	Cours
Enseignement du contenu théorique : l'éducation à la citoyenneté, les QSV et la pédagogie du dialogue et des conflits. (Contenu présenté en 2.1.1)	1 heure	Cours 1
Ajout d'autres pratiques basées sur la discussion. Exemple : débat, discussion délibérative. (Facultatif)	30 minutes	Cours 1
Atelier sur la <i>Modélisation des normes du dialogue</i> .	30 minutes	Cours 1
Atelier de la <i>Métaphore des arbres et des racines</i> (étape 1 à 3)	45 minutes à 1 heure	Cours 1
Atelier de la <i>Métaphore des arbres et des racines</i> (étape 4 et 5)	30-45 minutes	Cours 1
Atelier <i>Une question socialement vive (QSV) en formation initiale</i>	45 minutes à 1 heure	Cours 2
Atelier de l' <i>élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage</i>	2 heures	Cours 2

### 2.1.1 CONTENU

L'enseignement de la PDC en formation initiale s'aborde au travers de la formation sur l'éducation à la citoyenneté en sciences humaines et sociales. Pour situer les étudiants, le cours devrait d'abord présenter ce qu'est l'éducation à la citoyenneté et comment cela peut être mobilisé dans les classes. Ainsi, les informations détaillées en introduction de ce guide pédagogique dans la section [l'éducation à la citoyenneté en sciences humaines et sociales](#) sont recommandées pour introduire le cours. Ensuite, la présentation des questions socialement vives et des enjeux controversés est le prochain contenu suggéré à aborder lors de la formation. La définition de ces concepts présentée dans la section sur [les questions socialement vives et les enjeux controversés](#) de ce guide pédagogique soutient les éléments favorables à enseigner aux étudiants. Il est nécessaire de distinguer ce qu'est une QSV et un enjeu controversé d'un objet difficile, d'un thème sensible, d'une question philosophique et d'un dilemme éthique. De plus, il est suggéré de présenter quelques exemples et contre-exemples de QSV et de thématiques. Cela permet aux étudiants de se faire une idée plus concrète sur ce concept.

Aux termes des apprentissages connexes qui précèdent, la pédagogie du dialogue et des conflits s'intègre plus facilement en formation initiale. Par la complexité de la PDC, une approche plus traditionnelle est suggérée pour aborder son contenu. Une approche inductive pourrait être tentée pour des universitaires en fin de parcours, soit en 4<sup>e</sup> année du baccalauréat. Autrement, il est

recommandé d'abord enseigner le contenu de la PDC et d'ensuite par une approche expérientielle réaliser des ateliers qui favorisent les personnes étudiantes à être intellectuellement actives dans leur apprentissage et leur appropriation de cette approche pédagogique.

Pour enseigner la PDC, nous suggérons de définir d'abord ce qu'est la PDC en présentant la posture de pédagogie critique ainsi que les principes et les postulats sur lesquelles elle s'appuie, le tout détaillé dans la [section 1.1](#) du guide pédagogique. Ensuite, nous conseillons de préciser pourquoi et quand recourir à la PDC. Dans le but de présenter comment intégrer la PDC en classe, l'ordre de la section 1.4 est tout indiqué pour offrir aux étudiants des explications claires. En effet, débiter son enseignement par l'explication du modèle « présent-passé-présent » et de ses stratégies pédagogiques à adopter permet de comprendre comment cela s'opérationnalise en classe. Définir les normes du dialogue offre aux étudiants une explication précise de la forme que cela peut prendre. Ensuite, une proposition d'une situation d'enseignement-apprentissage permet aux étudiants de conceptualiser adéquatement la mise en œuvre en classe par un exemple clair. Ensuite, il est essentiel d'aborder les opérations intellectuelles. Cesdites opérations ont d'ailleurs possiblement été abordées dans un cours précédent puisque ce sont des méthodes favorisées à enseigner pour faciliter l'étude et la compréhension des faits historiques. Puis, nous recommandons d'aborder les différentes stratégies à adopter en amont et de présenter les exemples d'activités. Le rôle de la personne enseignante et celui des élèves peut s'introduire au fur et à mesure des explications. D'ailleurs, il est nécessaire d'indiquer dès le début de la personne enseignante qui adopte une posture de participante.

**Petite astuce :** il est également intéressant d'aborder d'autres approches pédagogiques basées sur la discussion pour offrir aux étudiants divers moyens d'opérationnaliser les QSV en éducation à la citoyenneté. Ainsi, le débat et les discussions délibératives peuvent être présentés préalablement à la PDC. Cela peut être pertinent pour montrer les différences avec la PDC. De plus, cela peut aussi servir pour montrer les limites ou même les effets potentiellement négatifs de ces pédagogies. Ces approches ne sont toutefois pas détaillées dans ce guide, mais nous proposons, si cela est pertinent dans la formation de présenter le contenu selon la gradation suivante : (1) débat, (2) discussions délibératives, et (3) pédagogie du dialogue et des conflits.

### 2.1.2 ATELIERS

L'atelier de la *modélisation des normes du dialogue* et l'atelier de la *métaphore de l'arbre et des racines* sont des propositions à mettre en place lors de la première période de 3h d'université. Nous suggérons de réaliser ces ateliers à la suite de l'enseignement des contenus de la PDC. D'ailleurs, il est recommandé de commencer par l'atelier de la *modélisation des normes du dialogue* pour ensuite faciliter l'implantation de l'atelier principale, celui de la *métaphore de l'arbre et des racines*. Les deux derniers ateliers, *une question socialement vive en formation initiale* et *élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage*, sont des ateliers d'approfondissement qui sont suggérés pour réaliser une deuxième période de 3h à l'université. L'atelier *élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage* peut également être un travail de session à réaliser

à l'extérieur de la classe. Dans le but d'encourager l'adoption de la posture de participante par la personne enseignante, il est recommandé que la personne formatrice ose adopter cette posture lors des ateliers, où il est question d'entrer en dialogue. Cela permet ensuite de discuter de cette posture avec les universitaires et l'expérience qu'ils en ont tirée.

### **Atelier initial de la PDC en formation initiale.**

#### MODÉLISATION DES NORMES DU DIALOGUE

##### Atelier de dialogue

#### ***Étape 1 – Définir ce qu'est le dialogue de la PDC***

L'enseignement au début du cours du contenu de la PDC permet de définir le dialogue de la PDC. Ici, la personne formatrice peut demander aux universitaires de nommer ce qu'ils ont retenu à ce sujet. Ainsi, en complétant avec la définition suivante, la personne formatrice confirme les informations des personnes étudiantes.

**Définition :** La PDC aborde les questions controversées et les QSV avec les élèves et a comme finalité le développement de la compréhension mutuelle, contrairement à d'autres formes de discussion qui misent sur le consensus ou la victoire.

#### ***Étape 2 – Définir et expliquer les normes du dialogue de la PDC***

Dans le diaporama les différentes normes de la discussion ont été expliquées durant l'enseignement du contenu de la PDC. Ainsi, la personne formatrice peut remettre le diaporama construit à cet effet pour faire un rappel des normes de la discussion. Elle peut aussi préciser certains éléments que les personnes étudiantes de la classe auraient moins bien compris. Cette page de diaporama pourra être affichée tout au long de l'atelier de repère visuel. Les universitaires pourront s'y référer pour veiller à mobiliser les normes du dialogue adéquatement.

#### ***Étape 3 – Faire un enseignement explicite en modélisant explicitement les normes du dialogue de la PDC.***

La personne formatrice modélise avec un petit groupe d'universitaires les normes du dialogue. Les autres membres du groupe peuvent observer et analyser les comportements à adopter et ceux à écarter.

#### ***Étape 4 – Pratiquer la mise en œuvre des normes du dialogue dans une conversation sur une question qui n'est pas controversée.***

La personne formatrice propose aux étudiants de se mettre en équipe de 6 à 8 personnes. Elle leur demande d'aborder ces questions et de mettre en pratique les normes du dialogue.

- Si j'étais un animal, je serais...
- Si j'étais un végétal, je serais...
- Si j'étais un pays, je serais...
- Si j'étais un sport, je serais...
- Si j'étais une musique, je serais...
- Etc.

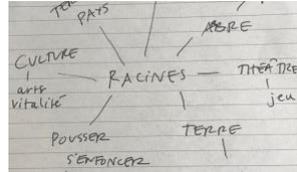
Durant ce temps, la personne formatrice pourra s'intégrer à un groupe et agir en tant que participante ou se promener entre les groupes d'étudiants et les guider dans l'application des normes de la discussion.

## Atelier principal pour initier la PDC en formation initiale.

### MÉTAPHORE DE L'ARBRE ET DES RACINES Atelier d'écriture

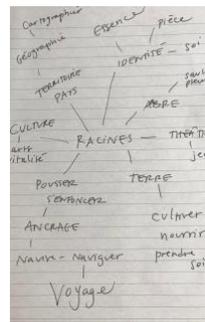
#### Étape 1

- Écrivez le mot RACINE(S) au centre d'une feuille.
- Questionnez-vous sur vos racines personnelles, vos racines de vie, vos racines de valeurs, les racines de soi, l'origine de vos racines, etc.
- Écrivez ensuite spontanément des mots qui vous viennent à l'esprit à partir de ce mot, en reliant chaque nouveau mot à celui du centre par un trait.



(Les exemples de termes sur les images sont autour du thème de « racines » pour ne pas influencer les réponses des étudiants. Il est question ici d'écrire sur ses racines personnelles, ses racines de vie, ses racines de soi.)

- Pour chaque nouveau mot, ajoutez une nouvelle série de mots, qui vous viennent spontanément à partir de ce mot.



- Choisissez ensuite **5 mots qui vous attirent dans votre réseau de mots**, en les entourant d'un stylo ou d'un crayon de couleur.
- Mettez la feuille de côté jusqu'à l'étape 3.

#### Étape 2

Vous allez vous dessiner en vous figurant que vous êtes un arbre. Rendez apparentes les racines de cet arbre. Pensez à différentes formes de racines : sont-elles développées horizontalement ou en profondeur ? Sont-elles comme des rhizomes ? Contiennent-elles des racines principales avec une multitude de racines plus petites ? Le système racinaire est-il aussi grand que l'arbre lui-même ?

Ensuite, donnez des noms à vos différentes racines, sur votre dessin, en explorant quelles pourraient être votre ou vos racines dans la perspective de la thématique du cours.

#### Étape 3

Vous voilà avec un réseau de mots racines et un dessin inspirant pour écrire un texte qui présente qui vous êtes et quelles sont vos racines.

Votre texte abordera les trois points suivants :

- Quelles sont les racines qui sont à l'origine de votre pensée ? Qui êtes-vous et pourquoi pensez-vous comme vous pensez ?
- Quelles sont les racines qui vous soutiennent comme personne enseignante ?
- De quoi auriez-vous besoin pour faire pousser ces racines, tout au long de votre carrière ?

#### Étape 4

Mettez-vous en équipe de 4. Présentez-vous à vos collègues en vous appuyant sur les trois premières étapes. Partagez les éléments de votre texte que vous êtes à l'aise de nommer à vos collègues. Il est fortement suggéré aux universitaires de se mettre en équipe avec des personnes qu'ils ne connaissent pas dans la classe.

### **Étape 5**

Discussion en grand-groupe.

- Qu'elles ont été vos impressions sur l'atelier ?
- Est-ce que vous avez trouvé cela facile/difficile de faire un bilan de l'origine de votre pensée ?
- Pour ceux qui ont discuté avec le professeur, comment vous êtes-vous sentie face à sa posture ?
- Comment pourriez-vous transposer cela dans votre future classe ?

## **Ateliers d'approfondissement.**

### **Une question socialement vive (QSV) en formation initiale**

Atelier du dialogue

#### **Présent**

Le formateur questionne les étudiants sur leurs connaissances vis-à-vis du terme « culture du bannissement » ou « *Cancel culture* », en anglais. Il présente la vidéo **Est-ce qu'on devrait bannir la « cancel culture » ?** de Radio-Canada.

Afin de fournir une base de connaissances, il présente la vidéo suivante : <https://ici.radio-canada.ca/info/videos/1-8359069/est-ce-qu-on-devrait-bannir-cancel-culture>

L'enseignant invite les étudiants à se questionner sur la question suivante : **Devrait-on bannir la culture du bannissement (*cancel culture*) ?**

#### **Passé**

L'enseignant invite les étudiants à se questionner sur les raisons de leur opinion, par l'analyse de l'origine de leur pensée. Cette étape se fait individuellement. Voici les étapes que les élèves doivent suivre :

- Écrire le mot « sensibilité culturelle ou identitaire » au milieu d'une feuille.
- Ajouter des mots clés qui émergent à partir de la signification de la place de la culture du bannissement dans sa vie.
- Pour chaque nouveau mot, ajouter une nouvelle série de mots.
- Cibler les mots les plus évocateurs sur la feuille.
- Sur une autre feuille, répondre aux questions suivantes.

Quelle est ton opinion sur la question ? Quels événements du passé font en sorte que tu as cette opinion sur la question ? Quelles sont tes valeurs qui soutiennent ta position sur la QSV ?

- À partir du réseau de concept et du dessin de l'arbre réalisé à l'atelier précédent (métaphore de l'arbre et des racines), ainsi que du nouveau réseau de concept sur la culture du bannissement et des réponses inscrites à l'étape 5, répondre à la question suivante. Noter sa réponse sur une feuille.

Pourquoi adoptes-tu ce point de vue sur cette question vive?

#### **Présent**

À tour de rôle, les étudiants sont invités à partager leur opinion sur la QSV. Ils doivent justifier leur vision en expliquant par des exemples d'événements vécus, des valeurs ou des arguments de sources, les raisons qui soutiennent leur opinion. Il est recommandé de proposer aux étudiants de se mettre en équipe pour réaliser le dialogue. Il est également recommandé de reprendre les mêmes équipes qu'à l'atelier de la *métaphore des arbres et des racines*.

*Retour* – Faire un retour avec les universitaires et les questionner sur leur impression, leur sentiment.

- Comment avez-vous trouvé d'aborder une QSV avec vos collègues ?
- Quels ont été vos plus grands défis ?
- Est-ce que vous pensez qu'avoir réalisé l'atelier de la *métaphore des arbres et des racines* avec la même équipe a influencé votre dialogue ? Pourquoi ?
- Pour ceux qui ont discuté avec le professeur, comment vous êtes-vous sentie face à sa posture ?
- Comment pourriez-vous transposer cela dans votre future classe ?

## **Atelier d'approfondissement ou travail de session.**

### **Élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage**

Atelier de transposition didactique

Ce travail consiste à élaborer en équipe une situation d'enseignement-apprentissage qui s'inscrit dans l'approche pédagogique de la pédagogie du dialogue et des conflits. Il vise à aborder un enjeu controversé avec le groupe classe au travail d'une question socialement vive. Ce scénario doit permettre à l'élève de réaliser les étapes de la pédagogie du dialogue et des conflits. Pour les étapes, il doit y avoir au minimum 3 activités mobilisant les stratégies pédagogiques à adopter en amont logiquement présenté pour offrir une progression aux élèves ainsi que le modèle « présent-passé-présent » qui inclut les stratégies pédagogiques à adopter. Ainsi, ce travail doit comporter les éléments suivants:

Description du cadre général de l'activité :

- Le titre de l'activité;
- Niveau scolaire visé;
- Contexte de classe;
- Trois activités qui soutiennent les stratégies pédagogiques à adopter en amont. Pour chacune, il faut indiquer à quelle stratégie, l'activité fait référence.
- Le sujet de la QSV et les sources présentées aux élèves;
- Trouver le matériel;
- Déroulement de l'activité intégré au modèle « présent-passé-présent »;
- Prévoir l'organisation et la gestion de l'enseignant.

## **2.2 MATÉRIEL CLÉ EN MAIN**

Afin de soutenir le contenu annoncé à la section précédente, en annexe externe, du matériel clé en main suggère des éléments à présenter en diaporama pour faciliter la préparation d'un cours universitaire.

Double cliqué sur le lien suivant, vous aurez accès au diaporama.

# L'éducation à la citoyenneté en univers social

---

Question socialement vive  
Pédagogie du dialogue et des conflits  
Ateliers

## CONCLUSION

En conclusion, le présent guide vous a fourni les connaissances sur l'approche pédagogique de la *pédagogie du dialogue et des conflits*. Il vous a offert des exemples d'activités et des ressources à proposer aux futur.es enseignant.es au primaire et au secondaire. De plus, il vous a outillé pour concevoir une formation en formation initiale sur ce sujet. Le guide offre ainsi une multitude de pistes, d'idées, de stratégies, d'ateliers. À vous de lui poursuivre ses avancées.

## POUR EN SAVOIR PLUS (RÉFÉRENCES)

Alpe, Y., & Barthes, A. (2013a). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.4000/dse.95>

Alpe, Y., & Barthes, A. (2013b). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.4000/dse.95>

Anadón, M., & Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>

Arvisais, O., & G-Héon, A. (2022). Utiliser l'approche expérientielle et la pédagogie du dialogue et des conflits en didactique des sciences humaines et sociales, une démarche radicale?

- Dans A. Araújo-Oliveira & É. Tremblay-Wragg, *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (1<sup>re</sup> éd., p. 93-110). Presses de l'Université du Québec. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2f1smpm>
- Barton, K. C., & Avery, P. G. (2016). Research on Social Studies Education : Diverse Students, Settings, and Methods. Dans D. H. Gitomer & C. A. Bell (Éds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed., p. 985-1038). American Educational Research Association. [https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6\\_16](https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_16)
- Bergeron, L., & Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1<sup>re</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg>
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron & N. Rousseau, *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1<sup>re</sup> éd., p. 25-44). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg>
- Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms : Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2014.901199>
- Bolgatz, J. (2005). Revolutionary Talk : Elementary Teacher and Students Discuss Race in a Social Studies Class. *Social Studies*, 96(6), 259-264.
- Bolick, C. M., & Manfra, M. M. (Éds.). (2017). *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (1st edition). Wiley-Blackwell.
- Bouvier, F., Chamberland, P., & Belleville, M.-L. (2013). L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté ? *Bulletin d'histoire politique*, 21(3), 115-133. <https://doi.org/10.7202/1015327ar>
- Bruyère, M.-H., & Lapierre, H. G. (2021). La recherche-développement en éducation à la petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron, & I. Laurin (Éds.), *La recherche en éducation à la petite enfance* (1<sup>re</sup> éd., p. 589-614). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ks6wb9.29>
- Casel. (2024). *What Is the CASEL Framework?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- CCDP. (2024). | *Commission Canadienne des Droits de la Personne*. <https://www.chrc-ccdp.gc.ca/fr>

- CDPDJ. (2024). *La discrimination*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <https://www.cdpdj.qc.ca/fr/vos-obligations/ce-qui-est-interdit/la-discrimination>
- Charron, A., & Raby, C. (2022). Synthèse sur le socioconstructivisme. Dans C. Raby & S. Viola, *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3e édition). Éditions CEC. [https://www.editionscec.com/qc\\_fr/modeles-d-enseignement.html](https://www.editionscec.com/qc_fr/modeles-d-enseignement.html)
- Chastenay, M.-H., & Niens, U. (2008). L'éducation à la citoyenneté dans des contextes de division : Les défis au Québec et en Irlande du Nord. *Éducation et francophonie*, 36(1), 103-122. <https://doi.org/10.7202/018092ar>
- Chevallard, Y. (1997, octobre). *Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui*. Communication présentée au colloque Défendre et transformer l'école pour tous, Marseille, France. <http://www.eloge-des-ses.fr/documents/chevallard97.pdf>
- Claveau, M., & Gagnon, M. (2022). Pratique du dialogue philosophique. Dans C. Raby & S. Viola, *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3e édition). Éditions CEC. [https://www.editionscec.com/qc\\_fr/modeles-d-enseignement.html](https://www.editionscec.com/qc_fr/modeles-d-enseignement.html)
- Daniel, M.-F. (2018). Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 47-68. <https://doi.org/10.7202/1042936ar>
- Déry, C. (2016). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18600>
- Duhamel, A., & Estivalèzes, M. (2013). Vivre-ensemble et dialogue : Du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique. *McGill Journal of Education*, 48(1), 79-98. <https://doi.org/10.7202/1018402ar>
- Dupont, P., & Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation et didactique*, 9(vol. 9, n°2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2268>
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2009). *L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : Quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire ?* 16(1), 25-28.
- Fillion, P.-L. (2015). *Le travail d'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : Étude des représentations professionnelles d'enseignants du centre-du-Québec* [Masters, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7631/>

- Fillion, P.-L., Prud'homme, L., & Larouche, M.-C. (2016). L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : Étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(2), Article 2.
- Fortier-Chouinard, A. (2020). Éducation à la citoyenneté et politisation des jeunes au Québec : Perspectives d'enseignant·e·s. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 95-124. <https://doi.org/10.7202/1075989ar>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation,. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35682>
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.freir.2013.01>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed : 50th Anniversary Edition* (4e édition). Bloomsbury Academic.
- Gagnon, M., Couture, É., & Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : Propos d'adolescents. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 57-78. <https://doi.org/10.7202/1018401ar>
- Gaussel, M. (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : De l'élève au citoyen* (Numéro 108) [Report]. IFÉ - ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr>
- Gervais, L. (2009). *Les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants du deuxième cycle du primaire de la grande région de Montréal* [Mémoire accepté]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/2885/>
- Haccoun, R. R., & Cousineau, D. (2007). *Statistiques : Concepts et applications* (2e édition). Presses de l'Université de Montréal. [https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/statistiques\\_2e\\_edition](https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/statistiques_2e_edition)
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom : The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hirsch, S., & Moisan, S. (2022). Exploration du concept d'enjeux controversés dans l'enseignement de l'histoire. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier, & D. Lefrançois, *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. Fidès éducation.

- Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. Dans *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (p. 319-335). John Wiley & Sons, Ltd.  
<https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch14>
- Hooks, B. (2019). *Apprendre à transgresser*. Syllepse. [https://www.syllepse.net/apprendre-a-transgresser-\\_r\\_62\\_i\\_776.html](https://www.syllepse.net/apprendre-a-transgresser-_r_62_i_776.html)
- Jeziorski, A. (2017). Enseigner des Questions Socialement Vives : Un Champ de Tension Entre l'Éducation Transmissive et l'Éducation Transformatrice-Critique. *Sisyphus*, 5, 61-78.  
<https://doi.org/10.25749/sis.11846>
- Johnson, R., & Christensen, L. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (Fifth Edition). SAGE.
- Jutras, F. (2010). *L'éducation à la Citoyenneté : Enjeux Socioéducatifs et Pédagogiques*. PUQ.
- Kantzara, V. (2016). The relation of education to social cohesion. *Social Cohesion and Development*, 6(1). <https://doi.org/10.12681/scad.8973>
- King, J. T. (2009). Teaching and Learning about Controversial Issues : Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473395>
- Klein, J.-L., Enriquez, D., Huang, P., & Vega, R. V. (2015). Le développement économique communautaire et la cohésion sociale à Montréal : Un rôle de médiation et d'intermédiation. *Économie et Solidarités*, 42(1-2), 9-35.  
<https://doi.org/10.7202/1029008ar>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). *Argue with Me : Argument as a Path to Developing Students' Thinking and Writing* (2e éd.). Routledge.  
<https://www.routledge.com/Argue-with-Me-Argument-as-a-Path-to-Developing-Students-Thinking-and-Writing/Kuhn-Hemberger-Khait/p/book/9781138911406>
- Larocque, S. (2020). *Les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire : Énoncés théoriques d'une synthèse des connaissances*.  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24554>
- Larouche, M.-C., Lefrançois, D., & Loyer, M.-C. (2013). Le concept de démocratie : Qu'en retenir pour la classe? *Vivre le primaire*, 26(1), 22-24.
- Lefrançois, D. (2006). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique : Perspectives philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme éducative québécoise* [Phd, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1284/>

- Lefrançois, D., & Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : Dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464. <https://doi.org/10.7202/019689ar>
- Lefrançois, D., & Ethier, M.-A. (2022). Exploration du concept d'enjeux controversés dans l'enseignement de l'histoire. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier, & D. Lefrançois, *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 31-60). fideseducation. <https://fideseducation.ca/products/objets-difficiles-themes-sensibles-et-enseignement-des-sciences-humaines-et-sociales>
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., & Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : Le cas du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 11, n° 1, Article 11, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1327>
- Legardez, A. (2017). Propositions Pour une Modélisation des Processus de Didactisation sur des Questions Socialement Vives. *Sisyphus*, 5. <https://doi.org/10.25749/sis.11936>
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. ESF.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Levinson, R. (2010). Science education and democratic participation : An uneasy congruence? *Studies in Science Education*, 46(1), 69-119. <https://doi.org/10.1080/03057260903562433>
- Lipp, A., Vidal, M., & Simonneaux, L. (2015). Comment les prescriptions et les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture prennent en compte la vivacité de la question socialement vive du bien-être animal en élevage ? *Revue francophone du développement durable*, 4. <https://hal.science/hal-02089744>
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40. <https://doi.org/10.7202/1085356ar>
- Mahéo, V.-A. (2017). Information Campaigns and (Under)Privileged Citizens : An Experiment on the Differential Effects of a Voting Advice Application. *Political Communication*, 34(4), 511-529. <https://doi.org/10.1080/10584609.2017.1282560>
- Marceau, E., Jutras, F., & Lacroix, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté à l'école : Une réponse de l'école au problème du vivre-ensemble. Dans F. Jutras, *L'éducation à la citoyenneté : Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Les Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3269076>
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>

- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies : A Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/00131910500352671>
- Messier, G. (2019). Le concept de méthode en pédagogie et en didactique : Proposition d'un schéma conceptuel. Dans R. Étienne, S. Ragano, & L. Talbot, *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* (p. 33-49).
- ministère de l'Éducation. (2024a). *Programme de culture et citoyenneté québécoise au primaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/culture-citoyennete-quebecoise>
- ministère de l'Éducation. (2024b). *Programme de culture et citoyenneté québécoise au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire/culture-citoyennete-quebecoise>
- ministère de l'Éducation. (2024c). *Programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté au primaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/geographie-histoire-education-citoyennete>
- ministère de l'Éducation. (2024d). *Programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire/histoire-quebec-canada>
- ministère de l'Éducation. (2024e). *Programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire/histoire-education-citoyennete>
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Nedelec, L., Simonneaux, L., & Molinatti, G. (2017). Éduquer Dans un Monde Incertain : Quel Cadre Pour Comprendre Comment les Enseignants Appréhendent les Incertitudes des Questions Socialement Vives ? *Sisyphus — Journal of Education*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.25749/sis.11844>
- Nisa Khan, Z. (2016). Role of Education in Building Social Cohesion. *International Journal of Secondary Education*, 4(2), 23. <https://doi.org/10.11648/j.ij sedu.20160402.12>

- OCDE. (2019). *Perspectives du développement mondial 2019 : Repenser les stratégies de développement*. Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://www.oecd-ilibrary.org/development/perspectives-du-developpement-mondial-2019\\_84aa0757-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/development/perspectives-du-developpement-mondial-2019_84aa0757-fr)
- O'Dwyer, S. (2003). Democracy and Confucian values. *Philosophy East and West*, 39-63.
- Pache-Hébert, C. (2009). *LE COMITÉ D'ÉLÈVES AU CENTRE D'UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE PRIMAIRE* [Mémoire]. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales: Vol. 5e éd.* (p. 269-357). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-p-269.htm>
- Peetz, D. (2010). L'individualisme tue-t-il le collectivisme ? *La Revue de l'Ires*, n° 65(2), 109-132.
- Pelletier, C., & Pagé, G. (2002). Les critères de rigueur scientifiques en recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 68(1), 35-42. <https://doi.org/10.3917/rsi.068.0035>
- Raby, C., & Viola, S. (2022). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3e éd.). Éditions CEC.
- Rousseau, N., Voyer, D., Mercure, C., & SAVOIE-ZAJC, L. (2021). Les outils de collecte de données à exploiter dans le cadre d'une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans L. BERGERON & N. ROUSSEAU (Éds.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (1<sup>re</sup> éd., p. 45-64). Presses de l'Université du Québec; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.10>
- Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3e éd). ERPI. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42520611b>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc & T. Karsenti (Éds.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Simonneaux, L., & Pouliot, C. (2017). Les Questions Socialement Vives (QSV) ou Socially Acute Questions (SAQ). *Sisyphus — Journal of Education*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.25749/sis.12246>
- Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement-apprentissage des Questions Socialement Vives. *Revue francophone du Développement durable*, 4, 109-126.

- Thésée, G., Carr, P. R., Duclos, A.-M., & Potwora, F. (2018). Conjuguer Démocratie et Éducation : Perceptions et expériences de futurs-es enseignants-es du Québec. *Citizenship Education Research Journal/Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, 7(1), Article 1.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015). Chapitre 11. Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : Entre opportunités et résistances. *Perspectives en éducation et formation*, 139-150.
- Valcourt, F. (2022). L'effet Pygmalion/Golem. Dans G. Béghin, E. Gagnon-St-Pierre, C. Gratton, & E. Muszynski (Éds.), *Raccourcis : Guide pratique des biais cognitifs* (Vol. 5). Shortcuts. <https://www.shortcogs.com/biais/effets-pygmalion-golem>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (2014). Chapitre 2. Les recherches en éducation : Les enjeux et les approches. Dans *La recherche appliquée pour les professionnels: Vol. 3e éd.* (p. 33-65). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-pour-les-professionnels--9782804181628-p-33.htm>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 41, 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford University press on demand.
- Zembylas, M., & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

**ANNEXE B**  
**COURRIEL DE RECRUTEMENT DES EXPERTS**

Bonjour,

Je m'appelle Audrey G-Héon, je suis une candidate à la maîtrise en éducation, profil recherche en didactique de l'UQAM. Je suis sous la direction d'Olivier Arvisais et d'Elaine Turgeon.

Mon projet de mémoire s'inscrit en didactique de l'éducation à la citoyenneté en sciences humaines et sociales. Il s'ancre dans une démarche de recherche-développement où nous proposons le développement et la validation d'un guide pédagogique soutenant l'implantation d'une nouvelle approche pédagogique : la *pédagogie du dialogue et des conflits* (PDC). En réponse aux limites des approches délibératives classiques comme le débat ou les approches basées sur la discussion, la PDC est une proposition didactique innovante et intéressante permettant d'aborder les questions socialement vives en classe. Vous trouverez en PJ un résumé du projet.

Cela dit, nous avons élaboré un prototype à soumettre à une validation théorique auprès d'experts. Ce prototype est un guide pédagogique destiné aux formateurs en formation initiale en éducation pour leur permettre de développer une formation sur la pédagogie du dialogue et des conflits.

Je vous contacte donc aujourd'hui afin de vous solliciter comme expert dans la validation de ce guide pédagogique. Voici la procédure si vous acceptez de participer :

1. Notre prototype sera envoyé par courriel le 1<sup>er</sup> juin 2023.
2. Le prototype sera composé d'un texte de référence qui décrit la PDC, de matériel didactique et des situations d'enseignement-apprentissage permettant de concevoir une formation en formation initiale.
3. Nous vous enverrons une grille d'évaluation numérique que vous devrez utiliser pour évaluer le prototype. Les critères d'évaluation couvriront les points suivants :
  - L'adéquation entre le contenu du guide pédagogique sur la PDC et les ressources théoriques;
  - L'utilisabilité du guide pédagogique;
  - L'utilité du guide pédagogique;
  - La pertinence du contenu du guide pédagogique au regard des principes et postulats de la PDC.
4. Nous estimons que consulter et évaluer le prototype vous prendra 3 heures.
5. Si vous acceptez de participer, vous aurez jusqu'au 15 juin (soit deux semaines), pour réaliser l'évaluation.

Votre participation nous tient à cœur puisque vous avez été sélectionné spécifiquement pour votre expertise en didactique des sciences humaines et sociales. D'ailleurs, en participant à ce projet, vous aurez accès en primeur à tout le matériel pédagogique du guide.

Si vous acceptez de participer à l'évaluation du projet, je vous invite à répondre au sondage suivant, d'**ici au 5 mai 2023** afin de nous indiquer votre participation (Lien Form microsoft).

Cordialement,

Audrey

## **Résumé du projet de mémoire (en pièce jointe au courriel)**

Pour vous mettre en contexte, tout comme les pratiques délibératives ou démocratiques qui sont préconisées par les spécialistes en éducation à la citoyenneté, la PDC propose d'aborder des questions socialement vives (QSV) ou des enjeux controversés par le dialogue. Ces questions controversées sont empreintes d'enjeux de société, souvent politiques, et font débat dans la société. Les recherches sur les pratiques délibératives relèvent plusieurs défis et limites didactiques, ces dernières étant souvent invisibles, mais occasionnant un désengagement considérable de la part des participants. En réponse à ces limites, certaines études se sont interrogées sur de nouveaux postulats, principes et stratégies pédagogiques à valoriser pour aborder des enjeux controversés en classe ou avec un groupe d'individus. La PDC apparaît être une alternative pédagogique intéressante et innovante pour aborder les QSV. Malgré l'intérêt de ces postulats et principes, les connaissances disponibles ne nous permettent pas, à ce jour, de comprendre comment cette approche pédagogique se met concrètement en œuvre. Aucune recherche n'a proprement défini ses composantes et ne l'a validé théoriquement. Or, nous pensons que les enseignants du primaire et du secondaire tireraient avantage de formation offrant des outils concrets pour opérationnaliser la PDC lors de dialogue sur les QSV. Voilà pourquoi, dans le cadre d'une recherche-développement, nous avons développé un guide pédagogique sur la PDC, à l'intention des formateurs en formation initiale à l'enseignement.

**ANNEXE C**  
**OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES**

**Titre : Validation du guide pédagogique de la pédagogie du dialogue et des conflits**  
Intégré à la plateforme LimeSurvey

**Pertinence du guide pédagogique**

*Ce premier critère permet de valider la pertinence de toutes les sections du guide pédagogique et de son contenu.*

(1= Très peu pertinent, 2= peu pertinent, 3= pertinent, 4= Très pertinent)

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b><i>Les apprentissages connexes PDC</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Les définitions de type de citoyen sont-elles pertinentes pour comprendre dans quel type de citoyenneté la PDC s'inscrit ?				
Le tableau 1 est-il suffisamment détaillé pour comprendre la différence entre les trois types de citoyens à mobiliser dans les classes dès le primaire ?				
Les définitions des notions de questions socialement vives et d'enjeux controversés sont-elles pertinentes pour comprendre ce que ces concepts signifient ?				
Les exemples de QSV sont-ils pertinents pour les niveaux scolaires du primaire et du secondaire ?				
La différenciation entre les termes « objet difficile », « thème sensible », question philosophique, dilemme éthique et les termes « QSV et enjeux controversés » sont-ils pertinemment présentés ?				
<b><i>Principes et postulats de la PDC 1.1.2</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
La définition de la <b>finalité du développement mutuelle</b> est-elle pertinente pour comprendre les principes et les postulats de la PDC ?				
La description de <b>comprendre comment les autres comprennent et mieux se comprendre</b> est-elle pertinente pour comprendre les principes et postulats de la PDC ?				
La description de la <b>considération que les citoyens ne sont pas tous égaux</b> est-elle pertinente pour comprendre les principes et postulats de la PDC ?				
La description de <b>d'équité dans les chances d'introduire des éléments à la conversation pour exprimer son opinion</b> est-elle pertinente pour comprendre les principes et postulats de la PDC ?				

La description de <b>l'écoute empathique pour le développement de l'ouverture à l'autre et à la coopération</b> est-elle pertinente pour comprendre les principes et les postulats de la PDC ?				
La description de <b>la considération de la dimension affective</b> est-elle pertinente pour comprendre les principes et les postulats de la PDC ?				
La description que la <b>PDC promeut le développement de la confiance mutuelle</b> est-elle pertinente pour comprendre les principes et les postulats de la PDC ?				
La description que <b>la PDC s'inscrit dans un processus non linéaire qui varie selon les besoins des élèves pour offrir un défi progressif</b> est-elle pertinente pour comprendre les principes et les postulats de la PDC ?				
D'ordre général, la section 1.1 qui définit ce qu'est la PDC est-elle pertinente pour comprendre ce qu'est cette approche pédagogique ?				
<b><i>Pourquoi et quand recourir à la PDC (1.2 et 1.3)</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Les justifications et les raisons sont-elles pertinentes pour comprendre pourquoi opérationnaliser l'approche pédagogique de la PDC ?				
La justification est-elle pertinente pour comprendre quand recourir à la PDC ?				
<b><i>L'opérationnalisation de la pédagogie du dialogue et des conflits au primaire et au secondaire</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
La description du <b>modèle « Présent-Passé-Présent »</b> est-elle pertinente pour comprendre les étapes générales de mise en œuvre de la PDC ?				
Les descriptions de <b>stratégies pédagogiques à adopter</b> sont-elles pertinentes pour faciliter l'opérationnalisation de la PDC ?				
Les principes et les ressources offerts pour adopter <b>les stratégies pédagogiques à adopter</b> sont-ils pertinents pour opérationnaliser ces stratégies ?				
Les <b>normes du dialogue</b> fournies sont-elles pertinentes pour promouvoir l'équité dans les discussions ?				
Les <b>normes du dialogue</b> sont-elles pertinentes pour permettre aux participants d'adopter une posture d'écoute ?				
Les descriptions des <b>normes du dialogue</b> sont-elles pertinentes pour comprendre comment s'opérationnalise ce dialogue en PDC ?				
La <b>situation d'enseignement-apprentissage</b> développée pour le primaire est-elle pertinente comme exemple à offrir aux étudiants ?				

La <b>situation d'enseignement-apprentissage</b> développée pour le secondaire est-elle pertinente comme exemple à offrir aux étudiants?				
La description des opérations intellectuelles est-elle pertinente pour travailler ces habiletés à développer ?				
Les étapes de <b>l'enseignement explicite des normes du dialogue</b> sont-elles pertinentes comme stratégies pédagogiques à adopter en amont avant d'aborder une QSV ?				
Les exemples qui soutiennent les <b>étapes de l'enseignement explicite des normes du dialogue</b> sont-ils pertinents pour opérationnaliser la stratégie pédagogique à adopter ?				
Les <b>activités propices au développement de la confiance mutuelle</b> sont-elles pertinentes pour développer la confiance mutuelle au sein du groupe ?				
Les exemples et les ressources qui soutiennent les <b>activités propices au développement de la confiance mutuelle</b> sont-ils pertinents pour soutenir cette implantation ?				
Les descriptions des <b>activités propices au développement de l'empathie</b> sont-elles pertinentes pour promouvoir le développement de l'empathie entre les élèves ?				
La description de <b>l'activité de la découverte de l'origine de la pensée en passant d'abord par l'écrit</b> est-elle pertinente comme stratégies pédagogiques à adopter en amont ?				
L'activité de la <b>métaphore des arbres et des racines</b> de la section 1.4.3.4 est-elle pertinente pour découvrir l'origine de sa pensée en passant d'abord par l'écrit ?				
La description de la <b>stratégie des activités propices à l'ouverture de la divergence</b> est-elle pertinente pour comprendre cette stratégie pédagogique ?				
Les exemples et les ressources des <b>activités propices à l'ouverture de la divergence</b> sont-ils pertinents pour opérationnaliser cette stratégie ?				
La description des <b>principes propices à la considération des déséquilibres de pouvoir</b> est-elle pertinente pour comprendre cette stratégie pédagogique ?				
Les exemples et les ressources des <b>principes propices à la considération des déséquilibres de pouvoir</b> sont-ils pertinents pour opérationnaliser cette stratégie ?				

Le processus non linéaire et variable de la démarche de la PDC est-il bien pris en compte dans les activités proposées pour s'ajuster aux besoins des élèves et de la relation du groupe classe ?				
Les exemples de situations d'enseignement-apprentissage sont-ils pertinents pour offrir des activités adaptées à différents rythmes de groupe et proposer un défi progressif ?				
Les situations d'enseignement-apprentissage sont-elles pertinentes pour favoriser le développement de la pensée critique ?				
La dimension affective est-elle suffisamment considérée dans les situations d'enseignement-apprentissage et les activités ?				
Les stratégies pédagogiques et les activités proposées sont-elles pertinentes pour favoriser le développement de la compréhension mutuelle ?				
Les stratégies pédagogiques et les activités sont-elles pertinentes pour la mise en œuvre en milieu ethniquement, religieusement et économiquement hétérogène?				
Les stratégies et les activités proposées sont-elles pertinentes pour favoriser l'équité dans les discussions ?				
Les stratégies et les activités proposées sont-elles pertinentes pour permettre aux participants de développer une écoute empathique ?				
Est-ce que les ressources pédagogiques proposées sont pertinentes au regard des niveaux scolaires ?				
<b><i>Le rôle de la personne enseignante et le rôle des élèves 1.5</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
La description de la <b>posture de la personne enseignante</b> est-elle pertinente pour comprendre le rôle de la personne enseignante ?				
La description de la <b>planification</b> est-elle pertinente pour comprendre le rôle de la personne enseignante ?				
La description de l' <b>encadrement</b> est-elle pertinente pour comprendre le rôle de la personne enseignante ?				
La description de l' <b>attitude des élèves</b> est-elle pertinente pour comprendre le rôle des élèves ?				
La description des <b>responsabilités des élèves</b> est-elle pertinente pour comprendre le rôle des élèves ?				
<b><i>L'intégration en formation initiale 2</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
La proposition de 3h à 6h de cours en formation initiale est-elle pertinente pour enseigner la PDC ?				
Le tableau 9 est-il pertinent pour prendre en considération le temps approximatif des activités ?				

Le contenu proposé à aborder avec les étudiants est-il pertinent pour concevoir une formation en formation initiale ?				
Les explications permettant au formateur d'adopter la posture de participante sont-elles suffisantes pour se familiariser avec ce principe de la PDC ?				
Les explications permettant d'aborder le principe de la posture participante de l'enseignant permettent-elles de déconstruire la posture neutre versus participante de l'enseignant ?				
Les exemples permettant de modéliser les stratégies de la démarche de la PDC sont-ils suffisants pour l'appropriation des stratégies pédagogiques ?				
L'atelier de la « <i>Modélisation des normes du dialogue</i> » est-il pertinent comme atelier pour initier la PDC ?				
L'atelier de la « <i>métaphore des arbres et des racines</i> » est-il pertinent comme atelier pour initier la PDC ?				
L'atelier « <i>une question socialement vive (QSV) en formation initiale</i> » est-il pertinent pour approfondir les apprentissages des étudiants en formation initiale ?				
L'atelier « <i>élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage</i> » est-il pertinent pour approfondir les apprentissages des étudiants en formation initiale ?				
L'atelier « <i>élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage</i> » est-il pertinent comme travail de session pour appliquer les apprentissages sur la PDC ?				
L'atelier « <i>élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage</i> » est-il suffisamment décrit comme travail de session pour appliquer les apprentissages sur la PDC ?				
Le matériel clé en main est-il pertinent pour concevoir une formation en formation initiale ?				
Le matériel clé en main est-il suffisant pour concevoir une formation en formation initiale ?				

*Questions ouvertes.*

<b>Quels éléments serait-il essentiel d'ajouter, de modifier ou d'enlever dans le guide pédagogique pour comprendre ce qu'est la PDC ?</b>
<b>Quels éléments serait-il essentiel d'ajouter, de modifier ou d'enlever dans le guide pédagogique pour concevoir une formation initiale sur la PDC ?</b>

**Pour les notes les plus faibles accordées : Justifiez pourquoi vous avez accordé cette note. Quelle piste d'amélioration suggérez-vous ?**

### **Critère d'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC**

*Ce deuxième critère permet de valider l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC. (1=Jamais, 2= Rarement, 3= Souvent, 4 = Toujours)*

*Pour compléter cette section, vous pouvez vous référer aux écrits fondateurs :*

*Arvisais, O., & G-Héon, A. (2022). Utiliser l'approche expérientielle et la pédagogie du dialogue et des conflits en didactique des sciences humaines et sociales, une démarche radicale? Dans A. Araújo-Oliveira & É. Tremblay-Wragg, Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement (1re éd., p. 93-110). Presses de l'Université du Québec. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2f1smpm>*

*Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms : Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. Theory & Research in Social Education. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2014.901199>*

*Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. Dans The Wiley Handbook of Social Studies Research (p. 319-335). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch14>*

*King, J. T. (2009). Teaching and Learning about Controversial Issues : Lessons from Northern Ireland. Theory & Research in Social Education, 37(2), 215-246. <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473395>*

*McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies : A Northern Irish experience. Educational Review, 58(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/00131910500352671>*

(1=Jamais, 2= Rarement, 3= Souvent, 4 = Toujours)

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Section 1 : La pédagogie du dialogue et des conflits au primaire et au secondaire				
Le contenu de la première section est-il en adéquation avec les ressources théoriques de la PDC?				
Le guide cite-t-il adéquatement les sources?				
Les sources sont-elles suffisantes et pertinentes?				

*Questions ouvertes.*

**Quels éléments font défaut dans le prototype concernant l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC ?**

**Quels éléments devraient être ajoutés, modifiés ou enlevés concernant l'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la PDC ?**

**Pour les notes les plus faibles accordées : Justifiez pourquoi vous avez accordé cette note. Quelle piste d'amélioration suggérez-vous ?**

### **Critère d'utilisabilité du guide pédagogique**

*Ce troisième critère permet de valider l'utilisabilité du guide pédagogique de la pédagogie du dialogue et des conflits.*

(1= pas du tout d'accord, 2= un point de désaccord, 3= un peu d'accord, 4= Tout à fait d'accord)

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Les activités proposées dans le guide pédagogique permettent d'aborder la PDC dans un cours de 3 heures.				
Les activités d'approfondissement permettent d'offrir un cours de 3 heures supplémentaires ou un atelier à réaliser hors classe pour les étudiants.				
Le guide fournit des consignes claires.				
Le guide fournit des consignes détaillées.				
L'organisation des sections du guide permet une lecture structurée pour le lecteur.				
La longueur de lecture et la durée d'appropriation du contenu du guide s'inscrivent dans une durée raisonnable pour préparer un cours de 3 heures (3 heures de préparation pour 3 heures de cours).				
Le matériel clé en main fourni (éléments présentés en diaporama, section synthèse, contenus du cours en formation initiale, ateliers en formation initiale, etc.) permet aux formateurs d'économiser du temps de préparation.				
Le matériel fourni et détaillé (exemples, contenus, ateliers) pour concevoir un cours de 3 à 6 heures de cours permet de structurer la classe afin de rendre les étudiants intellectuellement actifs lors de l'enseignement de la PDC et des apprentissages connexes (QSV, citoyenneté).				
Les ateliers fournis et détaillés offrent des techniques d'enseignement qui stimulent les étudiants à apprendre et intégrer la PDC.				
Le matériel fourni et détaillé permet d'offrir aux étudiants des exemples d'activités transposables selon les différents cycles et niveaux scolaires enseignés. (Primaire, secondaire)				
Le tableau proposant un temps approximatif de réalisation des activités en formation initiale semble réaliste.				
Le tableau synthèse de la PDC offre une synthèse adéquate du contenu.				

Questions ouvertes.

<b>Comment améliorer le prototype pour optimiser l'utilisabilité ?</b>
<b>Quels éléments devraient être ajoutés, modifiés ou enlevés pour optimiser l'utilisabilité ?</b>
<b>Pour les notes les plus faibles accordées : Justifiez pourquoi vous avez accordé cette note. Quelle piste d'amélioration suggérez-vous ?</b>

### Critère d'utilité du guide pédagogique

Ce quatrième critère permet de valider l'utilité du guide pédagogique de la pédagogie du dialogue et des conflits.

(1 = Pas du tout utile, 2 = Peu utile, 3 = Utile, 4 = Tout à fait utile)

Critères d'évaluation	1	2	3	4
Le guide permet-il de comprendre les principes et les postulats de la PDC ?				
Le guide permet-il de comprendre les stratégies pédagogiques de la PDC ?				
Le guide pédagogique permet-il d'atteindre l'objectif de la PDC qui est le développement de la compréhension mutuelle ?				
Le guide permet-il de concevoir une formation en formation initiale pour les enseignants du primaire ?				
Le guide permet-il de concevoir une formation en formation initiale pour les enseignants du secondaire ?				

Questions ouvertes.

<b>Le prototype permet-il aux formateurs de concevoir une formation en formation initiale avec celui-ci ?</b>
<b>Comment améliorer le prototype pour optimiser l'utilité ?</b>
<b>Quels éléments devraient être ajoutés, modifiés ou enlevés pour optimiser l'utilité ?</b>
<b>Pour les notes les plus faibles accordées : Justifiez pourquoi vous avez accordé cette note. Quelle piste d'amélioration suggérez-vous ?</b>

## ANNEXE D

### COURRIEL DE PARTICIPATION AU PROJET DE RECHERCHE

Bonjour,

À la suite de votre réponse positive pour participer à la validation du guide pédagogique de la *pédagogie du dialogue et des conflits* (PDC) en mai dernier, je vous écris aujourd'hui pour vous transmettre les documents à cette fin.

Dans le cadre de mon projet de mémoire en didactique de l'éducation à la citoyenneté en sciences humaines et sociales, je réalise une recherche-développement où j'ai conçu un guide pédagogique qui s'adresse aux personnes formatrices en éducation. Ce guide pédagogique vise à comprendre la PDC et ses composantes (postulats, principes, stratégies) et à concevoir une formation en formation initiale pour les futures personnes enseignantes du primaire et du secondaire. Pour y arriver, nous avons élaboré un prototype à soumettre à une validation théorique auprès d'experts.

Afin de compléter votre participation, vous trouverez en PJ le guide pédagogique et le matériel clé en main à valider. Vous recevrez dans les prochaines minutes un courriel de Lime Survey avec un code d'utilisateur.e pour compléter le questionnaire d'évaluation. Comme indiqué dans le courriel d'invitation, les critères d'évaluation couvrent les points suivants :

1. La pertinence du guide pédagogique;
2. L'adéquation entre le contenu du guide pédagogique et les ressources théoriques de la pédagogie du dialogue et des conflits;
3. L'utilisabilité du guide pédagogique
4. L'utilité du guide pédagogique.

Votre participation au questionnaire permettra de valider le prototype du guide pédagogique. Vous aurez deux semaines, pour réaliser l'évaluation, soit jusqu'au lundi 19 juin, inclusivement.

Je vous remercie grandement pour votre participation.

Si vous avez une quelconque question, n'hésitez pas à m'en faire part.

Cordialement,

Audrey G-Héon

## ANNEXE E

# PRODUIT FINAL DU GUIDE PÉDAGOGIQUE DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS

## TABLE DES MATIÈRES

## LISTE DES TABLEAUX

## INTRODUCTION

Ce guide pédagogique présente l'approche pédagogique de la *pédagogie du dialogue et des conflits* (PDC) au primaire et au secondaire. La PDC est proposée par Ho et ses collègues (2017) qui ont dégagé certaines similarités dans des écrits scientifiques pour proposer l'approche pédagogique du *Conflict dialogue pedagogy*, traduit en français par (Arvisais & G-Héon, 2022)<sup>3</sup> sous le nom de la *pédagogie du dialogue et des conflits*. Cette proposition didactique apparaît comme une alternative pédagogique intéressante et innovante pour aborder les questions socialement vives. Ce sont les études de McCully (2006), King (2009) et Bickmore et Parker (2014) qui constituent les assises théoriques pour décrire les principes, les postulats et les stratégies pédagogiques de la PDC. Dans ce guide, le terme PDC fait référence à ces écrits fondateurs.

Ce guide pédagogique vise à permettre de comprendre la PDC et ses composantes (postulats, principes, stratégies) et propose des outils pour concevoir une formation en formation initiale pour les futurs enseignants du primaire et du secondaire. Il s'adresse donc aux personnes formatrices en formation initiale en enseignement. En d'autres mots, il est conçu à des fins d'utilisation par le corps professoral universitaire, les chargé.es de cours ou toutes personnes formatrices qui pourraient soutenir une formation en formation initiale, et plus précisément, en didactique des sciences humaines et sociales. Cette formation donnée par les utilisateurs et les utilisatrices de ce guide pédagogique s'adresse à la population étudiante qui est en formation universitaire pour acquérir leur brevet d'enseignement. Ces personnes étudiantes peuvent étudier pour travailler auprès d'élèves du primaire (généralistes) ou du secondaire (spécialistes de l'univers social).

La première section de ce guide pédagogique permet de comprendre la PDC. Pour ce faire, il définit ce qu'est la PDC, pourquoi y recourir, quand y recourir ainsi que comment intégrer la PDC à son enseignement au primaire et au secondaire. Ensuite, la deuxième section de ce guide propose des outils de mise en place de la PDC dans une formation universitaire. Pour ce faire, il offre du contenu et des ateliers à faire vivre aux personnes étudiantes ainsi qu'une proposition de matériel pour concevoir une formation en formation initiale. Par ailleurs, des hyperliens sont ajoutés dans le texte

---

<sup>3</sup> Afin d'alléger les citations, la source Arvisais et G-Héon (2022) est utilisée, malgré que l'auteur du guide pédagogique est également coauteur de ce chapitre de livre.

afin d'alléger la lecture des lecteurs. En effet, lorsqu'une personne lectrice connaît déjà certaines composantes, elle peut simplement cliquer sur l'hyperlien afin de se rendre à la section suivante.

Avant d'aborder la PDC, certaines notions sont essentielles à la compréhension et l'enseignement de cette approche pédagogique. En effet, pour vous mettre en contexte, en sciences humaines et sociales, l'éducation à la citoyenneté doit permettre de mieux préparer les élèves à faire face aux incertitudes et aux défis contemporains. En effet, il importe de favoriser le développement de l'engagement social en sensibilisant les citoyens aux débats de sociétés pour ainsi prendre position et participer aux discussions (Gervais, 2009). Pour ce faire, il faut amener les élèves à s'interroger sur les grandes questions de société, à s'engager socialement, à se responsabiliser et à participer à la construction de la culture publique et du lien social. Cela dit, il faut donc favoriser l'exercice de la pensée critique par des discussions sur des enjeux de sociétés liés à l'histoire ou à l'actualité (Lefrançois, 2006). Ainsi, les questions socialement vives, aussi appelées, les enjeux controversés sont présentés comme objet d'enseignement à la prochaine section de ce guide pédagogique pour assurer la compréhension de cette approche pédagogique.

## **LES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES ET LES ENJEUX CONTROVERSÉS**

Les questions socialement vives (QSV), aussi appelées les enjeux controversés, sont empreintes d'enjeux de société, souvent politique, où des valeurs et des intérêts s'opposent et conduisent à développer une opinion (Simonneaux & Pouliot, 2017; Tutiaux-Guillon, 2015). En d'autres mots, ce sont des questions qui font débat dans la société, dans les savoirs de références et dans les savoirs scolaires, ce qui explique qu'on les qualifie généralement de controversées. Par exemple :

- Que penser de la culture du bannissement ? ;
- La loi 21 sur la laïcité dans nos systèmes scolaires a-t-elle sa place ? ;
- Est-ce qu'on peut appartenir à une culture et s'identifier à une autre culture ? ;
- Le Québec devrait-il être un pays ? ;
- Que penser de la loi 96? ;
- Devrait-on obliger la vaccination pour l'immunité collective lors d'une pandémie ?

Les QSV sont souvent des sujets d'actualités, des thèmes spontanés qui surviennent selon les débats de société. Plusieurs thématiques peuvent être abordées et adaptées selon le groupe d'âge des apprenants. Les QSV sont des questions qui traitent, par exemple, de thèmes comme les systèmes d'oppression, les inégalités raciales et de genres, l'embourgeoisement, les normes sociétales, la mondialisation, la colonisation, l'environnement, l'économie, etc. Ce sont donc des savoirs qui ne sont pas forcément légitimés dans les savoirs de référence des cadres d'orientation (par exemple, les programmes ministériels). Ces questions évoluent dans le temps selon la discipline, les lieux et les époques (Alpe & Barthes, 2013b). La variation du degré de sensibilité d'une QSV évolue donc selon l'actualité, les débats de société et le contexte social dans la classe (Legardez, 2017).

Les QSV et les enjeux controversés sont des termes analogues contrairement aux termes d'objet difficile, de thème sensible, de question philosophique et de dilemme éthique (Lefrançois & Ethier, 2022). En effet, les QSV s'appuient sur des thématiques qui ne sont pas neutres et qui abordent des controverses sur les enjeux de société. Les objets difficiles et les thèmes sensibles sont plutôt des thématiques délicates par son contenu évoqué (Hirsch & Moisan, 2022). Par exemple, les thématiques de génocide ou d'esclavage entrent dans les objets difficiles et les thèmes sensibles à aborder, mais ne sont pas des thèmes controversés. Les questions philosophiques et les dilemmes éthiques abordent des thématiques universelles, autrement dit ceux qui concernent l'ensemble des êtres humains (Claveau & Gagnon, 2022). Par exemple, les thématiques de justice, d'amour, d'amitié et de vérité sont des questions philosophiques ou des dilemmes éthiques, mais il ne s'agit pas des QSV puisque cela n'implique pas d'enjeux de société.

## **1. LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE**

La pédagogie du dialogue et des conflits (PDC), ou en anglais, *Conflict dialogue pedagogy*, est une approche pédagogique qui permet d'opérationnaliser l'éducation à la citoyenneté en sciences humaines et sociales et ainsi d'aborder des QSV. Elle s'ancre dans la définition du courant socioconstructiviste « qui souligne le rôle actif de l'élève dans la construction de ses connaissances, en interaction avec ses pairs et son environnement » (Charron & Raby, 2022, p.202).

### **1.1 QU'EST-CE QUE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS**

La pédagogie du dialogue et des conflits repose sur un processus de dialogue à partir de questions controversées ou de QSV qui a comme finalité le développement de la compréhension mutuelle. Ce processus prend en considération le fort élément affectif qui survient lors du dialogue. Legendre (2005, p. 398) caractérise le dialogue comme un processus bidirectionnel de communication qui « (1) favorise la discussion, l'échange de [points de] vues, la confrontation; (2) suscite des réactions et favorise l'expression des sentiments et des émotions; (3) aide à clarifier sa pensée et à formuler ses idées; (4) favorise l'activité intellectuelle ». La PDC s'inspire d'un ensemble de théories alternatives ayant des valeurs et des principes communs. Ces derniers sont la collaboration, la construction de relations et le développement de sentiments, de respect et de confiance mutuels. Elle est construite en accordant une importance particulière au développement de la compréhension et la confiance mutuelles au sein d'un groupe d'individus.

#### **1.1.1 PÉDAGOGIE CRITIQUE**

La PDC est construite principalement sur une critique des approches pédagogiques dites plus traditionnelles : les pratiques délibératives ([débat](#) et [discussion délibérative](#)). Ces approches traditionnelles préconisées par les spécialistes en éducation à la citoyenneté ne font pas l'unanimité

dans l'univers éducatif (Lefrançois et Éthier, 2008). En effet, les promoteurs de la PDC jugent les pratiques délibératives comme trop individualistes et rationalistes. Ils estiment que les pratiques délibératives n'attribuent pas suffisamment de considération à l'influence des règles traditionnelles, des normes conventionnelles et des systèmes d'oppression, ce qui a un risque de rendre les discussions stériles. D'ailleurs, ils soutiennent que les pratiques délibératives peuvent être exclusives parce qu'elles supposent que tous les citoyens sont égaux sur le plan politique. Autrement dit, « les possibilités de soulever des perspectives contrastées et de discuter des conflits sociaux ou de QSV n'entraînent pas nécessairement un dialogue démocratique soutenu permettant de briser les schémas de désengagement et d'inégalité qui prévalent dans nos sociétés » (Arvais et G-Héon, 2022, p. 98). Ainsi, traiter les conflits sociaux et politiques se fait rarement en milieu ethniquement et économiquement hétérogène puisque dans ces contextes, les enseignants peuvent se sentir moins à l'aise d'aborder les QSV en classe et d'agir en tant qu'arbitre neutre (Zembylas et Papamichael, 2017). De plus, les pratiques délibératives mettent de l'avant les processus de raisonnement rationnel, constructif et objectif sans aborder adéquatement les éléments émotionnels qui ont un impact profond sur les identités ethniques, religieuses ou sexuelles des participants (Ho et al., 2017). En d'autres mots, les dialogues sur les QSV favorisent le développement de la pensée critique, mais le fort aspect émotionnel qui accompagne l'enseignement de questions controversées dans des sociétés pluralistes n'est pas considéré.

À la lumière de ce qui précède, ce construit critique envers les pratiques délibératives qui constitue la PDC s'inscrit dans une vision de la pédagogie critique selon Freire (2018). En effet, les pédagogies critiques, aussi nommées radicales, comme l'entend Freire, se concentrent vers la lutte contre les discriminations et les inégalités sociales dans le domaine de l'enseignement et de la société et s'orientent vers l'engagement pour la justice sociale. Elles relèvent d'un agir éthique qui se caractérisent par des principes qui nécessitent de s'adapter au contexte social dans lequel on agit. Les quelques principes constituant les pédagogies critiques selon Freire sont : la prise en compte de l'expérience sociale des apprenants, le dialogue entre les savoirs d'expériences sociales et les savoirs théoriques, la problématisation de la réalité sociale, la conscientisation par la prise de conscience de l'existence des rapports de pouvoir dans la structure sociale, la démythification qui empêche d'agir pour transformer la société ainsi que le développement du pouvoir d'agir. Cela dit, nous verrons dans la prochaine section que les principes de la PDC et ceux des pédagogies critiques comme l'entend Freire sont interreliés. Afin d'en apprendre davantage sur les pédagogies critiques, nous vous invitons à consulter les ouvrages suivants (Freire, 2013, 2018; Hooks, 2019).

### **1.1.2 POSTULATS ET PRINCIPES DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS**

En réponse à ces limites, la PDC propose des principes et des postulats qui apparaissent comme une alternative pédagogique intéressante et innovante pour aborder les QSV. Cette section détaille les principes et les postulats qui définissent la PDC.

**La finalité de la PDC est le développement de la compréhension mutuelle.**

(Bickmore & Parker, 2014; McCully, 2006)

La finalité de ce processus du dialogue est le développement de la compréhension mutuelle. En effet, la PDC se concentre sur la coopération pour développer une compréhension mutuelle plutôt que sur la compétition ou la victoire. Les processus de dialogue plus coopératifs, ouverts et inclusifs, comme la PDC, mettent l'accent sur la compréhension mutuelle. Il faut miser sur le dialogue afin d'approfondir la compréhension et le respect mutuel des différences. Ce type de processus permet aux jeunes issus de milieux très diversifiés d'acquérir une meilleure compréhension des autres points de vue et de clarifier leur pensée en conséquence.

**Pour comprendre comment les autres comprennent et mieux se comprendre, il importe d'interroger l'origine de sa pensée et la partager aux autres.**

(Bickmore & Parker, 2014; King, 2009; McCully, 2006)

La PDC propose l'analyse de son histoire de vie et de l'origine de ses pensées pour faciliter et traiter le « fort élément émotionnel » qui accompagne le dialogue sur des QSV. Cette approche pédagogique préconise un travail de l'apprenant sur l'origine de sa pensée. Faire l'étalage de sa biographie personnelle dans la PDC offre l'opportunité aux personnes apprenantes d'éclairer leur propre pensée, de mieux connaître l'origine de leurs pensées et de structurer leurs idées. Il est également recommandé de préconiser d'examiner les expériences, les identités de chacun comme élément indispensable à la PDC. Cette manière de procéder est détaillée à la section 1.4.3.4.

**La PDC reconnaît que les apprenants ne sont pas égaux.**

(Bickmore et Parker, 2014)

La PDC est conçue pour aborder les QSV au sein de **milieux qui sont hétérogènes sous l'angle ethnique, religieux, économique, sexuel et de genre** dans des sociétés pluralistes. Le dialogue dans des classes hétérogènes amène la PDC à se dérouler inévitablement dans des contextes d'identités sociales diverses et fluctuantes, ce qui cause un pouvoir social inégal au sein et autour de la dynamique de la classe. Ainsi, la PDC reconnaît que les apprenants ne sont pas égaux et qu'il y a des disparités et des inégalités sociales et politiques entre les citoyens. Elle requiert donc de considérer et de faire comprendre aux personnes apprenantes les **différences sociales, l'inégalité des pouvoirs et les visions du monde contrastées** pour aborder des QSV. Cette manière de procéder est détaillée à la section 1.4.3.5 et la section 1.4.3.6.

**La PDC recommande l'équité de chance d'introduire des éléments à la conversation pour exprimer son opinion.**

(Bickmore et Parker, 2014; King, 2009)

L'une des manières d'utiliser la PDC est de créer des opportunités de dialogue adoptant des normes équitables pour s'exprimer et être entendus, d'autant plus dans des contextes où les élèves ont des origines et des statuts différents. Les personnes enseignantes et les élèves doivent être prêts à

respecter des normes qui accordent une écoute équitable à tous les participants et à toutes les perspectives. Concrètement, cela signifie que toutes les personnes participantes doivent avoir une chance égale d'introduire des éléments dans la conversation, d'exprimer leurs opinions et de contester ou questionner celles des autres. Ces normes sont détaillées à la section 1.4.1.3.

**L'écoute empathique est essentielle au développement de l'ouverture à l'autre et à la coopération.**

(Bickmore & Parker, 2014; King, 2009)

Le caractère contestable des QSV peut amener les personnes participantes à être profondément investies dans les relations sociales, les perspectives culturelles et les dynamiques historiques que ces questions suscitent. Ainsi, elles sont elles aussi confrontées à des contraintes significatives quant à leur capacité à accorder une écoute équitable aux connaissances et aux revendications de valeurs d'autrui qui sont différentes des leurs. En écoutant des perspectives diverses, les élèves sont confrontés à un choix constant : douter ou croire les affirmations avancées par les autres. Afin d'amener les élèves à discuter sur des thèmes controversés, il faut que les personnes participantes soient prêtes à écouter une idée inverse et une expérience différente de la sienne. Ainsi, elles doivent adopter une écoute avec empathie, ce qui signifie discerner et s'engager dans les perspectives des autres, en misant sur la compréhension de l'autre sans forcément adhérer.

**La considération de la dimension affective est prédominante.**

(Bickmore & Parker, 2014; Ho et al., 2017; King, 2009; McCully, 2006)

La PDC reconnaît qu'aborder des QSV favorise le développement de la pensée critique. Toutefois, elle considère l'aspect affectif qu'entraînent couramment les thématiques vives des questions controversées. Cet aspect affectif est l'élément central des théories fondatrices de la PDC. En effet, elle cherche explicitement à traiter et à inclure ces émotions foncièrement enracinées. De plus, le dialogue en classe sur les QSV requiert de l'imagination et un engagement émotionnel, et pas seulement des connaissances et une cognition rationnelles. Les émotions et le raisonnement qui émergent lors des dialogues sur les QSV s'appuient et se compliquent selon les diverses expériences et inégalités sociales vécues. Ainsi, l'exercice d'écouter d'autres personnes raconter leurs propres expériences leur permet d'apprendre à faire face aux sentiments que cela suscite. Cela signifie qu'il se peut que les personnes participantes soient confrontées à voir comment les choses se présentent à l'autre ou à faire face aux peurs et aux angoisses que ces éléments émergents.

**La PDC promeut le développement de la confiance mutuelle.**

(Bickmore & Parker, 2014; King, 2009; McCully, 2006)

La PDC reconnaît le rôle puissant que jouent le risque et les émotions sur les limites des possibilités d'apprentissage lorsque les personnes participantes sont dans des situations susceptibles d'éprouver des sentiments de peur, de vulnérabilité et de colère. Le développement de la confiance mutuelle dans le groupe de discussion est nécessaire pour être en mesure de partager les expériences de vie ainsi que l'origine de sa pensée sur des QSV. Il est donc nécessaire de préparer et de créer une zone

de confort et de confiance entre les personnes participantes et pas seulement la rationalité pour qu'elles soient à l'aise de dévoiler leurs idées. La confiance mutuelle est nécessaire afin d'avoir des dialogues ouverts qui contribuent aux partages de perspectives inconfortables. De ce fait, les personnes participantes prennent des risques de dévoiler leurs idées seulement lorsqu'une confiance mutuelle est établie. Le climat de confiance et d'ouverture est essentiel pour qu'elles se sentent à l'aise d'exprimer leurs points de vue devant la personne enseignante et les autres élèves. Cela dit, le renforcement de la confiance correspond à la première étape de l'établissement de l'amitié et du dialogue. Des activités qui soutiennent le développement de la confiance mutuelle sont détaillées à la section 1.4.3.2.

### **La PDC s'inscrit dans un processus non-linéaire qui varie selon les besoins des élèves pour offrir un défi progressif.**

(McCully, 2006; King, 2009)

Le principe général de mise en œuvre est de réaliser une introduction progressive à la controverse puisque pour instaurer la confiance mutuelle. Il faut que la personne enseignante soit **consciente des besoins et des sensibilités des élèves** afin d'ajuster sa pratique selon son groupe. Les activités doivent donc être adaptées au rythme du groupe pour que le défi soit progressif. Pour favoriser l'instauration du défi progressif, il est suggéré d'examiner des événements géographiquement, historiquement et culturellement éloignés d'abord pour être progressivement aptes à aborder des éléments plus proches de la réalité des participants. Une introduction progressive de vivacité des thèmes controversés facilite l'opérationnalisation de la PDC. Par exemple aborder un enjeu sur l'environnement, comme « *devrait-on moins voyager pour réduire les transports en avion et en voiture ?* » relève un thème controversé qui marginalise moins certaines populations, contrairement à la question « *y a-t-il du racisme systémique au Québec ?* » qui risque de faire émerger davantage d'émotions chez les participants.

## **1.2 POURQUOI RECOURIR À LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS ?**

Cette approche pédagogique favorise la remise en question des perceptions stéréotypées que les personnes participantes ont envers les autres idées ou groupes d'individus (King, 2009). Comme décrit précédemment, ce dialogue et les connexions relationnelles développées ont pour effet de renforcer leur motivation à écouter et à chercher à comprendre les perspectives des autres, même lorsque cela s'avère troublant ou douloureux (Arvisais & G-Héon, 2022). Par ailleurs, l'un des objectifs de la PDC est de comprendre l'origine de la pensée de toutes les personnes participatives au dialogue en donnant un sens aux points de vue divergents. Alors, à défaut d'être une « victime passive » de la dissonance interpersonnelle, qui signifie ne pas comprendre l'autre à cause du contexte social dissemblable dans lequel chacun évolue, connaître l'origine de la pensée et l'histoire de vie d'autrui permet aux apprenants de comprendre comment le point de vue de l'autre se conçoit. Ainsi, cette approche a le potentiel de favoriser le développement de l'empathie et d'encourager l'acceptation des idées contraires. Le développement de l'empathie en sciences

humaines et sociales « amène les apprenants à accroître leur compréhension du monde, de leurs croyances et de leurs expériences en s'appropriant les expériences du passé ou encore les expériences sociales des autres » (Arvisais et G-Héon, 2022, p. 103).

De plus, bien que les personnes enseignantes préfèrent éviter d'aborder les questions conflictuelles, d'autant plus dans ces milieux hétérogènes (Zembylas & Papamichael, 2017), les élèves de tous âges se montrent tout de même souvent intéressés à en discuter (Bickmore & Parker, 2014). En effet, « les divergences d'opinions, les interprétations multiples et les préférences personnelles nécessitent une écoute active, un respect dans les désaccords et une communication adéquate » (Arvisais et G-Héon, 2022, p.103). De ce fait, apprendre à employer un dialogue respectueux sur des QSV nécessite de comprendre et d'accepter les points de vue divergents. Ainsi, cela favorise un sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté et contribue au développement d'importantes compétences sociales. Pour cela, l'un des processus les plus « sûrs » pour aborder des questions controversées avec des élèves marginalisés ou de statut inférieur est la PDC, ce qui s'explique par les principes et les postulats qui la conçoivent (Bickmore & Parker, 2014).

### **1.3 QUAND Y RECOURIR ?**

La PDC s'opérationnalise lorsque les élèves et la personne enseignante ont le désir d'aborder des enjeux de société et des enjeux qui surviennent dans l'actualité. Le traitement des enjeux controversés se veut une opportunité de discussion et de dialogue pour « déconstruire les intérêts, les visées, les mécanismes, etc., d'oppression et de domination qui lient organiquement les rapports de classe, de genre, de nation et de race » (Lefrançois et Ethier, 2022, p. 34). Pour aborder des QSV en sciences humaines et sociales, la PDC est une alternative pédagogique innovante à considérer dans la pratique enseignante. Contrairement à d'autres pratiques plus traditionnelles qui cherchent à développer l'argumentaire, la pensée critique et le raisonnement des élèves, la PDC cherche également à développer la compréhension mutuelle. Ainsi, selon les intentions pédagogiques, favoriser l'approche pédagogique de la PDC aura comme finalité le développement de la compréhension de soi et de l'autre, plutôt que le consensus ou la victoire.

### **1.4 COMMENT INTÉGRER LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS ?**

La PDC s'inscrit dans un processus non-linéaire qui varie selon les besoins des élèves pour offrir un défi progressif. Les variations dans la pratique de la PDC reflètent l'élément vital de l'engagement personnel qui est si essentiel au développement de la confiance mutuelle (McCully, 2006). En d'autres mots, elle mise sur l'établissement d'une pratique efficace en portant un jugement sur les besoins des jeunes et en ajustant l'enseignement à leur rythme de développement pour ainsi que le défi soit progressif. De ce fait, pour certains groupes de jeunes, il peut être jugé bénéfique de s'engager rapidement dans [\*L'opérationnalisation de la PDC\*](#) qui requiert les [\*stratégies\*](#)

pédagogiques à adopter de la PDC et d'aborder directement des questions litigieuses, alors que pour d'autres groupes, les circonstances sociales au sein du groupe peuvent déterminer un parcours plus graduel avec davantage de stratégies pédagogiques à adopter en amont pour renforcer la confiance mutuelle. Ceci implique donc que les *stratégies pédagogiques à adopter en amont* n'ont pas à être réalisées à toutes les pratiques de la PDC, ni même avec tous les groupes d'élèves et sont optionnelles en fonction du climat de classes. Elles assurent l'intégration graduellement de la PDC avec les élèves en respectant les principes et les postulats de la PDC et l'établissement du lien de confiance entre les personnes participantes.

Cette section présente d'abord, en 1.4.1, l'opérationnalisation de la PDC pour comprendre comment intégrer la PDC pour aborder une QSV. Ensuite, la section 1.4.2 aborde des opérations intellectuelles à développer chez les élèves pour optimiser la mise en place de ce processus de la PDC. Finalement, en 1.4.3 les stratégies pédagogiques à adopter en amont sont détaillées et offre des exemples d'activités à mettre en place.

#### **1.4.1 L'OPÉRATIONNALISATION DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS**

La PDC est un processus dialogique pour aborder les QSV. Cette section se décline en quatre sections permettant de comprendre comment s'opérationnalise ce processus : (1) le modèle « Présent-Passé-Présent », (2) les stratégies pédagogiques à adopter pour soutenir les étapes de ce modèle, (3) les normes du dialogue de la PDC et (4) des exemples de situations d'enseignement-apprentissage à aborder avec des élèves du primaire et du secondaire.

##### **1.4.1.1 MODÈLE « PRÉSENT-PASSÉ-PRÉSENT »**

Le **modèle « Présent-Passé-Présent »** de McCully (2006) est une procédure en trois étapes qui est le cœur de la mise en œuvre de la PDC pour aborder les QSV.

Le premier « **Présent** » représente le premier contact avec le thème controversé. À cette première étape, l'enseignant ou les élèves posent une QSV au regard d'un enjeu de société qui relève la controverse dans le groupe d'apprenants. Ensuite, une base de connaissances doit être fournie aux apprenants. Cela permet à tous les participants de connaître le thème abordé et les principales controverses impliquées. L'idée n'est pas d'analyser des points de vue d'auteurs différents, mais plutôt de comprendre le sujet et les enjeux impliqués. Une fois cette base de connaissances présentée, l'enseignant de cet enjeu qui va relever la controverse dans le groupe d'apprenants.

Le « **Passé** » représente l'étape d'*analyse du passé* pour justifier les raisons de son opinion actuelle sur la QSV. Les apprenants sont donc invités à faire un retour dans le passé pour comprendre d'où vient cette opinion et pourquoi ils pensent comme ils pensent.

Le deuxième « **Présent** » représente le retour au présent pour justifier les raisons de son opinion par le bilan de ses pensées. En d'autres mots, l'étape précédente a permis de faire le bilan de ses pensées pour maintenant, à cette étape-ci, comprendre comment sa biographie personnelle et son parcours de vie influencent sa manière de penser actuellement. Ainsi, cette étape demande aux apprenants d'entrer en dialogue avec les autres personnes du groupe et de partager leur positionnement sur la QSV. Ce dialogue se fait selon les normes du dialogue où les élèves sont invités à partager à tour de rôle leur opinion et à la justifier par leurs expériences antérieures et leur origine de leur pensée. De plus, ils doivent écouter l'opinion des autres, la respecter et essayer de la comprendre malgré les différences. Par ailleurs, les élèves sont invités à questionner l'autre sans toutefois entrer en confrontation ou en argumentation. Selon l'objectif de la PDC, ce partage est une forme d'étape préliminaire, un « échauffement » aux discussions délibératives. Dans d'autres mots, la PDC permet aux élèves d'effectuer un travail intellectuel d'entraînement avant d'opérationnaliser des pédagogies qui permettent la confrontation et l'argumentaire. Pour ce faire, ils doivent faire une *autodivulgence* de leur opinion en *partageant leur biographie personnelle* par le dialogue. Les normes de cette entrée en dialogue sont détaillées à la section 1.4.1.3. Ainsi, ce partage amène à examiner d'autres points de vue, à admettre que l'on n'a pas les réponses et à exprimer à nouveau le doute, la confusion et l'incertitude. L'enseignant peut d'ailleurs dans les premières discussions faire une *modélisation de l'acceptation de points de vue différents* et ainsi qu'une *admission de l'incertitude et du doute*. Finalement, l'enseignant doit prévoir un *temps pour mettre fin au dialogue*. Ce temps de clôture du dialogue est essentiel pour adopter une considération aux émotions et à l'affect des participants au dialogue face à la QSV.

#### 1.4.1.2 LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES À ADOPTER

Les stratégies pédagogiques à appliquer sont le cœur de la mise en œuvre de la PDC pour aborder les QSV avec les apprenants. Ces stratégies pédagogiques s'intègrent dans le modèle « Présent-Passé-Présent » qui est la procédure proposée et détaillée à la section 1.4.1.1. Les stratégies à adopter sont : (1) fournir une base de connaissances sur la QSV, (2) poser une question socialement vive, (3) analyser le passé, (4) faire une autodivulgence de sa pensée, (5) partager sa biographie personnelle et son parcours de vie, (6) modéliser l'acceptation de points de vue différents, (7) admettre l'incertitude et du doute et (8) allouer du temps pour mettre fin au dialogue.

*Le premier « **Présent** » représente le premier contact avec le thème controversé.*

### **Poser une question socialement vive.**

L'enseignant pose une QSV au regard de l'enjeu. Cette QSV doit susciter des opinions controversées entre le groupe d'apprenants. Ainsi, dans le cadre de ce « présent », les apprenants sont invités à se questionner pour connaître leur point de vue sur le sujet en prenant position individuellement sur la QSV. Cela peut se faire à l'oral, par écrit, en classe, en équipe, en grand groupe, à la maison en devoir. Cette étape n'est pas toutefois pas une entrée en confrontation avec autrui.

Il est également possible de permettre aux élèves de choisir eux-mêmes leur question ainsi qu'à l'enseignant d'en poser une. Si l'enseignant est moins confortable avec la spontanéité, choisir la question lui permettra d'avoir un meilleur contrôle sur les étapes de développement. Également, l'enseignant pourra davantage se préparer au thème abordé et il pourrait être plus facile de proposer des activités. Autrement, lorsque les élèves choisissent la question, cela leur permettra davantage d'être au cœur de leur apprentissage. Ils pourront ainsi proposer à l'enseignant une question controversée dans le thème proposé par cette dernière. Cela entrera davantage dans une démarche scientifique en sciences humaines et sociales.

### **Fournir une base de connaissances.**

Afin d'outiller les apprenants sur la thématique abordée dans la QSV, la personne enseignante doit d'abord *fournir une base de connaissances* aux apprenants. Pour ce faire, il est recommandé de présenter sous forme de synthèse une base de connaissances sur la thématique abordée en proposant plusieurs points de vue de manière équitable. Dès lors, tous les apprenants partent avec une base de connaissances sur la QSV avant même d'amorcer les discussions. Ainsi, ceux qui n'ont pas de connaissances préalables sur le sujet peuvent connaître l'enjeu à ce moment. Cela peut prendre la forme d'un exposé magistral interactif, d'un dossier documentaire à analyser, de lecture, d'un invité en classe, de photos, d'une vidéo présentant les différents points de vue sur la situation. Les différentes manières de faire dépendent du niveau des élèves et des ressources trouvées sur le sujet. Plusieurs ressources intéressantes sont conçues pour les élèves, en voici quelques-unes :

- **MAJ**, Radio-Canada (<https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/MAJ>) ;
- **Curio**, Radio-Canada (<https://curio.ca/fr/mon-accueil>) ;
- **Les As de l'info** (<https://lesasdelinfo.com/>) ;
- **Jonathan le Prof** (<https://jonathanleprof.com/>, également sur Facebook et Instagram) ;
- **Rad**, @Radpointca (<https://ici.radio-canada.ca/info/rad> et sur YouTube <https://www.youtube.com/radpointca/about>).

*Le « Passé » représente l'étape d'analyse du passé pour justifier les raisons de son opinion actuelle sur la QSV.*

### **Analyser le passé.**

Nous sommes conscients que nos opinions découlent de plusieurs facteurs, mais nous jugeons que notre histoire de vie renferme plusieurs réponses. C'est pourquoi, que la PDC recommande d'explorer son histoire de vie et l'origine de ses pensées avec les élèves. Ainsi, il est recommandé que le participant se pose ces questions : pourquoi je pense comme je pense ? Pourquoi j'adopte tel point de vue sur cette question vive ? Quels événements du passé font en sorte que j'ai cette opinion sur la question ? Quelles sont mes valeurs qui soutiennent ma position sur la QSV ? Il peut être intéressant à cette étape de refaire l'atelier de la « [métaphore de l'arbre et des racines](#) » détaillé à la section 1.4.3.4, mais cette fois, d'ancrer son questionnement dans le thème de la QSV posée.

*Le deuxième « **Présent** » représente le retour au présent pour justifier les raisons de son opinion par le bilan de ses pensées par le biais du dialogue.*

### **Faire une autodivulgence de sa pensée.**

Cette stratégie demande aux personnes enseignantes et aux apprenants de prendre position sur la QSV en divulguant de leur point de vue. L'autodivulgence peut se faire en grand groupe à tour de rôle. Autrement, afin d'initier la PDC plus en douceur, les élèves peuvent modéliser l'autodivulgence en sous-groupe.

### **Partager sa biographie personnelle et son parcours de vie.**

Le *partage de biographies personnelles (parcours de vie)* consiste à s'appuyer sur son histoire de vie pour dévoiler l'origine de sa pensée sur une QSV par le biais du dialogue. Ainsi, cela permet d'expliquer pourquoi une personne pense comme elle pense et de justifier son opinion sur la QSV. Le partage de son histoire de vie vise à promouvoir un véritable engagement et renforce le lien de confiance au sein du groupe. Ce partage amène à avoir un dialogue avec autrui tout en adoptant les normes du cercle de parole équitable de la PDC détaillées en 1.4.1.3.

### **Modéliser l'acceptation de points de vue différents.**

Cette stratégie pédagogique demande à la personne enseignante de modéliser l'acceptation de points de vue divergents. Les participants doivent ainsi développer un savoir agir pour partager leurs idées et leurs opinions, mais également apprendre à recevoir et être confronté à celles des autres (Alpe & Barthes, 2013b; Jeziorski, 2017). L'enseignante doit donc miser sur les principes de l'écoute avec empathie ainsi que la confiance et la compréhension mutuelles du postulat de la PDC. Le tableau 1 présente des principes suggérés à mettre en place par l'enseignant dans les classes pour favoriser ce savoir agir et favoriser l'acceptation de points de vue.

**Tableau 1.** Les principes à favoriser par l'enseignant pour développer le savoir-agir de l'acceptation des points de vue divergents chez l'élève.

<b>Principes</b>	<b>Description</b>
1) Créer un climat de classe inclusif	Établissez un environnement où chaque voix est valorisée et respectée. Encouragez les élèves à exprimer leurs opinions sans crainte de jugement ou de représailles. Faites la promotion de la diversité des perspectives et encouragez la curiosité intellectuelle.
2) Enseigner les compétences de communication	Consacrez du temps à enseigner aux élèves des compétences de communication efficaces, telles que l'écoute active, la formulation d'idées claires et la prise de parole en public. Expliquez l'importance d'une communication respectueuse et encouragez les élèves à utiliser des arguments factuels et raisonnés.
3) Pratiquer la pensée critique	Aidez les élèves à développer leur capacité à évaluer de manière critique leurs propres idées ainsi que celles des autres. Encouragez-les à poser des questions, à examiner les preuves, à remettre en question les présupposés et à considérer différentes perspectives. Mettez l'accent sur l'importance de se baser sur des faits et des arguments solides plutôt que sur des émotions ou des préjugés.
4) Favoriser les débats structurés	Organisez des débats structurés où les élèves peuvent exprimer leurs opinions sur des sujets controversés. Encadrez les débats en établissant des règles de discussion respectueuse et en encourageant la prise de parole équilibrée. Laissez suffisamment de temps pour que chaque élève puisse présenter son point de vue, tout en veillant à ce que les idées soient débattues plutôt que les personnes.
5) Encourager l'empathie	Aidez les élèves à développer leur capacité d'empathie en les invitant à se mettre à la place des autres et à considérer leurs perspectives. Cela peut se faire par des discussions sur les expériences vécues, des activités de sensibilisation et des lectures qui mettent en avant la diversité des expériences et des points de vue.
6) Enseigner la résolution de conflits	Apprenez aux élèves des stratégies de résolution de conflits constructives, telles que la recherche de compromis, la recherche de points communs et la gestion des désaccords. Montrez-leur comment gérer les différences d'opinions de manière respectueuse et constructive, en évitant les attaques personnelles ou les comportements agressifs.
7) Modéliser un comportement ouvert et réceptif	En tant qu'enseignant, servez de modèle en montrant un comportement ouvert et réceptif aux idées et opinions des autres. Montrez aux élèves comment écouter attentivement, poser des questions pour approfondir la compréhension et accepter les désaccords de manière respectueuse.

### **Admettre l'incertitude et du doute.**

Ce partage amène également l'apprentissage de l'*admission de l'incertitude et du doute*. Jeziorski (2017) mentionne que l'enseignement des QSV nécessite un dialogue controversé, une remise en doute subséquente et une analyse de la pluralité des interprétations. Alpe et Barthes (2013) notent que la difficulté principale pour les apprenants est de construire un nouveau rapport au savoir. Selon ces auteurs, le participant doit d'abord se dissocier des savoirs de conformités scolaires et accepter que son « discours social » ne soit ni unique, ni la seule vérité. Ce processus d'admission de l'incertitude et du doute peut amener l'apprenant à renoncer à des certitudes lorsqu'il met en relation d'autres idées, opinions et divers paradigmes théoriques tout en étant confronté aux postures de ses pairs et de l'enseignant. Cela peut engendrer une « rupture épistémologique » chez l'apprenant, ce qui est une grande difficulté selon ces auteurs. Cela s'explique puisque une rupture épistémologique peut être source d'inconfort ou de désorientation initiale pour l'élève. En effet, remettre en question les connaissances établies peut générer une certaine confusion ou incertitude. Cependant, une fois que l'élève s'adapte à ce changement, cela peut conduire à une meilleure compréhension et à une pensée plus avancée. Le tableau 2 présente des principes pour favoriser l'admission de l'incertitude et du doute chez les élèves.

**Tableau 2.** Les principes à favoriser par l'enseignant pour développer l'admission de l'incertitude et du doute chez l'élève

<b>Principes</b>	<b>Description</b>
1) Cultivez une mentalité de curiosité	Encouragez les élèves à adopter une attitude de curiosité et d'ouverture d'esprit. Montrez-leur que le doute est une opportunité d'apprentissage et de croissance, plutôt qu'une faiblesse.
2) Enseignez la pensée critique	Apprenez aux élèves à évaluer de manière critique les informations et les idées qui leur sont présentées. Montrez-leur comment poser des questions, examiner les preuves, considérer différentes perspectives et remettre en question les croyances établies.
3) Valorisez l'incertitude	Faites comprendre aux élèves que l'incertitude est une partie normale du processus d'apprentissage. Montrez-leur que le fait de ne pas avoir toutes les réponses immédiatement n'est pas un problème, mais plutôt une invitation à explorer davantage et à approfondir leur compréhension.
4) Encouragez les discussions ouvertes	Créez un environnement où les élèves se sentent en sécurité pour exprimer leurs doutes et poser des questions. Encouragez les discussions ouvertes où les idées peuvent être débattues et remises en question sans jugement. Montrez que le doute peut mener à de nouvelles découvertes et à des perspectives enrichissantes.
5) Présentez des exemples de doute dans l'histoire et la science	Montrez aux élèves des exemples historiques et scientifiques où le doute a joué un rôle clé dans les avancées et les découvertes. Parlez des scientifiques et des penseurs qui ont remis en question les idées établies et ont contribué à l'évolution des connaissances.

6) Modélisez l'admission du doute	En tant qu'enseignant, soyez prêt à admettre vos propres doutes et incertitudes. Montrez aux élèves que même les adultes et les experts peuvent avoir des questions et des hésitations, et que cela fait partie intégrante du processus de recherche de connaissances.
7) Encouragez la recherche d'informations fiables	Aidez les élèves à développer des compétences en recherche et en évaluation des sources d'information. Montrez-leur comment trouver des sources fiables et crédibles pour étayer leurs idées et réduire les incertitudes.

### **Allouer du temps pour mettre fin au dialogue.**

Afin de préserver la confiance des jeunes, il est crucial de prendre en compte leurs besoins à la fin des sessions du dialogue impliquant des opinions fortes, de la rancœur, de l'énergie émotionnelle ou des révélations personnelles. Les enseignants doivent donc assurer un soutien adéquat pour faire un retour sur le dialogue. Il est donc nécessaire de clore les sessions en groupe et individuellement si nécessaire. Ce temps alloué à la conclusion est nécessaire pour assurer l'apaisement de la situation et revenir de ses fortes émotions impliquées. Le tableau 3 présente des principes pour terminer un dialogue positivement.

**Tableau 3.** Les principes à favoriser par l'enseignant pour terminer un dialogue positivement.

<b>Principes</b>	<b>Descriptions</b>
1) Récapituler les points clés	Avant de clore le dialogue, récapitulez brièvement les points clés ou les principales conclusions qui ont été discutés. Cela permet de mettre en évidence les idées principales et de s'assurer que tous les participants sont sur la même longueur d'onde.
2) Faire une synthèse finale	Si possible, faites une synthèse finale en intégrant différentes perspectives ou idées qui ont été exprimées. Mettez en valeur les points communs et les divergences constructives qui ont émergé pendant le dialogue.
3) Remercier les participants	Exprimez votre gratitude envers les élèves pour leur participation active et leurs contributions au dialogue. Faites-leur savoir que leurs idées ont été valorisées et appréciées.
4) Expliquer la fin du dialogue	Informez les élèves que le temps imparti pour le dialogue est terminé et que vous devez passer à la prochaine activité ou sujet. Il est important d'être clair et transparent sur les raisons de la fin du dialogue afin d'éviter toute confusion.
5) Encourager la poursuite de la réflexion	Invitez les élèves à continuer de réfléchir au sujet abordé ou aux questions soulevées pendant le dialogue. Proposez-leur des ressources supplémentaires ou des suggestions pour approfondir leurs connaissances et poursuivre leur réflexion individuellement ou en groupe.

6) Offrir la possibilité de poser des questions supplémentaires	Avant de mettre fin complètement au dialogue, donnez aux élèves l'occasion de poser des questions supplémentaires ou de clarifier des points qui pourraient ne pas avoir été abordés de manière satisfaisante.
7) Clôturer de manière positive	Terminez le dialogue sur une note positive en encourageant les élèves à continuer à s'exprimer, à participer activement à d'autres discussions et à développer leurs compétences de pensée critique. Rappeler l'importance du respect mutuel et de l'écoute attentive dans les échanges futurs.

### 1.4.1.3 LES NORMES D'UN DIALOGUE ÉQUITABLE

Le processus de mise en œuvre de la PDC inclut un dialogue par une prise de parole équitable chez les élèves. Pour ce faire, l'établissement d'un cercle de parole équitable implique certaines normes. Par ce cercle de parole, toutes les personnes participantes ont la possibilité d'exprimer leurs points de vue et d'être entendues. En effet, dans la PDC, l'enseignant et les apprenants sont donc invités à réaliser un cercle de parole où toutes les personnes participantes partagent à tour de rôle les éléments qu'ils se sentent à l'aise de partager sur le sujet. Entre chaque tour de parole, les autres personnes participantes sont invitées à questionner l'orateur s'ils en sentent le besoin. Le questionnement doit être réalisé dans le but de comprendre l'autre.

Certes, il est entendu qu'en aucun cas l'enseignant doit obliger l'élève à parler. Lors du dialogue, les élèves auront à plusieurs moments l'opportunité de partager ce qu'ils voudront dire. En effet, le cercle de parole ne consiste pas à faire un tour et de clore la discussion. Il est davantage question de faire le nombre de tours nécessaire jusqu'au moment de clôture du dialogue. Ainsi, l'élève n'aura jamais l'obligation de partager quelque chose et au fur et à mesure des tours des cercles de la parole, l'élève pourra intervenir pour ajouter quelque chose s'il en est confortable. Aussi, à tour de rôle, les élèves pourront partager quelque chose et ajouter des éléments si cela leur convient.

**Astuce :** D'autres alternatives peuvent être proposées pour que les élèves puissent participer sans avoir à partager des expériences personnelles profondes. L'élève pourrait parler de leurs aspirations, des livres qui les ont influencés, ou même créer des personnages fictifs pour explorer certaines thématiques. Aussi, l'enseignant peut offrir d'autres moyens de réaliser un partage comme par l'écrit ou l'art. Enfin, afin d'aider l'élève à comprendre comment procéder, l'enseignant peut modéliser le partage en premier.

Le tableau 4 définit les normes du dialogue à adopter.

Tableau 4. Les normes du dialogue à adopter

<b>Normes</b>	<b>Descriptions</b>
1) Favoriser la participation équilibrée	Soyez attentif à la participation des élèves et encouragez ceux qui parlent moins à prendre la parole. Posez des questions spécifiques aux élèves plus silencieux pour les inciter à s'exprimer et assurez-vous d'inclure différentes voix et perspectives dans la discussion. Pour faciliter l'équité dans le tour de parole, proposez aux élèves d'établir un cercle de parole où à tour de rôle chaque personne participante exprime sa pensée.
2) Utiliser des outils de communication visuelle	Pour une meilleure gestion des tours de parole, vous pouvez utiliser des outils visuels tels qu'un tableau de tours de parole ou une liste affichée à la vue de tous les élèves. Cela permet à chacun de savoir quand c'est son tour de parler et d'organiser les interventions de manière équitable.
3) Encourager l'auto-régulation	Donnez aux élèves la responsabilité de réguler eux-mêmes leurs interventions et de veiller à ce que chacun ait la possibilité de s'exprimer. Sensibilisez-les à l'importance de l'équité dans les discussions et encouragez-les à signaler s'ils pensent qu'il y a un déséquilibre. Cela permet aux élèves de prendre conscience de leur participation et favorise le respect des tours de parole.
4) Utiliser des techniques de gestion du temps	Si le temps est limité, utilisez des techniques de gestion du temps, telles que des minuteries ou des limites de temps spécifiques pour chaque intervention, afin de permettre à tous les élèves d'avoir la possibilité de parler. Autrement, invitez les élèves à partager une idée par prise de parole.
5) Écoute active	Les élèves doivent être encouragés à écouter attentivement les points de vue des autres, sans interruption ni jugement préalable. L'écoute active implique de prêter attention aux idées exprimées, de poser des questions pour mieux comprendre et de faire preuve d'empathie envers les expériences et les perspectives des autres. Miser sur la compréhension et le respect de l'autre a davantage le potentiel de favoriser le développement d'une écoute empathique. La ressource suivante permet de soutenir davantage l'écoute active : <a href="#">Atelier sur l'écoute active</a> et <a href="#">l'art de l'écoute active</a> .
6) Utiliser des techniques de respect pour intervenir	L'écoute active demande aux participants d'attendre la fin du tour de parole pour questionner l'autre et intervenir. Invitez les élèves à lever la main avant de parler pour indiquer son désir d'intervenir. Invitez les élèves à utiliser le « je » pour exprimer leurs points de vue et à utiliser les noms des camarades de classe comme forme de respect.
7) Respect mutuel	Les élèves doivent respecter les opinions, les croyances et les expériences des autres, même s'ils diffèrent des leurs. Le respect mutuel signifie éviter les attaques personnelles, les insultes ou les discriminations. Les critiques doivent être basées sur les idées plutôt que sur les individus. Sensibilisez

	les élèves à respecter la limite de chacun et d'accepter que chacun partage ce qu'il est confortable de partager.
8) Tolérance à l'ambiguïté	Les discussions peuvent parfois impliquer des sujets complexes et des points de vue contradictoires. Les élèves doivent être encouragés à développer une tolérance à l'ambiguïté et à reconnaître qu'il est possible d'avoir des opinions divergentes sans nécessairement parvenir à un consensus ni à une victoire.
9) Argumentation rationnelle	Les élèves doivent apprendre à utiliser des exemples et des contre-exemples pour appuyer leurs propos et faire appel à la raison simplement en expliquant la raison derrière son point de vue ou le choix d'un argument. Ils doivent donc apprendre à exprimer leurs opinions de manière argumentée et à fournir des justifications fondées sur des faits, des exemples et des raisonnements logiques. Ils doivent également être encouragés à écouter et à évaluer les arguments des autres de manière objective, en examinant les preuves et les raisonnements avancés.
10) Non-discrimination	Les discussions doivent se dérouler dans un environnement exempt de discrimination et de préjugés. Les élèves doivent être sensibilisés à l'importance de ne pas porter de jugements basés sur l'identité, la race, le genre, la religion ou d'autres caractéristiques personnelles.
11) Gestion des émotions	Les discussions peuvent susciter des émotions fortes. Il est important d'apprendre aux élèves à gérer leurs émotions de manière constructive et à exprimer leurs désaccords de manière calme et respectueuse.
12) Collaboration	Encouragez les élèves à travailler ensemble et à rechercher des points communs plutôt que de se concentrer uniquement sur les différences. Les discussions peuvent être l'occasion d'apprendre les uns des autres et de développer des solutions créatives.

#### 1.4.1.4 EXEMPLES DE SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Cette section présente une situation d'enseignement-apprentissage adaptée pour le primaire et une situation d'enseignement-apprentissage adaptée pour le secondaire. Ces deux dernières sont davantage ancrées dans un thème d'actualité. Dès lors, une dernière situation d'enseignement-apprentissage est proposée et s'ancre dans le contenu à aborder en sciences humaines et sociales, selon le cadre normatif du Québec. Cette dernière indique également selon quelles compétences et quels niveaux scolaires cette activité peut être évaluée.

<b>Au primaire</b>
<b>Présent</b>

L'enseignant invite les élèves à se questionner sur la question suivante : *La loi 21 sur la laïcité dans nos systèmes scolaires a-t-elle sa place ?*

L'enseignant questionne les élèves par rapport à leur connaissance sur la loi 21 sur la laïcité de l'état. Il leur explique et confirme, selon les réponses des élèves, que la loi 21 est une loi qui interdit aux employés de l'état de porter des signes religieux.

L'enseignant présente la vidéo *Minute MAJ : C'est quoi la Loi sur la laïcité de l'État?* MAJ de Radio-Canada. <https://curio.ca/fr/catalogue/98042726-08aa-4f88-999e-f5f1364d10f2>

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de la vidéo. Il note au tableau les raisons de la controverse sur ce sujet. Il clarifie les termes utilisés dans la vidéo qui ne sont pas connus par les élèves. Au besoin, il peut faire rejouer la vidéo.

### **Passé**

L'enseignant invite les élèves à se questionner sur les raisons de leur opinion, par l'analyse de l'origine de leur pensée. Cette étape se fait individuellement. Voici les étapes que les élèves doivent suivre :

7. Écrire le mot « Laïcité » au milieu d'une feuille.
8. Ajouter des mots clés qui émergent à partir de la signification de la place de la laïcité dans leur histoire de vie.
9. Pour chaque nouveau mot, ajouter une nouvelle série de mots.
10. Cibler les mots les plus évocateurs sur la feuille.
11. Sur une autre feuille, répondre aux questions suivantes par écrit.

Quelle est ton opinion sur la question ? Quels événements du passé font en sorte que tu as cette opinion sur la question ? Quelles sont tes valeurs qui soutiennent ta position sur la QSV ?

12. Au regard des mots clés notés à l'étape 2 et des réponses retenues à l'étape 3, répondre à la question suivante. Noter sa réponse sur une feuille.

Pourquoi adoptes-tu ce point de vue sur cette question vive?

### **Présent**

À tour de rôle, les élèves sont invités à partager leur opinion sur la question socialement vive. Ils doivent justifier leur vision en expliquant par des exemples d'événements vécus, des valeurs ou des arguments de sources, les raisons qui soutiennent leur opinion.

## **Au secondaire**

### **Présent**

L'enseignant invite les élèves à se questionner sur la question suivante : *Devrait-on fermer le chemin Roxham ?*

L'enseignant questionne les élèves sur leurs connaissances vis-à-vis du chemin Roxham. Il présente la vidéo *Minute MAJ : Le chemin Roxham mène au débat* de MAJ de Radio-Canada. <https://curio.ca/fr/catalogue/3622bb06-c3d0-4d73-b960-6586da96c191>

Où la vidéo *D'où vient la crise des migrants?* <https://curio.ca/fr/catalogue/291f1859-c659-41f5-b84a-e3be4c94808f>

L'enseignant peut également présenter un dossier documentaire qui contient quelques articles sur les controverses de la fermeture du chemin Roxham.

- <https://ici.radio-canada.ca/info/dossier/1009591/fermeture-du-chemin-roxham>
- [https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/3469/roxham-road-canada-migrants-trudeau-passeurs-taxis-frontiere?utm\\_source=google-sem&utm\\_campaign=nat.pn.sem-ao-longs-formats&utm\\_medium=payant&utm\\_term=info&utm\\_content=recits-photoreportages](https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/3469/roxham-road-canada-migrants-trudeau-passeurs-taxis-frontiere?utm_source=google-sem&utm_campaign=nat.pn.sem-ao-longs-formats&utm_medium=payant&utm_term=info&utm_content=recits-photoreportages)
- <https://www.noovo.info/video/un-demandeur-dasile-de-2017-explique-pourquoi-le-chemin-roxham-devrait-rester-ouvert.html>

### **Passé**

L'enseignant invite les élèves à se questionner sur les raisons de leur opinion, par l'analyse de l'origine de leur pensée. Cette étape se fait individuellement. Voici les étapes que les élèves doivent suivre :

7. Écrire le mot « chemin Roxham » au milieu d'une feuille.
8. Ajouter des mots clés qui émergent à partir de la signification de la place de la migration par le chemin Roxham.
9. Pour chaque nouveau mot, ajouter une nouvelle série de mots.

10. Cibler les mots les plus évocateurs sur la feuille.
11. Sur une autre feuille, répondre aux questions suivantes par l'écrit.

Quelle est ton opinion sur la question ? Quels événements du passé font en sorte que tu as cette opinion sur la question ? Quelles sont tes valeurs qui soutiennent ta position sur la QSV ?

12. Au regard des mots clés notés à l'étape 2 et des réponses retenues à l'étape 3, répondre à la question suivante. Noter sa réponse sur une feuille.

Pourquoi adoptes-tu ce point de vue sur cette question vive?

### **Présent**

À tour de rôle, les élèves sont invités à partager leur opinion sur la question socialement vive. Ils doivent justifier leur vision en expliquant par des exemples d'événements vécus, des valeurs ou des arguments de sources, les raisons qui soutiennent leur opinion.

## **La mémoire collective dans les espaces publics**

Cette situation d'enseignement-apprentissage aborde les impacts du colonialisme au Canada et met en lumière une question controversée sur la place de la mémoire collective dans l'espace public. Cette situation d'enseignement-apprentissage demande à l'enseignante d'avoir préalablement enseigné la colonisation envers les peuples autochtones, la colonisation jusqu'à aujourd'hui. Habituellement, le cadre normatif recommande d'aborder ces contenus sous une perspective plus anthropologique. Ici, dans le cadre de la présente situation d'enseignement-apprentissage, en inscrivant cette thématique dans la démarche de la PDC, nous permettons aux élèves d'aborder ces thèmes sous un autre angle et de se remettre en question sur l'histoire que nous avons apprise, selon divers angles. Cela dit, cette situation d'enseignement-apprentissage s'adresse principalement aux jeunes du 3<sup>e</sup> cycle du primaire ou des jeunes du secondaire.

### **Présent**

L'enseignant invite les élèves à se questionner sur la question suivante : *Faut-il déboulonner ou réinterpréter les monuments et statues liés à des figures historiques, compte tenu de leurs actions prises à l'époque, qui s'avèrent controversées aujourd'hui ?*

L'enseignant questionne les élèves sur leurs connaissances vis-à-vis des termes « mémoire collective », « inauguration » et « colonialisme ». Il définit ces termes avec les élèves pour les aider à utiliser un bon vocabulaire. Il propose la vidéo suivante qui relève plusieurs polémiques au niveau des politiques colonialismes entrepris à l'époque.

<https://ici.radio-canada.ca/tele/le-telejournal-ontario/site/segments/reportage/448216/john-a-macdonald-histoire-controverse>

### **Passé**

L'enseignant invite les élèves à se questionner sur les raisons de leur opinion, par l'analyse de l'origine de leur pensée. Cette étape se fait individuellement. Voici les étapes que les élèves doivent suivre :

13. Écrire le mot « Mémoire collective » au milieu d'une feuille.
14. Ajouter des mots clés qui émergent à partir de la signification de la place de la mémoire collective actuelle vis-à-vis les figures historiques inaugurées sur les monuments et les statues.
15. Pour chaque nouveau mot, ajouter une nouvelle série de mots.
16. Cibler les mots les plus évocateurs sur la feuille.
17. Sur une autre feuille, répondre aux questions suivantes par l'écrit.

Quelle est ton opinion sur la question ? Quels événements du passé font en sorte que tu as cette opinion sur la question ? Quelles sont tes valeurs qui soutiennent ta position sur la QSV ?

18. Au regard des mots clés notés à l'étape 2 et des réponses retenues à l'étape 3, répondre à la question suivante. Noter sa réponse sur une feuille.

Pourquoi adoptes-tu ce point de vue sur cette question vive?

### **Présent**

À tour de rôle, les élèves sont invités à partager leur opinion sur la question socialement vive. Ils doivent justifier leur vision en expliquant par des exemples d'événements vécus, des valeurs ou des arguments de sources, les raisons qui soutiennent leur opinion.

### Évaluation

Cette situation d'enseignement-apprentissage peut être adaptée et évaluée selon différents critères dépendant du niveau scolaire.

- Au primaire : elle permet d'évaluer la compétence 1 et la compétence 2.
- Au secondaire : pour les cours « histoire et éducation à la citoyenneté », « histoire du Québec et du Canada » et « monde contemporain » : elle permet d'évaluer la compétence 1 et la compétence 2 propre à chacun des cours.

## 1.4.2 LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES À DÉVELOPPER

La PDC requiert le développement de certaines opérations intellectuelles. Ces dernières sont des actions posées pour mettre en relation des informations et faciliter la compréhension de celles-ci. Les élèves doivent donc développer certaines opérations intellectuelles pour optimiser leur pratique de la PDC.

- Reconnaître les similitudes entre des situations éloignées de la réalité des élèves et leurs propres situations afin de juger dans quelle mesure les interprétations proposées sont utiles pour comprendre leurs propres situations et expériences.
- Remettre en question et confronter les stéréotypes perçus de différents groupes d'identité sans être trop émotionnellement impliqués.
- Développer des aptitudes à fournir des exemples ou des explications démontrant la compréhension des perspectives conflictuelles et des déséquilibres de pouvoir.

Par ailleurs, le tableau 5 présente plusieurs habiletés transversales et opérations intellectuelles à favoriser et leurs descriptions.

*Tableau 5. Les habiletés transversales et les opérations intellectuelles*

<b>Habiletés transversales et opérations intellectuelles et leurs descriptions</b>		<b>Habiletés transversales et opérations intellectuelles et leurs descriptions</b>	
<b>Pensée critique</b>	Capacité à analyser et évaluer une information de manière objective et logique.	<b>Questionnement</b>	Aptitude à poser des questions pertinentes pour clarifier ou approfondir une discussion.
<b>Écoute active</b>	Aptitude à écouter attentivement ce que les autres disent, sans se précipiter pour répondre ou juger.	<b>Analyse des émotions</b>	Reconnaître et comprendre les émotions, à la fois chez soi et chez les autres, et savoir comment elles peuvent influencer une discussion.
<b>Expression claire</b>	Capacité à exprimer ses idées de manière concise, structurée et compréhensible.	<b>Résolution de conflits</b>	Capacité à naviguer et à résoudre les désaccords de manière productive.

<b>Empathie</b>	Capacité à comprendre et partager les sentiments et les perspectives des autres.	<b>Réflexion éthique</b>	Capacité à considérer les questions morales et éthiques dans une discussion ou un débat.
<b>Recherche et évaluation de l'information</b>	Savoir comment trouver des informations fiables et évaluer leur crédibilité.	<b>Collaboration</b>	Travailler efficacement en groupe, partager des idées et respecter les contributions de chacun.
<b>Argumentation</b>	Capacité à construire et présenter un argument logique basé sur des preuves.	<b>Auto-réflexion</b>	Capacité à réfléchir sur ses propres pensées, sentiments et actions et à reconnaître ses propres domaines d'amélioration.
<b>Reconnaissance des biais</b>	Capacité à identifier et à comprendre ses propres biais et ceux des autres.	<b>Perspective historique et culturelle</b>	Comprendre comment l'histoire, la culture et la société influencent les points de vue et les attitudes.
<b>Pensée créative</b>	Capacité à proposer des solutions ou des perspectives nouvelles et originales.	<b>Développement d'un esprit ouvert</b>	Être réceptif à de nouvelles idées et perspectives, même si elles diffèrent de la sienne.
<b>Capacité d'adaptation</b>	Aptitude à changer d'opinion ou de perspective en fonction de nouvelles informations ou arguments (flexibilité cognitive).	<b>Gestion du stress et de la frustration</b>	Savoir comment rester calme et centré, même dans des discussions animées ou conflictuelles.
<b>Esprit de synthèse</b>	Capacité à condenser de grandes quantités d'information en points clés.	<b>Recherche de la véracité et de la vérité</b>	Aptitude à favoriser la vérité soi-même et à distinguer le vrai du faux en se basant sur des données factuelles et à chercher la vérité en s'appuyant sur des preuves tangibles.

De plus, les opérations intellectuelles qui sont plus ciblées en SHS sont nécessaires à développer pour optimiser l'opérationnalisation de la PDC. Les élèves doivent développer des habiletés qui les aident à jongler avec les différents points de vue, les stéréotypes et les déséquilibres de pouvoir. Afin d'approfondir vos connaissances sur les opérations intellectuelles utilisées en évaluation des apprentissages en univers social, veuillez consulter les ressources suivantes :

- [Guide sur les opérations intellectuelles](#)
- [Les opérations intellectuelles](#)
- [Compétences et opérations intellectuelles](#)

### 1.4.3 LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES À ADOPTER EN AMONT

Les stratégies pédagogiques à adopter en amont présentées dans cette section favorisent l'établissement d'une confiance mutuelle au sein d'un groupe d'apprenants. Elles sont optionnelles, mais fortement recommandées. Six stratégies pédagogiques à adopter en amont sont proposées : (1) l'enseignement explicite des normes du dialogue, (2) les activités propices au développement de la confiance mutuelle, (3) le développement des habiletés socioémotionnelles, (4) les activités propices au développement de l'empathie, (5) la découverte de l'origine de sa pensée et son histoire de vie, (6) les activités propices à l'ouverture de la divergence, et (7) les principes propices à la considération des déséquilibres de pouvoir.

#### 1.4.3.1 ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES NORMES DU DIALOGUE.

Afin de favoriser un dialogue respectueux et sans violence, il est recommandé d'enseigner les normes d'un dialogue sur les conflits comme stratégies pédagogiques à adopter en amont de la PDC (Bickmore & Parker, 2014; King, 2009). Cela consiste donc à apprendre les étapes et les processus alternatifs pour dialoguer sur des conflits et ainsi faciliter les processus dialogiques. Voici les étapes proposées :

##### ***1. Définir ce qu'est le dialogue de la PDC.***

Cela demande d'abord de s'interroger sur ce qu'est un dialogue en PDC et ce qui le diffère d'une autre forme de dialogue en classe. Comme mentionné précédemment, la PDC aborde les questions controversées et les QSV avec les élèves et a comme finalité le développement de la compréhension mutuelle, contrairement à d'autres formes de discussion qui misent sur le consensus ou la victoire.

##### ***2. Définir et expliquer les normes du dialogue de la PDC.***

Les interactions en classe doivent être régies par des normes de respect mutuel et de réciprocité dans lesquelles tous les participants reconnaissent le droit de chacun à parler et à être entendu et acceptent l'argumentation rationnelle comme un moyen légitime d'énoncer et d'évaluer des revendications (King, 2009). Concrètement, cela signifie que tous les élèves doivent avoir les mêmes possibilités d'introduire des sujets dans la conversation, d'exprimer leurs opinions et de contester celles des autres, et d'accéder aux informations et autres ressources pertinentes. Pour cette étape, les normes du dialogue sont détaillées à la section 1.4.1.3.

##### ***3. Faire un enseignement explicite en modélisant explicitement les normes du dialogue de la PDC.***

Il est question de guider et d'enseigner les compétences, les normes et les relations en matière de communication constructives en cas de conflits. Cela se réalise en enseignant, étayant et encourageant les compétences de réflexion, de recherche et de communication et ainsi en offrant

un espace « sécuritaire » et « ouvert », et en cultivant le respect, la tolérance et l'ouverture d'esprit. Ainsi, l'enseignant doit enseigner comment interagir respectueusement. Afin de modéliser les pratiques oratoires, il est également suggéré d'analyser avec les élèves des vidéos « exemplaires » sur les manières de communiquer oralement ses idées.

#### ***4. Pratiquer la mise en œuvre des normes du dialogue dans une conversation sur une question qui n'est pas controversée.***

La médiation et les cercles de parole équitables sont des propositions pour mettre en place ces apprentissages de normes, définies à la section 1.4.1.3. Pour assurer un cercle de parole équitable, au début de chaque cercle, un élève ciblé ou la personne enseignante passe en revue les lignes directrices pour la participation et la transmission d'un élément de discussion afin de s'assurer que tous les participants auraient des opportunités équitables d'apporter des contributions significatives au dialogue. Il est donc recommandé de s'exercer en établissant des conversations sur des sujets qui ne sont pas controversés et en intégrant progressivement les normes du dialogue. Une question pour une conversation sur un sujet qui n'est pas controversé peut par exemple être : « quelle est ta couleur préférée ? » ou « si tu étais un animal, lequel serais-tu ? » Dans d'autres mots, ce sont des thématiques qui n'abordent pas de controverse et qui permettent aux élèves de s'exprimer, de poser leurs opinions et d'opérationnaliser les normes de la discussion détaillées en 1.4.1.3. Dès lors, cela permet aux apprenants d'expérimenter le déroulement de la discussion sans être chargés d'émotion par le thème abordé.

Afin d'offrir un défi progressif à la discussion, il est proposé d'aborder des controverses qui ne sont pas trop vives pour le groupe d'individus pour commencer et progressivement proposer des questions qui sont controversées. De plus, il est suggéré de réaliser des discussions en petite équipe d'abord. Aussi, il peut être intéressant de réaliser des discussions avec une moitié du groupe en tant que participant et une autre moitié du groupe en tant qu'observateur. Les observateurs pourront ainsi observer l'application des normes du dialogue. Ils pourront relever les bons coups et les choses à travailler dans le dialogue. Cette manière de faire permettra aux observateurs d'analyser les réactions et les procédures des participants pour ainsi prendre conscience des normes de la discussion et améliorer leurs futures interventions.

#### **1.4.3.2 ACTIVITÉS PROPICES AU DÉVELOPPEMENT DE LA CONFIANCE MUTUELLE**

Dans l'approche de la PDC, il est encouragé d'allouer du temps à la construction de relation interpersonnelle et au développement d'une confiance mutuelle au sein du groupe.

##### **Activités et exercices de renforcement d'équipe.**

Afin de favoriser le développement de la confiance mutuelle au sein du groupe, il est également possible de réaliser une série d'activités et d'exercice de renforcement d'équipe « *team-building* »

(King, 2009). L'objectif est le resserrement des liens sociaux au sein d'un groupe de personnes appartenant à une même classe. Dans ce type d'activité, l'enseignant doit créer des opportunités de conversation informelle et de partage d'information personnelle afin de favoriser la création d'amitié et de relation saine entre les camarades de classe qui ne sont pas amis. Le type de conversation informelle peut prendre la forme de discussion sur le partage de ses passe-temps. Les activités peuvent prendre plusieurs formes comme des sports collectifs, une chasse au trésor en équipe, un jeu-questionnaire, des ateliers artistiques, etc. Il est simplement important de réunir des élèves qui n'ont pas l'habitude de passer du temps ensemble et de les mettre dans un contexte d'activités ludiques.

### **Jeux de rôle dramatique et cercle de discussion.**

Il est recommandé par Bickmore et Parker (2014) de créer des environnements coopératifs inclusifs par les jeux de rôle dramatiques où s'en suit une discussion à tours de parole équitables, comme définit dans la section 1.4.1.3. Dans les jeux de rôle dramatique, les participants adoptent des rôles fictifs de personnages dans des scénarios fictifs, historiques ou contemporains qui abordent différents points de vue. Ces scénarios doivent soulever des perspectives conflictuelles et des déséquilibres de pouvoir afin de permettre aux élèves de soulever divers points de vue. Un des objectifs est de développer l'habileté de *fournir des exemples ou des explications démontrant la compréhension des perspectives conflictuelles et des déséquilibres de pouvoir*. Ainsi, par l'établissement d'un cercle de parole équitable, les apprenants prennent et partagent leur position par rapport au jeu de rôle dramatique réalisé.

Une des techniques suggérées est le théâtre-forum, aussi nommé théâtre des opprimés, de Augusto Boal. Ce type de théâtre met en scène par un petit scénario une situation problématique. Les élèves du groupe jouent la pièce une première fois et constatent la situation. Ensuite, la pièce est jouée une deuxième fois et les élèves sont invités à arrêter la pièce en tapant une fois des mains. Ainsi, la personne qui a tapé des mains prend le rôle de la personne qui lui convient et propose une manière d'intervenir qui aidera à améliorer la situation problématique. Ainsi, ce type de théâtre a pour objectif de travailler des situations de conflits et de réfléchir l'action. Afin d'aborder la thématique du harcèlement scolaire, le lien Web suivant (<https://apprendre-reviser-memoriser.fr/theatre-forum-harcelement-scolaire/>) présente le déroulement du théâtre forum avec un exemple de texte à jouer avec les élèves.

Une autre technique de jeu de rôle dramatique proposé est le théâtre invisible. Ce type de théâtre a lieu dans un lieu public où les personnes observatrices n'ont pas connaissance qu'une mise en scène se joue. Les interprètes dissimulent le fait qu'il s'agit d'une mise en scène à ceux qui l'observent et pour que ceux-ci choisissent de réagir spontanément sur la situation. Cela provoque donc un événement réel avec ou sans prise d'action d'intervention du public. Cette situation pourra ensuite être analysée et discutée avec le groupe d'apprenants. Dépendant du lieu, seuls les interprètes peuvent être au courant de la mise en scène. Après l'acte joué, les interprètes peuvent mentionner que cela était une mise en scène de théâtre invisible pour inviter les observateurs à la discussion.

Autrement, lorsque cela se déroule dans un lieu avec beaucoup de personnes, les élèves de la classe entière pour être au courant de la mise en scène et doit analyser les réactions du public. Par exemple, dans une cafétéria deux personnes peuvent entrer en conflit de manière flagrante sur un enjeu controversé. Les réactions du public vont donc être source de discussion pour aborder des comportements à valoriser.

Les liens Web suivants offrent des ressources pédagogiques et des textes à télécharger :

- <https://www.coteact.com/ressources/>
- <https://theatreeducation.qc.ca/ressources/>
- <https://www.dramaction.qc.ca/fr/>

### 1.4.3.3 LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS SOCIO-ÉMOTIONNELLES

L'un des principes de la PDC est que la prise en compte de la dimension affective est prédominante. En effet, les sciences humaines et sociales peuvent parfois soulever des questions émotionnelles complexes, que ce soit en raison des sujets étudiés ou des interactions personnelles. Il faut donc progressivement apprendre aux élèves à composer avec leurs émotions. Cela dit, il est important de mettre en lumière, isoler, décrire les émotions afin de comprendre leurs influences et, ultimement, de les dépasser. Dès lors, le développement des habiletés socioémotionnelles chez les élèves est essentiel.

- La première étape pour composer avec ses émotions est de les comprendre. Si vous vous sentez frustré, triste, anxieux ou autre, demandez-vous pourquoi. Votre émotion est-elle liée au sujet traité en classe, à une interaction spécifique ou à autre chose ?
- Ensuite, il est important d'accepter et de reconnaître vos émotions, plutôt que de les ignorer ou de les réprimer. C'est normal d'éprouver des sentiments lors de discussions entourant une QSV, surtout lorsque les sujets sont sensibles.

Dans l'éventualité d'initier les élèves à faire des sciences humaines et sociales, le développement des habiletés socioémotionnelles chez les élèves est essentiel. Afin d'approfondir, le développement de ces habiletés, le modèle *Social & Emotional Learning (SEL)* de CASEL est présenté en cinq étapes. Ce modèle est pertinent pour aider les élèves à prendre conscience d'eux-mêmes d'abord et ensuite à arriver à être capables de prendre position sur leur agissement et leur opinion en développant une conscience sociale. Ainsi, il est recommandé aux personnes enseignantes de faire de la prévention et d'offrir des moments pour travailler le modèle de Casel. Cela dit, le facteur socio dans les habiletés socioémotionnelles permet à l'enseignant avec le groupe d'accueillir la crise d'un élève et d'apprendre à la comprendre. De plus, le tableau 6 présente les cinq étapes du modèle de Casel.

**Tableau 6.** Les cinq étapes du modèle de Casel

<b>Étapes du modèle de Casel</b>	<b>Description</b>
1. Conscience de soi	<p>Les capacités à comprendre ses propres émotions, pensées et valeurs et la manière dont elles influencent le comportement dans tous les contextes. Cela inclut les capacités à reconnaître ses forces et ses limites avec un sentiment bien ancré de confiance et d'objectif.</p> <p>Par exemple, cela inclut : intégrer les identités personnelles et sociales ; identifier ses atouts personnels, culturels et linguistiques ; identifier ses émotions ; faire preuve d'honnêteté et d'intégrité ; faire le lien entre les sentiments, les valeurs et les pensées ; examiner les préjugés et les partis pris ; faire preuve d'auto-efficacité ; avoir un état d'esprit de croissance ; développer des intérêts et un sens de l'objectif.</p>
2. Autogestion ou autorégulation	<p>Les capacités à gérer efficacement ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations et à atteindre ses objectifs et ses aspirations. Cela inclut les capacités à retarder la gratification, à gérer le stress, à se sentir motivé et à agir pour atteindre des objectifs personnels et collectifs.</p> <p>Par exemple, cela inclut : gérer ses émotions ; identifier et utiliser des stratégies de gestion du stress ; faire preuve d'autodiscipline et d'auto-motivation ; fixer des objectifs personnels et collectifs ; utiliser des compétences en matière de planification et d'organisation ; faire preuve de courage pour prendre des initiatives ; faire preuve d'initiative personnelle et collective.</p>
3. Conscience sociale	<p>Les capacités à comprendre le point de vue des autres et à faire preuve d'empathie à leur égard, y compris ceux qui proviennent de milieux, de cultures et de contextes différents. Cela inclut les capacités à ressentir de la compassion pour les autres, à comprendre les normes historiques et sociales plus larges en matière de comportement dans différents contextes et à reconnaître les ressources et le soutien de la famille, de l'école et de la communauté.</p> <p>Par exemple, cela inclut : prendre en compte le point de vue des autres ; reconnaître les points forts des autres ; faire preuve d'empathie et de compassion ; se préoccuper des sentiments d'autrui ; comprendre et exprimer la gratitude ; identifier les diverses normes sociales, y compris celles qui sont injustes ; reconnaître les exigences et les opportunités situationnelles ; comprendre l'influence des organisations et des systèmes sur le comportement.</p>
4. Habilités relationnelles	<p>La capacité à établir et à maintenir des relations saines et positives et à naviguer efficacement dans des environnements composés d'individus et de groupes divers. Cela inclut la capacité à communiquer clairement, à écouter activement, à coopérer, à travailler en collaboration pour résoudre les problèmes et à négocier les conflits de manière constructive, à s'orienter dans</p>

	<p>des environnements où les exigences et les opportunités sociales et culturelles sont différentes, à faire preuve de leadership et à demander ou à offrir de l'aide en cas de besoin.</p> <p>Par exemple, cela inclut : communiquer efficacement ; développer des relations positives ; faire preuve de compétence culturelle ; pratiquer le travail d'équipe et la résolution collaborative des problèmes ; résoudre les conflits de manière constructive ; résister à la pression sociale négative ; faire preuve de leadership dans les groupes ; rechercher ou offrir un soutien et une assistance en cas de besoin ; défendre les droits des autres</p>
5. Prise de décision responsable	<p>Prise de décision responsable : La capacité à faire des choix bienveillants et constructifs en matière de comportement personnel et d'interactions sociales dans diverses situations. Cela inclut la capacité à prendre en compte les normes éthiques et les préoccupations en matière de sécurité, et à évaluer les avantages et les conséquences de diverses actions pour le bien-être personnel, social et collectif.</p> <p>Par exemple, cela inclut : faire preuve de curiosité et d'ouverture d'esprit ; apprendre à porter des jugements raisonnés après avoir analysé des informations, des données et des faits ; identifier des solutions à des problèmes personnels et sociaux ; anticiper et évaluer les conséquences de ses actes ; reconnaître la valeur de la pensée critique à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ; réfléchir à son rôle dans la promotion du bien-être personnel, familial et communautaire ; évaluer les impacts personnels, interpersonnels, communautaires et institutionnels.</p>

Traduction libre et adaptée de <https://casel.org/>

Pour en savoir plus, ces liens suivants permettent d'approfondir les connaissances sur le développement des habiletés socioémotionnelles :

- <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- <https://cqjdc.org/ressources-informatives/fascicules-portant-sur-l-apprentissage-socioemotionnel>

Cette dernière est une ressource dédiée aux enseignants en éducation.

#### 1.4.3.4 ACTIVITÉS PROPICES AU DÉVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE

En plus des normes du dialogue, comme favoriser l'écoute active, encourager le partage de point de vue et d'expériences personnelles et la modélisation, il est suggéré d'adopter ces deux éléments suivants pour favoriser le développement de l'empathie.

### **3) Enseigner la perspective :**

La personne enseignante doit aider les élèves à comprendre que chaque personne a sa propre perspective, ses émotions et ses expériences uniques. Pour cela, il faut les encourager à considérer différentes perspectives lorsqu'ils réfléchissent aux situations et aux interactions avec les autres.

### **4) Raconter des histoires et utiliser des exemples :**

La personne enseignante est invitée à utiliser des histoires, des exemples et des scénarios pour illustrer des situations où l'empathie peut être mise en pratique. Tout comme dans les jeux de rôle dramatiques, ouvrir le dialogue avec les élèves pour discuter des émotions, des pensées et des motivations des personnages aide les élèves à développer leur compréhension émotionnelle des autres.

#### **1.4.3.5 DÉCOUVERTE DE L'ORIGINE DE LA PENSÉE EN PASSANT D'ABORD PAR L'ÉCRIT**

Avant d'aborder les QSV et d'avoir un dialogue réellement constructif, il est essentiel d'éclairer sa propre pensée et de structurer ses idées (Arvisais et G-Héon, 2022). En effet, la compréhension par les participants des perspectives de leurs propres racines de vie dans des contextes sociaux particuliers doit se faire par l'examen de leur expérience et de leur identité (Bickmore et Parker, 2014). Il est suggéré de passer d'abord par l'écriture. L'écrit donne l'occasion de réaliser un premier bilan de sa pensée (Kuhn et al., 2016). Le partage à ses camarades de ses idées peut être une expérience difficile, voire douloureuse, d'où la nécessité de l'établissement d'une confiance mutuelle. Afin de prendre d'autres précautions sur la sensibilité de ce partage d'information, Arvisais et G-Héon (2022, p. 102) expliquent que

l'écriture permet de mieux respecter les apprenants dans cette démarche en leur donnant la possibilité de trouver les mots justes et de dégager l'essentiel de ce qu'ils sont à l'aise de révéler à leurs pairs. En effet, dès lors que l'on comprend d'où viennent nos idées et nos opinions, il devient plus facile de repérer et de nommer les éléments permettant de mieux les divulguer.

Pour ce faire, l'activité de la « métaphore de l'arbre et de ses racines » est un exercice d'écriture qui permet aux participants de faire le bilan de leur histoire de vie, de leurs valeurs et de leur culture. Cette activité est proposée par Arvisais et G-Héon (2022) dans leur chapitre de livre et est inspirée d'une activité d'Ophélie Tremblay, professeur au département de didactique des langues de l'UQAM. Cette activité demande d'abord de réaliser une liste de mots, un schéma conceptuel avec des mots, un dessin ou un pictogramme avant de passer à l'écriture. Voici les étapes de l'activité proposée :

1. Écrire le mot « racine » au centre d'une feuille et ensuite écrire spontanément des mots qui émergent à partir de la signification de ses racines personnelles en reliant chaque mot à celui du centre par un trait.
2. Pour chaque nouveau mot, ajouter une nouvelle série de mots qui vient spontanément à l'esprit. Faire l'exercice suivant jusqu'à créer un grand réseau de concept qui représente ses racines personnelles.
3. Choisir 5 mots qui ont une signification particulière et s'en inspirer pour écrire un texte qui renvoie aux « racines » de ses pensées et donc à ses origines et à son identité.
4. Partager les éléments que les élèves sont confortables de partager dans ce texte pour se présenter aux autres.

Cette activité permet de répondre à ces questions : « Qui suis-je ? Pourquoi est-ce que je pense comme je pense ? Pourquoi est-ce que j'adopte tel point de vue sur cette question vive ? » (Arvais et G-Héon, 2022, p. 101). L'activité réalisée peut être différente et s'opérationnaliser d'une autre manière. Selon le niveau scolaire des élèves, ils peuvent également réaliser un dessin d'arbre qui les représente. Ce type d'activité a pour objectif de produire un bilan de sa biographie personnelle et est une première étape pour permettre aux participants d'exprimer d'où ils viennent. La quatrième étape de divulgation proposée n'est pas forcément obligatoire. En considérant les trois premières étapes de cette activité, elle peut d'abord servir comme base pour découvrir l'origine de ses pensées et permettre de se définir en tant qu'individu. L'étape quatre de divulgation a comme objectif de partager à ses camarades du groupe qui nous sommes et de prendre le temps de connaître les autres autour de soi.

#### **1.4.3.6 ACTIVITÉS PROPICES À L'OUVERTURE DE LA DIVERGENCE**

Bickmore et Parker (2014) précisent qu'afin de se rendre à reconnaître, comprendre et inclure divers points de vue et identifiés au sein d'une classe, il faut mettre l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage en matière d'équité et diversité sociales. Si l'examen de points de vue contradictoires peut favoriser l'apprentissage et un examen équitable de ces points de vue, il peut aussi renforcer les stéréotypes, susciter la résistance des élèves et conduire à l'enracinement de ressentiments et d'idées fausses déjà existants (King, 2009). Il faut donc prêter attention à la manière d'aborder ce type d'enseignement et davantage viser l'encouragement de l'ouverture aux autres. L'ouverture aux opinions divergentes est généralement considérée comme une valeur importante dans une société démocratique et pluraliste. Cela permet d'encourager la libre expression, le débat d'idées et la remise en question des croyances établies. Cependant, il existe certaines limites à cette ouverture, principalement lorsque les opinions exprimées violent les droits fondamentaux d'autrui ou promeuvent la haine, la violence, ou la discrimination. Cela dit, il y a deux types de limites à mettre en place par la personne enseignante : des limites éthiques et des limites de critères de véracité.

### Des limites éthiques.

Les limites éthiques sont, par exemple, lorsqu'il s'agit d'opinions qui incitent à la violence, à la haine ou qui sont discriminatoire envers certains groupes.

### Des limites de critères de véracité.

Il est important de faire la distinction entre les opinions fondées sur des preuves et les affirmations infondées ou les théories du complot. Lorsqu'une opinion est étayée par des preuves solides et des arguments rationnels, il est essentiel de l'examiner sérieusement. Cependant, il ne faudrait pas accorder la même valeur à des idées qui sont clairement discréditées par des données empiriques ou des connaissances établies. Afin d'approfondir la question sur les critères de véracité, ces ressources externes permettent de soutenir cette démarche :

- [Alloprof : Crédibilité des sites internet](#)
- [Les critères de la vérité](#)
- [Comment aider mon enfant à développer sa pensée critique](#)
- [La vérité : définition, critère, problématique](#)
- [Comment aider mon enfant à développer sa pensée argumentative?](#)
- [Critères de jugement](#)

Le tableau 7 propose des exemples d'activités à mettre en place pour travailler l'ouverture aux opinions divergentes avec les élèves.

**Tableau 7.** Exemples d'activités pour soutenir l'ouverture aux opinions divergentes.

Niveau scolaire	Activités proposées
Maternelle et premier cycle du primaire	Aborder le problème de la <b>domination sociale</b> en termes allégoriques. Il est proposé d'utiliser, par exemple, une histoire où l'enfant qui risque de marcher sur les fourmis. Ce type de mise en situation, connu des enfants, leur permet de se faire une idée plus rapprochée de leur réalité. Ainsi, les élèves sont ensuite invités à tous s'exprimer sur le sujet.
Primaire	Lire des histoires sur les préjugés fondés sur la race et le sexe et discuter des valeurs personnelles, interpersonnelles et sociétales sur le sujet. Cela peut permettre d'aborder les <b>différences identitaires</b> sans forcément nommer ces différences chez les élèves ni susciter un dialogue explicite sur ces questions.
Secondaire	Fournir un réseau conceptuel explicite pour aborder la diversité/équité culturelle, ethnique ou raciale, comme l'exercice de simulation sur les groupes privilégiés et marginalisés d'une situation. La sélection d'une histoire axée sur les <b>préjugés</b> peut être un outil pour aborder le sujet.

### 1.4.3.7 PRINCIPES PROPICES À LA CONSIDÉRATION DES DÉSÉQUILIBRES DE POUVOIR.

Comme indiqué dans les principes et les postulats en 1.1.2, la PDC reconnaît que les apprenants ne sont pas égaux. Cette approche indique que les différences sociales, les inégalités de pouvoir et les visions du monde contrastées doivent être considérées. Dès lors, une stratégie pédagogique à adopter en amont avec les élèves est la prise de conscience des déséquilibres de pouvoir.

**Tableau 8.** Les principes de prise de conscience des déséquilibres de pouvoir.

<b>Principes</b>	<b>Descriptions</b>
1) Définir le pouvoir	Commencez par expliquer aux élèves ce qu'est le pouvoir. Le pouvoir peut être défini comme la capacité d'influencer, de contrôler ou de prendre des décisions qui affectent les autres. Mentionnez que le pouvoir peut prendre différentes formes, telles que le pouvoir social, économique, politique ou institutionnel.
2) Expliquer les déséquilibres de pouvoir	Une fois que les élèves comprennent la notion de pouvoir, abordez les déséquilibres de pouvoir. Expliquez que les déséquilibres de pouvoir se produisent lorsque certaines personnes ou groupes ont plus de pouvoir que d'autres. Il peut y avoir des inégalités dans l'accès au pouvoir et à ses ressources, ce qui peut influencer les relations et les dynamiques entre les individus et les groupes. Par exemple, on constate davantage de discrimination raciale et de genre pour l'obtention d'un emploi. Ainsi, de plus en plus, les compagnies appliquent une politique d'éthique, de diversité et d'inclusion dans les nominations de poste. Cela dit, pour certains groupes, il peut être plus difficile de trouver un emploi que d'autres groupes identitaires, ce qui engendre d'énormes répercussions sociales.
3) Identifier des exemples concrets	Utilisez des exemples concrets pour aider les élèves à comprendre les déséquilibres de pouvoir. Par exemple, les jeux de société et de cartes où une hiérarchie est imposée entre les joueurs sont un moyen pour comprendre les déséquilibres de pouvoir (le jeu hiérarchique). Cela peut inclure des exemples de situations où certains individus ou groupes ont un pouvoir plus élevé en raison de facteurs tels que le statut socio-économique, le genre, la race, l'âge ou d'autres formes de privilège.
4) Discuter des conséquences des déséquilibres de pouvoir	Explorez avec les élèves les conséquences des déséquilibres de pouvoir. Mentionnez comment les déséquilibres de pouvoir peuvent mener à l'oppression, à la marginalisation et à l'injustice. Parlez également des effets sur les individus et les communautés qui peuvent être affectés de manière disproportionnée par ces déséquilibres.
5) Encourager la réflexion critique	Incitez les élèves à réfléchir de manière critique sur les déséquilibres de pouvoir et leurs conséquences. Encouragez-les à se poser des questions sur les causes des déséquilibres de pouvoir, les stratégies pour les atténuer et l'importance de promouvoir l'égalité et la justice sociale.
6) Promouvoir l'empathie et l'action	Favorisez une réflexion empathique en encourageant les élèves à se mettre à la place de ceux qui subissent les déséquilibres de pouvoir. Encouragez-les à réfléchir à des actions qu'ils peuvent entreprendre pour promouvoir l'égalité, l'inclusion et la justice, que ce soit individuellement ou collectivement.

## 1.5 QUELS RÔLES Y JOUENT LA PERSONNE ENSEIGNANTE ET LES ÉLÈVES ?

Les principes, les postulats et les stratégies pédagogiques de la PDC engendrent l'adoption de postures qui ne sont pas conventionnelles. Le rôle de la personne enseignante et celui des élèves sont ainsi détaillés dans cette section.

### 1.5.1 RÔLE DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE

Cette section du guide pédagogique présente le rôle de l'enseignant en précisant la posture de l'enseignant, la planification et l'encadrement de la PDC.

**Posture de l'enseignant.** L'enseignant adopte une posture participante tout comme les apprenants. McCully (2006) explique que la personne enseignante doit entrer dans un processus d'apprentissage mutuel avec ses élèves. Il devra dans une certaine circonstance adopter une posture de modélisateur des comportements appropriés à assimiler, mais il devra également les mettre en pratique. Pour ce faire, il doit être prêt à considérer et respecter tous les autres points de vue, admettre ne pas avoir toutes les réponses ni la bonne réponse, et exprimer ses doutes, sa confusion et son incertitude. Lors du partage de ses opinions et de son histoire de vie, il doit être honnête et transparent, mais également être conscient des effets de sa divulgation puisqu'il n'a pas une posture neutre. L'enseignant doit être conscient de leur propre réactivité et préjugé à l'égard des élèves. Aussi, il doit être conscient de ses propres réactions et préjugés à l'égard des élèves qui ne voudraient pas partager ou divulguer. Par ailleurs, l'enseignant adopte la même posture que les élèves puisqu'il n'est pas question ici de les guider vers un point final d'apprentissage, un consensus, ni une victoire, mais plutôt vers la compréhension d'autrui. Le dialogue se crée entre les participants, soit l'enseignant et les élèves, et peut prendre différentes tangentes selon les personnes impliquées. Certes, l'enseignant peut à tout moment reprendre la posture d'enseignant et ne pas maintenir la posture d'apprenant comme les autres élèves. Afin d'aider les élèves à faire la différence entre qu'elle posture il adopte, il peut porter un accessoire lorsqu'il est en posture d'apprenant pour le différencier de sa posture quotidienne.

**Planification.** La planification dépend de différents facteurs. Il est prioritaire et primordial d'être conscient des besoins et des sensibilités des élèves pour ainsi ajuster la progression de la pratique. Le jugement des besoins du groupe va déterminer la progression de la mise en place des activités et des stratégies pédagogiques de la PDC à adopter. L'enseignant doit donc miser sur le développement d'une confiance et d'une compréhension mutuelle par le biais de normes clairement établies. D'ailleurs, lorsque le climat de classe semble adéquat pour aborder les stratégies à adopter pour traiter des QSV et des enjeux controversés, la personne enseignante doit considérer le niveau de connaissance de chacun face au thème abordé. Ainsi, elle doit prévoir de fournir une base de

connaissance sur le sujet et ses controverses. De plus, il est essentiel de prévoir dans sa planification un temps pour clore le dialogue et ainsi apaiser les possibles tensions et émotions émergentes.

**Encadrement.** L'enseignant doit être en confiance avec le processus et en ses compétences. McCully (2006) explique que lorsque la confiance ne s'est pas développée ou lorsque l'enseignant affiche un manque de confiance dans le processus, cela se transmet aux jeunes. Il est donc essentiel de démontrer aux apprenants le sens du risque par le partage de son point de vue. De plus, afin de renforcer la confiance mutuelle, il faut favoriser dans l'encadrement l'apprentissage du respect des points de vue divergents et que ceux-ci ont le droit d'être exprimés et questionnés. Une autre stratégie clé pour l'encadrement est le partage de la biographie personnelle en démontrant une volonté de la part de l'enseignant de divulguer des aspects privés de sa vie. Afin d'avoir un engagement authentique avec les élèves, il est vital que l'enseignant soit réellement intéressé par ce que les apprenants ont à dire et qu'il soit sincère en leur donnant l'espace requis pour s'exprimer. Les apprenants comprennent tout de suite si l'enseignant veut ou non écouter d'où ils viennent et de quoi ils parlent. D'ailleurs, la présentation de la biographie personnelle a été jugée d'importante pour susciter l'empathie émotionnelle puisqu'il est difficile d'ignorer quelqu'un assis à ses côtés lorsqu'il raconte son histoire de vie.

### 1.5.2 RÔLE DES ÉLÈVES

Cette section du guide pédagogique présente le rôle que les élèves doivent adopter dans la PDC. Deux éléments sont précisés : l'attitude ainsi que les responsabilités des élèves.

**Attitude des élèves.** Les élèves doivent adopter dans cette pratique une posture de participant actif dans les différentes activités. Tout comme l'enseignant, ils doivent apprendre à divulguer leur point de vue et participer de manière équitable au dialogue. Par ailleurs, ils doivent apprendre à considérer et à respecter les opinions des autres, admettre que leur opinion n'est pas unique, ni la seule vérité. Ils doivent également apprendre à exprimer leurs doutes et leurs incertitudes.

**Responsabilités des élèves.** Les élèves doivent apprendre les normes du dialogue équitable, respectueux qui promeut la non-violence. Ils doivent également suivre les principes de fonctionnement des diverses activités qui vont les mener aux stratégies à appliquer de la PDC pour aborder les QSV. Pour ce faire, ils devront apprendre à leur rythme à développer une confiance et une compréhension mutuelles avec leur groupe. Ils devront apprendre à s'exprimer et à dévoiler leur histoire de vie pour justifier leur point de vue. Ils devront apprendre à analyser leurs expériences personnelles, leurs valeurs, leurs goûts et leurs intérêts pour comprendre qui ils sont et pourquoi ils pensent comme ils pensent. De plus, ils devront également apprendre à écouter avec empathie l'histoire de vie d'autrui ainsi que leurs opinions sur des sujets controversés en favorisant la compréhension de l'autre plutôt que le consensus ou la victoire.

## 1.6 TABLEAU SYNTHÈSE DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS

Le tableau 9 présente une synthèse de la PDC.

**Tableau 9.** Synthèse de la pédagogie du dialogue et des conflits

<b>Ce que c'est...</b> Un processus de dialogue sur des questions socialement vives qui prend en considération le fort élément affectif qui survient lors de ce type de dialogue et qui a comme finalité le développement de la <b>compréhension mutuelle</b> .	<b>Ce que ce n'est pas ...</b> Un processus de discussion sur des questions controversées qui a comme finalité la <b>victoire</b> ou le <b>consensus</b> de groupe.
<b>Pourquoi ?</b> La PDC favorise la remise en question des stéréotypes que chacun a envers les opinions divergents en mettant en place un processus qui favorise le développement de l'empathie entre les élèves. Elle est construite pour aborder les enjeux controversés dans des contextes sociaux pluralistes.	<b>Quand ?</b> Lorsque les apprenants et l'enseignant ont le désir d'aborder des enjeux de société et des enjeux qui surviennent dans l'actualité.
<b>Rôle de l'enseignant et de l'élève</b> L'enseignant et les apprenants adoptent une posture de participants actifs. L'enseignant modélise aux élèves les techniques et les normes, mais ils participent tous aux dialogues dans le respect et la volonté de comprendre l'autre.	<b>Comment ?</b> Le modèle « Présent-Passé-Présent » est le cœur du dialogue de la PDC. La PDC requiert le développement d'opérations intellectuelles pour optimiser la mise en œuvre de la PDC. De plus, les stratégies pédagogiques à adopter en amont sont essentielles pour respecter les besoins des élèves.

## 2. L'IMPLANTATION DE LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Ce guide pédagogique soutient l'objectif de concevoir une formation sur la PDC pour les étudiants en formation initiale (enseignement primaire et secondaire). Il s'inscrit dans une perspective d'un cours universitaire de 45 heures (3 crédits) dont la durée d'une séance de cours est de trois heures, incluant généralement une pause de 15 à 20 minutes. Dans cette perspective, cette section offre d'abord une recommandation d'opérationnalisation de cet enseignement en formation initiale pour une à deux périodes d'enseignement, soit de 3 heures à 6 heures. Afin de soutenir cette proposition, du matériel, sous forme d'éléments à présenter en diaporama, est proposé pour faciliter la préparation du cours universitaire.

La formation sur la PDC favorise les compétences professionnelles suivantes selon le référentiel de compétences professionnelles du Québec :

- Compétence 1 : Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture;
- Compétence 7 : Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves;
- Compétence 8 : Soutenir le plaisir d'apprendre;
- Compétence 13 : Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

## 2.1 COMMENT INTÉGRER LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE ET DES CONFLITS EN FORMATION INITIALE ?

La PDC décrit dans la première section du guide pédagogique est très chargée. Cela permet d'offrir une flexibilité dans le contenu à aborder dans un cours de formation initiale, selon le contexte du cours. Ainsi, nous soulignons que l'enseignement de la PDC en formation initiale s'aborde au travers de la formation sur les questions socialement vives en sciences humaines et sociales. Toutefois, cette section offre une proposition d'éléments à aborder dans un cours pour enseigner la PDC ainsi que de suggestions d'atelier à mettre en place en classe universitaire. Il est certainement possible pour la personne formatrice en formation initiale de modifier et concevoir son cours selon les besoins de ses étudiants. Par ailleurs la limite de temps impartie n'est qu'une recommandation. Il est certes possible de moduler son cours de différentes manières selon le contexte du cours.

L'approche pédagogique de la PDC peut se vivre autant au primaire et au secondaire qu'en formation initiale à l'université. La construction de la proposition d'enseignement de cette approche pédagogique dans le cadre d'un cours universitaire s'inscrit d'abord par un enseignement magistral pour présenter la PDC et ses composantes, mais s'en suit par un enseignement de type expérientiel où les étudiants sont invités à expérimenter la PDC à travers certains ateliers. Une proposition initiale d'un cours de 3 heures est détaillée ainsi qu'un ajout facultatif d'une deuxième période de 3h. Ainsi, ce guide offre la liberté de moduler cet apprentissage selon les besoins du formateur.

**Tableau 10.** Temps approximatif de réalisation en fonction des activités d'enseignement en formation initiale

Contenu et ateliers	Temps approximatif de réalisation	Cours
Enseignement du contenu théorique : l'éducation à la citoyenneté, les QSV et la pédagogie du dialogue et des conflits. (Contenu présenté en 2.1.1)	1 heure	Cours 1
Ajout d'autres pratiques basées sur la discussion. Exemple : débat, discussion délibérative. (Facultatif)	30 minutes	Cours 1
Atelier sur la <i>Modélisation des normes du dialogue.</i>	30 minutes	Cours 1
Atelier de la <i>Métaphore des arbres et des racines</i> (étape 1 à 3)	45 minutes à 1 heure	Cours 1
Atelier de la <i>Métaphore des arbres et des racines</i> (étape 4 et 5)	30-45 minutes	Cours 1

Atelier <i>Une question socialement vive (QSV) en formation initiale</i>	45 minutes à 1 heure	Cours 2
Atelier de l' <i>élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage</i> (il est possible de débiter l'atelier en classe et de la terminer à l'extérieur de la classe)	2 heures	Cours 2

### 2.1.1 CONTENU

Pour situer les étudiants, le cours devrait d'abord présenter les questions socialement vives et les enjeux controversés comme objet d'enseignement en sciences humaines et sociales. La définition de ces concepts présentée dans la section sur [les questions socialement vives et les enjeux controversés](#) de ce guide pédagogique soutient les éléments favorables à enseigner aux étudiants. Il est nécessaire de distinguer ce qu'est une QSV et un enjeu controversé d'un objet difficile, d'un thème sensible, d'une question philosophique et d'un dilemme éthique. De plus, il est suggéré de présenter quelques exemples et contre-exemples de QSV et de thématiques. Cela permet aux étudiants de se faire une idée plus concrète sur ce concept.

Aux termes des apprentissages connexes qui précèdent, la pédagogie du dialogue et des conflits s'intègre plus facilement en formation initiale. Par la complexité de la PDC, une approche plus traditionnelle est suggérée pour aborder son contenu. Une approche inductive pourrait être tentée pour des personnes étudiantes en fin de parcours, soit en 4<sup>e</sup> année du baccalauréat. Autrement, il est recommandé d'abord enseigner le contenu de la PDC et d'ensuite par une approche expérientielle réaliser des ateliers qui favorisent les personnes étudiantes à être intellectuellement actives dans leur apprentissage et leur appropriation de cette approche pédagogique.

Pour enseigner la PDC, nous suggérons de définir d'abord ce qu'est la PDC en présentant la posture de pédagogie critique ainsi que les principes et les postulats sur lesquels elle s'appuie, le tout détaillé dans la [section 1.1](#) du guide pédagogique. Ensuite, nous conseillons de préciser pourquoi et quand recourir à la PDC. Dans le but de présenter comment intégrer la PDC en classe, l'ordre de la section 1.4 est tout indiqué pour offrir aux étudiants des explications claires. En effet, débiter son enseignement par l'explication du modèle « présent-passé-présent » et de ses stratégies pédagogiques à adopter permet de comprendre comment cela s'opérationnalise en classe. Définir les normes du dialogue offre aux étudiants une explication précise de la forme que cela peut prendre. Ensuite, une proposition d'une situation d'enseignement-apprentissage permet aux étudiants de conceptualiser adéquatement la mise en œuvre en classe par un exemple clair. Ensuite, il est essentiel d'aborder les opérations intellectuelles. Cesdites opérations ont d'ailleurs possiblement été abordées dans un cours précédent puisque ce sont des méthodes favorisées à enseigner pour faciliter l'étude et la compréhension des faits historiques. Puis, nous recommandons d'aborder les différentes stratégies à adopter en amont et de présenter les exemples d'activités. Le rôle de la personne enseignante et celui des élèves peut s'introduire au fur et à mesure des

explications. D'ailleurs, il est nécessaire d'indiquer dès le début de la personne enseignante qui adopte une posture de participante.

**Petite astuce :** il est également intéressant d'aborder d'autres approches pédagogiques basées sur la discussion pour offrir aux étudiants divers moyens d'opérationnaliser les QSV en éducation à la citoyenneté. Ainsi, le débat et les discussions délibératives peuvent être présentés préalablement à la PDC. Cela peut être pertinent pour montrer les différences avec la PDC. De plus, cela peut aussi servir pour montrer les limites ou même les effets potentiellement négatifs de ces pédagogies. Ces approches ne sont toutefois pas détaillées dans ce guide, mais nous proposons, si cela est pertinent dans la formation de présenter le contenu selon la gradation suivante : (1) débat, (2) discussions délibératives, et (3) pédagogie du dialogue et des conflits.

### ***Lectures obligatoires et complémentaires***

Avant le cours, nous proposons ces lectures aux étudiants comme lectures obligatoires à faire en amont au cours :

- Exploration du concept d'enjeux controversés dans l'enseignement de l'histoire. (Lefrançois & Ethier, 2022)

De plus, nous proposons d'offrir aux personnes étudiantes ces lectures complémentaires, si elles désirent approfondir leur connaissance sur le sujet :

- Utiliser l'approche expérientielle et la pédagogie du dialogue et des conflits en didactique des sciences humaines et sociales, une démarche radicale? (Arvisais & G-Héon, 2022);
- Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. (Bickmore & Parker, 2014);
- Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. (Ho et al., 2017);
- Teaching and Learning about Controversial Issues: Lessons from Northern Ireland. (King, 2009);
- Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: a Northern Irish experience. (McCully, 2006)

### ***Les compétences du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)***

La PDC permet de travailler différentes compétences selon tous les niveaux scolaires du primaire et du secondaire.

**Tableau 11.** Les compétences du PFEQ selon les cours en sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire

<b>Au primaire</b>
--------------------

<b>Cours</b>	<b>Compétences</b>	<b>Exemples de composantes</b>
Univers social	Compétence 1 : lire l'organisation d'une société sur son territoire	Préciser l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale Établir des liens entre des atouts, des contraintes du territoire et l'organisation de la société Établir des liens de continuité avec le présent
	Compétence 2 : interpréter le changement dans une société et sur son territoire	Relever les principaux changements survenus dans l'organisation d'une société et de son territoire Préciser l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur ces changements Préciser des causes et des conséquences des changements Justifier son interprétation des changements
	Compétence 3 : s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire	Dégager les principales ressemblances et différences entre les sociétés et entre les territoires Préciser des causes et des conséquences de ces différences Prendre position face aux forces et aux faiblesses perçues des sociétés et de leur territoire Justifier sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire
<b>Au secondaire</b>		
<b>Cours</b>	<b>Compétences</b>	<b>Composantes</b>
Histoire et éducation à la citoyenneté	Compétence 1 : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique;	L'élève tient compte de la complexité des réalités sociales. L'élève s'interroge en se tournant vers le passé des réalités sociales en faisant preuve d'empathie historique.
	Compétence 2 : Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique;	L'élève détermine des causes et des conséquences ou des changements et des continuités.
Géographie	Compétence 2 : Interpréter un enjeu territorial	L'élève identifie l'enjeu territorial. L'élève explique les répercussions sur le territoire. L'élève exprime une opinion en tenant compte de la complexité de l'enjeu territorial.
	Compétence 3 : Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire	L'élève relève des <i>actions humaines</i> liées à l'enjeu géographique à l'échelle planétaire. L'élève explique les impacts des actions humaines à l'échelle planétaire. L'élève exprime une opinion sur des solutions locales, globales et durables.
Histoire du Québec et du Canada	Compétence 2 : Interpréter une réalité sociale	L'élève détermine des causes et des conséquences ou des changements et des continuités.

Monde contemporain	Compétence 1 : Interpréter un problème du monde contemporain	L'élève explique les causes d'un problème du monde contemporain. L'élève explique les impacts d'un problème du monde contemporain. L'élève adopte une démarche de recherche rigoureuse et porte un regard critique sur celle-ci.
	Compétence 2 : Prendre position sur un enjeu du monde contemporain	L'élève relève les points de vue des acteurs en tenant compte de leurs valeurs et intérêts. L'élève relève des pistes de solutions en tenant compte des convergences et divergences des acteurs. L'élève exprime une opinion appuyée par des faits pertinents. L'élève adopte une démarche de recherche rigoureuse en ayant une distance critique quant au traitement médiatique.

### 2.1.2 ATELIERS

L'atelier de la *modélisation des normes du dialogue* et l'atelier de la *métaphore de l'arbre et des racines* sont des propositions à mettre en place lors de la première période de 3h d'université. Nous suggérons de réaliser ces ateliers à la suite de l'enseignement des contenus de la PDC. D'ailleurs, il est recommandé de commencer par l'atelier de la *modélisation des normes du dialogue* pour ensuite faciliter l'implantation de l'atelier principale, celui de la *métaphore de l'arbre et des racines*. Les deux derniers ateliers, *une question socialement vive en formation initiale* et *élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage*, sont des ateliers d'approfondissement qui sont suggérés pour réaliser une deuxième période de 3h à l'université. L'atelier *élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage* peut également être un travail de session à réaliser à l'extérieur de la classe. Autrement, nous suggérons d'allouer deux heures à l'atelier en classe pour débiter leur situation d'enseignement-apprentissage et d'être soutenu par la personne formatrice pour ensuite finaliser ce travail à l'extérieur de la classe. Dans le but d'encourager l'adoption de la posture de participante par la personne enseignante, il est recommandé que la personne formatrice ose adopter cette posture lors des ateliers, où il est question d'entrer en dialogue. Cela permet ensuite de discuter de cette posture avec les personnes étudiantes et l'expérience qu'ils en ont tirée. Par ailleurs, Hess aborde plusieurs de ces questions dans ses recherches. En effet, dans son livre, elle décrit les résultats d'une recherche abordant l'aisance des élèves avec la posture participante de la personne enseignante (Hess, 2009).

#### Atelier initial de la PDC en formation initiale.

<p>MODÉLISATION DES NORMES DU DIALOGUE Atelier de dialogue</p> <p><b>Étape 1 – Définir ce qu'est le dialogue de la PDC</b> L'enseignement au début du cours du contenu de la PDC permet de définir le dialogue de la PDC. Ici, la personne formatrice peut demander aux personnes étudiantes de nommer ce qu'ils ont retenu à ce sujet. Ainsi, en complétant avec</p>
---

la définition suivante, la personne formatrice confirme les informations des personnes étudiantes.

**Définition :** La PDC aborde les questions controversées et les QSV avec les élèves et a comme finalité le développement de la compréhension mutuelle, contrairement à d'autres formes de discussion qui misent sur le consensus ou la victoire.

**Étape 2 – Définir et expliquer les normes du dialogue de la PDC**

Dans le diaporama les différentes normes de la discussion ont été expliquées durant l'enseignement du contenu de la PDC. Ainsi, la personne formatrice peut remettre le diaporama construit à cet effet pour faire un rappel des normes de la discussion. Elle peut aussi préciser certains éléments que les personnes étudiantes de la classe auraient moins bien compris. Cette page de diaporama pourra être affichée tout au long de l'atelier de repère visuel. Les personnes étudiantes pourront s'y référer pour veiller à mobiliser les normes du dialogue adéquatement.

**Étape 3 – Faire un enseignement explicite en modélisant explicitement les normes du dialogue de la PDC.**

La personne formatrice modélise avec un petit groupe de personnes étudiantes les normes du dialogue. Les autres membres du groupe peuvent observer et analyser les comportements à adopter et ceux à écarter.

**Étape 4 – Pratiquer la mise en œuvre des normes du dialogue dans une conversation sur une question qui n'est pas controversée.**

La personne formatrice propose aux étudiants de se mettre en équipe de 6 à 8 personnes. Elle leur demande d'aborder ces questions et de mettre en pratique les normes du dialogue.

- Si j'étais un animal, je serais...
- Si j'étais un végétal, je serais...
- Si j'étais un pays, je serais...
- Si j'étais un sport, je serais...
- Si j'étais une musique, je serais...
- Etc.

Durant ce temps, la personne formatrice pourra s'intégrer à un groupe et agir en tant que participante ou se promener entre les groupes d'étudiants et les guider dans l'application des normes de la discussion.

## Atelier principal pour initier la PDC en formation initiale.

### LA MÉTAPHORE DE L'ARBRE ET DES RACINES

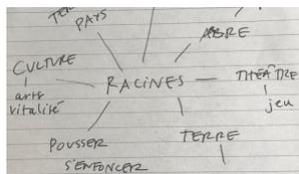
#### Atelier d'écriture

#### Étape 1

g) Écrivez le mot RACINE(S) au centre d'une feuille.

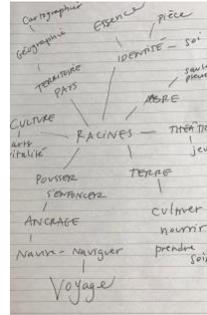
h) Questionnez-vous sur vos racines personnelles, vos racines de vie, vos racines de valeurs, les racines de soi, l'origine de vos racines, etc.

i) Écrivez ensuite spontanément des mots qui vous viennent à l'esprit à partir de ce mot, en reliant chaque nouveau mot à celui du centre par un trait.



(Les exemples de termes sur les images sont autour du thème de « racines » pour ne pas influencer les réponses des étudiants. Il est question ici d'écrire sur ses racines personnelles, ses racines de vie, ses racines de soi.)

j) Pour chaque nouveau mot, ajoutez une nouvelle série de mots, qui vous viennent spontanément à partir de ce mot.



k) Choisissez ensuite **5 mots qui vous attirent dans votre réseau de mots**, en les entourant d'un stylo ou d'un crayon de couleur.

l) Mettez la feuille de côté jusqu'à l'étape 3.

### Étape 2

Vous allez vous dessiner en vous figurant que vous êtes un arbre. Rendez apparentes les racines de cet arbre. Pensez à différentes formes de racines : sont-elles développées horizontalement ou en profondeur ? Sont-elles comme des rhizomes ? Contiennent-elles des racines principales avec une multitude de racines plus petites ? Le système racinaire est-il aussi grand que l'arbre lui-même ?

Ensuite, donnez des noms à vos différentes racines, sur votre dessin, en explorant quelles pourraient être votre ou vos racines dans la perspective de la thématique du cours.

### Étape 3

Vous voilà avec un réseau de mots racines et un dessin inspirant pour écrire un texte qui présente qui vous êtes et quelles sont vos racines.

Votre texte abordera les trois points suivants :

- Quelles sont les racines qui sont à l'origine de votre pensée ? Qui êtes-vous et pourquoi pensez-vous comme vous pensez ?
- Quelles sont les racines qui vous soutiennent comme personne enseignante ?
- De quoi auriez-vous besoin pour faire pousser ces racines, tout au long de votre carrière ?

### Étape 4

Mettez-vous en équipe de 4. Présentez-vous à vos collègues en vous appuyant sur les trois premières étapes. Partagez les éléments de votre texte que vous êtes à l'aise de nommer à vos collègues. Il est fortement suggéré aux personnes étudiantes de se mettre en équipe avec des personnes qu'ils ne connaissent pas dans la classe.

### Étape 5

Discussion en grand-groupe.

- Qu'elles ont été vos impressions sur l'atelier ?
- Est-ce que vous avez trouvé cela facile/difficile de faire un bilan de l'origine de votre pensée ?
- Pour ceux qui ont discuté avec le professeur, comment vous êtes-vous sentie face à sa posture ?
- Comment pourriez-vous transposer cela dans votre future classe ?

## Ateliers d'approfondissement.

Une question socialement vive (QSV) en formation initiale

Atelier du dialogue

Présent

Le formateur questionne les étudiants sur leurs connaissances vis-à-vis du terme « culture du bannissement » ou « *Cancel culture* », en anglais. Il présente la vidéo **Est-ce qu'on devrait bannir la « cancel culture » ?** de Radio-Canada.

Afin de fournir une base de connaissances, il présente la vidéo suivante : <https://ici.radio-canada.ca/info/videos/1-8359069/est-ce-qu-on-devrait-bannir-cancel-culture>

L'enseignant invite les étudiants à se questionner sur la question suivante : **Devrait-on bannir la culture du bannissement (*cancel culture*) ?**

### **Passé**

L'enseignant invite les étudiants à se questionner sur les raisons de leur opinion, par l'analyse de l'origine de leur pensée. Cette étape se fait individuellement. Voici les étapes que les élèves doivent suivre :

- Écrire le mot « sensibilité culturelle ou identitaire » au milieu d'une feuille.
- Ajouter des mots clés qui émergent à partir de la signification de la place de la culture du bannissement dans sa vie.
- Pour chaque nouveau mot, ajouter une nouvelle série de mots.
- Cibler les mots les plus évocateurs sur la feuille.
- Sur une autre feuille, répondre aux questions suivantes.

Quelle est ton opinion sur la question ? Quels événements du passé font en sorte que tu as cette opinion sur la question ? Quelles sont tes valeurs qui soutiennent ta position sur la QSV ?

- À partir du réseau de concept et du dessin de l'arbre réalisé à l'atelier précédent (métaphore de l'arbre et des racines), ainsi que du nouveau réseau de concept sur la culture du bannissement et des réponses inscrite à l'étape 5, répondre à la question suivante. Noter sa réponse sur une feuille.

Pourquoi adoptes-tu ce point de vue sur cette question vive ?

### **Présent**

À tour de rôle, les étudiants sont invités à partager leur opinion sur la QSV. Ils doivent justifier leur vision en expliquant par des exemples d'événements vécus, des valeurs ou des arguments de sources, les raisons qui soutiennent leur opinion. Il est recommandé de proposer aux étudiants de se mettre en équipe pour réaliser le dialogue. Il est également recommandé de reprendre les mêmes équipes qu'à l'atelier de la *métaphore des arbres et des racines*.

*Retour* – Faire un retour avec les personnes étudiantes et les questionner sur leur impression, leur sentiment.

- Comment avez-vous trouvé d'aborder une QSV avec vos collègues ?
- Quels ont été vos plus grands défis ?
- Est-ce que vous pensez qu'avoir réalisé l'atelier de la *métaphore des arbres et des racines* avec la même équipe a influencé votre dialogue ? Pourquoi ?
- Pour ceux qui ont discuté avec le professeur, comment vous êtes-vous sentie face à sa posture ?
- Comment pourriez-vous transposer cela dans votre future classe ?

## **Atelier d'approfondissement ou travail de session.**

### **Élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage**

Atelier de transposition didactique

Ce travail consiste à élaborer en équipe une situation d'enseignement-apprentissage qui s'inscrit dans l'approche pédagogique de la pédagogie du dialogue et des conflits. Il vise à aborder un enjeu controversé avec le groupe classe au travail d'une question socialement vive. Ce scénario doit permettre à l'élève de réaliser les étapes de la pédagogie du dialogue et des conflits. Pour les étapes, il doit y avoir au minimum 3 activités mobilisant les stratégies pédagogiques à adopter en amont logiquement présenté pour offrir une progression aux élèves ainsi que le modèle « présent-passé-présent » qui inclut les stratégies pédagogiques à adopter. Ainsi, ce travail doit comporter les éléments suivants :

Description du cadre général de l'activité :

- Le titre de l'activité;
- Niveau scolaire visé;
- Contexte de classe;
- Trois activités qui soutiennent les stratégies pédagogiques à adopter en amont. Pour chacune, il faut indiquer à quelle stratégie, l'activité fait référence.

- Le sujet de la QSV et les sources présentées aux élèves;
- La QSV doit être ancrée dans le contenu à aborder au niveau scolaire visé dans le PFEQ en sciences humaines et sociales (selon le niveau du cours : univers social (primaire), en géographie (secondaire), en histoire et citoyenneté (secondaire), en histoire du Québec et du Canada (secondaire) ou en monde contemporain (secondaire).)
- Préciser quels apprentissages du PFEQ seront touchés par la SEA.
- Définir les compétences qui seront travaillées et comment.
- Trouver le matériel;
- Déroulement de l'activité intégré au modèle « présent-passé-présent »;
- Prévoir l'organisation et la gestion de l'enseignant.

## 2.2 PROPOSITION DE MATÉRIEL

Afin de soutenir le contenu annoncé à la section précédente, en annexe externe, du matériel suggère des éléments à présenter en diaporama pour faciliter la préparation d'un cours universitaire.

# L'éducation à la citoyenneté en univers social

---

Question socialement vive

Pédagogie du dialogue et des conflits

Ateliers

## CONCLUSION

En conclusion, le présent guide vous a fourni les connaissances sur l'approche pédagogique de la *pédagogie du dialogue et des conflits*. Il vous a offert des exemples d'activités et des ressources à proposer aux futur.es enseignant.es au primaire et au secondaire. De plus, il vous a outillé pour concevoir une formation en formation initiale sur ce sujet. Le guide offre ainsi une multitude de pistes, d'idées, de stratégies, d'ateliers. À vous de lui poursuivre ses avancées.

## POUR EN SAVOIR PLUS (RÉFÉRENCES)

- Alpe, Y., & Barthes, A. (2013a). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.4000/dse.95>
- Alpe, Y., & Barthes, A. (2013b). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.4000/dse.95>
- Anadón, M., & Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Arvisais, O., & G-Héon, A. (2022). Utiliser l'approche expérientielle et la pédagogie du dialogue et des conflits en didactique des sciences humaines et sociales, une démarche radicale? Dans A. Araújo-Oliveira & É. Tremblay-Wragg, *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (1<sup>re</sup> éd., p. 93-110). Presses de l'Université du Québec. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2f1smpm>
- Barton, K. C., & Avery, P. G. (2016). Research on Social Studies Education : Diverse Students, Settings, and Methods. Dans D. H. Gitomer & C. A. Bell (Éds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed., p. 985-1038). American Educational Research Association. [https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6\\_16](https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_16)
- Bergeron, L., & Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1<sup>re</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg>
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron & N. Rousseau, *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1<sup>re</sup> éd., p. 25-44). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg>
- Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms : Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2014.901199>
- Bolatz, J. (2005). Revolutionary Talk : Elementary Teacher and Students Discuss Race in a Social Studies Class. *Social Studies*, 96(6), 259-264.
- Bolick, C. M., & Manfra, M. M. (Éds.). (2017). *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (1st edition). Wiley-Blackwell.

- Bouvier, F., Chamberland, P., & Belleville, M.-L. (2013). L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté ? *Bulletin d'histoire politique*, 21(3), 115-133. <https://doi.org/10.7202/1015327ar>
- Bruyère, M.-H., & Lapierre, H. G. (2021). La recherche-développement en éducation à la petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron, & I. Laurin (Éds.), *La recherche en éducation à la petite enfance* (1<sup>re</sup> éd., p. 589-614). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ks6wb9.29>
- Casel. (2024). *What Is the CASEL Framework?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- CCDP. (2024). | *Commission Canadienne des Droits de la Personne*. <https://www.chrc-ccdp.gc.ca/fr>
- CDPDJ. (2024). *La discrimination*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/vos-obligations/ce-qui-est-interdit/la-discrimination>
- Charron, A., & Raby, C. (2022). Synthèse sur le socioconstructivisme. Dans C. Raby & S. Viola, *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3e édition). Éditions CEC. [https://www.editionscec.com/qc\\_fr/modeles-d-enseignement.html](https://www.editionscec.com/qc_fr/modeles-d-enseignement.html)
- Chastenay, M.-H., & Niens, U. (2008). L'éducation à la citoyenneté dans des contextes de division : Les défis au Québec et en Irlande du Nord. *Éducation et francophonie*, 36(1), 103-122. <https://doi.org/10.7202/018092ar>
- Chevallard, Y. (1997, octobre). *Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui*. Communication présentée au colloque Défendre et transformer l'école pour tous, Marseille, France. <http://www.eloge-des-ses.fr/documents/chevallard97.pdf>
- Claveau, M., & Gagnon, M. (2022). Pratique du dialogue philosophique. Dans C. Raby & S. Viola, *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3e édition). Éditions CEC. [https://www.editionscec.com/qc\\_fr/modeles-d-enseignement.html](https://www.editionscec.com/qc_fr/modeles-d-enseignement.html)
- Daniel, M.-F. (2018). Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 47-68. <https://doi.org/10.7202/1042936ar>
- Déry, C. (2016). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18600>

- Duhamel, A., & Estivalèzes, M. (2013). Vivre-ensemble et dialogue : Du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique. *McGill Journal of Education*, 48(1), 79-98. <https://doi.org/10.7202/1018402ar>
- Dupont, P., & Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation et didactique*, 9(vol. 9, n°2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2268>
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2009). *L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : Quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire ?* 16(1), 25-28.
- Fillion, P.-L. (2015). *Le travail d'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : Étude des représentations professionnelles d'enseignants du centre-du-Québec* [Masters, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7631/>
- Fillion, P.-L., Prud'homme, L., & Larouche, M.-C. (2016). L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : Étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(2), Article 2.
- Fortier-Chouinard, A. (2020). Éducation à la citoyenneté et politisation des jeunes au Québec : Perspectives d'enseignant·e·s. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 95-124. <https://doi.org/10.7202/1075989ar>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation,. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35682>
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.freir.2013.01>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed : 50th Anniversary Edition* (4e édition). Bloomsbury Academic.
- Gagnon, M., Couture, É., & Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : Propos d'adolescents. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 57-78. <https://doi.org/10.7202/1018401ar>
- Gaussel, M. (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : De l'élève au citoyen* (Numéro 108) [Report]. IFÉ - ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr>
- Gervais, L. (2009). *Les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants du deuxième cycle du primaire de la grande région de Montréal* [Mémoire accepté]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/2885/>

- Haccoun, R. R., & Cousineau, D. (2007). *Statistiques : Concepts et applications* (2e édition). Presses de l'Université de Montréal.  
[https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/statistiques\\_2e\\_edition](https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/statistiques_2e_edition)
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom : The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hirsch, S., & Moisan, S. (2022). Exploration du concept d'enjeux controversés dans l'enseignement de l'histoire. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier, & D. Lefrançois, *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. Fidès éducation.
- Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. Dans *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (p. 319-335). John Wiley & Sons, Ltd.  
<https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch14>
- Hooks, B. (2019). *Apprendre à transgresser*. Syllepse. [https://www.syllepse.net/apprendre-a-transgresser-\\_r\\_62\\_i\\_776.html](https://www.syllepse.net/apprendre-a-transgresser-_r_62_i_776.html)
- Jeziorski, A. (2017). Enseigner des Questions Socialement Vives : Un Champ de Tension Entre l'Éducation Transmissive et l'Éducation Transformatrice-Critique. *Sisyphus*, 5, 61-78.  
<https://doi.org/10.25749/sis.11846>
- Johnson, R., & Christensen, L. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (Fifth Edition). SAGE.
- Jutras, F. (2010). *L'éducation à la Citoyenneté : Enjeux Socioéducatifs et Pédagogiques*. PUQ.
- Kantzara, V. (2016). The relation of education to social cohesion. *Social Cohesion and Development*, 6(1). <https://doi.org/10.12681/scad.8973>
- King, J. T. (2009). Teaching and Learning about Controversial Issues : Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473395>
- Klein, J.-L., Enriquez, D., Huang, P., & Vega, R. V. (2015). Le développement économique communautaire et la cohésion sociale à Montréal : Un rôle de médiation et d'intermédiation. *Économie et Solidarités*, 42(1-2), 9-35.  
<https://doi.org/10.7202/1029008ar>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). *Argue with Me : Argument as a Path to Developing Students' Thinking and Writing* (2e éd.). Routledge.

<https://www.routledge.com/Argue-with-Me-Argument-as-a-Path-to-Developing-Students-Thinking-and-Writing/Kuhn-Hemberger-Khait/p/book/9781138911406>

- Larocque, S. (2020). *Les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire : Énoncés théoriques d'une synthèse des connaissances*.  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24554>
- Larouche, M.-C., Lefrançois, D., & Loyer, M.-C. (2013). Le concept de démocratie : Qu'en retenir pour la classe? *Vivre le primaire*, 26(1), 22-24.
- Lefrançois, D. (2006). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique : Perspectives philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme éducative québécoise* [Phd, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1284/>
- Lefrançois, D., & Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : Dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464. <https://doi.org/10.7202/019689ar>
- Lefrançois, D., & Ethier, M.-A. (2022). Exploration du concept d'enjeux controversés dans l'enseignement de l'histoire. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier, & D. Lefrançois, *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 31-60). fideseducation. <https://fideseducation.ca/products/objets-difficiles-themes-sensibles-et-enseignement-des-sciences-humaines-et-sociales>
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., & Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : Le cas du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 11, n° 1, Article 11, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1327>
- Legardez, A. (2017). Propositions Pour une Modélisation des Processus de Didactisation sur des Questions Socialement Vives. *Sisyphus*, 5. <https://doi.org/10.25749/sis.11936>
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. ESF.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Levinson, R. (2010). Science education and democratic participation : An uneasy congruence? *Studies in Science Education*, 46(1), 69-119. <https://doi.org/10.1080/03057260903562433>
- Lipp, A., Vidal, M., & Simonneaux, L. (2015). Comment les prescriptions et les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture prennent en compte la vivacité de la question socialement vive du bien-être animal en élevage? *Revue francophone du développement durable*, 4. <https://hal.science/hal-02089744>

- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation :fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40. <https://doi.org/10.7202/1085356ar>
- Mahéo, V.-A. (2017). Information Campaigns and (Under)Privileged Citizens : An Experiment on the Differential Effects of a Voting Advice Application. *Political Communication*, 34(4), 511-529. <https://doi.org/10.1080/10584609.2017.1282560>
- Marceau, E., Jutras, F., & Lacroix, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté à l'école : Une réponse de l'école au problème du vivre-ensemble. Dans F. Jutras, *L'éducation à la citoyenneté : Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Les Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3269076>
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies : A Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/00131910500352671>
- Messier, G. (2019). Le concept de méthode en pédagogie et en didactique : Proposition d'un schéma conceptuel. Dans R. Étienne, S. Ragano, & L. Talbot, *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* (p. 33-49).
- ministère de l'Éducation. (2024a). *Programme de culture et citoyenneté québécoise au primaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/culture-citoyennete-quebecoise>
- ministère de l'Éducation. (2024b). *Programme de culture et citoyenneté québécoise au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire/culture-citoyennete-quebecoise>
- ministère de l'Éducation. (2024c). *Programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté au primaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/geographie-histoire-education-citoyennete>
- ministère de l'Éducation. (2024d). *Programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire/histoire-quebec-canada>
- ministère de l'Éducation. (2024e). *Programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire->

primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire/histoire-education-citoyennete

- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Nedelec, L., Simonneaux, L., & Molinatti, G. (2017). Éduquer Dans un Monde Incertain : Quel Cadre Pour Comprendre Comment les Enseignants Appréhendent les Incertitudes des Questions Socialement Vives ? *Sisyphus — Journal of Education*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.25749/sis.11844>
- Nisa Khan, Z. (2016). Role of Education in Building Social Cohesion. *International Journal of Secondary Education*, 4(2), 23. <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20160402.12>
- OCDE. (2019). *Perspectives du développement mondial 2019 : Repenser les stratégies de développement*. Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://www.oecd-ilibrary.org/development/perspectives-du-developpement-mondial-2019\\_84aa0757-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/development/perspectives-du-developpement-mondial-2019_84aa0757-fr)
- O'Dwyer, S. (2003). Democracy and Confucian values. *Philosophy East and West*, 39-63.
- Pache-Hébert, C. (2009). *LE COMITÉ D'ÉLÈVES AU CENTRE D'UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLEPRIMAIRE* [Mémoire]. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales: Vol. 5e éd.* (p. 269-357). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-p-269.htm>
- Peetz, D. (2010). L'individualisme tue-t-il le collectivisme ? *La Revue de l'Ires*, n° 65(2), 109-132.
- Pelletier, C., & Pagé, G. (2002). Les critères de rigueur scientifiques en recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 68(1), 35-42. <https://doi.org/10.3917/rsi.068.0035>
- Raby, C., & Viola, S. (2022). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3e éd.). Éditions CEC.
- Rousseau, N., Voyer, D., Mercure, C., & SAVOIE-ZAJC, L. (2021). Les outils de collecte de données à exploiter dans le cadre d'une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans L. BERGERON & N. ROUSSEAU (Éds.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (1<sup>re</sup> éd., p. 45-64). Presses de l'Université du Québec; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.10>

- Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3e éd). ERPI. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42520611b>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc & T. Karsenti (Éds.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Simonneaux, L., & Pouliot, C. (2017). Les Questions Socialement Vives (QSV) ou Socially Acute Questions (SAQ). *Sisyphus — Journal of Education*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.25749/sis.12246>
- Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement-apprentissage des Questions Socialement Vives. *Revue francophone du Développement durable*, 4, 109-126.
- Thésée, G., Carr, P. R., Duclos, A.-M., & Potwora, F. (2018). Conjuguer De?mocratie et E?ducation : Perceptions et expe?riences de futurs-es enseignants-es du Que?bec. *Citizenship Education Research Journal/Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, 7(1), Article 1.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015). Chapitre 11. Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : Entre opportunités et résistances. *Perspectives en education et formation*, 139-150.
- Valcourt, F. (2022). L'effet Pygmalion/Golem. Dans G. Béghin, E. Gagnon-St-Pierre, C. Gratton, & E. Muszynski (Éds.), *Raccourcis : Guide pratique des biais cognitifs* (Vol. 5). Shortcuts. <https://www.shortcogs.com/biais/effets-pygmalion-golem>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (2014). Chapitre 2. Les recherches en éducation : Les enjeux et les approches. Dans *La recherche appliquée pour les professionnels: Vol. 3e éd.* (p. 33-65). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-pour-les-professionnels--9782804181628-p-33.htm>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 41, 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford University press on demand.
- Zembylas, M., & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

## RÉFÉRENCES

- Alpe, Y., & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.4000/dse.95>
- Anadón, M., & Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Arvisais, O., & G-Héon, A. (2022). Utiliser l'approche expérientielle et la pédagogie du dialogue et des conflits en didactique des sciences humaines et sociales, une démarche radicale? Dans A. Araújo-Oliveira & É. Tremblay-Wragg, *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (1<sup>re</sup> éd., p. 93-110). Presses de l'Université du Québec. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2f1smpm>
- Barton, K. C., & Avery, P. G. (2016). Research on Social Studies Education : Diverse Students, Settings, and Methods. Dans D. H. Gitomer & C. A. Bell (Éds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed., p. 985-1038). American Educational Research Association. [https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6\\_16](https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_16)
- Bergeron, L., & Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1<sup>re</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg>
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron & N. Rousseau, *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1<sup>re</sup> éd., p. 25-44). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg>
- Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms : Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2014.901199>
- Bolgatz, J. (2005). Revolutionary Talk : Elementary Teacher and Students Discuss Race in a Social Studies Class. *Social Studies*, 96(6), 259-264.
- Bolick, C. M., & Manfra, M. M. (Éds.). (2017). *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (1st edition). Wiley-Blackwell.
- Bouvier, F., Chamberland, P., & Belleville, M.-L. (2013). L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté ? *Bulletin d'histoire politique*, 21(3), 115-133. <https://doi.org/10.7202/1015327ar>

- Bruyère, M.-H., & Lapierre, H. G. (2021). La recherche-développement en éducation à la petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron, & I. Laurin (Éds.), *La recherche en éducation à la petite enfance* (1<sup>re</sup> éd., p. 589-614). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ks6wb9.29>
- Casel. (2024). *What Is the CASEL Framework?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- CCDP. (2024). | *Commission Canadienne des Droits de la Personne*. <https://www.chrc-ccdp.gc.ca/fr>
- CDPDJ. (2024). *La discrimination*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/vos-obligations/ce-qui-est-interdit/la-discrimination>
- Chastenay, M.-H., & Niens, U. (2008). L'éducation à la citoyenneté dans des contextes de division : Les défis au Québec et en Irlande du Nord. *Éducation et francophonie*, 36(1), 103-122. <https://doi.org/10.7202/018092ar>
- Chevallard, Y. (1997, octobre). *Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui*. Communication présentée au colloque Défendre et transformer l'école pour tous, Marseille, France. <http://www.eloge-des-ses.fr/documents/chevallard97.pdf>
- Claveau, M., & Gagnon, M. (2022). Pratique du dialogue philosophique. Dans C. Raby & S. Viola, *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3e édition). Éditions CEC. [https://www.editionscec.com/qc\\_fr/modeles-d-enseignement.html](https://www.editionscec.com/qc_fr/modeles-d-enseignement.html)
- Daniel, M.-F. (2018). Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 47-68. <https://doi.org/10.7202/1042936ar>
- Déry, C. (2016). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18600>
- Duhamel, A., & Estivalèzes, M. (2013). Vivre-ensemble et dialogue : Du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique. *McGill Journal of Education*, 48(1), 79-98. <https://doi.org/10.7202/1018402ar>
- Dupont, P., & Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation et didactique*, 9(vol. 9, n°2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2268>
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2009). *L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : Quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire ?* 16(1), 25-28.

- Fillion, P.-L. (2015). *Le travail d'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : Étude des représentations professionnelles d'enseignants du centre-du-Québec* [Masters, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7631/>
- Fillion, P.-L., Prud'homme, L., & Larouche, M.-C. (2016). L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : Étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(2), Article 2.
- Fortier-Chouinard, A. (2020). Éducation à la citoyenneté et politisation des jeunes au Québec : Perspectives d'enseignant·e·s. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 95-124. <https://doi.org/10.7202/1075989ar>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation, <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35682>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed : 50th Anniversary Edition* (4e édition). Bloomsbury Academic.
- Gagnon, M., Couture, É., & Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : Propos d'adolescents. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 57-78. <https://doi.org/10.7202/1018401ar>
- Gaussel, M. (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : De l'élève au citoyen* (Numéro 108) [Report]. IFÉ - ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr>
- Gervais, L. (2009). *Les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants du deuxième cycle du primaire de la grande région de Montréal* [Mémoire accepté]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/2885/>
- Haccoun, R. R., & Cousineau, D. (2007). *Statistiques : Concepts et applications* (2e édition). Presses de l'Université de Montréal. [https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/statistiques\\_2e\\_edition](https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/statistiques_2e_edition)
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom : The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hirsch, S., & Moisan, S. (2022). Exploration du concept d'enjeux controversés dans l'enseignement de l'histoire. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier, & D. Lefrançois, *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. Fidès éducation.

- Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. Dans *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (p. 319-335). John Wiley & Sons, Ltd.  
<https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch14>
- Jeziorski, A. (2017). Enseigner des Questions Socialement Vives : Un Champ de Tension Entre l'Éducation Transmissive et l'Éducation Transformatrice-Critique. *Sisyphus*, 5, 61-78.  
<https://doi.org/10.25749/sis.11846>
- Johnson, R., & Christensen, L. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (Fifth Edition). SAGE.
- Jutras, F. (2010). *L'éducation à la Citoyenneté : Enjeux Socioéducatifs et Pédagogiques*. PUQ.
- Kantzara, V. (2016). The relation of education to social cohesion. *Social Cohesion and Development*, 6(1). <https://doi.org/10.12681/scad.8973>
- King, J. T. (2009). Teaching and Learning about Controversial Issues : Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473395>
- Klein, J.-L., Enriquez, D., Huang, P., & Vega, R. V. (2015). Le développement économique communautaire et la cohésion sociale à Montréal : Un rôle de médiation et d'intermédiation. *Économie et Solidarités*, 42(1-2), 9-35.  
<https://doi.org/10.7202/1029008ar>
- Larocque, S. (2020). *Les enjeux controversés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au secondaire : Énoncés théoriques d'une synthèse des connaissances*.  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24554>
- Larouche, M.-C., Lefrançois, D., & Loyer, M.-C. (2013). Le concept de démocratie : Qu'en retenir pour la classe? *Vivre le primaire*, 26(1), 22-24.
- Lefrançois, D. (2006). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique : Perspectives philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme éducative québécoise* [Phd, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1284/>
- Lefrançois, D., & Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : Dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464. <https://doi.org/10.7202/019689ar>
- Lefrançois, D., & Ethier, M.-A. (2022). Exploration du concept d'enjeux controversés dans l'enseignement de l'histoire. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier, & D. Lefrançois, *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p.

- 31-60). fideseducation. <https://fideseducation.ca/products/objets-difficiles-themes-sensibles-et-enseignement-des-sciences-humaines-et-sociales>
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., & Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : Le cas du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 11, n° 1, Article 11, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1327>
- Legardez, A. (2017). Propositions Pour une Modélisation des Processus de Didactisation sur des Questions Socialement Vives. *Sisyphus*, 5. <https://doi.org/10.25749/sis.11936>
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. ESF.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Levinson, R. (2010). Science education and democratic participation : An uneasy congruence? *Studies in Science Education*, 46(1), 69-119. <https://doi.org/10.1080/03057260903562433>
- Lipp, A., Vidal, M., & Simonneaux, L. (2015). Comment les prescriptions et les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture prennent en compte la vivacité de la question socialement vive du bien-être animal en élevage ? *Revue francophone du développement durable*, 4. <https://hal.science/hal-02089744>
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40. <https://doi.org/10.7202/1085356ar>
- Mahéo, V.-A. (2017). Information Campaigns and (Under)Privileged Citizens : An Experiment on the Differential Effects of a Voting Advice Application. *Political Communication*, 34(4), 511-529. <https://doi.org/10.1080/10584609.2017.1282560>
- Marceau, E., Jutras, F., & Lacroix, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté à l'école : Une réponse de l'école au problème du vivre-ensemble. Dans F. Jutras, *L'éducation à la citoyenneté : Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Les Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3269076>
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies : A Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/00131910500352671>
- Messier, G. (2019). Le concept de méthode en pédagogie et en didactique : Proposition d'un schéma conceptuel. Dans R. Étienne, S. Ragano, & L. Talbot, *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* (p. 33-49).

- ministère de l'Éducation. (2024a). *Programme de culture et citoyenneté québécoise au primaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/culture-citoyennete-quebecoise>
- ministère de l'Éducation. (2024b). *Programme de culture et citoyenneté québécoise au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire/culture-citoyennete-quebecoise>
- ministère de l'Éducation. (2024c). *Programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté au primaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/geographie-histoire-education-citoyennete>
- ministère de l'Éducation. (2024d). *Programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire/histoire-quebec-canada>
- ministère de l'Éducation. (2024e). *Programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire/histoire-education-citoyennete>
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Nedelec, L., Simonneaux, L., & Molinatti, G. (2017). Éduquer Dans un Monde Incertain : Quel Cadre Pour Comprendre Comment les Enseignants Appréhendent les Incertitudes des Questions Socialement Vives ? *Sisyphus — Journal of Education*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.25749/sis.11844>
- Nisa Khan, Z. (2016). Role of Education in Building Social Cohesion. *International Journal of Secondary Education*, 4(2), 23. <https://doi.org/10.11648/j.ij sedu.20160402.12>
- OCDE. (2019). *Perspectives du développement mondial 2019 : Repenser les stratégies de développement*. Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://www.oecd-ilibrary.org/development/perspectives-du-developpement-mondial-2019\\_84aa0757-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/development/perspectives-du-developpement-mondial-2019_84aa0757-fr)
- O'Dwyer, S. (2003). Democracy and Confucian values. *Philosophy East and West*, 39-63.

- Pache-Hébert, C. (2009). *LE COMITÉ D'ÉLÈVES AU CENTRE D'UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE PRIMAIRE* [Mémoire]. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales: Vol. 5e éd.* (p. 269-357). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-p-269.htm>
- Peetz, D. (2010). L'individualisme tue-t-il le collectivisme ? *La Revue de l'Ires*, n° 65(2), 109-132.
- Pelletier, C., & Pagé, G. (2002). Les critères de rigueur scientifiques en recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 68(1), 35-42. <https://doi.org/10.3917/rsi.068.0035>
- Raby, C., & Viola, S. (2022). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3e éd.). Éditions CEC.
- Rousseau, N., Voyer, D., Mercure, C., & SAVOIE-ZAJC, L. (2021). Les outils de collecte de données à exploiter dans le cadre d'une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans L. BERGERON & N. ROUSSEAU (Éds.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (1<sup>re</sup> éd., p. 45-64). Presses de l'Université du Québec; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.10>
- Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3e éd). ERPI. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42520611b>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc & T. Karsenti (Éds.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Simonneaux, L., & Pouliot, C. (2017). Les Questions Socialement Vives (QSV) ou Socially Acute Questions (SAQ). *Sisyphus — Journal of Education*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.25749/sis.12246>
- Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement-apprentissage des Questions Socialement Vives. *Revue francophone du Développement durable*, 4, 109-126.
- Thésée, G., Carr, P. R., Duclos, A.-M., & Potwora, F. (2018). Conjuguer Démocratie et Éducation : Perceptions et expériences de futurs-es enseignants-es du Québec. *Citizenship Education Research Journal/Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, 7(1), Article 1.

- Tutiaux-Guillon, N. (2015). Chapitre 11. Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : Entre opportunités et résistances. *Perspectives en éducation et formation*, 139-150.
- Valcourt, F. (2022). L'effet Pygmalion/Golem. Dans G. Béghin, E. Gagnon-St-Pierre, C. Gratton, & E. Muszynski (Éds.), *Raccourcis : Guide pratique des biais cognitifs* (Vol. 5). Shortcuts. <https://www.shortcogs.com/biais/effets-pygmalion-golem>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (2014). Chapitre 2. Les recherches en éducation : Les enjeux et les approches. Dans *La recherche appliquée pour les professionnels: Vol. 3e éd.* (p. 33-65). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-pour-les-professionnels--9782804181628-p-33.htm>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 41, 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford University press on demand.
- Zembylas, M., & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>