

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FACTEURS INFLUENÇANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE
DANS LA PRATIQUE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU SECONDAIRE :
LE CAS D'UN GROUPE DE FUTURS ENSEIGNANTS DE L'UQAM

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SIMON FORGET

AVRIL 2009

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.01-2006). 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

Ce projet de recherche n'aurait jamais été mené à terme sans l'aide de plusieurs partenaires et de plusieurs personnes qui me sont chères.

Je désire remercier Gérald Boutin, professeur à l'UQÀM, qui a su, en tant que directeur de recherche, être un « bon maître » face à un « apprenti » peut-être un peu turbulent... Son « disciple » le remercie surtout en lui demandant : « Comment aborderons-nous le prochain défi? »

Je désire aussi remercier tous les professeurs, chargés de cours et enseignants qui sont intervenus dans ma formation et qui m'ont aidé à devenir ce que je suis aujourd'hui : une personne curieuse, critique, mais aussi remplie d'espoir.

À un niveau plus intime, je désire remercier ma copine, Anne, qui m'a porté à la réflexion sur divers aspects de cette étude. Elle est non seulement détentrice de plusieurs qualités personnelles inégalables à mon œil, mais aussi une personne qui sait me comprendre et me soutient, notamment dans les moments les plus difficiles.

Je désire aussi remercier mes amis et les membres de ma famille qui, au cours des trois dernières années, m'ont soutenu pour que je prenne un chemin déterminant : croire en mes capacités. Ils sont nombreux : Danielle, Jean-Pierre, Philippe, Denise, Maurice (Ti-Pit), Cécile, Roger, André, Yves, Pawel, France, Françoise, Judith, Sébastien, Caroline, Anne-Marie, Amélie, Nicole, Marilyn, Annie, Maxime, David, Mathieu, Fany, François, toute l'équipe de l'ADEESE-UQÀM et plusieurs autres.

Je souligne aussi la contribution financière du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture dans le cadre de cette étude.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	XI
RÉSUMÉ	XV
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE	5
1.1 PERTINENCE SOCIALE	6
1.1.1 L'intérêt de l'éducation à la citoyenneté	6
1.1.2 L'éducation à la citoyenneté dans le Programme de formation de l'École québécoise	9
1.1.3 Problématiques constatées à l'égard de ces programmes	13
1.1.4 Résumé	16
1.2 PERTINENCE SCIENTIFIQUE	17
1.3 PROBLÈME DE RECHERCHE	20
CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE	25
2.1 L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	25
2.1.1 Origines et évolution de l'éducation à la citoyenneté.....	25
2.1.2 Paradigmes de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté.....	26
2.1.3 Compétences et connaissances visées par l'éducation à la citoyenneté	30
2.1.4 Méthodes pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté	31
2.1.5 Synthèse.....	31

2.2 LA PERCEPTION	33
2.3 LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE.....	35
2.3.1 Concept de compétence	35
2.3.2 Concept de sentiment de compétence	37
2.4 RÉSUMÉ	41
2.5 OBJECTIF DE RECHERCHE	42
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	43
3.1 MODE D'INVESTIGATION.....	43
3.2 CARACTÉRISTIQUES DES SUJETS.....	46
3.3 MODALITÉS TECHNIQUES DE LA COLLECTE DES DONNÉES.....	49
3.3.1 Grille d'entretien.....	49
3.3.2 Déroulement des entretiens.....	51
3.3.3 Autres modalités techniques des entretiens	52
3.3.4 Transcription des données recueillies	53
3.3.5 Validation du protocole d'entretien	54
3.4 MÉTHODE D'ANALYSE	54
3.5 VALEUR DES PROCESSUS	57
3.6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	58
CHAPITRE IV - ANALYSE DES RÉSULTATS.....	61
4.1 PERCEPTION DU SENS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN CLASSE D'HISTOIRE.....	62
4.1.1 Perception exprimée à l'égard du sens de l'éducation à la citoyenneté.....	62
4.1.2 Perception relative au lien entre l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire.....	65

4.1.3 Perception relative au lien entre l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement d'autres matières	68
4.2 PERCEPTION RELATIVE AU NOUVEAU PROGRAMME HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.....	69
4.2.1 Adhésion au programme exprimée par les futurs enseignants	70
4.2.2 Perception des attentes relatives au rôle de l'enseignant eu égard au nouveau programme	71
4.3 PERCEPTIONS RELATIVES AU SENTIMENT DE COMPÉTENCE À RÉALISER L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LE CADRE DU NOUVEAU PROGRAMME.....	73
4.3.1 Sentiment de compétence exprimé par le futur enseignant	73
4.3.2 Perceptions relatives à l'expérience antérieure	80
4.3.3 Perceptions relatives à l'expérience de pratique en stage.....	87
4.3.4 Perceptions relatives à l'expérience de pratique enseignante professionnelle (hors des stages)	95
4.3.5 Perceptions relatives à la présence de modèles au cours de la formation universitaire et au cours de l'expérience de pratique.....	97
4.3.6 Perceptions du feed-back reçu relativement à l'expérience de pratique enseignante	101
4.4 PERCEPTIONS RELATIVES À LA PROJECTION DANS SA FUTURE CARRIÈRE D'ENSEIGNANT D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	107
4.4.1 Perception relative au contexte professionnel	107
4.4.2 Perception relative à la mise en œuvre idéalisée de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire	110
4.4.3 Perception relative à l'implantation du programme	113
4.5 AUTRES PERCEPTIONS EXPRIMÉES DANS LE CADRE DES ENTRETIENS MENÉS AUPRÈS DES FUTURS ENSEIGNANTS D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	118

CHAPITRE V - INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	121
5.1 EXPLICATION DES FACTEURS D'INFLUENCE CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ QUI DÉVELOPPENT DIFFÉRENTS TYPES DE SENTIMENT DE COMPÉTENCE.....	121
5.1.1 Facteurs d'influence chez le futur enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ayant un fort sentiment de compétence.....	122
5.1.2 Facteurs d'influence chez le futur enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ayant un faible sentiment de compétence	134
5.2 INFLUENCE DES FACTEURS ÉTUDIÉS ET DÉCELÉS SUR LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES FUTURS ENSEIGNANTS D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.....	147
5.2.1 La perception du sens de l'éducation à la citoyenneté et de son intégration au curriculum du secondaire.....	147
5.2.2 La perception du programme Histoire et éducation à la citoyenneté et des attentes qu'il suggère au niveau du rôle de l'enseignant	149
5.2.3 La perception de la compétence des autres enseignants et futurs enseignants.....	150
5.2.4 La perception de l'expérience antérieure et de la formation.....	150
5.2.5 La perception de l'expérience de pratique enseignante en histoire et éducation à la citoyenneté.....	152
5.2.6 La perception relative aux modèles	153
5.2.7 La perception relative au feed-back	154
5.2.8 La perception du contexte professionnel	155
CONCLUSION.....	157

APPENDICE A	167
Grille d'entretien	
APPENDICE B	171
Formule de consentement	
APPENDICE C	175
Tableaux d'analyse des données	
RÉFÉRENCES	337

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.2 Caractéristiques socioprofessionnelles des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté interviewés dans le cadre de cette étude	177
4.1.1 Perceptions exprimées par les futurs enseignants interviewés à propos du sens de l'éducation à la citoyenneté	181
4.1.2 Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au lien qu'entretient l'éducation à la citoyenneté avec l'enseignement de l'histoire	191
4.1.3 Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au lien qu'entretient l'éducation à la citoyenneté avec l'enseignement d'autres matières	197
4.2.1 Perceptions exprimées par les futurs enseignants interviewés relatives à leur adhésion au nouveau programme <i>Histoire et éducation à la citoyenneté</i>	201
4.2.2 Perceptions des futurs enseignants interviewés à propos des attentes relatives au rôle de l'enseignant dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme <i>Histoire et éducation à la citoyenneté</i>	207
4.3.1.1 Sentiment de compétence exprimé par les futurs enseignants interviewés relativement à la mise en œuvre du nouveau programme <i>Histoire et éducation à la citoyenneté</i>	213

4.3.1.2	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la compétence de leurs collègues finissants dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme <i>Histoire et éducation à la citoyenneté</i> ..	221
4.3.1.3	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la compétence des enseignants en poste dans le milieu scolaire dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme <i>Histoire et éducation à la citoyenneté</i>	225
4.3.2.1	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience antérieure dans leur milieu familial par rapport à la question de la citoyenneté	229
4.3.2.2	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience scolaire (préuniversitaire) et personnelle antérieure par rapport à la question de la citoyenneté	233
4.3.2.3	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience d'implication citoyenne récente dans tous les milieux (depuis le moment de leur entrée à l'université jusqu'à ce jour).....	237
4.3.2.4	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience de formation universitaire (cours théoriques à l'université) en lien avec l'éducation à la citoyenneté	241
4.3.3	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience de pratique d'enseignement en stage à propos de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté	257

4.3.4	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience de pratique professionnelle en lien avec l’enseignement de l’histoire et de l’éducation à la citoyenneté.....	277
4.3.5.1	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la présence de modèles pour inspirer leur pratique de l’éducation à la citoyenneté en classe d’histoire dans le cadre de leurs relations avec leurs collègues enseignants dans le milieu scolaire	281
4.3.5.2	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la présence de modèles pour inspirer leur pratique de l’éducation à la citoyenneté en classe d’histoire dans le cadre de leurs relations avec les professeurs ou chargés de cours à l’université.....	287
4.3.5.3	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la présence de modèles pour inspirer leur pratique de l’éducation à la citoyenneté en classe d’histoire dans le cadre de leurs relations avec d’autres intervenants.....	291
4.3.6.1	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au feed-back émanant de leurs relations avec les élèves dans le cadre de leur expérience de pratique de l’éducation à la citoyenneté en classe d’histoire	293
4.3.6.2	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au feed-back émanant de leurs relations avec leurs collègues enseignants dans le cadre de leur expérience de pratique de l’éducation à la citoyenneté en classe d’histoire.....	301

4.3.6.3	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au feed-back émanant de leurs relations avec les chargés de cours et les professeurs à l'université dans le cadre de leur expérience de formation et de la préparation de leurs stages	303
4.3.6.4	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au feed-back émanant de leurs relations avec d'autres intervenants dans le cadre de leur expérience de pratique de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire.....	305
4.4.1	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au contexte professionnel dans lequel ils réaliseront leur future carrière d'enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.....	307
4.4.2	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la mise en œuvre idéalisée de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire durant leur future carrière.....	313
4.4.3	Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à l'implantation actuelle et la mise en œuvre du programme <i>Histoire et éducation à la citoyenneté</i> dans le milieu scolaire	321
4.5	Autres perceptions exprimées dans le cadre des entretiens menés auprès des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté	331

des étudiants finissants à la formation initiale à l'enseignement (programme de baccalauréat en enseignement secondaire des sciences humaines / univers social) de l'Université du Québec à Montréal.

Ainsi, les résultats obtenus nous permettent de cerner huit facteurs essentiels du sentiment de compétence chez les futurs enseignants qui contribueront à mettre en œuvre le nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'école secondaire. Nous décelons la contribution déterminante de trois des quatre principaux facteurs décelés par Bandura (1986, 2007) dans notre étude du sentiment de compétence des futurs enseignants qui mettront en œuvre le nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'école secondaire. Ces facteurs sont les suivants : l'expérience antérieure, notamment au niveau de la formation, l'expérience de pratique ainsi que le feed-back des élèves et des autres enseignants. D'autres facteurs déterminants ont été décelés en lien avec l'objet d'études de ces futurs enseignants : leur perception du sens de l'éducation à la citoyenneté, leur perception du nouveau programme et de ses attentes relatives au rôle de l'enseignant, notamment par l'adhésion exprimée, ainsi leur perception de la compétence de leurs divers collègues enseignants.

Par ailleurs, nos résultats nous permettent d'expliquer la contribution relative de deux autres facteurs au sentiment de compétence des futurs enseignants interviewés : la perception de certains modèles et les perceptions relatives au contexte professionnel.

De cette manière, cette étude contribue de manière pertinente à une meilleure saisie de l'influence de la transformation du rôle des futurs enseignants à l'égard de l'enseignement d'une discipline (*Histoire et éducation à la citoyenneté*) sur leur sentiment de compétence. Elle permet de mieux comprendre l'importance de certains facteurs déjà connus au niveau du sentiment de compétence dans le contexte plus spécifique de l'enseignement. De plus, nous expliquons comment certains de ces facteurs influencent positivement ou négativement le sentiment de compétence.

Mots-clés : sentiment de compétence ; perception ; enseignement de l'histoire ; éducation à la citoyenneté ; futurs enseignants.

RÉSUMÉ

L'éducation à la citoyenneté constitue un sujet discuté depuis bon nombre d'années. Au cours des années 1990 et 2000, dans le contexte d'une réforme pédagogique qui vise à adapter le système éducatif québécois aux nouvelles réalités sociales, ce concept a graduellement été intégré dans les programmes éducatifs, notamment en lien avec l'enseignement de l'histoire (MEQ, 2004; MELS, 2007). Plusieurs auteurs ont souligné le fait qu'un nombre imposant d'écrits théoriques traite du concept de « citoyenneté » alors que « l'éducation à la citoyenneté » demeure en soi fort peu développée, surtout en vue d'assurer cette cohérence avec l'enseignement de la discipline historique.

La recherche dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté n'a pas permis jusqu'à maintenant de comprendre adéquatement comment les enseignants, et plus particulièrement les futurs enseignants, se sentent compétents pour assumer le rôle qui leur est confié, c'est-à-dire réaliser l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire. À partir des perceptions recueillies auprès des étudiants finissants du baccalauréat en enseignement secondaire des sciences humaines, cette recherche a pour principal but de faire l'étude des facteurs qui influencent le sentiment de compétence des futurs enseignants du secondaire qui contribueront à la mise en œuvre des nouveaux programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Selon la théorie de Bandura (1986, 2007) sur l'efficacité de soi, le sentiment de compétence que nous étudions représente le jugement d'un futur enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté sur ses propres compétences, à la lumière de ses perceptions sur divers facteurs constitutifs de celle-ci, dans le cadre l'acte d'enseigner dans son domaine particulier. Il permet aussi l'expression d'un certain niveau de performance. Par ailleurs, il s'appuie sur les perceptions des futurs enseignants, un concept qui se définit au sens philosophique comme une « dimension active en tant qu'ouverture primordiale au monde vécu » (Merleau-Ponty, 1976). À la lumière des écrits de plusieurs auteurs, l'éducation à la citoyenneté, qui est au cœur des programmes visés dans le cadre cette étude, s'est révélée être un concept multidimensionnel et polysémique. Nous avons donc d'abord cherché à définir le sens qu'il prenait chez les futurs enseignants qui ont participé à cette étude.

Ainsi, dans une perspective de recherche qualitative, nous avons procédé à des entretiens de recherche individuels semi-directifs qui ont permis d'explorer en profondeur le savoir, les sentiments ainsi que les perceptions des futurs enseignants en fonction de leur vécu. Pour ce faire, nous avons constitué un échantillon de convenance de huit sujets en visant particulièrement la population des futurs enseignants au secondaire qui sont spécialisés pour l'enseignement des programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* et qui provenaient de la cohorte 2004-2008

INTRODUCTION

Dans le cadre de la réforme de l'éducation, le *Programme de formation de l'École québécoise* pour l'enseignement secondaire (MEQ, 2004; MELS, 2007) est venu confirmer l'ancrage de certaines préoccupations sociétales partagées par nombre de pays occidentaux depuis les années 1980 et 1990. Déjà effleurée dans le contexte du développement d'une citoyenneté scolaire au niveau des programmes d'enseignement primaire, l'éducation à la citoyenneté s'intègre maintenant d'une manière plus formelle aux programmes d'histoire au secondaire.

Selon les auteurs des nouveaux programmes, il s'agit bel et bien d'éduquer à la citoyenneté par l'histoire. Cependant, il arrive que l'on confonde l'éducation à la citoyenneté et l'éducation civique. Tandis que l'une se veut liée à une démarche d'apprentissage qui rejoint la construction de l'identité d'un citoyen responsable dans une société démocratique, face aux enjeux du présent, l'autre rejoint davantage la connaissance des institutions démocratiques, à l'apprentissage de règles de vie en société, etc. Dans ce contexte, il est possible de se demander comment s'enseigne l'histoire dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté. Mais, d'abord et avant tout, éduquer à la citoyenneté, qu'est-ce à dire?

En fait, les conceptions relatives à la citoyenneté et à l'éducation à la citoyenneté sont multiples : on peut le constater chez divers auteurs européens, québécois et américains, dans les programmes de plusieurs pays occidentaux et même dans les nouveaux manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Pour ce qui est du *Programme de formation de l'École québécoise*, le parti pris pour une formation à la vie démocratique semble clair. Cependant, nous croyons que le nœud de la problématique se trouve au niveau de l'enseignant, car c'est évidemment celui-ci qui permettra la mise en œuvre de ces programmes par sa planification, ses interventions et les valeurs qu'il mettra de l'avant. N'étant pas l'objet formel des apprentissages

dans les anciens programmes (MEQ, 1982a; MEQ, 1982b), l'éducation à la citoyenneté constitue un objet d'enseignement relativement nouveau qui fait appel à un concept important, mais polysémique, qui s'avère à la fois lourd de sens et d'impacts à tous les points de vue.

Pour les auteurs des nouveaux programmes, l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire suppose l'acquisition de nouveaux savoirs et le développement de compétences pour lesquels les enseignants du milieu scolaire, dont l'identité professionnelle serait fortement ancrée à l'enseignement de leur discipline, n'auraient pas été particulièrement formés à l'université. Ainsi, les futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire verraient leur rôle professionnel se transformer en vertu des attentes nouvelles des programmes. Tout comme chez les enseignants actuellement dans le milieu scolaire (Morel, 2007), cette situation peut amener un certain scepticisme des futurs enseignants dans un contexte où définir l'éducation à la citoyenneté ne fait pas l'objet d'un consensus.

Alors qu'ils seront appelés à contribuer à la mise en œuvre des nouveaux programmes, il est tout à fait pertinent de se demander si les futurs enseignants se sentent compétents à enseigner l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, il est important de mettre en lumière comment leur formation, leur expérience pratique, tout particulièrement en stage, ainsi que leur expérience personnelle leur ont permis de développer un sentiment de compétence à l'égard de l'enseignement de leur discipline, redéfinie par les programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Par l'étude de ces différents facteurs, cette recherche vise donc la compréhension en profondeur du sentiment de compétence à l'enseignement des futurs enseignants du secondaire qui devront mettre en œuvre les nouveaux programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Cette recherche se présente sous cinq principaux chapitres. Suite à cette introduction, la problématique de recherche sera dressée en présentant tout particulièrement la pertinence sociale, professionnelle et scientifique de ce sujet de recherche. Le questionnement de recherche que nous ferons émerger nous permettra de considérer le chapitre suivant, c'est-à-dire le cadre théorique. Celui-ci viendra préciser le sens des principaux concepts impliqués dans notre recherche, c'est-à-dire l'éducation à la citoyenneté, les perceptions et le sentiment de compétence. Nous spécifierons à cet endroit nos objectifs spécifiques de recherche. Sur cette base, nous aborderons et justifierons les modalités du cadre méthodologique de notre recherche, essentiellement axée sur une cueillette de données réalisée à l'aide d'entretiens de recherche individuels. Ensuite, nous présenterons l'analyse des données recueillies dans le but de dégager le sens du discours des futurs enseignants en regard de leur sentiment de compétence dans leur domaine d'enseignement. La présentation de nos analyses sera réalisée sur la base d'une grille d'analyse explicitée dans le cadre méthodologique et essentiellement fondée sur la base des recherches relatives au sentiment de compétence. Finalement, avant d'émettre nos conclusions, nous procéderons à une interprétation des données recueillies qui suit sensiblement le rythme de cette étude fondée sur des entretiens de recherche qualitatifs. Nous expliquerons comment certains facteurs influencent le sentiment de compétence des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'éducation à la citoyenneté fait l'objet de plusieurs appellations¹ et demeure un sujet discuté depuis bon nombre d'années. Au cours des années 1990 et 2000, dans des contextes de réformes qui visent à adapter les systèmes éducatifs aux nouvelles réalités sociales, ce concept a graduellement été intégré dans divers programmes éducatifs nationaux en Occident. À l'instar de Pilote (2006), plusieurs auteurs ont souligné le fait qu'un nombre imposant d'écrits théoriques traite du concept de « citoyenneté » alors que « l'éducation à la citoyenneté » demeure en soi fort peu opérationnalisée, surtout en vue d'assurer une cohérence avec l'enseignement de la discipline historique. Dans le milieu scolaire, les interventions éducatives à ce niveau demeurent peu connues.

De plus, comme nous le verrons plus en détail au cours de ce chapitre, au-delà de leurs conceptions relatives à la citoyenneté, la recherche dans ce domaine de l'éducation à la citoyenneté n'a pas permis jusqu'à maintenant de comprendre adéquatement comment les enseignants, et plus particulièrement les futurs enseignants, se sentent compétents pour assumer le rôle qui leur est confié, c'est-à-dire réaliser l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire.

Au cours de ce chapitre, nous expliciterons dans un premier temps la pertinence sociale de ce sujet problématique. Pour ce faire, nous expliquerons brièvement pourquoi l'éducation à la citoyenneté s'avère un enjeu de taille dans le domaine de

¹ La recherche dans le domaine de l'éducation fait état d'une constellation de concepts se rapprochant plus ou moins de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, tant les enseignants, les didacticiens que les chercheurs parlent d'éducation culturelle, d'éducation politique, d'éducation ou d'instruction civique, d'éducation morale, d'éducation à la paix, d'éducation à la justice, d'éducation à l'environnement, etc. Toutes ces notions sont, de près ou de loin, en lien avec l'éducation à la citoyenneté, et les divers auteurs les justifient comme tel. Toutefois, cette situation contribue à la polysémie des concepts de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté.

l'éducation secondaire, en lien avec l'enseignement de l'histoire. Dans un deuxième temps, nous expliquerons comment l'éducation à la citoyenneté est intégrée dans les nouveaux programmes québécois de formation au secondaire. Enfin, au niveau de la pertinence scientifique de cette problématique, nous expliciterons comment certaines recherches relatives à l'éducation à la citoyenneté ont fourni un certain apport à la compréhension des conceptions des enseignants et des futurs enseignants d'histoire au secondaire sans toutefois aborder, la perspective de leur sentiment de compétence, la question de leur formation et approfondir réellement celle de leur rôle. Dans un contexte d'implantation des nouveaux programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, il est ainsi possible de se demander si les futurs enseignants se sentent compétents à enseigner l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire et en quoi certains facteurs influencent peuvent influencer ce sentiment.

1.1 Pertinence sociale

1.1.1 L'intérêt de l'éducation à la citoyenneté

À titre de chercheurs, de didacticiens, de praticiens ou au nom de certains organismes du monde de l'éducation, plusieurs auteurs se sont prononcés au cours des dernières années sur la légitimité de l'éducation à la citoyenneté, notamment en lien avec l'enseignement de l'histoire.

En fait, au tournant du XXI^e siècle, les intervenants du monde de l'éducation s'inquiètent de l'impact de certains changements sociaux sur les jeunes. Blais et collab. (2004, cité dans Turcotte, 2005) constatent un net déclin de la participation politique qui se concentre chez les jeunes générations. Dans ce contexte, selon Milner

(2004), leur compétence civique² s'avère grandement fragilisée quant à leur capacité de comprendre les enjeux socioéconomiques et politiques, à diverses échelles, ainsi que leur pouvoir d'action pour faire changer le monde.

Ensuite, l'environnement médiatique dans lequel baigne la jeunesse d'aujourd'hui se transforme de façon importante. Selon Martineau (1991), omniprésentes, les nouvelles technologies de l'information et des communications deviennent davantage le vecteur d'un vide culturel plutôt que le vecteur de la réflexion de jeunes citoyens responsables. Après plus de vingt ans, cette réflexion doit être évidemment nuancée : les technologies informatiques ont donné récemment une influence sans précédent aux carnets d'opinion sur Internet (les blogues), aux forums de discussion, à la diffusion du savoir à l'aide notamment des bases de données en ligne et des sites web de diverses organisations (par exemple, dans le domaine de l'enseignement supérieur). Cependant, la critique de Martineau (1991) peut toujours être discutée. En effet, si le développement des technologies de l'information et des communications (TIC) amène une croissance exponentielle des connaissances disponibles sur le web, par exemple, ces mêmes technologies (le web et la télévision étant en tête de liste) s'inscrivent aussi comme les vecteurs d'un lot gigantesque d'information insignifiante ou même immorale.

Dans ce contexte, Lanoix (2002) affirme l'urgence d'acquérir l'esprit critique nécessaire à la compréhension des enjeux qui s'imposent quotidiennement aux futurs citoyens. De plus, toutes les sociétés du monde voient grandir les préoccupations liées à l'environnement, à la mondialisation économique et aux bouleversements identitaires issus du brassage des populations. Tout comme leurs aînés, les jeunes n'arrivent pas toujours à bien se situer pour agir en fonction de ces réalités. Ces bouleversements entraînent nécessairement des réflexions sur le rôle du citoyen dans

² Cette compétence civique se définirait par divers indicateurs tels que le taux participation aux élections, les aptitudes à la lecture ou le nombre d'heures passées devant les émissions d'information à la télévision, etc.

la société : comment être un citoyen responsable, participant à la société, dans le but d'assurer un sain équilibre entre continuité et changement?

C'est dans ce contexte que l'éducation à la citoyenneté semble avoir une légitimité de plus en plus importante à l'école. À cet égard, Martineau (1991) soutient alors que l'école devrait s'occuper de l'éducation politique et de l'éducation à la démocratie. Par ses diverses fonctions³, Martineau (2002) soutient que l'histoire est une discipline phare pour réaliser l'éducation à la démocratie : elle permettrait de développer chez le futur citoyen le raisonnement, la pensée critique, des compétences sociales et plusieurs autres habiletés.

Dans les années 1990, la nécessité d'adapter le curriculum scolaire au regard des changements sociaux rapides qui se sont opérés est martelée par plusieurs intervenants. Le concept de l'éducation à la citoyenneté occupe alors l'avant-scène. Dans la foulée des États généraux de l'éducation au Québec, le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (Lacoursière, 1996) et le rapport Inchauspé (1997) suggèrent que l'école forme le futur citoyen à l'aide de l'histoire pour qu'il puisse mieux se situer et comprendre les réalités sociales du présent, à la lumière du passé. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1998) vient approfondir la légitimité de l'éducation à la citoyenneté autant sous l'angle des divers droits acquis que sous l'angle de la responsabilité : éduquer à la citoyenneté, c'est promouvoir l'action sociale et favoriser le « vivre ensemble ».

Selon ces auteurs, le concept d'éducation à la citoyenneté se développe pour répondre aux grands enjeux du présent dans les sociétés occidentales. On veut ainsi permettre à

³ Martineau (2002) détaille les fonctions de l'histoire scolaire : identitaire, sociale, culturelle, civique, critique, d'ouverture à la différence et de développement du raisonnement en fonction des problèmes ou enjeux du présent.

la nouvelle génération de relever le défi de l'égalité, de la solidarité, de l'engagement, de l'intégration et de l'affirmation respectueuse des identités.

Toutefois, malgré l'enthousiasme que semble susciter l'arrimage, et même l'intégration, de l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire, certains auteurs ont relativisé ou encore contesté les fondements de cette transformation de l'histoire scolaire qui devrait maintenant être au service d'une éducation à la citoyenneté. Notons que Lenoir (dans Lenoir, Xypas et Jamet, 2006) a souligné à quel point l'histoire détenait des finalités propres qui ne doivent pas être détournées au profit de l'éducation à la citoyenneté. Plus récemment, et de manière plus virulente, Comeau (dans Comeau et Lavallée, 2008, p.165) affirme que « la réforme actuelle discrédite l'histoire comme discipline autonome en accordant une place démesurée au présent. » Ainsi, l'intérêt vertueux de l'éducation à la citoyenneté s'avère tout de même contesté par son intégration dans le champ de l'histoire. Les prochaines sections nous permettront d'explicitier les tenants et aboutissants de ces désaccords sur la place que doit occuper l'éducation à la citoyenneté.

1.1.2 L'éducation à la citoyenneté dans le Programme de formation de l'École québécoise

Selon Barry (2003) et Pilote (2006), dans la plupart des pays, on est désormais conscient que la structure scolaire doit soutenir l'éducation à la citoyenneté. Même si elle tend à développer des habiletés civiques, des attributs critiques, des pratiques sociales et autres, dans plusieurs pays, l'éducation à la citoyenneté semble clairement cerner des connaissances essentielles (notamment des connaissances politiques), thèmes clairs liés à l'identité (l'appartenance nationale), à la culture et aux valeurs.

Au Québec, le *Programme de formation de l'École québécoise* (MEQ, 2004; MELS, 2007) assure aujourd'hui une place privilégiée à l'éducation à la citoyenneté, tout

particulièrement dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. Répondant à la mission de l'École québécoise, telle qu'actualisée depuis les États généraux de l'éducation de 1995-1996 (Gouvernement du Québec, 1996), ainsi qu'à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998), les programmes démontrent clairement qu'ils répondent aux trois visées fondamentales maintenant inscrites dans la *Loi sur l'instruction publique* : instruire, qualifier et socialiser (Gouvernement du Québec, 2008a).

Pour faire passer l'éducation à la citoyenneté par la connaissance et la pratique, les nouveaux programmes visent trois principaux objectifs de formation : « la construction d'une vision du monde », « la construction de l'identité chez l'élève » et « développer chez l'élève son pouvoir d'action ». Brièvement, il s'agit d'amener l'élève à développer sa culture générale pour lui permettre de comprendre des réalités sociales diversifiées, une distance critique, mais aussi une ouverture à la différence, à développer son identité à tous les niveaux, en contact avec les autres, ainsi que son autonomie et sa participation à la vie sociale.

Jugé insuffisant alors qu'il est vu comme une source privilégiée de l'éducation à la citoyenneté (Gouvernement du Québec, 1996; Lacoursière, 1996), l'enseignement de l'histoire gagne en nombre d'heures dans la nouvelle grille-matière au secondaire : 150 heures pour le premier cycle et 100 heures pour chacune des années du deuxième cycle (Gouvernement du Québec, 2008b).

Dans le prolongement du domaine général de formation lié au « Vivre ensemble et citoyenneté » et des compétences transversales, le *Programme de formation de l'École québécoise* (MEQ, 2004; MELS, 2007) fait donc émerger l'éducation à la citoyenneté au coeur d'une discipline maintenant intitulée *Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Dans la perspective de programmes d'études par objectifs (MEQ, 1982a, 1982b), l'histoire valorisait l'exposition de certains savoirs et le développement de certaines habiletés, notamment dans le champ des sciences humaines. Elle engageait ainsi le pas, bien que timidement, dans le sens de ce qui s'avère sous-jacent à l'éducation à la citoyenneté : le raisonnement, l'esprit critique, les habiletés communicatives et quelques autres habiletés.

Prenant parti pour un changement de paradigme en fonction d'une approche par compétences fondée sur les théories cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste, les nouveaux programmes suscitent le concours des compétences disciplinaires et des objets de citoyenneté pour tracer le programme de l'éducation à la citoyenneté.

Axés sur l'histoire du monde occidental et l'histoire nationale, les programmes d'histoire du premier cycle (MEQ, 2004) et du deuxième cycle (MELS, 2007) du secondaire mettent tout d'abord en interaction trois compétences.

Premièrement, il s'agit « d'interroger les réalités sociales dans une perspective historique » pour que l'élève comprenne que les réalités sociales⁴ du passé comme du présent s'expliquent en interrogeant diverses facettes de la vie humaine sous l'angle historique, dans toute leur complexité et leur durée. Pour établir un lien avec l'éducation à la citoyenneté, les auteurs des programmes insistent sur le fait que la perspective historique permet à l'élève d'éviter les préjugés, les conclusions hâtives, de fonder solidement ses interprétations des réalités sociales du présent et du passé, d'en construire une représentation personnelle et ainsi « donner des assises à sa

⁴ Les auteurs du programme définissent les réalités sociales comme un phénomène qui « se rapporte à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. Une réalité sociale intègre tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturel, politique, économique ou territorial ainsi que l'aspect social proprement dit. » (MELS, 2007, p.29)

conscience citoyenne ». Dans la voie de l'éveil d'une conscience citoyenne, le regard de l'élève permettra d'autres interrogations sur de nouveaux matériaux.

Deuxièmement, il s'agit « d'interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique » pour que l'élève puisse donner de la valeur et de la crédibilité aux représentations qu'il construit. L'élève doit apprendre à apprécier les réalités sociales de la manière la plus objective possible, c'est-à-dire prendre une distance critique par rapport à ses valeurs ou ses préconceptions. Pour établir un lien avec l'éducation à la citoyenneté, on explique que trouver des réponses l'aide de la démarche rigoureuse de l'historien forme à la pensée critique, qui est souvent citée comme étant un attribut fondamental du citoyen éclairé. Cependant, les programmes mentionnent de façon précise que l'éveil de la conscience citoyenne se réalise par l'interprétation des réalités sociales. Dans la perspective où l'élève examine l'émergence et l'évolution des institutions publiques, il découvre les racines de son identité collective. Il prend aussi conscience des valeurs et principes à l'origine de la démocratie. De plus, il peut établir des liens entre l'action humaine et le changement social.

Troisièmement, il s'agit de « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire ». En explorant des réalités sociales du présent dans leur perspective historique tout au long des programmes, l'élève développe une conscience citoyenne par sa présence, son ouverture, mais aussi sa distanciation par rapport aux environnements sociaux proches et éloignés. Cette conscience citoyenne se forme par la découverte de fondements identitaires, conciliant appartenance commune et diversité des identités. Elle se forme aussi par la découverte de la démocratie, telle qu'elle a cheminé et s'incarne aujourd'hui dans des principes et des lieux déterminés. Il s'agit de prendre conscience de ses limites et de prendre position par rapport aux inégalités réelles qui perdurent. Ensuite, la conscience citoyenne permet de découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine. En ce sens, les programmes incitent l'élève à jouer le rôle d'un citoyen responsable en participant aux

débats sur les enjeux sociaux au sein des institutions démocratiques. À cet effet, l'école et la classe sont d'abord privilégiées. Finalement, on insiste sur le fait que le développement des compétences en histoire permet à l'élève d'acquérir une forme d'autonomie et de curiosité.

Le programme de deuxième cycle (MELS, 2007, p.24) ajoute une composante distincte à la troisième compétence : la délibération. C'est par ce moyen privilégié qu'est entrevue la relation respectueuse de l'élève, futur citoyen, avec les autres dans le débat public.

Au niveau de la compétence sur laquelle se fonde plus précisément l'éducation à la citoyenneté, des thèmes se doivent d'être précisés pour orienter les enseignants. Dans le programme de premier cycle, cette troisième compétence doit être mise en œuvre en fonction d'un « objet de conscientisation » (MEQ, 2004, p.352). Il se définit comme un ensemble de « rapports sociaux, de principes ou de valeurs partagées qu'il faut, entre autres, reconnaître dans les sociétés du passé pour en examiner l'état dans la société actuelle. » Par exemple, lorsqu'on aborde la réalité sociale de l'expansion européenne dans le monde, l'élève s'intéressera aux rapports économiques et culturels entre les sociétés. Dans le programme du deuxième cycle, la troisième compétence doit être mise en œuvre en fonction d'un « objet de citoyenneté » (MELS, 2007, p.32). Il pourrait s'agir, par exemple, d'éléments de connaissance liés aux institutions publiques, aux principes et aux valeurs à la base de la vie démocratique ou encore liés aux droits reconnus aux citoyens et aux collectivités.

1.1.3 Problématiques constatées à l'égard de ces programmes

Plusieurs éléments posent problème dans la vision de l'éducation à la citoyenneté proposée par les nouveaux programmes de formation au secondaire (MEQ, 2004; MELS, 2007). À l'image de ce qu'affirme le Conseil supérieur de l'Éducation (2007)

sur l'ambiguïté fondamentale entre des domaines généraux de formation (celui du « Vivre ensemble et citoyenneté ») et des compétences (disciplinaires ou transversales), il est difficile, lorsqu'on réalise une première lecture des programmes, de savoir à qui revient l'ultime responsabilité de mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté.

Une analyse en profondeur des nouveaux programmes permet de constater qu'ils insistent sur un lien privilégié entre histoire et éducation à la citoyenneté. De manière plus précise, si on laisse l'histoire se démarquer puisqu'elle contribue tout particulièrement à l'éducation à la citoyenneté en raison de ses diverses fonctions (Éthier, 2004), la perspective d'utiliser l'histoire pour expliquer les problématiques ou réalités du présent peut laisser les enseignants spécialistes de l'histoire perplexes.

En fait, le malaise des enseignants à l'égard des programmes d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté* a déjà été souligné de plusieurs manières. D'une part, plusieurs critiques ont émergé dans les médias depuis 2004 : évacuation des savoirs essentiels en histoire, centration sur le présent, évacuation des éléments conflictuels de l'histoire nationale et, enfin, évacuation de la nation comme fil conducteur du récit. D'autre part, quelques recherches ont permis de démontrer les premières réactions des enseignants à l'égard des nouveaux programmes. Bien évidemment, il n'existe pas encore de bilan complet de l'implantation du *Programme de formation de l'École québécoise* au niveau de l'enseignement secondaire, tel que c'est le cas au primaire (MELS, 2006). Cependant, un récent rapport du MELS (2008) laisse présager que divers phénomènes imposent de sérieuses difficultés à l'implantation des nouveaux programmes. On constate tout d'abord une montée significative de la priorité accordée aux compétences disciplinaires. Ensuite, une majorité d'enseignants entretiennent une adhésion, une aisance et une motivation à l'application des nouveaux programmes qui s'avère faible ou mitigée. De plus, une très forte proportion d'enseignants entretient une perception négative de l'amélioration du

niveau de connaissances des élèves dans le contexte de la réforme. Cette étude partielle ne permet toutefois pas de cibler plus amplement la situation l'égard de l'implantation de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'histoire.

Selon Otero et collab. (2002), le changement de paradigme provoqué par les nouveaux programmes de formation amène les enseignants ayant de l'expérience, comme les nouveaux, à vivre leur entrée en vigueur avec scepticisme. Ces auteurs évoquent donc plusieurs motifs qui peuvent expliquer cette situation : les concepts mis de l'avant sont mal intégrés, le matériel pédagogique et didactique est inadéquat, le temps et l'argent manquent pour préparer les enseignants, la formation pour accomplir leur mission n'est pas accessible. D'ailleurs, de l'aveu même des milieux d'enseignement, la formation disciplinaire des futurs enseignants, jugée « trop mince », s'avère une des insatisfactions majeures exprimées concernant le contenu de la formation à l'enseignement (CSÉ, 2004, p.45). Selon Roy (2005), les universités n'offrent souvent qu'un seul cours portant sur les enjeux liés à l'éducation à la citoyenneté lors de la formation initiale à l'enseignement dans le domaine de l'histoire. Dans le cas de l'UQAM (2008), le programme de baccalauréat en enseignement secondaire (concentration Sciences humaines / Univers social) offre une formation initiale à l'enseignement qui accorde officiellement peu de place à l'éducation à la citoyenneté. Outre deux cours de didactique de l'histoire (HIS2060 et HIS3026, ou 6 crédits de formation) qui présentent vaguement le « développement de la conscience citoyenne » par un « examen de pistes didactiques », un seul cours s'intéresse aux fonctions sociales de l'enseignement scolaire de l'histoire et de la géographie en plaçant les thèmes de la construction identitaire et de l'éducation à la citoyenneté au cœur de l'apprentissage (HIS1130, 2 crédits de formation).

Ainsi, les outils spécifiques nécessaires à ce nouvel enseignement ne sembleraient pas fournis dans le but de favoriser la réussite de son implantation au secondaire. Cependant, il est essentiel de mentionner que la formation ne s'avère pas le seul

facteur à considérer au niveau du sentiment de compétence des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté que nous étudions au cours de cette recherche. Comme nous le verrons au cours du prochain chapitre, le sentiment de compétence est complexe, c'est-à-dire tributaire de plusieurs facteurs qui agissent de manière combinée.

1.1.4 Résumé

En résumé, après une analyse des nouveaux programmes de formation au secondaire en *Histoire et éducation à la citoyenneté*, on remarque que l'intégration de l'éducation à la citoyenneté pose problème à plusieurs niveaux : la complexité de la tâche que doivent accomplir les enseignants, la transformation de la discipline historique et du rôle de l'enseignant à cet effet, le manque d'opérationnalisation de l'éducation à la citoyenneté, etc. Ces programmes amènent les enseignants sur le terrain d'une pratique renouvelée à la lumière d'un nouveau paradigme d'enseignement et d'une discipline transformée. Toutefois, la grande majorité du corps enseignant en place n'a pas nécessairement été formée en fonction de ces considérations. Le malaise observé chez certains enseignants en poste dans le milieu scolaire face à l'introduction de ces nouveaux programmes, qui allient éducation à la citoyenneté et histoire, laisse présager une transformation notable du rôle attendu chez les enseignants d'histoire dans le cadre de l'implantation des nouveaux programmes. Ainsi, les futurs enseignants d'histoire seront confrontés à ce changement, c'est-à-dire la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté. Alors que le Conseil supérieur de l'éducation (2004) n'hésite pas à relever que les milieux d'enseignement constatent le manque de formation des futurs enseignants, il s'avère aussi d'une grande importance de considérer comment la formation initiale de ces derniers peut leur permettre de se sentir compétents à enseigner l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

1.2 Pertinence scientifique

Après cette démonstration de la pertinence sociale et professionnelle de cette étude, il nous apparaît essentiel d'en expliciter la pertinence scientifique. Partant de là, nous présenterons quelques recherches récentes qui, en raison de leurs limites, nous amènent considérer l'importance de poursuivre la recherche dans la direction du sentiment de compétence des futurs enseignants à mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté en lien avec les programmes d'histoire au secondaire.

À l'instar de récentes recherches (Evans, 2006; Huard-Huberdeau, 2006; Poirier; 2006), Morel (2007) a tenté de comprendre comment les enseignants d'histoire au secondaire conçoivent l'éducation à la citoyenneté dans leur discipline. Il en ressort que la majorité des enseignants interrogés sur le terrain, dans le cadre de cette étude, possèdent une compréhension plutôt limitée du concept de citoyenneté, surtout axée sur ses aspects politiques et juridiques. De plus, l'incertitude, la confusion et l'incompréhension sembleraient planer sur ce qu'ils devraient enseigner dans le cadre de leur cours. Par conséquent, ils ne savent pas comment appliquer le nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (MEQ, 2004) dont ils jugent les balises, à l'égard de l'éducation à la citoyenneté, comme étant mal définies. Toutefois, cette étude ne s'avère nullement représentative de la population enseignante visée qui est en poste dans les écoles secondaires. Il nous apparaît essentiel de s'intéresser aux facteurs qui influencent l'affirmation d'un sentiment de compétence chez l'enseignant responsable d'un tel rôle. Ainsi, il nous apparaît plus judicieux d'aller voir du côté des futurs enseignants qui sont formés dans l'esprit des nouveaux programmes et qui contribueront à leur mise en œuvre dès leur arrivée dans leur milieu professionnel. Pour ce faire, il ne s'agira plus de s'intéresser vaguement aux conceptions, aux représentations ou à l'opinion de ceux-ci, mais bien d'étudier leur perception des programmes incluant l'éducation à la citoyenneté et leur sentiment de compétence à les mettre en œuvre.

Peu d'études ont porté sur les futurs enseignants d'histoire qui devront assumer ce nouveau rôle d'éduquer à la citoyenneté. Pour sa part, Courtine-Sinave (2004) s'est intéressée à dresser le portrait des croyances relatives à l'éducation à la citoyenneté d'étudiants québécois en formation initiale en enseignement au secondaire en sciences humaines. Cette étude constate que ces futurs enseignants comprennent bien la complexité des enjeux liés à l'éducation à la citoyenneté (le pluralisme, la mondialisation, les aspects juridiques, la démocratie, la laïcité, le nationalisme, etc.). Cependant, ces étudiants n'ont pas complété l'essentiel de leur formation initiale à l'enseignement et n'ont, pour la plupart, jamais eu une expérience de pratique en stage relativement à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Aussi, sur la question de leur rôle dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, les croyances de ces futurs enseignants laissent seulement entrevoir la conception de leur rôle dans une perspective très générale. Selon Courtine-Sinave (2004), ils se représentent comme des agents du système éducatif, des acteurs de la dynamique sociale et des auteurs de leur propre projet de vie. Même si cette étude esquisse le rôle fort complexe qu'ils entrevoient, les futurs enseignants n'abordent pas réellement la question de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté sur le terrain, tout particulièrement en lien avec l'enseignement de l'histoire en fonction des nouveaux programmes. De plus, le rôle de ces futurs enseignants s'avèrerait de bien peu d'intérêt si l'on ne considérait pas du même coup leur sentiment de compétence à enseigner dans ce domaine, c'est-à-dire mettre en œuvre ces programmes.

Par ailleurs, la question de l'identité professionnelle des enseignants d'histoire au secondaire s'avère d'une importance capitale. Elle nous permet de comprendre comment des enseignants d'une discipline sont affectés par la transformation de leur rôle. Dans leur étude sur l'identité professionnelle des enseignants responsables de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, Jutras et Guay (2005) constatent que les enseignants du secondaire attribuent à la discipline enseignée l'essentiel de leur

identité professionnelle et interviennent auprès des élèves en tant qu'historiens. En effet, ils s'identifient traditionnellement à la profession par la formation reçue et par leur intégration en milieu scolaire où ils mettent à l'épreuve les savoirs et les compétences acquises. Dans une perspective de changement de paradigme, les nouveaux programmes de formation induisent chez ces enseignants des considérations relatives à leur rôle ainsi que certaines craintes, notamment celle de perdre le contrôle dans les activités d'apprentissage des élèves. Cependant, cette étude n'aborde pas la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, notamment dans la perspective de leur formation, en fonction du rôle transformé que leur suggèrent les nouveaux programmes de formation. En fait, il apparaît pertinent de se demander si les futurs enseignants sont adéquatement formés pour assumer leur nouveau rôle relativement à l'éducation à la citoyenneté et ainsi se sentir compétents à enseigner.

En somme, il est probable que certains enseignants sur le terrain ressentent un malaise par rapport à l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de leur classe d'histoire puisque, de ce fait, leur rôle s'en voit modifié. Toutefois, peu de chercheurs se sont réellement intéressés à la préparation et à l'expérience de pratique des futurs enseignants pour éduquer à la citoyenneté dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. Au-delà de leur compréhension du concept de citoyenneté et des conceptions encore floues de leur rôle, aucune recherche ne s'est spécifiquement intéressée aux perceptions des futurs enseignants à l'égard de la mise en œuvre du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (1^{er} ou 2^e cycle du secondaire). Par ailleurs, à notre connaissance, aucune recherche ne nous permet de comprendre comment les futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté qui ont terminé leur formation se sentent compétents à enseigner une discipline où le rôle de l'enseignant d'histoire a été nettement transformé par l'intégration de l'éducation à la citoyenneté.

1.3 Problème de recherche

Issus d'une réflexion de la part de plusieurs acteurs du monde de l'éducation, les nouveaux programmes de formation au secondaire en *Histoire et éducation à la citoyenneté* trouvent leur légitimité dans de multiples enjeux qui remettent en question l'exercice de la citoyenneté au tournant du XXI^e siècle. Cependant, l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans les cours d'histoire pose problème pour plusieurs raisons : la complexité entrevue de la tâche à accomplir, la transformation des visées de l'enseignement de l'histoire, l'absence de moyens de mise en œuvre réelle, etc. Dans ce contexte, nombre de recherches dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté ont abordé les conceptions et le rôle des enseignants sans toucher le problème de fond qui concerne la préparation à l'enseignement. Ainsi, il faut prendre en considération la position du futur enseignant qui sort à peine de l'université et qui a été formé dans l'esprit de mettre en application les nouveaux programmes. Nous croyons en effet qu'il importe de se demander si ces futurs enseignants se sentent compétents pour assumer leur rôle alors que le nouveau programme semble redéfinir l'enseignement de l'histoire en fonction de l'éducation à la citoyenneté. Notons que les enseignants d'histoire au secondaire construisent une identité professionnelle forte sur la base du savoir dont ils sont dépositaires (Jutras et Guay, 2005). Cependant, pour aller plus loin, il nous semble primordial de considérer comment ces futurs enseignants développent un sentiment de compétence professionnel en fonction du nouveau rôle qui est attendu d'eux. Ce sentiment de compétence à enseigner pour mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire doit se fonder sur leurs perceptions relatives à leur nouvel objet d'études, au programme, à leurs expériences antérieures ainsi qu'à leur pratique, entre autres choses.

Plusieurs observateurs notent un certain scepticisme ou un malaise chez certains enseignants sur le terrain à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. Bien que cela

pourrait faire l'objet d'un conflit de générations, les futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté semblent aussi observer cette situation de rejet du nouveau programme chez certains enseignants en poste (plus âgés), ces derniers préférant conserver les visées de leurs anciens programmes qui sont davantage sur la transmission des connaissances historiques selon une trame chronologique. Avec un problème potentiel d'adhésion aux visées du programme, on peut se demander comment les futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire perçoivent l'éducation à la citoyenneté par rapport à l'enseignement de l'histoire dans le contexte du nouveau programme. On peut aussi se demander comment ces futurs enseignants perçoivent leurs expériences antérieures (incluant leur formation), leur expérience de pratique, les modèles qui ont pu les inspirer dans cette voie ou encore les commentaires reçus par rapport à leur enseignement dans cette nouvelle perspective. On peut se demander comment ces futurs enseignants perçoivent leur carrière en ce sens, les moyens pédagogiques pour réaliser l'éducation à la citoyenneté ou encore l'implantation même des nouveaux programmes. Tous ces éléments peuvent avoir une influence sur leur sentiment de compétence à mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire.

Ces futurs enseignants finissent leur formation initiale et s'insèrent dans leur milieu professionnel au moment même où l'on attend des enseignants qu'ils contribuent à la réussite de l'implantation des nouveaux programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*. À ce chapitre, certains pourront croire que ces futurs enseignants, fraîchement sortis du monde universitaire, possèdent probablement une meilleure compréhension de la citoyenneté et de l'approche des nouveaux programmes que leurs collègues enseignants déjà en poste dans le milieu scolaire. Comme nous l'avons vu auparavant, la question est bien plus complexe. En fait, nous devons nous demander s'ils se sentent compétents et comment leurs perceptions leur permettent d'exprimer ce sentiment.

En s'intéressant à ses divers facteurs, le sentiment de compétence de ces futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire semble un objet de recherche d'autant plus légitime qu'il n'a jamais été spécifiquement exploré. Par conséquent, un des principaux problèmes que pose actuellement la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre des nouveaux programmes d'histoire semble résider dans la méconnaissance du sentiment de compétence des futurs enseignants secondaire à enseigner l'éducation à la citoyenneté ainsi que des facteurs qui l'influencent. Ainsi, le questionnement à la base de notre recherche peut s'exprimer en trois volets :

- Les futurs enseignants du secondaire se sentent-ils compétents pour mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté dans le cadre des cours d'histoire?
- Sur la base de leurs perceptions, comment expliquent-ils les fondements de leur sentiment de compétence?
- Quels sont les facteurs qui influencent leur sentiment de compétence à enseigner ces nouveaux programmes?

À partir des perceptions recueillies auprès de futurs enseignants d'histoire, c'est-à-dire des étudiants finissants du baccalauréat en enseignement secondaire des sciences humaines, cette recherche a donc pour principal but de dégager les principaux facteurs influençant leur sentiment de compétence dans le cadre de la mise en œuvre de l'objet d'études spécifique qui les concerne. Nous procéderons à l'exploration de leur sentiment de compétence professionnel et de ses divers facteurs par le biais de trois angles d'approche : le savoir, les attentes et l'action. Plus spécifiquement, il s'agit :

- 1) de la connaissance et de la maîtrise effective du programme par le biais de la formation;
- 2) de la perception du rôle qui leur est conféré et des attentes relatives (qui leur sont communiquées par les programmes, les théoriciens, le milieu universitaire et le discours ambiant);

- 3) de l'expérience d'enseignement (les stages, par exemple) et de la vision opérationnelle, idéale ou possible, de l'éducation à la citoyenneté.

Au cours du prochain chapitre, nous clarifierons les grands concepts à la base de notre questionnement de recherche dans le but d'opérationnaliser notre objectif de recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le cadre de ce chapitre, nous présenterons le cadre théorique venant éclairer les principaux concepts de notre questionnement de recherche. En premier lieu, nous expliciterons le concept de « citoyenneté », son évolution ainsi que les diverses perspectives envisagées pour « l'éducation à la citoyenneté ». Ensuite, nous aborderons le concept de « perception », qui s'avère intimement lié au sentiment de compétence. Enfin, nous expliciterons le concept de « sentiment de compétence ». Conséquemment, nous serons amené à spécifier l'objectif de recherche qui découle du cadre théorique dressé, dans le contexte de l'étude exploratoire entrevue auprès des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire.

2.1 L'éducation à la citoyenneté

Les programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* font partie du *Programme de formation de l'École québécoise* au niveau secondaire (MEQ, 2004; MELS, 2007) et s'avèrent fortement colorés par les diverses conceptions qui ont pu être développées au sujet de la citoyenneté. Dès lors, il est important d'analyser ce concept en vue de porter un regard plus large et plus critique sur l'éducation à la citoyenneté proposée par les programmes et sur la vision adoptée par les futurs enseignants.

2.1.1 Origines et évolution de l'éducation à la citoyenneté

Bien qu'il possède des traits communément reconnus dans les sociétés occidentales actuelles, le concept de citoyenneté s'est développé à travers des conditions historiques, politiques, économiques, sociales et culturelles propres à chaque société.

Depuis l'avènement de l'instruction publique en occident, la question de l'éducation à la citoyenneté a toujours constitué une préoccupation de premier plan dans la formation des jeunes. Bien évidemment, sa dénomination, tout comme sa signification réelle, s'est transformée d'une époque à l'autre. Cela s'explique bien par la nature même de la notion de « citoyenneté » qui est en évolution constante en fonction du contexte historique des sociétés. À cet effet, Gagnon et Pagé (1999) ainsi qu'Osborne (2001) ont montré comment certains courants, de l'instruction civique à l'éducation à la citoyenneté, se sont succédés l'un à l'autre au cours du temps.

Un nombre important d'études théoriques et de recherches exploratoires sur la citoyenneté démontre que, malgré l'existence de diverses composantes communément admises, ce concept demeure polysémique. Certains modèles émergent et donnent lieu à des visions correspondantes des approches à adopter pour réaliser l'éducation à la citoyenneté.

2.1.2 Paradigmes de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté

Plusieurs auteurs ont étudié les diverses conceptions de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté. Nous présenterons ici l'analyse des paradigmes de la citoyenneté et des modèles d'éducation à la citoyenneté qui y correspondent selon trois auteurs marquants dans le domaine.

2.1.2.1 L'éducation à la citoyenneté selon Constant (1999)

Pour sa part, Constant (1998) dégage quatre principales conceptions de la citoyenneté. Premièrement, la « citoyenneté comme manifestation de l'identité nationale » se caractérise par un sentiment de nationalité qui lie l'identité personnelle à l'identité collective par un processus de socialisation et d'intériorisation des valeurs

et principes dominants de la société. Deuxièmement, la « citoyenneté comme statut juridique » se caractérise par une centration sur les droits civils, politiques ou sociaux. Troisièmement, la « citoyenneté comme un ensemble de rôles sociaux liés à la participation active à la vie de la cité » se caractérise par l'action sociale ou l'engagement d'un citoyen informé et critique dans la vie publique. Quatrièmement, la « citoyenneté comme un ensemble de qualités morales » se caractérise par une centration sur la fonction du « bon citoyen ». Impliquant un certain conformisme par rapport à l'ordre politique et social, le civisme est vu ici tant comme une vertu qu'un devoir.

2.1.2.2 L'éducation à la citoyenneté selon Pagé (2001, 2004)

De son côté, Pagé (2001, 2004) distingue quatre conceptions de la citoyenneté vécue par les citoyens des démocraties occidentales actuelles qui ont essentiellement été reprises par Ouellet (2004).

Premièrement, la conception libérale-individualiste se caractérise par un appel fort aux identités particulières librement choisies et conservées au détriment de l'identité nationale. Cette conception se soucie peu de la participation civique, sauf lorsque les droits individuels sont menacés. Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté se caractérise par un enseignement des devoirs, droits et libertés de chaque individu. On favorise des apprentissages qui permettent à l'élève de se situer dans une société grandement influencée par des valeurs liées au capitalisme, à la consommation et au bien-être personnel.

Deuxièmement, la conception nationale unitaire se caractérise par une identification forte au modèle identitaire national et une assimilation des membres des minorités. On met donc de côté les particularismes propres à chacun. Conséquemment, l'éducation à la citoyenneté dans cette perspective se caractérise par le fait de

renforcer le sentiment d'appartenance à la nation, aux dépens des identités particulières, en s'appuyant, par exemple, sur les valeurs et les mythes fondateurs.

Troisièmement, la conception républicaine se caractérise par une identification forte en fonction d'un régime d'égalité, au niveau de l'identité collective ou nationale, et une insistance sur les rôles sociaux liés à la participation active et directe dans la vie de la collectivité à propos des questions d'intérêt public. La cohésion sociale est assurée par le respect de règles d'usage communes au sein de la société d'appartenance. Ouellet (2004) insiste sur le fait que cette conception « délibérative pluraliste » exige d'importants compromis de la part de tous les citoyens, dont les origines et les aspirations sont diverses. Conséquemment, on favorise une éducation à la citoyenneté qui serait caractérisée par l'enseignement des droits et libertés, des devoirs du citoyen ainsi que des règles communes qui permettent au citoyen d'évoluer en se sentant à l'aise au sein de la société d'appartenance. De plus, on insiste sur l'intérêt à agir et s'exprimer de manière argumentée aux moments et lieux appropriés.

Quatrièmement, la conception civile différenciée se caractérise par un respect des principes constitutionnels essentiels à l'intérieur d'un système démocratique qui assure la cohésion sociale, mais aussi par la participation du citoyen dans la société civile à la recherche du bien commun. On favorise donc une éducation à la citoyenneté qui se caractérise par la compréhension et l'ouverture à la différence, c'est-à-dire un apprentissage qui va à la découverte des différentes mentalités, valeurs, normes sociales ou aspirations des nombreux groupes qui forment la société d'appartenance. On insiste aussi sur la coexistence et le partage au sein d'une société d'appartenance qui se définit dans un espace géopolitique.

2.1.2.3 L'éducation à la citoyenneté selon Galichet (2001, 2002, 2005)

Enfin, Galichet (2001, 2002, 2005) définit quatre conceptions de la citoyenneté en fonction des modes de socialisation de l'individu. Premièrement, la citoyenneté comme « modèle de la famille » est similaire à une conception de la citoyenneté qui se fonde sur l'identité nationale et se caractérise par la prédominance de valeurs liées à la convivialité et aux liens affectifs ainsi que l'existence de réalités inconscientes, antérieures ou supérieures à l'individu. L'éducation à la citoyenneté dans cette perspective serait axée sur le mimétisme.

Deuxièmement, la citoyenneté comme « modèle de travail » est similaire à une conception de la citoyenneté par la participation au pouvoir et se caractérise par diverses vertus, attitudes ou habiletés telles que la coopération, l'effort, la solidarité, l'égalité, la tolérance, la négociation, le dévouement. Paradoxalement, les relations impliquées peuvent entraîner des dérives telles que la concurrence et la compétition. L'éducation à la citoyenneté dans cette perspective peut, par exemple, s'inspirer des pédagogies par projet ou de type coopératif.

Troisièmement, la citoyenneté comme « modèle de la discussion » se caractérise par la délibération et vise la vigilance critique quant aux problèmes liés à la vie collective dans but d'établir le « bien commun ». L'éducation à la citoyenneté dans cette perspective favorise l'exercice discursif à la recherche de solutions aux divers problèmes citoyens tout en développant les habiletés critiques et argumentatives des élèves.

Quatrièmement, la citoyenneté comme « modèle de la relation pédagogique » se caractérise par le fait qu'elle engloberait tous les modèles précédents et viserait une entraide directe entre les citoyens dans le but d'apprendre, de s'éduquer aux valeurs et de développer des attitudes favorisant l'intégration de tous et chacun à la

collectivité. Le citoyen se réalise par sa participation à l'action collective dans une perspective d'autonomisation. Dans une approche scolaire concrète, Galichet propose, par exemple, le tutorat par les pairs pour réaliser l'éducation à la citoyenneté.

2.1.3 Compétences et connaissances visées par l'éducation à la citoyenneté

Malgré la difficulté d'en allier les différentes finalités, la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté nécessite la prise en compte de la diversité des conceptions de la citoyenneté. Selon Ouellet (2002, 2004), dans le contexte de sociétés démocratiques actuelles, l'éducation à la citoyenneté doit s'intéresser en priorité aux thèmes et connaissances suivants : l'ouverture à la diversité (cultures, religions, valeurs, etc.), la cohésion sociale (appartenance, nation, État, démocratie, espace civique commun), la préservation de la vie sur la planète et le développement durable (nature, ressources, biosphère, etc.), la participation critique à la vie et à la délibération démocratiques, l'égalité et l'équité (droits civils, politiques, sociaux, culturels).

Audigier (1999, 2005) distingue quatre types de compétences relevant de l'éducation à la citoyenneté : les compétences cognitives (connaissances d'ordre juridique, politique et civique, sur l'actualité et l'histoire, sur les principes et les valeurs), les compétences de type procédural (argumentation, pensée réflexive), les compétences éthiques (diversité religieuse, cohésion sociale, égalité et équité, etc.) ainsi que les compétences sociales (vivre avec l'autre, coopérer, résoudre des conflits, débattre, argumenter, etc.). Selon Audigier (2005), par le développement des compétences, « l'éducation civique » à l'école s'avère surtout le moment privilégié pour le débat démocratique argumenté et l'écoute active de l'autre. En raison des compétences cognitives à développer, l'éducation à la citoyenneté devrait occuper, selon lui, une

large place dans les programmes d'histoire et des autres sciences humaines, sans toutefois s'y restreindre.

2.1.4 Méthodes pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté

Pour réaliser une éducation à la citoyenneté active, Hébert et Sears (1998) recensent plusieurs méthodes pédagogiques : la recherche-découverte (résolution de problème), la délibération en classe et simulations, l'engagement communautaire (pédagogie du service qui vise l'engagement ou le changement social), le dialogue interculturel, etc. Selon Hébert et Sears (1998), le principal danger demeure de placer les élèves dans des situations qui peuvent s'avérer peu authentiques et signifiantes pour leur apprentissage. Par exemple, les simulations font généralement office de jeu où les comportements citoyens sont simplifiés, stimulent la dérive vers l'histoire-fiction, mais ne favorisent pas nécessairement l'acquisition de connaissances en lien avec la réalité sociale et politique du passé ou du présent. Dans le cas des simulations parlementaires, celles-ci permettent essentiellement aux élèves d'être sensibilisés à la mécanique spécifique de l'institution.

2.1.5 Synthèse

En somme, l'éducation à la citoyenneté s'avère une tâche complexe puisqu'elle réfère au concept multidimensionnel et polysémique de la citoyenneté. Ces dimensions peuvent être généralement considérées chez les différents auteurs. La dimension civile définit les valeurs fondamentales collectives, le statut juridique ainsi que les droits et libertés. La dimension politique se rapporte aux devoirs et aux droits de citoyens actifs au sein du système démocratique. Le domaine socioéconomique représente les rapports entre les individus qui vivent dans une société. Enfin, le domaine culturel se rapporte à la prise en compte de la diversité culturelle des sociétés, mais aussi à l'identité et au patrimoine culturel commun.

Malgré la diversité des conceptions, six principaux axes de l'éducation à la citoyenneté émergent chez les différents auteurs (Audigier, 1999, 2005; Gagnon et Pagé, 1999; Galichet, 2001, 2002, 2005; Lefrançois, 2001; Marzouk et collab., 2000; Ouellet, 2002, 2004; Pagé, 2001, 2004). Premièrement, des connaissances s'avèrent nécessaires aux niveaux politique et juridique (droits et libertés). Deuxièmement, des habiletés cognitives, telles que la résolution de problème (vue comme une démarche méthodique pour résoudre un enjeu social préoccupant) ou la réflexion critique (poser un jugement éclairé et raisonné) s'avèrent essentielles. Troisièmement, l'éducation à la citoyenneté implique la responsabilité sociale au sens du souci de l'autre comme individu ainsi que dans la participation dans le débat public. Quatrièmement, la participation est soulignée au sens politique et traditionnel du terme, mais aussi au sens de l'implication communautaire (favorisant le service ou le changement social). Cinquièmement, il est admis que l'éducation à la citoyenneté véhicule un lot de valeurs ou d'idéaux qui varient d'une société à l'autre. Alimentant l'éducation à la citoyenneté, les valeurs les plus communément admises dans nos sociétés occidentales actuelles réfèrent à la reconnaissance du pluralisme (culturel, religieux, etc.), à la promotion des droits de la personne, à l'existence de droits démocratiques et politiques, etc. Enfin, les auteurs reconnaissent aussi l'importance de l'identité civique et de l'appartenance à une communauté politique, car ces éléments procèdent, à plusieurs échelles, de la relation fondamentale entre des individus.

Selon plusieurs auteurs, l'éducation à la citoyenneté pose aussi certaines limites qui peuvent contribuer au malaise de certains enseignants. Duhamel (2005) et Roy (2005) soulignent que celle-ci renferme des finalités paradoxales : par exemple, l'apprentissage de la solidarité ou de la participation politique, d'une part, ainsi que la pensée critique, l'émancipation individuelle, d'autre part. De plus, il y existe chez les auteurs qui inspirent la définition de l'éducation à la citoyenneté un désintérêt pour la valorisation d'une identité collective forte (l'identité nationale). Selon Roy (2005), il

ne faut pas croire que celle-ci mène nécessairement à l'endoctrinement et que, par ailleurs, en la balayant, on évite toute forme d'endoctrinement. Par ailleurs, Galichet (2005) rappelle qu'un des plus grands dangers demeure de réduire son intervention pédagogique à un modèle, de confiner dans une conception figée et stéréotypée de l'éducation à la citoyenneté.

2.2 La perception

En regard du sentiment de compétence qui se trouve au cœur de cette étude, il convient de préciser le sens du concept de « perception » qui vient appuyer ce premier. Il nous est apparu essentiel de distinguer la perception d'autres concepts couramment utilisés au niveau de la recherche qualitative et exploratoire.

Traditionnellement, la notion de « perception » fait référence aux habiletés reliées à la vision humaine, ou encore à l'état d'éveil des sens humains aux stimuli provenant d'objets externes (Corsini, 1999, p.705). Toutefois, il existe un usage de la notion de perception (*self-perception*) en recherche qualitative qui fait davantage référence au ressenti de la personne humaine. Selon Corsini (1999, p.878), la perception de soi constitue « *a point of view that self-evaluation is based on personal judgements of the quality of one's own behaviour.* »

Lorsque nous parlons de perception, il ne s'agit pas d'opinion ou d'impression, ni de représentation ou de conception. D'une part, les deux premières notions font plutôt référence à une « cognition, un jugement ou une réaction vague et non analysée » (Corsini, 1999, p.475). D'autre part, les deux autres notions évoquées ne font pas clairement appel au vécu du sujet.

En fait, au sens des travaux de Maurice Merleau-Ponty (1976, 1990, 1996), célèbre auteur français qui a influencé la recherche en philosophie, en psychologie ainsi

qu'en pédagogie des années 1930 à 1960, la perception n'est pas la résultante de phénomènes physico-chimiques à l'origine de la sensation. Ici, la perception doit plutôt être comprise dans son sens philosophique, c'est-à-dire au sens d'une « dimension active en tant qu'ouverture primordiale au monde vécu ». Ce primat de la conscience perceptive est nommé comme le *Lebenswelt* (le « monde vécu » en langue allemande) par des phénoménologues tels qu'Edmund Husserl. Selon la théorie de Merleau-Ponty, toute conceptualisation doit être réexaminée sous l'angle premier de la perception. Ainsi, la définition du concept de perception par cet auteur rejoint celle de Bandura (1986, 2007) au niveau de la relation établie entre le sujet et le monde dans lequel il vit.

Cette définition a inspiré les recherches de Harter (1982) sur le sentiment de compétence. Cet auteur fait remarquer que les perceptions sont relatives à divers éléments et aspects du vécu quotidien dans lesquels nous sommes confrontés à nos propres compétences et où nous nous trouvons plus ou moins satisfaits de nous-mêmes. Ainsi, la perception s'avère relative à une certaine vision subjective d'un sujet par rapport à sa propre compétence. Selon les travaux de Bandura (1986, 2007) et Schunck (Zimmerman et Schunck, 1989; Schunck et Meece, 1992), pour un sujet donné, la perception de sa compétence influence donc de diverses manières son comportement. Il faut donc comprendre comment la perception constitue l'élément primaire d'un « sentiment de compétence » qui permet à un sujet d'agir ou d'anticiper son action à venir selon une certaine trajectoire qu'il détermine.

Aujourd'hui, la notion de perception constitue de plus en plus une référence dans le domaine de la recherche qualitative. Elle représente pour les auteurs une vision intime de la personne qui, à la lumière de son histoire personnelle, de ses valeurs et ses ambitions, s'avère fondée notamment sur l'expérience de pratique, l'observation et les connaissances acquises.

2.3 Le sentiment de compétence

Pour aborder le concept de sentiment de compétence, nous nous sommes d'abord inspiré des travaux réalisés par Vaillancourt (1994) et Durand (1997). Démontrant sa pertinence, ces auteurs ont expliqué l'évolution de la perception de la compétence à l'enseignement chez des étudiants au cours de leur formation initiale des maîtres à l'aide de ce concept. Ensuite, nous avons retenu la théorie de Bandura (1986, 2007) qui donne une importance particulière aux facteurs inhérents au développement de ce sentiment de compétence.

2.3.1 Concept de compétence

En premier lieu, il apparaît essentiel de circonscrire ce qui est entendu par le concept de compétence, qui s'avère un concept fort discuté depuis plus d'une quinzaine d'années et difficile à définir. Ce concept est souvent analysé selon trois axes : le domaine professionnel, le domaine de la linguistique ainsi que le domaine de l'éducation. Selon Boutin (2004), le concept de compétence reste flou pour les divers auteurs en éducation : tantôt il fait référence au point d'arrivée lié à une haute performance, tantôt à un long processus ponctué de bilans d'évaluation. Par ailleurs, il convient également d'établir une distinction entre la notion de « compétence » au singulier et celle de « compétences » au pluriel. La première notion, c'est-à-dire celle à laquelle nous faisons référence dans le cadre de cette étude lorsque nous parlons plus loin de « sentiment de compétence », désigne :

un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de capacité, de fiabilité – on dira d'un médecin, d'un professeur, qu'il est compétent, dans le sens où il possède toutes les dispositions qui assurent à sa fonction professionnelle toute la qualité nécessaire. (Boutin, 2004, p.26)

Toutefois, Boutin rappelle que les « compétences » désignent plutôt des éléments de la compétence que doivent posséder les personnes inscrites dans un programme ou

exerçant un métier. Il mentionne aussi que les behavioristes et certains auteurs se réclamant du socioconstructivisme se confondent parfois dans leurs définitions des « compétences » et y recourent pour désigner des comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné,(Jonnaert, 2002).

Le concept même de compétence fait donc l'objet de débats, notamment dans le monde de l'éducation. Boutin et Julien (2000) soutiennent que l'approche par compétence appliquée dans le domaine de l'éducation favorise une « école modélisante qui se plie aux exigences du monde de l'industrie au détriment d'une école libératrice ». Selon eux, parler de compétence ne signifie donc pas nécessairement le fait de favoriser le développement de la personne et sa quête d'autonomie dans un contexte de partenariat avec la société. En fait, ils remarquent principalement que la compétence est souvent associée, dans divers domaines, à la présence de comportements observables. On note toutefois qu'il existe une inférence qui consiste à croire que la compétence est acquise uniquement parce que le comportement se produit. Toutefois, cette inférence se trouve parasitée par un grand nombre de mésinterprétations (Rey, 1997).

Selon le MEQ (2001, p.49-53), la compétence à l'enseignement se déploie dans un contexte professionnel réel, impliquant donc un « savoir-agir » par rapport à une fonction complexe, et se fonde sur l'intégration, la mobilisation efficace ainsi que la maîtrise d'un ensemble de ressources pertinentes, personnelles ou provenant du milieu (savoirs, habiletés, attitudes, mais aussi sources d'information, relations avec les pairs, etc.) qui permettent de réaliser les actions adéquates dans des conditions appropriées. Cette compétence professionnelle se caractérise non seulement par son maintien, mais surtout par son développement, notamment par l'expérience et la réflexion critique, puisqu'elle constitue « un projet, une finalité sans fin » (p.53).

Cependant, Jacques Tardif, professeur influent dans le domaine de la pédagogie au Québec, admet qu'il est impossible de déterminer de manière absolue les compétences professionnelles à l'enseignement qui font d'un enseignant un « bon enseignant ». Selon lui, « il n'y a pas de construits théoriques ni de recherches qui permettent de conclure qu'il s'agit d'une conception efficace pour garantir le passage de la novicité (sic) à l'expertise » (Tardif, cité par Boutin et Julien, 2000, p.68).

Sur la base de la définition de la « compétence » suggérée par Boutin (2004) et la définition établie par Vaillancourt (1994), la compétence peut se définir comme une capacité, permettant de réussir l'exercice d'une fonction donnée (dans le contexte réel d'une profession, par exemple), qui est développée grâce au « résultat cumulatif de l'histoire personnelle d'un individu et de son interaction avec le monde extérieur » (White, 1959, cité par Vaillancourt, 1994) ainsi qu'à l'acquisition des connaissances, habiletés, attitudes pertinentes à la fonction à accomplir.

2.3.2 Concept de sentiment de compétence

Les études de Vaillancourt (1994) et de Durand (1997) ont permis de révéler que divers concepts tels que le concept de soi, l'estime de soi et l'efficacité de soi, abordés par plusieurs auteurs dans le domaine de la psychologie, constituent les fondements du sentiment de compétence. Selon Corsini (1999), le concept de soi représente « la perception que la personne peut avoir d'elle-même » alors que l'estime de soi en représente la « composante évaluative » exprimée par le sentiment (*feelings* : Corsini, 1999, p.878).

Dans le cadre de notre étude, le sentiment de compétence des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté réfère, chez ces sujets, à un état de conscience qui s'avère complexe et autoévaluatif ayant pour « objet de conscience » l'acte d'enseigner dans leur domaine particulier (domaine que nous avons

longuement défini au cours des dernières sections et des derniers chapitres). Ce sentiment de compétence s'exprime sur la base des perceptions du sujet à l'égard de divers aspects vécus : l'expérience antérieure, telle que la formation à l'enseignement, mais aussi l'expérience de pratique enseignante.

Dans le même sens, la théorie sociocognitive de l'auto-efficacité (*self-efficacy* / *self-efficacy* ou efficacité de soi) de Bandura (1986, 2007) nous permet de mieux définir le sentiment de compétence. Bandura (1986) définit « l'efficacité de soi » de la manière suivante.

Le jugement qu'un individu porte sur sa propre capacité à accomplir une tâche; ceci avec un certain niveau de performance. L'efficacité de soi, c'est également une caractéristique importante personnelle de l'individu ou encore une disposition qui fonctionne dans un déterminisme réciproque où l'individu évalue ses compétences en tenant compte à la fois de la perception qu'il se fait de lui-même et de son environnement. (1986, p.391)

Dans ce contexte, le sentiment de compétence se rapporte au sentiment développé relativement à l'efficacité de soi et procède de quatre principaux facteurs qui agissent en interrelation. Premièrement, Bandura estime que les réalisations antécédentes dont l'individu est satisfait constituent le principal facteur influençant le sentiment de compétence. Entre la conception des capacités personnelles, les contingences (environnement, circonstances, exigences) et les résultats issus de l'activité réalisée, les réalisations satisfaisantes donnent lieu à la construction de croyances d'efficacité personnelle. « Les croyances d'efficacité personnelle jouent un rôle important dans l'acquisition des structures de connaissance, sur lesquelles sont fondées les compétences, en influençant le choix des activités et le degré de motivation. » (Bandura, 2007, p.58) Bandura considère que ce facteur s'avère le plus structurant dans l'établissement d'un sentiment d'efficacité de soi, donc du sentiment de compétence, puisque l'évaluation de ses performances antérieures permet à l'individu d'évaluer ses capacités, sa compétence, plus justement.

Deuxièmement, « l'expérience vicariante » s'avère un facteur important dans l'établissement du sentiment de compétence. Il s'agit ici de l'observation de modèles qui correspondent aux systèmes de valeurs ou à l'image que l'individu possède sur lui-même (conception de soi). « Les réalisations des autres personnes similaires à soi sont considérées, à travers l'inférence sociale comparative, comme des diagnostics de ses propres capacités. » (Bandura, 2007, p.136)

Troisièmement, un autre facteur influençant le sentiment de compétence d'un individu se rapporte au feed-back positif, ou rétroaction positive, provenant d'autres individus à propos de l'image qu'il projette dans le cadre de ses réalisations. Utilisant l'image de soi renvoyée par les autres, l'individu construit et évalue sa compétence (et donc, alimente son estime de soi).

Quatrièmement, un dernier facteur influençant le sentiment de compétence est lié à la perception de soi d'un individu dans un rôle donné. Cette expérience active de maîtrise constitue la source la plus influente d'information sur l'efficacité parce que :

Ce sont ces expériences [qui] démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir. Les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle; les échecs la minent, surtout s'ils surviennent avant qu'un sentiment d'efficacité n'ait été fermement établi. [...] Un sentiment résilient d'efficacité nécessite de vaincre des obstacles grâce à des efforts persévérants. (Bandura, 2007, p.125)

Bandura (2007, p.97-120) relève plusieurs limites à l'étude du sentiment de compétence. Elles se résument essentiellement au fait que l'individu peut, volontairement ou involontairement, entretenir des croyances d'efficacité et exprimer des perceptions de sa compétence qui peuvent s'avérer biaisées. Les raisons possibles sont multiples : connaissance de soi erronée, ambiguïté ou imprécision des exigences de la tâche, évaluation de l'efficacité personnelle erronée ou portant sur un rayon d'action limité, manque d'authenticité, etc. Ainsi, une véritable expérience active de maîtrise s'avère nécessaire pour que l'individu évalue son efficacité ou sa

compétence personnelle ou professionnelle de manière juste. Sinon, il doit se référer à d'autres informations extérieures.

En résumé, la théorie de Bandura fonde sa logique sur le fait que les perceptions d'efficacité (ou les perceptions de la compétence) et les croyances qui en découlent constituent le facteur clé de l'agentivité humaine. Autrement dit, les individus qui ont un bon sentiment de compétence se projettent facilement pour agir de manière compétente ou même expliquer comment ils vont développer leur compétence (établir des objectifs). À cet effet, Bandura mentionne que :

Les personnes qui ont un sentiment élevé d'efficacité adoptent une perspective future dans la structuration de leur existence. Une grande partie du comportement humain étant intentionnelle, celui-ci est régulé par la prévision, qui exprime des buts connus. La mise en place d'un but personnel est influencée par l'auto-évaluation des capacités; plus l'efficacité personnelle perçue est forte, plus les buts que les personnes se fixent sont élevés et plus leur engagement est solide. (Bandura, 2007, p.181)

En somme, le sentiment de compétence représente le jugement d'un sujet sur ses propres compétences, à la lumière de ses perceptions sur divers facteurs constitutifs de celle-ci, dans le cadre d'une action à accomplir et permet l'expression d'un certain niveau de performance. Dans le cadre de notre étude, le sentiment de compétence des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté s'intéressera à l'acte d'enseigner dans leur domaine particulier. Au niveau de la performance, tout comme Harter (1982), nous distinguerons deux types de sentiments de compétence (*designated types of performance* : Corsini, 1999, p.877) sur la base des perceptions dominantes dans le discours des sujets et du sentiment qu'ils expriment principalement. Ces deux types de sentiments se veulent dichotomiques : un sentiment fort et un sentiment faible. D'une part, un fort sentiment de compétence fait référence aux perceptions et au sentiment généralement exprimé qui démontrent une certaine confiance et une détermination des capacités propres du sujet. D'autre part, le faible sentiment de compétence fait plutôt référence aux perceptions et au

sentiment généralement exprimé par le sujet à l'effet de doutes, d'incertitudes, d'inconfort ou de malaises plus marqués à propos de ses capacités. Au cours de cette étude, nous réaliserons une telle distinction dans le but d'étudier les facteurs qui influencent le sentiment de compétence de ces futurs enseignants.

2.4 Résumé

À l'instar de ce qu'ont réalisé Bandura (1986, 2007) et Housego (1990, cité par Vaillancourt, 1994) à propos des étudiants à la formation initiale à l'enseignement, l'étude du sentiment de compétence permet de mieux comprendre la situation que vivent les futurs enseignants d'histoire au secondaire. L'étude du sentiment de compétence dans cette perspective est pertinente puisque celui-ci se construit principalement sur la base des expériences antérieures et s'exprime par la perception de la compétence dans l'action.

En effet, lorsqu'ils sont sur le point de terminer leur formation initiale à l'enseignement, les futurs enseignants ont réalisé quatre stages qui totalisent 700 heures de présence dans le milieu scolaire. Selon les cas, ils ont aussi vécu diverses expériences relatives à leur progressive intégration dans le milieu professionnel. Leurs premières expériences d'enseignement sont diversifiées : suppléance, contrats et remplacements de plus ou moins longue durée, aide aux devoirs, enseignement particulier en milieu privé ou encore monitorat de groupe.

Il apparaît tout à fait pertinent de nous interroger sur le sentiment de compétence des futurs enseignants alors que leur rôle s'avère en transformation. À cet égard, les attentes envers les enseignants d'histoire au secondaire, qui se manifestent dans l'enseignement de l'histoire par l'intégration de l'éducation à la citoyenneté (MEQ, 2004; MELS, 2007), transforment le rôle de l'enseignant de cette discipline. La situation est d'autant plus problématique si l'on suppose que les futurs enseignants d'histoire au secondaire acquièrent leurs connaissances, construisent leur compétence

et développent leur identité professionnelle en fonction de leur discipline, à l'image de leurs collègues plus expérimentés qui sont déjà en poste dans le milieu scolaire (Jutras et Guay, 2005).

2.5 Objectif de recherche

La présente recherche veut faire l'étude des facteurs qui influencent le sentiment de compétence des futurs enseignants du secondaire qui contribueront à la mise en œuvre des nouveaux programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Compte tenu de cette visée générale, nos objectifs de recherche s'énoncent plus spécifiquement de la manière suivante.

- Expliquer le sentiment de compétence exprimé par les futurs enseignants d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire en regard des perceptions émanant de leur discours.
- Analyser les facteurs du sentiment de compétence des futurs enseignants d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire en regard de leur discours.
- Déterminer et expliquer les facteurs qui influencent un sentiment de compétence fort ou faible chez les futurs enseignants d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire.
- Identifier et expliquer les principaux défis et problèmes liés au sentiment de compétence des futurs enseignants d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme ainsi que du nouveau rôle attendu qui en découle.

Le prochain chapitre explicitera la démarche méthodologique qui permettra d'opérationnaliser ces objectifs de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

De nature qualitative et exploratoire, cette recherche nous permettra de mieux saisir les facteurs qui influencent le sentiment de compétence à enseigner l'éducation à la citoyenneté chez les futurs enseignants d'histoire du secondaire. Pour ce faire, nous présenterons le mode d'investigation retenu, les caractéristiques des sujets impliqués, les instruments utilisés, le déroulement de recherche, la méthode d'analyse, la justification de la valeur des processus et, finalement, les considérations éthiques d'usage. Ce chapitre nous permettra de relier les justifications épistémologiques et techniques de cette recherche.

3.1 Mode d'investigation

Notre démarche de recherche sera, par la voie d'entretiens de recherche individuels, une invitation au dialogue et à la réflexion en fonction de ce que vit le futur enseignant, son sentiment de compétence ne pouvant être compris que dans une relation empathique d'écoute qui suppose une distanciation par rapport à nos préjugés (Weber, 1986, dans Boutin, 2006). Ainsi, nous accorderons la priorité au sujet, à l'expression libre de son vécu, de son ressenti, de sa pensée parce qu'il est le plus apte à expliciter son expérience, sa pensée, sa pratique.

Sans proposer l'application d'une démarche phénoménologique formelle, notre recherche met de l'avant une approche qui tend s'inspirer de la phénoménologie⁵ en ce sens où, par l'exploration des perceptions et du sentiment exprimés chez nos sujets, nous placerons l'accent sur des données expérientielles, des contenus de

⁵ Selon Husserl (dans Boutin, 2006, p.15), la phénoménologie représente « un effort pour prendre les choses telles qu'elles se présentent à la conscience. » Aujourd'hui, l'approche phénoménologique est devenue une référence en recherche qualitative.

conscience et de l'information subjective. Il est essentiel de comprendre qu'une recherche entièrement phénoménologique exigerait une démarche différente de la dimension épistémologique dans laquelle nous nous inscrivons. En effet, les objectifs de recherche que nous avons énoncés nous amènent à explorer les perceptions de nos sujets en fonction de divers facteurs qui fondent leur sentiment de compétence. Dans cette perspective qualitative et exploratoire, le but de notre recherche consiste à expliquer le sentiment de compétence des futurs enseignants.

Pour Pourtois et Desmet (1997, cité par Boutin, 2006, p.15), une telle approche de la recherche consiste à « prendre en considération le sens que les individus attribuent à tel ou tel phénomène, compte tenu de leur *projet du monde* ». Cette compréhension s'appuie sur l'image que ces individus se font des personnes et des objets qui les entourent. Dans cette perspective, notre préoccupation devra être le « souci d'une certaine objectivation » (Maître, 1975, cité par Boutin, 2006, p.17) ou d'être disposé à la « recherche du sens véritable d'une situation donnée » (*Idem*).

Bien évidemment, nous nous inscrivons ici dans un courant de recherche davantage axé sur la recherche qualitative qui considère l'individu comme un sujet ou une personne qui a un vécu et une intentionnalité, c'est-à-dire les deux plus influentes caractéristiques de l'action capable de s'autodéterminer (Bandura, 2007). Prenant en considération que l'objectivité totale est impossible, même dans le domaine des sciences dites « pures » (Capra, 1990), la pensée scientifique que nous mettons en valeur ici peut donc être considérée comme subjective, davantage explicative et exploratoire.

Toutefois, dans cette optique, nous sommes amené en tant que chercheur à reconnaître notre subjectivité et à relever le défi de l'objectivation. À cet effet, garantes de la « scientificité » ou de la valeur des processus, nous maintiendrons une grande rigueur et une transparence dans le cadre de notre démarche méthodologique :

respect de techniques d'entretiens (écoute active, notamment par l'expression non verbale du chercheur, reflet, reformulation, résumé, validation, etc.) dans le but d'encadrer le processus, centration sur certaines pistes d'entretien spécifiées prévues dans une grille d'entretien (questions ouvertes), proposition de certaines séquences citées à partir du programme de formation, enregistrement des entretiens et transcription des verbatims, etc. Nous pourrions ainsi expliquer en profondeur le sens des perceptions des futurs enseignants par rapport à leur objet d'études et le sentiment de compétence qui en découle.

Nous situant dans le champ de l'éducation, nous explorons des phénomènes sensibles et subjectifs. La compétence professionnelle du futur enseignant s'avère un objet éminemment complexe, contextuel et personnel. Rappelons à juste titre que le monde de l'éducation comporte une dimension relationnelle primordiale entre l'enseignant et l'élève, des sentiments, certaines valeurs et idéologies, etc. C'est pourquoi notre démarche suppose un grand respect de l'expérience vécue et du sentiment exprimé. Notre explication rigoureuse du sens du sentiment de compétence exprimé par le sujet, à travers ses perceptions relatives à son savoir et sa formation, ses expériences antérieures ainsi que sa pratique et ses objectifs, sera garante de l'objectivation désirée.

La perspective de recherche que nous adoptons nous apparaît aussi tout à fait appropriée au genre de sujets avec lesquels nous nous entretiendrons. Par leur expérience des disciplines des sciences humaines et tout particulièrement de l'histoire, nos sujets seront à l'aise de s'entretenir avec le chercheur au cours d'une démarche qui vise à expliquer un phénomène. Sensibilisés aux réalités sociales, les futurs enseignants d'histoire au secondaire conçoivent généralement leur propre discipline comme une construction. Pour eux, il s'agit d'une discipline visant l'interprétation de phénomènes, tout en visant une certaine objectivation. En d'autres mots, il s'agit de favoriser une certaine scientificité en faisant référence aux

témoignages, aux sources matérielles, aux récits, etc. (Martineau, 2002; Morel, 2007)

Par conséquent, notre recherche implique l'étude en profondeur des perceptions permettant au sentiment de compétence de quelques futurs enseignants de s'exprimer. En ne perdant pas de vue la dimension particulière et unique de chaque sujet, nous adopterons une attitude compréhensive dans le cadre d'une approche interprétative.

3.2 Caractéristiques des sujets

Dans la perspective de notre recherche, il semble primordial d'expliquer le choix de nos sujets. Nous visons particulièrement la population des futurs enseignants au secondaire qui sont spécialisés pour l'enseignement des programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Par ailleurs, nous ne désirons évidemment pas nous munir d'un « échantillon représentatif » au sens classique du terme. En fait, comme le constate Boutin (2006, p.106), nous voyons « la nécessité de suppléer aux exigences de la représentativité et de la généralisation par une démarche qui fait appel de façon approfondie à l'expérience individuelle du participant (sujet) ».

En suivant les quatre étapes proposées par Seidman (1998, dans Boutin, 2006, p.106), nous avons donc constitué un échantillon de convenance, c'est-à-dire un échantillon sélectionné de sujets sur la base de critères préétablis. Les sujets sont de futurs enseignants au secondaire, formés pour l'enseignement des programmes d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté*. Issus du programme de baccalauréat en enseignement secondaire des sciences humaines / univers social de l'Université du Québec à Montréal, il s'agit donc plus précisément d'étudiants finissants à la formation initiale à l'enseignement (cohorte 2004-2008).

Ceux-ci, ayant réussi leurs activités de formation, ont réalisé, d'une part, quelques expériences de stage pertinentes (et possiblement une expérience liée à leur insertion professionnelle) qui permettent de disposer d'une expérience de pratique essentielle à leur réflexion sur leur compétence professionnelle et à l'expression de leurs perceptions relatives à leur sentiment de compétence. De plus, ceux-ci ont développé leur connaissance relative aux exigences des programmes et aux savoirs essentiels pour l'éducation à la citoyenneté en regard de l'enseignement de l'histoire (par certains cours de didactique et au moins un cours visant plus spécifiquement l'éducation à la citoyenneté).

Par l'intermédiaire d'un informateur-clé, c'est-à-dire l'Association modulaire des étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire (AMÉBES), nous avons fait appel à nos sujets en trois temps. Premièrement, visant à informer les étudiants de l'existence et de l'intérêt de ce projet de recherche, une première approche des sujets potentiels a été réalisée au mois d'avril 2008 lors de quelques tournées de classes ciblées où ces étudiants finissants se trouvaient. Deuxièmement, durant les deux semaines suivantes, nous avons fait parvenir deux courriels de rappel expliquant notre recherche aux étudiants membres de l'AMÉBES (via la liste de diffusion de l'association). Au début du mois de mai 2008, nous avons pris contact de manière personnalisée avec les étudiants finissants du baccalauréat en enseignement secondaire des sciences humaines et de l'univers social. Nous avons procédé par l'intermédiaire d'une liste de coordonnées téléphoniques des membres de l'AMÉBES, qui a été mise à jour et publiée en septembre 2007. Divers critères préétablis ont permis de procéder à la sélection des candidats : leur disponibilité, leur intérêt et leur disposition (leur bon vouloir) à participer à notre étude ainsi que, dans une moindre mesure, la proximité géographique des candidats de Montréal.

Par rapport à une population de visée de 67 étudiants finissants à l'UQÀM, c'est-à-dire une population majoritairement féminine (39 femmes et 28 hommes), nous avons

sélectionné 11 sujets (7 femmes et 4 hommes). De ce nombre de candidats retenus ou intéressés, trois se sont désistés (1 femme et 2 hommes). Les 8 sujets retenus (6 femmes et 2 hommes) nous ont permis de constituer un échantillon appréciable dans le but d'atteindre une certaine saturation des données. (tabl. 3.2)

Les sujets interviewés étaient donc majoritairement des femmes et provenaient essentiellement de la région du Grand Montréal. Un seul sujet provenait et intervenait dans un milieu plus excentrique par rapport à la région métropolitaine, c'est-à-dire dans la région de Beauharnois (à 30 kilomètres au sud de Montréal). Ils avaient tous le même profil de formation depuis le niveau collégial, c'est-à-dire une formation préuniversitaire d'environ deux années en sciences humaines, avant de passer directement à une formation de premier cycle universitaire. Quatre étudiants ont effectué préalablement une année de formation autre (début de baccalauréat ou certificat) dans un domaine connexe au baccalauréat en enseignement secondaire qu'ils ont complété par la suite. Outre une expérience relative à l'animation en camp d'été (qui est souvent mentionnée par les étudiants en éducation), cinq des huit sujets ont déclaré avoir développé une expérience professionnelle en enseignement au cours de leur baccalauréat : le plus souvent, ces activités professionnelles référaient à la suppléance occasionnelle dans les classes, mais aussi à des activités de monitorat et d'intervention plus spécialisée. À la suite de leur dernière session de formation universitaire (en avril 2008), un seul sujet déclarait n'avoir aucune activité professionnelle reliée à l'enseignement dans son domaine : trois sujets déclaraient réaliser de la suppléance occasionnelle dans les classes au secondaire, trois sujets déclaraient avoir obtenu des contrats de remplacement en histoire (à temps plein ou à temps partiel) et un sujet déclarait poursuivre ses activités de monitorat. Par ailleurs, le profil des sujets ayant participé à notre étude révèle que l'ensemble de ceux-ci a expérimenté en stage au moins deux programmes d'histoire (nouveaux ou anciens programmes) de deux cycles différents au cours d'au moins deux stages. Tous les sujets ont expérimenté au moins une fois en stage un des nouveaux programmes en

Histoire et éducation à la citoyenneté. Considérant les exigences de formation pratique dans leur programme, tous ont enseigné au moins une fois la géographie dans la perspective du nouveau programme par compétences.

3.3 Modalités techniques de la collecte des données

Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu l'entretien de recherche qualitatif individuel comme principale technique dans le but de procéder à la collecte des données selon les visées explicitées plus tôt. Il s'agit donc de recueillir les perceptions relatives au sentiment de compétence chez les futurs enseignants d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire en regard de leur savoir et de leur formation, de leur expérience personnelle, de leur pratique et des attentes relativement à leur nouveau rôle. Nous présentons donc ici les caractéristiques de la technique retenue pour réaliser notre étude ainsi que les modalités du déroulement qui y sont associées.

3.3.1 Grille d'entretien

Résolument axés sur l'information recueillie, les entretiens réalisés sont semi-directifs et permettent ainsi d'explorer en profondeur la perception et le sentiment de la personne interviewée.

En ce sens, nous respectons essentiellement le degré de structuration qu'imposera l'interviewé au tour des grandes pistes de questionnement (questions ouvertes) que nous lui proposons. La liste des 10 questions utilisées dans le cadre des entretiens est présentée dans le guide d'entretien placé en annexe (app. A).

Ces questions nous permettent d'assurer une certaine directivité de l'entretien mené auprès de chaque sujet en fonction des aspects qui nous intéressent dans cette recherche, c'est-à-dire :

- le sens qu'il attribue à l'éducation à la citoyenneté;
- le lien qu'il établit entre l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire;
- sa manière de vivre sa citoyenneté (ses expériences personnelles);
- sa formation universitaire en lien avec l'éducation à la citoyenneté;
- ses expériences d'enseignement relatives à l'éducation à la citoyenneté;
- ses pratiques privilégiées ou idéalisées dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté;
- sa perception des attentes des programmes relatives à son rôle d'enseignant dans ce domaine;
- sa perception de la réaction des élèves et des autres enseignants face aux enseignements réalisés pour réaliser l'éducation à la citoyenneté;
- sa perception du niveau de préparation, de l'expérience et de la réceptivité de ses divers collègues en fonction des visées des programmes de formation dans ce domaine;
- sa perception de sa propre compétence pour réaliser l'éducation à la citoyenneté.

En résumé, à la lumière des quatre principaux facteurs du sentiment de compétence qui émergent de la théorie de l'efficacité de soi chez Bandura (1986, 2007), la grille d'entretien que nous avons conçue visera essentiellement les pistes suivantes pour recueillir l'information auprès du sujet :

- ses perceptions à l'égard du sens de l'éducation à la citoyenneté et de l'enseignement de l'histoire;
- sa perception à propos de sa formation et de ses autres expériences antérieures;

- sa perception à propos de modèles
- sa perception de la rétroaction relativement à ses actions;
- sa perception au sujet de son rôle à venir.

3.3.2 Déroulement des entretiens

Au niveau de la préparation de l'entretien, chaque sujet a été d'abord contacté pour prendre un rendez-vous selon l'horaire qui lui convenait le mieux. Les entretiens se sont déroulés du 10 au 20 juin 2008. Les sujets ont été convoqués à l'UQÀM dans un local de recherche du pavillon d'éducation où l'ambiance est calme.

Pour débiter l'entretien, le chercheur accueille le sujet dans le but d'établir une relation de confiance. Le chercheur présente donc l'objectif de la recherche et de l'entretien, mentionne comment il procède à l'enregistrement des données, rappelle les règles d'éthiques qui ont été établies et explique le déroulement de la rencontre. Après avoir vérifié si le sujet a compris les visées de la démarche de recherche et de l'entretien, le chercheur lit la formule de consentement au sujet qui, lui, est invité à la signer sans pression de la part du chercheur.

Ensuite, l'entretien est introduit par un court rappel de la problématique de recherche et lancé par une question d'ordre général sur la conception qu'a le futur enseignant de l'éducation à la citoyenneté. À l'aide de transitions appropriées, le chercheur aborde les 10 questions proposées (app. A). Il s'agit pour le chercheur de poser les questions les plus pertinentes au bon déroulement de l'entretien en respectant essentiellement l'élaboration du discours du sujet ou en l'encadrant au besoin dans ce processus réflexif. Le but du chercheur est d'établir un dialogue productif en respectant l'évolution du discours du futur enseignant. Au cours de sa démarche, le chercheur vérifie, d'une part, si les questions sont bien comprises par le sujet. D'autre part, le chercheur utilise plusieurs moyens pour encourager le sujet dans son processus. Il

encourage l'expression de ses sentiments et de ses perceptions en utilisant des techniques propres à l'écoute active : reformulations, validations, répétition, reflets, synchronicité, manifestations verbales ou non verbales de sa présence, synthèse, etc. Au cours de l'entretien, le chercheur se préoccupe d'utiliser un langage adapté à la réalité du sujet, notamment en utilisant les termes avec lesquels le sujet peut expliquer ses perceptions et son sentiment.

En conclusion de l'entretien, le chercheur s'assure que tous les thèmes à aborder ont été couverts convenablement et demande au sujet s'il y a des thèmes qui n'ont pas été abordés et dont il aurait voulu discuter. Ensuite, le chercheur valide sa compréhension du discours du sujet en réalisant une synthèse. Il conclut finalement l'entretien en remerciant le sujet du temps qu'il lui a accordé et lui rappelle le caractère confidentiel de l'entretien. Par la suite, le chercheur révise le déroulement de l'entretien réalisé et prend particulièrement attention à divers éléments : la durée, les circonstances, les commentaires du sujet, les informations supplémentaires qui ont émergé de la discussion ainsi que ses propres résistances, commentaires et questionnements en vue de l'analyse de l'entretien.

La durée prévue pour chaque entretien était d'environ une heure et demie. Toutefois, sans ambitionner sur le temps, nous avons visé une certaine saturation des données. Ainsi, sans exercer de pression sur les sujets et en respectant leurs limites, les huit entretiens réalisés ont tous duré entre une heure et demie et deux heures et demie.

3.3.3 Autres modalités techniques des entretiens

Lors des entretiens réalisés, déjà installé et vérifié, le matériel d'enregistrement audio était constitué d'un ordinateur et d'un microphone qui ont permis de créer des fichiers audio (.wav) avec le logiciel Audacity, un logiciel d'enregistrement audio libre de

droits. De plus, pour chacun des entretiens, le chercheur a aussi pris quelques notes à l'aide de la grille d'entretien qui contenait des espaces libres à cette fin.

3.3.4 Transcription des données recueillies

Aux fins de l'étude, les données recueillies au cours de huit entretiens représentent 14 heures et demie d'enregistrements audio. Durant les mois de juin et juillet 2008, chacun des entretiens a été fidèlement et intégralement retranscrit pour en établir le verbatim. Les transcriptions réalisées respectent le niveau de langue ainsi que les expressions utilisées par le chercheur et les sujets. Par ailleurs, nous avons numéroté tous les paragraphes de l'ensemble des huit verbatims considérés dans cette étude de manière consécutive du sujet 01 au sujet 08. Sur 255 pages de transcriptions d'entretiens au total, nous pouvons compter 1633 paragraphes numérotés :

- les paragraphes 1 à 173 pour l'entretien avec le sujet 01;
- les paragraphes 174 à 434 pour l'entretien avec le sujet 02;
- les paragraphes 435 à 733 pour l'entretien avec le sujet 03;
- les paragraphes 734 à 1083 pour l'entretien avec le sujet 04;
- les paragraphes 1084 à 1197 pour l'entretien avec le sujet 05;
- les paragraphes 1198 à 1373 pour l'entretien avec le sujet 06;
- les paragraphes 1374 à 1494 pour l'entretien avec le sujet 07;
- les paragraphes 1495 à 1633 pour l'entretien avec le sujet 08.

Ces verbatims constituent la base de l'analyse des données qui suivra au prochain chapitre. La numérotation simple que nous avons utilisée nous a permis d'identifier les différents sujets au cours de l'analyse de données effectuée à l'aide de la catégorisation présentée à la section 3.4.

3.3.5 Validation du protocole d'entretien

À la fin du mois de mai 2008, l'ensemble de ce protocole d'entretien a été validé avec la participation de deux étudiants volontaires, c'est-à-dire un homme et une femme respectivement en troisième et deuxième année au baccalauréat en enseignement secondaire des sciences humaines / univers social à l'UQÀM. Ces deux étudiants avaient réalisé au moins un stage (le deuxième stage) en enseignement de l'histoire selon des programmes différents (le nouveau programme de première année du secondaire et l'ancien programme de quatrième année du secondaire). (tabl. 3.2) Ces deux entretiens ont permis de clarifier la grille d'entretien utilisée par la suite et présentée en annexe (app. A).

3.4 Méthode d'analyse

Dans notre perspective de recherche, il est nécessaire de rappeler comment la collecte et l'analyse des données peuvent s'entrecroiser pour des raisons évidentes : l'accès direct aux données recueillies, la nécessité de considérer les renseignements pour arriver à saturation, mais aussi l'importance de se réajuster d'un entretien à l'autre, selon le besoin, en fonction de ce que le chercheur apprend. Le chercheur vise donc avec le sujet la construction d'un discours qui permet de comprendre le phénomène du sentiment de compétence en regard du rôle du futur enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire. Sur la base des verbatims, la méthode d'analyse suit donc cette logique en essayant de faire ressortir les éléments les plus significatifs en ce qui concerne les facteurs du sentiment de compétence relatif à au rôle professionnel particulier de nos sujets.

Entretien par entretien, tel que le suggèrent Blanchet et Gotman (1992, dans Boutin, 2006), nous avons réalisé une lecture en profondeur afin de procéder à l'analyse de contenu ainsi que réaliser l'analyse transversale des thèmes par le découpage du

discours des différents sujets. Tout en conservant une copie des verbatims initiaux, nous avons procédé à une réduction des données par la sélection des éléments les plus significatifs pour chacun des entretiens. Nous avons établi ainsi une catégorisation artisanale et similaire d'un entretien à l'autre en regroupant les informations qui évoquent un sens au regard des objectifs de la recherche. La construction de la grille d'analyse finale a nécessité plusieurs retours entre les divers verbatims pour établir clairement les catégories. Par la suite, la codification finale des verbatims en fonction des catégories retenues a été appliquée à l'ensemble des verbatims. L'ensemble du processus a ensuite été vérifié par de nombreuses lectures dans le but de valider la codification accomplie ainsi que de voir si l'analyse permet de comprendre véritablement le sens du sentiment de compétence, en fonction des facteurs pressentis, dans la perspective donnée de nos sujets.

Le processus de catégorisation du discours des différents sujets a donc permis d'établir la grille d'analyse finale suivante.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Perception du sens de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Conception exprimée de l'éducation à la citoyenneté 1.2 Perception relative au lien avec l'enseignement de l'histoire 1.3 Perception relative au lien avec l'enseignement d'autres matières 2. Perception relative au nouveau programme Histoire et éducation à la citoyenneté <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Adhésion au programme exprimée 2.2 Perception des attentes relatives au rôle de l'enseignant 2.3 Perception de la mise en œuvre attendue 3. Perception relative au sentiment de compétence à enseigner l'objet d'études <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Sentiment de compétence exprimé <ol style="list-style-type: none"> 3.1.1 Autoévaluation de la compétence 3.1.2 Évaluation de la compétence des collègues finissants 3.1.3 Évaluation de la compétence des collègues enseignants sur le terrain |
|---|

3.2 Perceptions relatives à l'expérience antérieure
3.2.1 Perception relative au milieu familial
3.2.2 Perception relative au vécu scolaire (préuniversitaire) et personnel
3.2.3 Perception relative à l'implication citoyenne récente
3.2.4 Perception relative à la formation universitaire (théorique)
3.3 Perception relative à l'expérience de pratique en stage
3.4 Perception relative à l'expérience de pratique professionnelle
3.5 Perceptions relatives à la présence de modèles au cours de la formation universitaire et au cours de l'expérience de pratique
3.5.1 Perception de relation avec les collègues enseignants
3.5.2 Perception de la relation avec les professeurs ou chargés de cours à l'université
3.5.3 Perception relative à d'autres modèles
3.6 Perceptions du feed-back reçu relativement à l'expérience de pratique
3.6.1 Perception du feed-back émanant de la relation avec les élèves
3.6.2 Perception du feed-back émanant de la relation avec les collègues enseignants
3.6.3 Perception du feed-back émanant de la relation avec les professeurs ou chargés de cours à l'université
3.6.4 Perception du feed-back émanant de la relation avec d'autres personnes
4. Perceptions relatives à la projection dans sa future carrière d'enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté
4.1 Perception relative à la conjoncture professionnelle
4.2 Perception relative à la mise en œuvre idéalisée de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire
4.3 Perception relative à l'implantation du programme
5. Autres perceptions exprimées dans le cadre des entretiens menés

Après la condensation des données, l'application de cette catégorisation aux 255 pages de transcription d'entretiens obtenues nous a permis de dresser des tableaux

recueillant tous les éléments de discours pertinents chez les huit sujets pour chacune des catégories ci-haut présentées. Nous avons donc pu poursuivre l'analyse des données sur la base de 26 tableaux qui comptaient en tout un peu plus d'une centaine de pages. (app. C)

Finalement, l'ensemble des propos de chaque sujet dans les tableaux de chacune des catégories a fait l'objet d'une fine analyse dans le but de dégager le sens des perceptions ou du sentiment exprimés. Ainsi, dans nos tableaux, nous avons explicité le sens dégagé des propos de chaque sujet pour chacune des catégories dans une colonne intitulée « Sens dégagé ».

3.5 Valeur des processus

En regard de la nature qualitative de cette recherche, divers critères de scientificité sont garants de la valeur des processus et des données recueillies. Premièrement, notre recherche respecte la fidélité au phénomène, c'est-à-dire toute la dimension de l'authenticité du sens du phénomène étudié. D'une part, au cours de cette recherche, nous sommes amené à demeurer à proximité de l'expérience vécue. Nous respectons l'expression des perceptions et du sentiment du sujet, dans ces propres mots, pour parler de sa réalité. Certains phénoménologues tels que Husserl appellent cette disposition la *Lebenswelt*. À cet égard, nous soulignons l'importance dans la rigueur de la prise de données, qui a été notamment effectuée par enregistrement audio et finalement par une transcription. D'autre part, nous pouvons souligner à cet égard toute l'importance de la triangulation. Pour ce qui est de notre recherche, la triangulation peut être considérée par la comparaison et la mise en relation des cas de chacun des huit sujets interviewés.

Nous sommes tenu au cours de notre recherche à respecter une seconde priorité, celle de la distanciation critique par rapport au phénomène étudié, ce que certains

phénoménologiques nomment l'*epochè*s. Il s'agit d'aborder le phénomène sans préjugé. Par le fait même, nous soulignons l'importance que nous accorderons à la discussion des résultats au cours du chapitre 6. Nous considérons aussi les particularités de chaque sujet. Puis, à l'aide des notes écrites du chercheur au cours de l'entretien, nous gardons à l'esprit les conditions d'obtention des données.

Enfin, la valeur de notre recherche doit être considérée dans la perspective d'une méthode d'analyse de contenu qui assume la subjectivité du chercheur. Celle-ci est plutôt conçue comme « un apport à la connaissance et non plus seulement comme un obstacle à éviter » (Poupart et Desmet., 1997, p.330, cité par Boutin, 2006). Pour assurer une meilleure validité du processus d'analyse, la catégorisation et l'analyse du contenu ont été validées en collaboration avec le directeur de recherche.

3.6 Considérations éthiques

L'ensemble de notre démarche de recherche a obtenu son approbation déontologique au début du mois de juin 2008. Toutefois, notre démarche méthodologique doit rappeler ici quelques éléments permettant de saisir toute l'importance de la dimension éthique au cours de notre recherche.

Au niveau du déroulement des entretiens, il est important pour le chercheur de :

- demeurer attentif et respectueux de la réalité exprimée par les sujets;
- reconnaître et respecter les limites des sujets lors des entretiens (en termes de temps, de fatigue, de thèmes abordés, etc.);
- informer le sujet de ses droits au cours de la recherche ainsi que signer une formule de consentement avant de procéder à l'entretien (app. B).

Au niveau de la confidentialité des données recueillies, il est important d'assurer la confidentialité de plusieurs manières :

- au niveau des entretiens réalisés et enregistrés, notamment par la transcription des verbatims et le codage de ceux-ci pour les rendre anonymes;
- au niveau de l'utilisation des données, notamment par le fait que le chercheur réalise lui-même l'analyse des données (en collaboration avec son directeur) et conserve dans la confidentialité les sources de données;
- au niveau de la communication des résultats de recherche, notamment par le fait de laisser dans l'anonymat les données présentées et d'éviter de citer tout élément contextuel permettant d'identifier les sujets;
- au niveau de la conservation et de la destruction des enregistrements audio et des verbatims, notamment par le fait de les garder pendant six mois après la fin de la recherche dans la base de données électronique protégée du chercheur (sur un disque dur externe) et ensuite d'en éliminer toute trace.

Finalement, nous attestons utiliser les données recueillies aux seules fins de la présente recherche. Nous avons communiqué aux sujets les résultats de l'étude à laquelle ils ont participé au cours de l'hiver 2009.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des résultats qui fait l'objet du présent chapitre traite des données recueillies au cours des huit entretiens de recherche qualitatifs individuels conduits auprès des futurs enseignants retenus dans le cadre de cette étude. Dans ce chapitre, nous dégagerons le sens de ces entretiens menés en profondeur sous les divers aspects mentionnés dans le cadre méthodologique présenté plus tôt (*voir* sect. 3.4). En arrivant à une saturation des données, cette analyse, basée sur le sens dégagé des perceptions et du sentiment de compétence exprimés par les sujets au cours de leur entretien, permet d'accroître la validité de notre recherche dans le but de répondre à notre objectif de recherche. Pour réaliser de manière explicite l'étude des facteurs qui influencent le sentiment de compétence des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté dans le cadre de leur nouveau programme, nous présenterons, outre le sentiment de compétence qu'ils expriment, leurs perceptions à propos du sens de l'éducation à la citoyenneté, du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*, de leur expérience antérieure, de leur expérience de pratique enseignante, de la présence de modèles, de la présence de feed-back ainsi que de leur projection dans leur future carrière. En raison de la densité de l'analyse des entretiens réalisés, nous procéderons dans ce chapitre à l'explication du sens dégagé à propos des extraits d'entretien sélectionnés au cours de l'analyse. Pour chacune des sections, nous invitons le lecteur à référer au tableau correspondant à l'appendice D (*voir* Liste des tableaux) pour obtenir des citations pertinentes extraites des entretiens réalisés avec les futurs enseignants.

4.1 Perception du sens de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire

4.1.1 Perception exprimée à l'égard du sens de l'éducation à la citoyenneté

Les futurs enseignants interviewés entretiennent une perception relativement semblable à l'égard du sens à donner à l'éducation à la citoyenneté (tabl. 4.1.1). Leur perception du sens de cette perspective éducative est construite autour de six aspects principaux qui se révèlent d'une importance inégale dans le discours des huit sujets interviewés.

Premièrement, l'élément le plus important et le plus souvent mentionné chez les divers sujets s'avère relatif à l'exercice du jugement critique. Selon eux, l'éducation à la citoyenneté doit favoriser en priorité le développement de la pensée critique chez l'élève relativement aux enjeux du fonctionnement sociopolitique de sa société. Le développement de la pensée critique chez l'élève doit lui permettre de développer son autonomie intellectuelle dans la perspective d'une réflexion personnelle des plus rigoureuses.

Deuxièmement, chez sept sujets sur huit (sujets 01, 02, 03, 04, 05, 07 et 08), l'éducation à la citoyenneté est perçue comme le moyen de favoriser l'intégration et l'implication de l'élève en tant que jeune dans sa société. Les futurs enseignants considèrent donc que l'éducation à la citoyenneté doit permettre à l'élève de passer à l'action plus souvent dans son milieu immédiat (sa ville, sa communauté environnante, son travail, des organismes sociocommunautaires, etc.). Les sujets font aussi référence à l'action possible de l'élève à plus grande échelle (au niveau national, en faisant référence au Québec, ou encore dans le monde), mais dans une plus faible proportion et toujours en deuxième lieu. Ainsi, lorsque les futurs enseignants parlent de ce « passage à l'acte », ils font référence à une action citoyenne engagée qui démontre leur capacité de faire entendre leur point de vue sur

la place publique, de s'insérer dans le débat sur des questions politiques ou de participer au fonctionnement de notre système démocratique, notamment en allant voter. Pour les futurs enseignants, il s'agit donc de favoriser la responsabilisation de l'élève par une prise de conscience de son pouvoir d'action dans sa société sur la base de ses choix.

Troisièmement, chez sept sujets sur huit (sujets 01, 02, 03, 04, 05, 07 et 08), l'éducation à la citoyenneté représente une perspective éducative qui favorise le développement de l'identité de l'élève. Les futurs enseignants ne sont toutefois pas unanimes sur les fondements de cette identité en construction chez l'élève. Quatre d'entre eux insistent sur la reconnaissance en premier lieu des bases d'une appartenance nationale commune (en faisant référence à la société québécoise) sans nier l'importance de situer notre identité et de reconnaître nos appartenances à l'échelle planétaire. Parmi eux, un sujet rappelle que cette appartenance nationale doit être entrevue avec prudence dans un contexte où celle-ci est politiquement disputée. La plupart des futurs enseignants estime que l'éducation à la citoyenneté doit aussi permettre à l'élève la construction de son identité personnelle et la reconnaissance d'une appartenance commune dans un contexte où cette dernière doit être redéfinie en fonction d'une situation pluriculturelle. La formation et l'expression d'une appartenance commune au Québec par l'intégration des expériences variées des élèves de diverses cultures autour des fondements de la culture québécoise d'origine semblent faire consensus chez les futurs enseignants. L'un des sujets insiste cependant sur le fait que l'éducation à la citoyenneté peut permettre la construction d'une identité chez l'élève en distinguant l'appartenance nationale de la responsabilité du citoyen au sens large.

Quatrièmement, chez cinq sujets sur huit (sujets 02, 03, 04, 07 et 08), l'éducation à la citoyenneté représente une perspective éducative qui doit favoriser l'acquisition de certaines connaissances relatives au fonctionnement politique de sa société, aux droits

et devoirs politiques du citoyen ainsi qu'aux enjeux de l'actualité sociopolitique et économique. Ces connaissances doivent permettre à l'élève d'appuyer de manière adéquate le point de vue critique qu'il développe sur diverses questions ainsi que d'apprécier l'héritage démocratique de notre société, avec ses forces et ses faiblesses. Trois sujets insistent toutefois pour dire que l'apprentissage des règles d'un bon fonctionnement en société ne doit pas être subordonné à la transmission de certaines valeurs.

Cinquièmement, au niveau des valeurs, une majorité de futurs enseignants (sujets 01, 03, 04, 06, 07 et 08) soulignent que l'éducation favorise la transmission de certaines valeurs dites « altruistes » ou encore « universelles » et « essentielles » au bon fonctionnement d'une société démocratique. Par exemple, il s'agit de valeurs telles que l'ouverture à la différence, le respect d'autrui, l'empathie et le pacifisme. Toutefois, même s'ils en parlent, trois sujets (03, 06 et 08) s'inscrivent en faux avec cet objectif de l'éducation à la citoyenneté. Ceux-ci s'inquiètent de la part d'endoctrinement et de complaisance en fonction du fonctionnement de la démocratie actuelle. Conscients que l'éducation à la citoyenneté véhicule diverses valeurs, ils ne perçoivent pas cette perspective éducative comme le moteur privilégié d'une réflexion sur ses valeurs idéales.

Dans une moindre proportion, c'est-à-dire trois sujets sur huit (sujets 01, 02 et 07), certains futurs enseignants estiment que l'éducation à la citoyenneté représente une perspective éducative qui privilégie le développement d'habiletés communicationnelles chez l'élève lui permettant de faire valoir son point de vue critique. Les autres futurs enseignants ne relèvent pas cet aspect de l'éducation à la citoyenneté comme étant une priorité.

Enfin, un futur enseignant (sujet 01) s'est positionné spécifiquement pour affirmer que l'éducation à la citoyenneté ne représente pas seulement une responsabilité

unique de la part du système scolaire, mais se déroule bien durant toute la vie de la personne.

4.1.2 Perception relative au lien entre l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire

Pour la moitié des futurs enseignants interviewés (4 sujets sur 8 : sujets 01, 02, 04 et 07), l'enseignement de l'histoire permet non seulement d'établir un lien avec l'éducation à la citoyenneté : il permet véritablement d'intégrer les préoccupations liées à la citoyenneté (tabl. 4.1.2). Ces futurs enseignants établissent généralement un lien entre la mission de l'histoire qui est présentée dans le nouveau programme comme l'étude (interrogation et interprétation) des réalités sociales du passé et la compréhension des réalités sociales du présent.

Entretenant une certaine vision utilitaire de l'histoire, ils insistent sur le potentiel de l'histoire à favoriser la compréhension du fonctionnement des sociétés actuelles puisque l'histoire s'intéresse à des réalités sociales qui se transforment à travers le temps. Pour eux, cela inclut organiquement le fonctionnement de la démocratie moderne (comprendre pourquoi et comment se sont réalisées certaines luttes qui ont permis l'émergence de notre société démocratique actuelle), de nos régimes politiques, ainsi que les divers enjeux d'actualité qui se posent au citoyen d'aujourd'hui.

L'histoire permet de présenter de manière prépondérante l'influence de l'action d'individus ou de groupes qui contribuent au changement social. Il s'agit là de montrer des exemples qui permettent à l'élève de prendre conscience de son pouvoir d'action citoyen dans sa société pour intervenir et prendre position face aux enjeux qui se proposent à lui. L'éducation à la citoyenneté se réalise ainsi dans le champ de l'histoire parce qu'elle permet à l'élève de placer en perspective les fondements d'une

situation ou d'un phénomène social actuels, mais aussi d'envisager l'avenir et des pistes d'action possibles pour faire valoir ses choix. Dans cette perspective, l'histoire permet à l'élève d'entrevoir son action dans le cadre démocratique et selon des valeurs dites « universelles » présentées précédemment.

Pour les futurs enseignants, l'éducation à la citoyenneté est intimement liée à l'enseignement de l'histoire parce qu'elle permet de réaliser des activités d'apprentissages qui prennent assise sur le vécu de l'élève. Elle permet à l'élève d'apprendre de manière concrète et rapprochée de sa réalité comment se réalise la démocratie dans laquelle ils devront s'exprimer. L'élève prend aussi conscience que les réalités sociales peuvent être transformées, malgré les paradoxes qui peuvent se poser. L'éducation à la citoyenneté qui utilise l'histoire comme canal de diffusion permet à l'élève d'apprécier et de comprendre la démocratie actuelle, tel un héritage, une réalité sociale tributaire des luttes passées. Inversement, l'histoire permet aussi à l'élève d'exercer un jugement critique pour mettre en perspective et comprendre le fonctionnement social actuel (ses dérives et ses limites aussi), la démocratie, par rapport aux réalités d'autres époques.

Seulement quelques futurs enseignants (3 sujets : sujets 06, 07 et 08) soulignent que l'histoire permet à l'élève d'acquérir de nombreuses connaissances générales sur sa société qui enrichissent son raisonnement critique et sa prise de position. Percevant d'abord l'histoire sous l'angle des nouveaux programmes qui donnent une importance fondamentale à la compréhension de vastes concepts nommés « réalités sociales » (la sédentarisation, le libéralisme, l'émergence des droits de l'homme, etc.), la plupart des futurs enseignants associent moins l'histoire à sa traditionnelle mission de transmission de connaissances selon un récit se déroulant dans une trame chronologique.

De plus, quelques futurs enseignants (3 sujets : sujets 01, 02 et 05) soulignent comment l'éducation à la citoyenneté s'avère en lien avec l'histoire au sujet de l'exercice du jugement critique et de la compréhension des réalités sociales du passé et du présent. Pour eux, le fait que l'histoire s'intéresse à l'étude de sources documentaires variées et use d'une méthode de travail rigoureuse (la méthode historique) qui favorise l'autonomisation de l'élève dans son apprentissage s'avèrent des éléments déterminants en faveur du lien entre histoire et éducation à la citoyenneté. Pour un des futurs enseignants, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle doit être mise en œuvre avec le nouveau programme, permettent même à l'élève de s'orienter et de poursuivre son apprentissage citoyen de manière autodidacte par la suite.

Par ailleurs, une minorité significative des futurs enseignants interviewés (3 sujets sur 8 : sujets 06, 07, 08) perçoit plutôt un arimage difficile entre histoire et éducation à la citoyenneté. Pour eux, bien qu'elle permette occasionnellement à l'enseignant de lier les événements passés à la construction et aux défis de la démocratie actuelle, l'histoire permet à l'élève d'apprendre que la citoyenneté est un concept essentiellement nouveau et représente donc un angle d'analyse qui ne s'applique pas à l'étude de bien des époques passées. Ainsi, l'histoire ne permettrait pas de tout apprendre sur la citoyenneté. L'exercice de cette dernière se fonde sur une démarche personnelle de l'élève influencée par divers milieux qui lui sont plus ou moins immédiats (parents, amis, groupes sociaux, communautaires ou politiques). L'histoire ne doit donc pas avoir la prétention de constituer l'unique lieu de construction de l'identité citoyenne de l'élève.

Parmi les trois futurs enseignants qui remettent davantage en question l'amalgame entre histoire et éducation à la citoyenneté, le sujet 06 démontre une perception plus radicale de l'apport de l'une et de l'autre à l'apprentissage réalisé par l'élève. Selon eux, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté se trouvent souvent, l'un pour l'autre,

comme des obstacles à la réalisation d'activités pertinentes et productives dans ces deux perspectives. De plus, un autre futur enseignant parmi ceux-ci s'insurge contre l'éducation à la citoyenneté et perçoit cette perspective éducative comme un moyen détourné, complaisant et soumis à une intention politique de justifier le système démocratique actuel (avec ses nombreuses limites) qui peut mener à de l'endoctrinement politique.

4.1.3 Perception relative au lien entre l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement d'autres matières

La plupart des futurs enseignants interviewés (7 sujets sur 8) perçoivent un lien évident entre la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement d'autres matières scolaires du curriculum de l'école secondaire (tabl. 4.1.3). Ainsi, dans une très forte proportion parmi ces futurs enseignants (6 sujets sur 8), l'apport spécifique de la géographie est relevé pour diverses raisons. Les futurs enseignants évoquent principalement le fait que la géographie s'avère maintenant (selon le nouveau programme du secondaire) une matière scolaire qui s'intéresse à la l'étude critique des enjeux territoriaux contemporains dans la perspective de permettre à l'élève de prendre conscience et comprendre la complexité toute particulière de problèmes environnementaux, sociaux et démographiques, politiques. Des thèmes choisis par l'enseignant permettent d'aborder des problèmes concrets et présents qui ont une envergure variable, d'un espace plus immédiat à l'élève jusqu'à une dimension planétaire. Pour ces futurs enseignants, placer l'élève dans une situation où il réalise des activités d'apprentissage en géographie lui permet d'aborder des enjeux qui font écho à son vécu quotidien, notamment à ce qu'il peut voir tous les jours dans les médias. Ainsi, ils perçoivent dans la géographie une matière scolaire qui permet à l'élève d'entrevoir l'action citoyenne : l'élève peut être amené à trouver des pistes de solution aux problèmes étudiés, critiquer de manière constructive et nuancer des décisions politiques prises par des gouvernements, prendre position pour une ou des

pistes de solution à un problème donné, etc. Ainsi, par rapport à la discipline historique, la géographie offre plus de place pour permettre à l'élève pour « passer à l'action » selon eux.

De plus, la moitié des futurs enseignants interviewés (4 sujets sur 8) considèrent que le cours d'éthique et culture religieuse, surtout dans sa dimension éthique, permet aussi à l'élève d'aborder des questions relatives à la citoyenneté (et donc à la démocratie) puisque cet enseignement porte à la réflexion sur des thèmes tels que l'autonomie, l'ordre social, la justice, etc. Bien qu'il peut provoquer des redondances dans le fait d'aborder certains thèmes relatifs aux préoccupations et aux principes de la citoyenneté telle qu'ils l'entrevoient, pour ces futurs enseignants, l'arrivée de l'éthique dans le curriculum de l'école secondaire permet la réflexion, la discussion, le débat et l'exercice du jugement critique chez l'élève.

Par ailleurs, parmi les futurs enseignants interviewés, deux sujets soutiennent que toutes les matières scolaires à l'école secondaire peuvent contribuer, à leur façon, à développer plus particulièrement certaines capacités d'un citoyen actif et éclairé. Un seul sujet estime l'éducation à la citoyenneté ne peut toutefois pas se réduire à être intégrée dans une seule des matières du curriculum de l'école secondaire.

4.2. Perception relative au nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*

Au cours de cette section, nous aborderons la perception des futurs enseignants interviewés relativement au nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* qui doit maintenant être mis en œuvre à l'école secondaire (depuis septembre 2005 au 1^{er} cycle et depuis septembre 2007 au 2^e cycle). Dans un premier temps, leur perception de ce programme nous amènera à présenter le niveau d'adhésion qu'ils expriment eux-mêmes face à ce programme ainsi que leur

perception de l'adhésion des enseignants en général face à ce programme. Dans un deuxième temps, nous serons amené à présenter comment ces futurs enseignants perçoivent les attentes relatives à leur rôle d'enseignant responsable de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

4.2.1 Adhésion au programme exprimée par les futurs enseignants

La moitié des futurs enseignants interviewés (4 sujets sur 8 : sujets 01, 02, 04, 05) exprime une adhésion que nous pouvons évaluer comme étant « très bonne » à la suite de l'analyse de leur discours et de celui de l'ensemble des sujets (tabl. 4.2.1). Tout en attribuant un niveau d'adhésion similaire à l'ensemble des enseignants (enseignants sur le terrain et futurs enseignants), les perceptions de ces futurs enseignants leur permettent d'exprimer cette adhésion en fonction des principales visées de ce programme, relativement à l'éducation à la citoyenneté, ainsi que des thèmes abordés (réalités sociales en histoire). Ainsi, ils perçoivent que ce programme tient compte des besoins des enseignants en leur laissant une grande liberté pour l'interpréter. Cependant, leur forte adhésion au programme ne les empêche pas d'y percevoir quelques problèmes (insistance sur les concepts à enseigner, complexité et imprécision du programme, etc.) que nous expliciterons par la suite au niveau des attentes perçues à l'égard de leur rôle

Parmi les autres futurs enseignants interviewés, trois sujets (sujets 03, 07 et 08) adhèrent peu au programme et remettent essentiellement en question ses visées dans le contexte d'une approche pédagogique qu'il semble induire et privilégier (l'approche socioconstructiviste), la faisabilité de sa mise en œuvre ainsi que la conception de la citoyenneté qui y est privilégiée et qui leur fait présager une dérive vers l'endoctrinement politique. Ces futurs enseignants démontrent toutefois un intérêt certain pour une sensibilisation à la citoyenneté en fonction d'une approche plus personnelle de l'éducation à la citoyenneté qu'ils auront développée dans la

pratique. Par ailleurs, un seul sujet (sujet 06) affirme ne pas adhérer du tout aux visées du programme puisque son approche et ses thèmes entraînent inévitablement un endoctrinement quant à la manière de présenter et même de vanter la démocratie contemporaine.

4.2.2 Perception des attentes relatives au rôle de l'enseignant eu égard au nouveau programme

Dans l'ensemble de leur discours, les futurs enseignants interviewés expriment diverses perceptions sur les attentes relatives à leur rôle d'enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté eu égard au nouveau programme (tabl. 4.2.2). Parmi l'ensemble des perceptions recueillies à ce niveau, certains éléments se dégagent quant à leur rôle en général ainsi que leur rôle en situation de relation pédagogique avec l'élève.

D'une part, au niveau de leur intervention pédagogique et didactique en général, la moitié des futurs enseignants (4 sujets sur 8) perçoivent qu'il s'avère d'une grande importance de varier leurs méthodes pédagogiques. Par exemple, ils estiment plus particulièrement qu'il ne faut plus uniquement fonder leur enseignement sur l'exposé magistral, favoriser des méthodes d'apprentissage davantage basées sur la coopération chez les élèves ainsi que mieux utiliser les manuels dans le cadre de réelles activités d'apprentissage. Au niveau de la didactique, les futurs enseignants estiment que leur rôle doit les amener à maîtriser le contenu disciplinaire en histoire à un niveau assez élevé ainsi qu'à avoir la capacité de bien interpréter les intentions du programme. Alors que certains futurs enseignants mentionnent qu'il est de leur devoir d'adopter une position la plus objective possible face à l'histoire ou à l'éducation à la citoyenneté qui doit être réalisée, d'autres (3 sujets sur 8 : sujets 05, 06 et 08) estiment que les intentions utilitaristes du programme leur confèrent un rôle qui,

allant à l'encontre de leurs intentions personnelles, vise un certain endoctrinement relatif aux bienfaits de la démocratie.

D'autre part, au niveau de leur rôle pédagogique plus précis auprès de l'élève, les futurs perçoivent dans l'esprit du nouveau programme auquel ils devront contribuer dans sa mise en œuvre les attentes suivantes :

- favoriser la transmission et l'acquisition d'un niveau élevé de connaissances historiques ainsi que favoriser leur intégration en fonction du sens que l'élève peut leur donner sur la base de son vécu (4 sujets sur 8);
- favoriser le développement de compétences chez l'élève qui lui permettent de bien gérer l'information dont il a besoin dans le cadre de ses apprentissages et qui lui permettront de poursuivre un apprentissage de plus en plus autonome (4 sujets sur 8);
- favoriser le développement de la pensée critique chez l'élève, c'est-à-dire le questionnement des réalités sociales, la prise de position et l'expression d'un jugement critique argumenté (3 sujets sur 8);
- favoriser d'abord la compréhension générale des principaux concepts ou thèmes historiques abordés dans le cadre du programme avant l'intégration de connaissances détaillées au niveau des faits historiques (3 sujets sur 8);
- favoriser chez l'élève la compréhension générale du fonctionnement de sa société.

Généralement, les futurs enseignants perçoivent qu'il est attendu d'eux qu'ils agissent à titre de « guide » dans leurs interventions pédagogiques auprès des élèves.

Par ailleurs, l'ensemble des futurs enseignants déplore que le rôle qui est attendu de leur part au sujet de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre des cours d'histoire demeure tout compte fait assez flou. Selon eux, le programme est perçu comme étant imprécis, complexe et lourd au niveau de la charge de travail à investir pour l'interpréter.

4.3 Perceptions relatives au sentiment de compétence à réaliser l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du nouveau programme

4.3.1 Sentiment de compétence exprimé par le futur enseignant

4.3.1.1 Autoévaluation de sa compétence par le futur enseignant

Au cours des huit entretiens réalisés, les futurs enseignants ont été amenés à exprimer leur perception relativement à leur sentiment de compétence à réaliser l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire au secondaire. Il s'agit d'une autoévaluation réalisée à la lumière de toutes les perceptions exprimées au fil de l'entretien, notamment à la lumière de l'expression des perceptions relatives à leur expérience de pratique. (tabl. 4.3.1.1)

À la lumière de leur discours, notre analyse nous a permis de distinguer le niveau du sentiment de compétence des futurs enseignants interviewés selon deux grandes catégories. Nous avons pu établir que, d'une part, certains futurs enseignants entretiennent un fort sentiment de compétence et que, d'autre part, certains futurs enseignants entretiennent un faible sentiment de compétence. Puisque le but de cette recherche tend à faire l'étude des facteurs influençant le sentiment de compétence dans la perspective de dégager le sens des perceptions et de l'expérience des sujets visés, cette appréciation du niveau de compétence des futurs enseignants n'a fait l'objet d'aucune évaluation à l'aide d'un test d'attitude pouvant établir à cet égard des paramètres quantifiables valides. Dans le cadre de l'ensemble de notre analyse qui a permis dans une approche qualitative l'appréciation du discours des sujets, nous avons pu établir deux catégories de sentiment de compétence (que nous nommerons par la suite « types de sentiment de compétence ») chez les futurs enseignants sur la base du sens dégagé des perceptions qu'ils ont exprimées.

D'un côté, nous avons pu déterminer que quatre futurs enseignants (sujets 01, 02, 04 et 05) parmi les huit sujets interviewés ont développé jusqu'à ce jour le premier type de sentiment de compétence que nous présentons, c'est-à-dire un fort sentiment de compétence. Dans le cas de ces sujets, ceux-ci affirment se sentir compétents même s'ils entretiennent quelques réserves ou quelques craintes. À ce propos, ces futurs enseignants affirment généralement :

- avoir bien compris les visées du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* qui doit être mis en œuvre dans le cadre du curriculum de l'école secondaire;
- être capables de maîtriser diverses ressources (contenu disciplinaire, matériel didactique, personnes-ressources externes à l'école, autres matériels) pour mettre en œuvre le programme;
- savoir ce qu'est un « bon citoyen » sur la base de leur expérience personnelle sans avoir développé une vision doctrinale de l'éducation à la citoyenneté;
- percevoir l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement relativement à l'objet d'études ainsi que de l'expérimentation qu'ils ont réalisée en tentant d'interpréter le programme selon leur intuition;
- percevoir les bénéfices de leur expérience d'enseignement tant sur le plan de la formation en stage que sur le plan de la pratique professionnelle réelle;
- souhaiter de stimuler au mieux l'intérêt des élèves, de faire apprendre dans l'action et de favoriser la réflexion.

Par ailleurs, ces futurs enseignants minimisent et relativisent les quelques réserves qu'ils expriment au sujet de leur sentiment de compétence. Ils affirment généralement que :

- malgré les lacunes de leur préparation, leur compétence à enseigner l'éducation à la citoyenneté ne peut pas se baser uniquement sur leur formation universitaire;

- malgré leur perception relative au manque de préparation théorique, leur rôle d'enseignant dans ce domaine les amène à tendre vers une connaissance toujours plus profonde de son contenu d'enseignement dans un processus d'amélioration et de formation continues;
- malgré le fait que leurs stages leur ont seulement permis d'effleurer l'éducation à la citoyenneté, ils entrevoient aisément que leur expérience de pratique professionnelle confirmera à court ou à moyen terme leur sentiment de compétence dans ce domaine.

D'un autre côté, nous avons pu déterminer que quatre futurs enseignants (sujets 03, 06, 07 et 08) parmi les huit sujets interviewés ont plutôt développé jusqu'à ce jour le deuxième type de sentiment de compétence que nous présentons, c'est-à-dire un faible sentiment de compétence. Dans le cas de ces sujets, ceux-ci affirment ne pas se sentir compétents et entretiennent plusieurs perceptions qui traduisent une insécurité plus profonde face à leur rôle d'enseignant dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'école secondaire. À ce propos, ces futurs enseignants expriment généralement :

- une insécurité plus profonde par rapport aux visées du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*;
- des craintes par rapport à l'ampleur (la complexité de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté avec l'histoire) et le poids (l'importance déterminante d'être « formateur de citoyen ») considérables du rôle professionnel qu'ils perçoivent et qui leur est dévolu;
- une incertitude face aux méthodes d'enseignement et aux activités d'apprentissage à mettre en œuvre pour maîtriser l'éducation à la citoyenneté;
- des malaises plus profonds en fonction de ses expériences de stage et de celles de ses collègues;
- une insatisfaction plus importante en fonction de la formation reçue à l'université, surtout en fonction de la principale discipline à enseigner

traditionnellement, c'est-à-dire l'histoire, puisqu'ils estiment essentiel d'avoir un niveau de connaissances très élevé dans ce domaine;

- une préférence marquée pour l'enseignement de l'histoire qui minimise, de façon totale ou partielle, l'éducation à la citoyenneté.

Ainsi, ces futurs enseignants qui expriment un faible sentiment de compétence en lien avec la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté estiment d'abord et avant tout qu'ils ont de l'intérêt pour l'enseignement de l'histoire et qu'ils intégreront l'éducation à la citoyenneté à leur enseignement selon leur interprétation personnelle de cette compétence du nouveau programme. La perception qu'ils ont construite relativement à leur expérience d'enseignement, notamment en stage, leur laisse croire ne pas avoir le contrôle de l'acte d'enseigner dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté. L'ampleur et la complexité de l'éducation à la citoyenneté en histoire leur permettent de développer certaines perceptions du rôle de l'enseignant dans ce domaine qui orientent leur sentiment de compétence. En fait, ces futurs enseignants perçoivent l'expérience de pratique professionnelle dans un contexte où ils seront maîtres de leurs classes, à plus long terme (quelques années d'expérience), comme étant une condition professionnelle qui leur permettrait d'avoir un meilleur sentiment de compétence.

4.3.1.2 Évaluation de la compétence de ses collègues finissants par le futur enseignant

Dans l'ensemble du discours élaboré par les futurs enseignants interviewés (chez 5 sujets sur 8), il nous a été possible de dégager leurs perceptions relatives à la compétence de leurs propres collègues finissants, c'est-à-dire par rapport aux futurs enseignants qui faisaient partie de leur cohorte lors de la formation initiale à l'enseignement (tabl. 4.3.1.2). De manière complémentaire, cette perspective

comparative nous renseigne sur leur perception par rapport à leur propre sentiment de compétence.

La première tendance, qui porte les futurs enseignants à entretenir la perception que leurs collègues finissants s'avèrent généralement compétents pour mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté, s'incarne davantage chez deux des cinq sujets qui s'expriment à ce propos (sujets 01 et 05). Ceux-ci estiment la compétence de leurs collègues à réaliser pleinement leur rôle professionnel en justifiant qu'ils sont plus réceptifs au nouveau programme en *Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'issue de leur formation universitaire. Dans un contexte de formation et de pratique où ils ont appris à travailler avec un programme jugé flou et complexe, les futurs enseignants entretiennent la perception d'une capacité plus développée chez l'ensemble de leurs collègues à l'effet d'interpréter les visées du programme de manière plus autonome, c'est-à-dire d'inclure l'éducation à la citoyenneté dans leur planification pédagogique. Ils fondent cette perception en associant le profil d'études de leur cohorte (en sciences sociales) à la perception d'une meilleure disposition de ceux-ci à entrevoir toute la complexité de l'aspect « citoyenneté » du programme. Les futurs enseignants perçoivent la débrouillardise de leurs collègues finissants, c'est-à-dire qu'ils jugent que ceux-ci ont les capacités pédagogiques et didactiques pour interpréter le programme. Toutefois, ces futurs enseignants estiment tout de même qu'une partie de leurs collègues finissants ne comprennent pas ou ne s'intéressent pas à la dimension politique essentielle sous-jacente à la citoyenneté. Ceux-ci semblent aussi percevoir que certains collègues finissants s'avèrent submergés par les aspects flous et complexes du programme.

La deuxième tendance, qui porte les futurs enseignants à entretenir la perception que leurs collègues finissants se sentent moins compétents pour mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté, s'incarne davantage chez trois des cinq sujets (sujets 03, 07 et 08). Ceux-ci cherchent moins à attester de la compétence effective de leurs

collègues, mais bien du sentiment de compétence qu'ils peuvent entretenir. À cet effet, ils semblent plus particulièrement attribuer à leurs collègues un sentiment de compétence plus faible qu'ils estiment similaire au leur. Ces futurs enseignants perçoivent plusieurs lacunes de la formation reçue à l'université concernant l'éducation à la citoyenneté (*voir* sect. 4.3.2.4) et estiment ne pas être assez outillés pour favoriser l'émergence de l'esprit critique, notamment, qui s'avère un aspect essentiel de leur futur rôle professionnel. Dans la même veine et attribué en grande partie au manque d'espace de réflexion dans le cadre de leur cheminement académique pour s'attarder à la question de la citoyenneté, ils perçoivent un manque de discernement chez beaucoup de futurs enseignants en ce qui concerne les finalités et la mise en œuvre d'un nouveau programme qui pose toujours de nombreux problèmes. Par ailleurs, au niveau de la pratique, ces futurs enseignants perçoivent que les stages d'enseignement ne constituent pas une expérience suffisante pour que l'ensemble des futurs enseignants s'approprie cette nouvelle perspective éducative liée à la citoyenneté. Leur perception les porte toutefois à estimer que les futurs enseignants dans ce domaine pourront réussir à s'intégrer à leur rôle professionnel ultérieurement, à plus long terme, dans un contexte de pratique réel sur le terrain de l'école secondaire.

4.3.1.3 Évaluation de la compétence des enseignants dans le milieu scolaire

Dans l'ensemble du discours élaboré par les futurs enseignants interviewés (chez 7 sujets sur 8), il nous a été possible de dégager leurs perceptions relatives à la compétence des enseignants en poste dans les écoles secondaires face à l'intégration de l'éducation à la citoyenneté en histoire (tabl. 4.3.1.3). Le sens qui ressort de ces propos nous permet de comprendre que les sujets ont tendance à exprimer une perception généralement négative au sujet des enseignants en poste dans les écoles. Les sujets interviewés estiment que les enseignants rencontrés sur le terrain s'avèrent en grande partie inquiets, craintifs, mal préparés, méconnaissants, perdus, mal à

l'aise, peu réceptifs ou encore rébarbatifs dans le contexte de la mise en œuvre du nouveau programme. Selon les futurs enseignants, certains de ceux-ci ne semblent pas comprendre le sens du nouveau programme, soit l'approche pédagogique privilégiée et ses implications ou encore les tenants et aboutissants de la perspective d'éducation à la citoyenneté en histoire. Apparentée à un habituel conflit de générations, ce type de perception développé par les futurs enseignants à l'endroit des enseignants en poste dans le milieu a déjà fait l'objet de diverses de recherches, comme le rappellent Devos et Paquay (2008).

Bien que les sujets reconnaissent que certains enseignants sur le terrain s'intéressent à la perspective d'éducation à la citoyenneté, les futurs enseignants perçoivent que beaucoup d'enseignants sont inquiets et réticents parce qu'ils pensent que les élèves n'apprennent plus rien dans cette perspective, c'est-à-dire qu'ils craignent qu'il y aurait moins de transmission de connaissances. Au niveau didactique, les futurs enseignants perçoivent le sentiment des enseignants sur le terrain au fait d'être mal préparés à réaliser l'intégration de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ainsi qu'à évaluer la compétence du programme relative à la citoyenneté. Malgré leur longueur d'avance au niveau de l'expérience d'enseignement, beaucoup d'enseignants sur le terrain se sentent incompetents puisque le rôle qu'on attend d'eux s'est transformé dans le cadre du nouveau programme. Les futurs enseignants perçoivent une volonté chez certains enseignants du terrain de pallier cette situation inconfortable en tentant d'intégrer cette perspective à leur enseignement sous l'influence de leurs collègues ou encore en prenant avis chez leurs stagiaires qui proviennent du milieu universitaire.

4.3.2 Perceptions relatives à l'expérience antérieure

Le sentiment de compétence que nous étudions se fonde sur plusieurs facteurs comme nous avons pu le mentionner dans la présentation de la théorie de Bandura (1986, 2007). Selon les recherches menées par Bandura, l'expérience antérieure du sujet s'avèrerait un des facteurs explicatifs parmi les plus importants du sentiment de compétence. Ainsi, par une fine analyse du discours des futurs enseignants interviewés, nous dégagerons ici le sens général de cette expérience antérieure qui se compose de multiples éléments : l'expérience antérieure plus personnelle plus lointaine (l'influence du milieu familial, le vécu scolaire et l'implication citoyenne du sujet), la formation initiale à l'enseignement à l'université ainsi que l'expérience de pratique enseignante (au cours des stages de formation ou comme professionnel engagé, si tel est le cas).

4.3.2.1 Perception relative au milieu familial

Chez les futurs enseignants, qui ont abordé leur perception de l'influence du milieu familial sur leur choix professionnel ou leur cheminement citoyen (5 sujets sur 8), quatre sujets (sujets 01, 04, 05 et 08) ont estimé cette influence comme étant relative ou déterminante. En général, leur perception de l'influence de leur milieu familial les amène à reconnaître la portée de la personnalité et de l'engagement social de leurs parents : l'intérêt porté aux questions relatives aux sciences humaines, leur vision de la citoyenneté et l'importance du devoir civique ou politique (voter aux élections ou s'impliquer pour des causes communautaires, partisanes ou environnementales), l'ouverture à la discussion, au débat, au partage des idées, etc. Un des futurs enseignants (sujet 02) a toutefois la perception que son milieu familial a eu peu d'influence sur sa personne puisque ses parents étaient des gens peu impliqués socialement et politiquement. (tabl. 4.3.2.1)

4.3.2.2 Perception relative à son vécu scolaire (préuniversitaire) et personnel

Cependant, les futurs enseignants ont tous exprimé leurs perceptions relativement à l'influence de leur expérience au niveau de leur vécu scolaire antérieur à l'université et de leurs expériences personnelles. (tabl. 4.3.2.2)

Certains futurs enseignants insistent pour mentionner que leur intérêt pour l'histoire et les sciences humaines en général provient de l'époque où ils étaient élèves au secondaire. Diverses activités leur ont alors permis d'exercer leur esprit critique sur la base de question d'actualité. Cependant, ces sujets ne mentionnent pas comment l'enseignement de l'histoire reçu à l'époque de leur formation secondaire a pu influencer leur vision de la citoyenneté. Deux de ces sujets (sujets 02 et 05) indiquent tout particulièrement que c'est à l'époque de cette formation secondaire qu'ils ont commencé à développer un intérêt pour la profession enseignante, intérêt qui s'est cristallisé par la suite dans une prise de conscience nette que ce choix professionnel est intimement lié à une vision de la citoyenneté participative et à un désir d'être un acteur de changement dans la société. Toutefois, les futurs enseignants affirment en général que l'école secondaire, dans le cadre de son curriculum, n'a pas été un lieu particulièrement stimulant pour l'éveil ou même pour une sensibilisation aux questions de nature politique. À cet égard, seulement un sujet (sujet 08) reconnaît s'être intéressé à la dimension de la participation citoyenne dans le cadre d'activités parascolaires (implication soutenue dans un conseil étudiant). Un autre sujet (sujet 05) a souligné comment son implication parascolaire à l'école secondaire (un programme d'entraide avec des élèves en difficulté) lui a permis de s'éveiller à l'engagement pour sa communauté. Québécois de souche ayant vécu à Montréal dans un milieu particulièrement multiethnique, un des sujets interviewés (sujet 04) estime que la question d'identité ou d'appartenance sous-jacente à la citoyenneté pose peu de problèmes chez les jeunes puisque, malgré quelques dissensions, la diversité ethnique et culturelle ne semble pas un obstacle à l'intégration.

Au niveau de leurs expériences personnelles, quatre des futurs enseignants interviewés (sujets 01, 04, 05 et 08) perçoivent la place déterminante qu'a prise leur implication pour diverses organisations à vocation communautaire ou politique : organismes d'aide humanitaire internationale, groupes environnementalistes ou mouvement étudiant (aux niveaux secondaire et collégial). À l'inverse, les entretiens menés avec trois autres futurs enseignants de notre échantillon (sujet 03, 06 et 07) nous ont amené à comprendre comment ils ont entretenu un intérêt très discret pour les questions de nature politique ou liées à l'engagement citoyen au niveau communautaire. Par exemple, l'un d'eux (sujet 06) affirme que son intérêt professionnel pour l'enseignement dans son domaine et sa vision de la citoyenneté procèdent d'un éveil personnel, sans affiliation politique.

4.3.2.3 Perception relative à son implication citoyenne récente (depuis l'entrée à l'université jusqu'à ce jour)

Parmi les futurs enseignants interviewés, la plupart des sujets (7 sujets sur 8) abordent leurs perceptions relativement à leur implication citoyenne récente, c'est-à-dire depuis quelques années ou depuis le moment de leur entrée à l'université. Par leurs propos, ces futurs enseignants dévoilent le sens de ce que veut dire l'engagement citoyen dans le cadre leurs modes de vie, de leurs choix professionnels, sociaux et politiques. (tabl. 4.3.2.3)

D'une part, parmi ces futurs enseignants qui définissent le sens de leur implication citoyenne, une grande partie d'entre eux (4 sujets sur 7 : sujets 01, 02, 04 et 08) démontre un niveau d'implication assez élevé dans leur communauté. Bien que certains affirment que cet engagement social se retrouve au cœur de leurs choix professionnels et de formation (activités d'aide à la réussite scolaire, d'enseignement, de recherche ou de militantisme étudiant), ceux-ci perçoivent leur implication

extérieure au milieu universitaire ou professionnel comme étant particulièrement importante : ils y consacrent beaucoup de temps et d'efforts. Ces futurs enseignants sont principalement impliqués dans les activités d'organismes de coopération internationale ou de charité, de regroupements environnementalistes et communautaires ou de diverses causes humanitaires (dont les activités sont davantage ponctuelles). Ils ont développé un goût pour la discussion, l'échange des idées, l'information sur les enjeux d'actualité, les voyages (pour apprendre et réaliser des activités d'aide internationale), la consommation responsable et équitable, etc. De plus, ils ont aussi développé une forte perception à l'effet que ces expériences ont eu une influence déterminante sur leur désir d'enseigner, notamment dans le domaine qu'ils ont choisi.

D'autre part, parmi ces futurs enseignants qui définissent le sens de leur implication citoyenne, une plus petite partie (3 sujets sur 7 : sujets 03, 06 et 07) démontre un niveau d'implication plus faible dans leur communauté. Ils soulignent d'abord l'importance de comportements civiques qu'ils jugent minimaux : participer normalement au processus électoral lors d'élections générales provinciales et fédérales, assister aux assemblées générales étudiantes universitaires, s'informer, etc. Par ailleurs, ceux-ci vont essentiellement accorder le sens de l'implication citoyenne avec l'importance des choix liés à leur mode de vie personnel : ils s'intéressent particulièrement à l'importance de la consommation responsable et équitable, aux activités de recyclage domestique, à l'aide apportée à leur famille ou leur entourage, etc. Ces futurs enseignants estiment que leur implication citoyenne s'avère plutôt faible, mais que celle-ci a son impact dans la vie quotidienne qu'ils partagent avec leur communauté rapprochée. Lorsqu'ils sont dans le milieu scolaire à titre d'enseignants, ceux-ci disent s'impliquer dans certaines activités parascolaires qui visent l'amélioration et l'animation de la vie de l'école.

4.3.2.4 Perception relative à la formation universitaire (théorique) reçue

Dans l'ensemble du discours recueilli lors des entretiens de recherche réalisés avec ces huit futurs enseignants, ceux-ci ont longuement élaboré au niveau de leurs perceptions relativement à la formation universitaire reçue dans le cadre de leurs cours théoriques. Les futurs enseignants s'avèrent très peu satisfaits de leur formation universitaire dans le contexte où ils doivent spécialement s'approprier le nouveau programme en *Histoire et éducation à la citoyenneté* pour enseigner à l'école secondaire. (tabl. 4.3.2.4)

En premier lieu, près de la moitié des futurs enseignants (3 sujets sur 8 : sujets 01, 02 et 07) soulignent tout particulièrement que leurs cours universitaires relatifs aux disciplines qu'ils devront enseigner (l'histoire et la géographie) leur ont permis d'acquérir une bonne formation dans leur domaine. D'une part, un des sujets (sujet 07) estime que les notions apprises dans le champ de la géographie s'avèrent les plus utiles à l'éducation à la citoyenneté. D'autre part, les sujets 02 et 07 estiment que, malgré leur contribution essentielle à sa formation, ses cours d'histoire à l'université ne permettent pas de dispenser une formation adaptée à la perspective des futurs enseignants et du nouveau programme du secondaire.

Ensuite, la plupart des futurs enseignants interviewés (7 sujets sur 8 : sujets 01, 02, 03, 04, 05, 07 et 08) déplore clairement qu'un seul cours durant leur formation initiale de quatre années se soit intéressé distinctement à l'éducation à la citoyenneté. Selon eux, ce cours ne leur a pas donné d'indications ou de réponses précises relativement à la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre des cours d'histoire qu'ils devront dispenser à l'école secondaire. Malgré quelques trucs généraux donnés par les professeurs, les sujets estiment que cette formation universitaire ne leur a pas permis d'obtenir des pistes didactiques ainsi que des méthodes d'enseignement concrètes et pertinentes dans ce domaine. Plusieurs sujets relèvent que ce cours leur a

permis de préparer une « action citoyenne », mais que la pertinence de cette approche à l'université était grandement contestable, car elle ne leur a pas permis d'acquérir des connaissances supplémentaires dans ce domaine. Ainsi, les futurs enseignants ont développé une perception relative au peu d'importance accordée à l'éducation à la citoyenneté durant leur formation universitaire.

De la même manière, l'ensemble des futurs enseignants interviewés (8 sujets sur 8) déplore les lacunes de la formation offerte en didactique relativement à l'intégration du nouveau programme. Bien que certains cours de didactique demeurent pertinents au niveau de l'enseignement de la discipline (création de situation d'apprentissage en histoire ou géographie, exploration du matériel didactique, etc.), les cours de didactique n'ont pas permis aux futurs enseignants d'aborder de manière satisfaisante la question de l'éducation à la citoyenneté. Quelquefois, les futurs enseignants ont pu explorer le concept de citoyenneté à l'université sans en arriver à quelque chose d'applicable sur le terrain de l'enseignement. Les futurs enseignants estiment que ces cours venaient surtout justifier le bien-fondé de l'éducation à la citoyenneté dans le nouveau programme sans plus de perspective critique sur sa mise en œuvre réelle. Par conséquent, ils perçoivent que la formation reçue à l'université ne semble pas se soucier adéquatement de promouvoir et vérifier la mise en œuvre du nouveau programme par les futurs enseignants.

Quant à eux, les cours de pédagogie ne semblent pas permettre l'intégration de cette perspective d'éducation à la citoyenneté. Selon quatre futurs enseignants sur huit (sujets 03, 04, 07 et 08), les cours de pédagogie s'avèrent donc de peu d'utilité en ce sens et sont sévèrement jugés comme étant très loin de la réalité du terrain. Seul un cours d'éducation interculturelle a été souligné par l'un des sujets pour avoir donné place à quelques discussions pratiques dans le sens de l'éducation à la citoyenneté.

Le discours des futurs enseignants interviewés (4 sujets sur 8 : sujets 02, 03, 04 et 05) indique assez clairement qu'ils ont la perception que les professeurs ou chargés de cours à l'université semblaient eux-mêmes improviser sur la question de l'éducation à la citoyenneté. La question de l'éducation à la citoyenneté semblait mal définie et son intégration dans le cadre de l'enseignement de l'histoire était peu abordée.

La moitié des futurs enseignants interviewés (4 sujets sur 8 : sujets 01, 04, 05, 06) ont donc souligné le fait qu'ils ont dû ou doivent toujours se renseigner par eux-mêmes au sujet de l'intégration de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Bien que cela leur paraisse aussi essentiel, les futurs étudiants affirment devoir pallier les lacunes de leur formation par leur réflexion personnelle sur l'éducation à la citoyenneté.

Plus qu'un simple malaise envers un cours ou l'autre de leur formation, la plupart des futurs enseignants interviewés (6 sujets sur 8) perçoivent de nombreuses lacunes dans leur formation théorique à l'université pour leur permettre d'être adéquatement formés pour mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire à l'école secondaire. Ils estiment que la formation à l'université ne leur a pas permis d'établir le lien entre théorie et pratique par des discussions et des échanges constructifs. De plus, les futurs enseignants auraient grandement apprécié, à l'issue de leur formation, disposer d'une banque de ressources sur l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, les futurs enseignants estiment que leur formation devrait comprendre plus de cours axés sur l'intégration de l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire ainsi que sur la mise en œuvre du nouveau programme.

Enfin, deux futurs enseignants interviewés (sujets 06 et 08) ont perçu un discours éducatif utilitariste qui semblerait se propager chez les professeurs, chargés de cours et autres responsables de la formation à l'enseignement. Ces deux sujets estiment que ce discours entretient une étroite relation avec la vision de l'éducation à la

citoyenneté dans le nouveau programme qui s'avère en proie à plusieurs dérives déjà mentionnées auparavant.

4.3.3 Perceptions relatives à l'expérience de pratique en stage

Dans l'ensemble du discours recueilli lors des entretiens de recherche réalisés avec ces huit futurs enseignants, ceux-ci ont aussi longuement élaboré au niveau de leurs perceptions relatives à leur expérience de pratique enseignante en stage relativement à l'éducation à la citoyenneté. Dans l'ensemble, les perceptions des futurs enseignants s'articulent à cet effet autour des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des contenus d'enseignement relatifs au programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*, de la gestion de classe, du contact avec le milieu scolaire ainsi que d'autres perceptions. (tabl. 4.3.3)

4.3.3.1 Méthodes d'enseignement et d'apprentissage

À l'issue de leurs trois expériences de pratique enseignante en stage (stages 2, 3 et 4) où ils prennent en charge graduellement l'ensemble de la tâche de leur enseignant associé, les futurs enseignants interviewés dans le cadre de notre recherche perçoivent tout d'abord l'importance de réaliser une certaine différenciation pédagogique au niveau des méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte de la mise en œuvre du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*. La plupart de ces futurs enseignants (6 sujets sur 8 : sujets 01, 02, 04, 05, 07 et 08) soulignent tout particulièrement qu'il s'avère primordial de varier ses méthodes en essayant d'innover dans le but de susciter chez l'élève la discussion et la prise de position sur divers enjeux d'actualité, la réflexion critique (établissement d'un jugement argumenté prenant en compte la complexité d'une réalité sociale), la résolution de problèmes, l'établissement de liens entre les réalités du passé et du présent, l'instruction relative à certains comportements civiques ainsi que l'apprentissage plus

autonome de manière générale. Ainsi, beaucoup de ces futurs enseignants se sont intéressés au débat (5 sujets sur 8 : sujets 01, 04, 05, 07 et 08) sans toutefois préciser ses modalités de réalisation concrètes. Pour certains, des jeux de rôles peuvent permettre à l'élève de prendre conscience de son rôle social. Quelques-uns perçoivent ouvertement les projets de manière favorable dans le contexte de ce nouveau programme. Par ailleurs, les futurs enseignants ne rejettent généralement pas la pertinence de l'exposé magistral qui doit être plus interactif et qui ne doit plus intervenir comme la méthode d'enseignement principale dans ce domaine. Par exemple, un des sujets (sujet 03) a démontré comment la présentation d'information de manière plus magistrale devait s'intégrer à une activité d'apprentissage qui suscite l'intérêt et la réflexion des élèves : celui-ci a fait intervenir un conférencier d'un organisme de coopération internationale dans le cadre d'un projet qui a débouché sur une vente de produits équitables par ses élèves. Plusieurs futurs enseignants rappellent qu'il est essentiel de faire écrire et lire les élèves en *Histoire et éducation à la citoyenneté* et de montrer l'utilité de l'écriture aux élèves. Pour alimenter la recherche de l'information sur des thèmes liés à l'éducation à la citoyenneté et l'histoire, les futurs enseignants insistent d'ailleurs pour proposer des lectures aux élèves ou encore pour favoriser l'utilisation des TIC par le web.

Cependant, la moitié des futurs enseignants interviewés (4 sujets sur 8 : sujets 02, 04, 06 et 07) insistent tout particulièrement sur le fait que les méthodes d'enseignement doivent demeurer assez directives pour assurer un encadrement serré que semblent nécessiter leurs élèves. S'il y a débat ou discussion sur des enjeux d'actualité, notamment en lien avec des contenus historiques, les futurs enseignants perçoivent une recherche de l'élève guidée par l'enseignant ou l'obligation de lire certains textes soumis comme étant un élément essentiel à leurs activités d'apprentissage. Lors d'exposés magistraux, la présentation orale ou à l'aide des TIC (une présentation *Power point*, par exemple) de faits historiques essentiels à alimenter le bagage des élèves demeure d'une grande importance pour favoriser la prise de note efficace.

Certains sujets (par exemple, le sujet 04) ayant enseigné en 4^e et 5^e années du secondaire insistent sur ce point dans le but de favoriser la transition avec l'approche d'enseignement et les exigences des études collégiales.

Bien que la plupart des sujets estiment que leurs stages leur ont bien permis d'expérimenter leur approche de l'enseignement dans ce domaine, ils ont tout de même dû poursuivre essentiellement les méthodes d'enseignement de leur enseignant associé.

Par ailleurs, si l'enseignement de l'histoire semble toujours primer pour eux dans un cours relatif au nouveau programme qui doit intégrer l'éducation à la citoyenneté, les futurs enseignants (par exemple, les sujets 01, 04 et 05) perçoivent que leur expérience de pratique en stage leur a permis de découvrir les moments opportuns pour prêcher par l'exemple ou rappeler aux élèves l'importance de certains comportements civiques.

À l'issue de leurs expériences de stage, les futurs enseignants perçoivent aussi l'inefficacité de certaines méthodes d'enseignement ou d'apprentissage selon les divers contextes dans lesquels ils sont intervenus. Parfois, les sujets (par exemple, le sujet 07) constatent que le travail d'équipe de la part des élèves est peu efficace. Pour le sujet 01, un exposé magistral trop long n'est pas un moyen efficace avec des élèves aux prises avec des troubles d'apprentissage ou de comportement ainsi que des conditions socioéconomiques faibles puisque ceux-ci ont peu de capacité de concentration. D'autres sujets (par exemple, les sujets 02, 03 et 04) ont constaté que réaliser un projet avec les élèves provoque des complications au niveau de la gestion de classe et du temps. Certains sujets (par exemple, les sujets 05 et 07) ont aussi constaté que le matériel didactique propre au nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* ne propose pas toujours des activités qui correspondent à la réalité de l'enseignement au niveau de l'éducation à la citoyenneté : des activités

ludiques, des activités plus près de projets d'arts plastiques, des activités qui quittent le champ de l'histoire ou encore des activités suscitant une réflexion trop compliquée pour le niveau de l'élève.

4.3.3.2 *Contenus d'enseignement et d'apprentissage*

Au niveau du contenu enseigné en lien avec le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*, les futurs enseignants perçoivent que leur expérience de pratique enseignante au cours de leurs trois stages de prise en charge leur a permis de maintenir une approche plus ou moins autonome, intégrée et adaptée selon les cas.

Lorsqu'ils parlent de la planification des contenus d'enseignement et d'apprentissage, quelques futurs enseignants (sujets 03, 04 et 07) s'insurgent contre un nouveau programme qui demeure trop chargé au niveau des notions historiques, ce qui les force en stage à suivre l'approche traditionnelle de l'enseignant associé (peu d'activités d'apprentissage, peu de travail d'équipe, mais beaucoup de temps d'exposé magistral). À cet effet, ils constatent que l'éducation à la citoyenneté laisse encore beaucoup la place à l'exposition des faits historiques dans les classes. Ainsi, ils perçoivent que leur intervention pédagogique en est trop courte pour vraiment avoir un effet dans la perspective d'éducation à la citoyenneté visée. D'autres futurs enseignants (par exemple, les sujets 01 et 08) prennent les défis de la planification de ce programme avec plus de recul en estimant qu'il faut l'échelonner sur une plus longue période et qu'il s'avère essentiel d'être très préparé.

Pour les futurs enseignants interviewés (sujets 01, 02, 04 et 05), le principal défi dans la mise en œuvre du nouveau programme s'avère donc d'intégrer l'éducation à la citoyenneté et l'histoire de manière cohérente. Pour certains des futurs enseignants interviewés, leur pratique en stage leur a permis de prendre conscience des manières qu'ils jugent les plus adéquates pour réaliser cette intégration. Ils donnent une bonne

importance à la démarche historique en suscitant l'esprit critique par des activités de lecture de l'actualité qui permettent de saisir l'importance des sources en histoire. Ils donnent une bonne place à certains thèmes de l'histoire générale ou nationale qui ont un lien direct avec la mise en place des institutions démocratiques. Ils établissent aussi des liens entre le présent et le passé au niveau l'enseignement des concepts historiques du nouveau programme dans le but d'expliquer comment des choix ou un mode de vie passé a une influence sur les enjeux du présent. De plus, ces futurs enseignants se disent capables d'interpréter plus largement les visées du programme tout en gardant leur point d'ancrage en histoire. Pour réaliser l'éducation à la citoyenneté, un sujet a trouvé, par exemple, un moyen de faire réfléchir les élèves à des questions éthiques sur la base de concepts en histoire. Alors que son dernier enseignant associé insistait seulement sur les aspects civiques de la vie citoyenne, un autre sujet estime qu'il a grandement orienté son enseignement vers l'éducation à la citoyenneté à l'aide de documentaires et d'organismes de coopération internationale pour conscientiser ses élèves.

Cependant, pour d'autres futurs enseignants (sujets 03, 06, 07 et 08), intégrer l'éducation à la citoyenneté et l'histoire dans le cadre du nouveau programme semble une tâche plus ardue. Certains futurs enseignants interviewés expliquent comment il a été long et difficile, sous l'influence de leur enseignant associé, de trouver la manière qui leur convenait pour réaliser cette intégration dont ils ne sont pas encore tout à fait convaincus. Au deuxième cycle, un des sujets (sujet 08) s'est beaucoup attardé à une conscientisation au droit de vote au détriment du reste de son programme. D'autres sujets ont tenté des activités visant l'éducation à la citoyenneté qui mobilisent un contenu d'enseignement somme toute périphérique par rapport au cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. D'ailleurs, un de ceux-ci (sujet 03) estime avoir eu la chance de pouvoir mieux aborder les thèmes qui suscitent l'éducation à la citoyenneté en enseignant plutôt la géographie que l'histoire. Cet enseignement lui a permis de favoriser une prise de conscience du pouvoir citoyen chez les jeunes, surtout au

niveau de l'environnement. En fait, un des futurs enseignants interviewés (sujet 06) admet même qu'il ne s'est jamais intéressé à intégrer l'éducation à la citoyenneté à son enseignement de l'histoire lors de ses stages. Se sentant moins bien disposés et capables de faire face aux défis que suscite cette intégration de l'histoire et de la géographie, ces futurs enseignants soulignent davantage que le nouveau programme est trop flou contrairement à ce qui devrait être réalisé sur le terrain de l'enseignement. Pour beaucoup, ils se sentent aussi plus démunis face à l'absence de matériel didactique relatif au nouveau programme.

Au niveau du contenu d'enseignement, le défi des futurs enseignants s'établit aussi dans une transposition didactique adéquate des connaissances qu'ils ont acquises et construites en tant que spécialistes de leur discipline. Parmi les futurs enseignants interviewés, certains (par exemple, les sujets 01, 04 et 05) affirment qu'ils sont aisément capables de juger des connaissances qui conviennent à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté dans le but de permettre l'apprentissage de l'élève en fonction de ce qui se rapproche de ses intérêts et de son vécu. À la lumière de leur expérience de stagiaire, ces futurs enseignants estiment qu'il est profitable pour l'enseignant d'histoire d'user de ses qualités de vulgarisateur pour transmettre les contenus historiques visés par le programme ainsi qu'un maximum de connaissances sur la démocratie en réalisant des liens avec le vécu des élèves. Pour ce faire, l'enseignant peut se baser essentiellement sur les connaissances qu'il a acquises durant sa formation universitaire ou par sa culture générale. Pour ces futurs enseignants, il s'avère nécessaire d'expliquer graduellement des phénomènes sociaux plus complexes et de fournir de l'information à l'élève qui lui permet d'obtenir le plus souvent possible différents points de vue sur un même phénomène. D'autre part, certains futurs enseignants (par exemple, les sujets 03, 04 et 07) démontrent davantage de difficulté dans la transposition didactique des connaissances liées à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de la mise en œuvre du programme. Ils estiment qu'ils doivent faire beaucoup d'efforts pour transposer des

savoirs complexes acquis durant la formation universitaire. Dans la même veine, ils estiment qu'au niveau de l'éducation à la citoyenneté le contenu d'enseignement doit demeurer très simple et être lié à ce que les élèves connaissent déjà ou ce qui peut les toucher sur un plan plus émotif. Malgré tout, ils pensent que certains contenus d'enseignement ne sont pas adaptés à la réalité de l'élève du secondaire, celui-ci étant relativement jeune pour aborder toutes les subtilités de l'éducation à la citoyenneté.

Au niveau de l'évaluation des apprentissages réalisés par l'élève en fonction des contenus visés par l'histoire et éducation à la citoyenneté, certains (sujets 07 et 08) futurs enseignants perçoivent comment il est essentiel d'insister sur la transposition des apprentissages réalisés par l'élève à l'aide d'activités prévues à cet effet. Ce dernier doit transférer ses apprentissages en démontrant sa compréhension dans des situations nouvelles. Pour plusieurs futurs enseignants, cette démarche visant l'intégration des acquis et la vérification des apprentissages de l'élève ne semble pas évidente à la lumière de leur expérience de stage. Certains sujets (par exemple, le sujet 07 et 08) constatent d'ailleurs qu'ils ont eu des exigences parfois trop élevées par rapport aux capacités des élèves et que l'enseignement réalisé en stage a été peu intégré par ceux-ci. Ces futurs enseignants perçoivent une grande difficulté à proposer des activités d'intégration dans ce domaine et d'évaluer les apprentissages en fonction des compétences visées par le programme. Ils estiment que l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté pose problème lorsqu'il s'agit de s'adapter à l'évaluation des compétences historiques dans des contextes différenciés, ce qui n'est pas adapté à la réalité de l'enseignement selon eux. Ils se sentent particulièrement démunis en raison de leur méconnaissance relative à l'évaluation des compétences, mais aussi face aux retards des formations relatives à l'évaluation dans ce domaine données par les commissions scolaires. Quelques-uns estiment qu'il y a une grande part d'improvisation dans les SAE (situation d'apprentissage-évaluation) expérimentées à la demande des commissions scolaires.

Selon eux, cette situation qui piège l'enseignant et l'élève puisque les connaissances historiques sont discréditées au profit d'une formation qui semble plus fonctionnelle.

4.3.3.3 Contact établi avec le milieu scolaire et autres perceptions relatives à l'expérience en stage

Au niveau du contact établi avec le milieu scolaire dans le contexte de leurs stages, les futurs enseignants perçoivent que leur expérience de pratique enseignante leur a permis d'établir des liens plus ou moins organiques avec les élèves et les collègues enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme.

D'une part, la moitié des futurs enseignants interviewés (sujets 01, 04, 05 et 07) témoignent de leurs perceptions relatives à l'aisance avec laquelle ils se sont intégrés dans leurs différents milieux de stage. Malgré qu'ils estiment parfois que la profession enseignante s'avère exigeante, ces futurs enseignants apprécient la relation développée avec les élèves et les collègues enseignants dans le cadre de leurs activités d'enseignement. Ils disent généralement avoir été bien soutenus et encadrés par des enseignants associés dévoués qui leur ont tout de même une grande part de liberté pédagogique dans leurs classes. Souvent sollicités par les collègues enseignants en raison de leur formation face à la réforme, la plupart de ceux-ci (par exemple, les sujets 04, 05 et 07) estiment que leur approche de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté en stage a influencé certains de leurs enseignants associés au niveau des contenus et des méthodes d'enseignement. Ces futurs enseignants perçoivent comment leur responsabilité d'éduquer à la citoyenneté s'est bien déroulée dans le contexte d'une cohabitation pluriculturelle qu'ils jugent adéquate chez les élèves dans leurs écoles de stage (écoles secondaires de Montréal et Laval). Dans leur ensemble, les perceptions qui se dégagent à l'issue des stages réalisés par ces futurs enseignants leur ont permis de confirmer leur choix professionnel d'enseigner tant à l'école secondaire que dans le domaine pour lequel ils ont réalisé leur formation.

D'autre part, la moitié des futurs enseignants interviewés (sujets 03, 04, 07 et 08) perçoivent leurs activités de pratique enseignante en stage comme étant des expériences plus difficiles. Pour ceux-ci, estimant que leur statut de stagiaire leur accorde une crédibilité relative qui leur permet d'avoir une autorité réduite auprès des élèves, établir une saine relation avec les élèves en stage a pris généralement beaucoup plus de temps. Ces futurs enseignants soutiennent qu'au moins un de leurs trois stages de prise en charge (qui se réalisait en enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté) a été plus difficile puisqu'ils n'avaient pas le soutien de leur enseignant associé, soit au niveau de gestion de classe ou de la planification pédagogique en fonction des visées du nouveau programme. Bien que la plupart déplore le manque d'encadrement des stagiaires en général dans le milieu scolaire, certains sujets relèvent les réticences plus particulières qu'ils ont vécu dans le milieu d'enseignement privé par rapport à la réforme et à la perspective d'éducation à la citoyenneté. De plus, certains sujets (par exemple, le sujet 04) soulignent l'attitude démotivante de quelques enseignants associés qui ont pu avoir des effets déterminants sur leur sentiment de compétence ainsi que leur réussite lors l'un ou l'autre de leurs stages. Par ailleurs, certains sujets ont subi un choc culturel en fonction de la réalité de leurs classes, certaines interventions des élèves choquant ses valeurs. Dégagées à l'issue d'un ou de l'ensemble de leurs stages, les perceptions de ces futurs enseignants à l'égard de leur milieu scolaire les ont amenés à remettre en question de manière plus ou moins profonde leurs capacités à enseigner l'histoire et l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire.

4.3.4 Perceptions relatives à l'expérience de pratique enseignante professionnelle (hors des stages)

Pour quatre futurs enseignants interviewés sur huit, quelques perceptions relatives à leur expérience professionnelle d'enseignement ont été recueillies et peuvent

témoigner de leur sentiment de compétence à enseigner l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. (tabl. 4.3.4)

De son côté, le sujet 05 semble avoir développé une perception très positive de son expérience de pratique professionnelle à l'égard de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Malgré un temps limité pour réaliser une partie du programme, le sujet estime que son enseignement de certaines réalités sociales en histoire faisait appel à l'éducation à la citoyenneté et a permis d'offrir une certaine diversité de méthodes d'enseignement qui ont été appréciées de ses élèves. Lorsqu'il avait la charge de la classe, le sujet 05 avait le sentiment d'avoir véritablement une liberté pédagogique.

De leur côté, trois futurs enseignants parmi ceux interviewés (sujets 03, 07 et 08) ont développé une perception plus négative de son expérience de pratique professionnelle à l'égard de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Bien qu'ils se soient sentis à l'aise avec les élèves et les autres enseignants dans leur milieu scolaire, ces sujets estiment que leur courte expérience de pratique professionnelle (contrats de quelques semaines ou suppléance) ne leur permet pas de fortifier leur sentiment d'avoir eu véritablement la charge de leurs classes ainsi que leur sentiment de compétence professionnelle à enseigner dans leur discipline. Ces sujets ont souvent constaté que leur réflexion complexe sur l'éducation à la citoyenneté et son intégration à l'enseignement de l'histoire s'avérait de peu d'utilité en regard du rôle que les acteurs du milieu scolaire attendent du futur enseignant sur le terrain : un intervenant qui sait essentiellement « tenir sa classe », c'est-à-dire bien la gérer pour éviter ou contrôler les problèmes de comportements des élèves les plus difficiles. Étant intervenu plus spécifiquement comme spécialiste au niveau de l'univers social lors d'activités professionnelles d'enseignement à l'école primaire, le sujet 08 a su être conscient du niveau de développement de ses élèves ainsi que de l'incapacité des enseignants face à cette discipline. Le sujet estime que son intervention n'a pas su aider les enseignants

rencontrés à l'école primaire à prendre eux-mêmes en charge l'aspect de l'éducation à la citoyenneté et de l'histoire.

4.3.5 Perceptions relatives à la présence de modèles au cours de la formation universitaire et au cours de l'expérience de pratique

Dans l'étude du sentiment de compétence, il s'avère essentiel de relever les perceptions relatives à la présence de modèles au cours de la formation universitaire et au cours de l'expérience de pratique. Dans l'ensemble du discours recueilli auprès des huit futurs enseignants interviewés, il nous a été donné de démarquer trois principaux types de modèles qui, dans le cadre des relations qu'ils ont établies jusqu'à ce jour, peuvent influencer de manière significative leur sentiment de compétence à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme. Il s'agit de personnes qui ont pu donner l'exemple aux futurs enseignants dans le cadre du développement de leur rôle professionnel : les collègues enseignants dans le milieu scolaire, les professeurs ou chargés de cours lors de la formation initiale à l'enseignement à l'université ou encore d'autres intervenants. Ainsi, par une fine analyse du discours des futurs enseignants interviewés, nous dégagerons ici le sens de l'influence de ces diverses personnes au cours de leur trajectoire professionnelle.

4.3.5.1 Perception de la relation avec les collègues enseignants

Les futurs enseignants établissent des relations avec divers types de collègues enseignants : les enseignants associés, les superviseurs de stage et les autres collègues enseignants dans le milieu scolaire (lors d'expériences de stage ou d'expériences professionnelles). Sept futurs enseignants sur les huit interviewés ont abordé leurs perceptions de leurs relations avec ces enseignants qui ont pu ou non être des modèles significatifs dans le cadre de leur expérience de formation en stage ainsi que de la consolidation de leur expérience professionnelle. (tabl. 4.3.5.1)

Six futurs enseignants interviewés sur huit (sujets 02, 03, 04, 05, 07 et 08) ont développé une perception positive de ces enseignants qui ont pu agir à titre de modèles pour l'enseignement dans leur domaine. Tout d'abord, le sujet 04 reconnaît l'importance de l'intervention de son superviseur qui lui a permis de relativiser la situation conflictuelle avec un enseignant associé difficile lors d'un ces stages. Ensuite, les sujets 02, 04, 05 et 07 ont tout particulièrement souligné comment certains de leurs enseignants associés ont pu être des modèles pour l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Pour les guider et les encadrer, ceux-ci entretenaient un certain niveau d'exigence sur le plan d'une planification pédagogique qui devait faire le lien à l'éducation à la citoyenneté. Dans la plupart des cas, ils ont un style d'enseignement (plus traditionnel ou plus innovateur) qui plaît et concorde avec le futur enseignant en stage. Les sujets estiment qu'ils ont pris le temps d'établir une certaine relation de complicité avec l'enseignant associé. Le sujet 07 estime même qu'elle a bénéficié d'une réelle relation d'entraide qui lui a permis de comprendre et mettre en œuvre le nouveau programme. Le sujet 05 indique que son enseignant associé lui a permis de relativiser adéquatement ses ambitions pédagogiques entre son idéal universitaire d'éducation à la citoyenneté et la réalité du terrain. Enfin, les six sujets ont relevé l'apport essentiel des autres collègues enseignants à divers niveaux ou dans diverses circonstances. Ces futurs enseignants se sont inspirés de leurs pratiques pédagogiques se rapportant à l'éducation à la citoyenneté. À l'extérieur des classes, certains ont rencontré leurs collègues spécialisés en histoire et partagé à propos de leurs préoccupations relatives aux questions d'éducation à la citoyenneté. Partageant leurs trucs ou leurs savoir-faire au quotidien, les collègues interviennent pour aider le nouvel enseignant dans plusieurs aspects de sa tâche. Certains futurs enseignants en stage accordaient toutefois une importance déterminante à certains collègues, considérés comme des mentors, en validant très souvent leur action professionnelle auprès d'eux. Dans le contexte de la mise en œuvre du nouveau programme, certains sujets ont eu une expérience

d'échange et d'entraide avec plusieurs autres collègues enseignants que leurs enseignants associés : ils échangeaient leur connaissance de la réforme contre l'expérience du terrain. Deux sujets (sujets 04 et 07) ont aussi souligné l'importance déterminante d'une véritable équipe de collègues enseignants pour discuter, se préparer et s'adapter au rôle attendu dans le cadre du nouveau programme. Ces sujets estiment que les rencontres d'équipe-cycle ont été très aidantes pour s'ajuster à ce qu'ils devaient réaliser en tant que futurs professionnels de l'enseignement.

Quatre futurs enseignants interviewés sur huit (sujets 02, 04, 05 et 06) ont toutefois développé une perception plus négative de certains enseignants associés qui n'ont pas agi comme il se doit. Notamment en raison de leur âge et de leur expérience spécifique dans leur discipline (l'histoire), ils étaient rébarbatifs à l'éducation à la citoyenneté ou encore avaient un niveau d'adhésion très différent du futur enseignant en stage. Certains étaient démotivants dans le cadre du suivi qu'ils devaient assurer. D'autres se situaient en réaction par rapport au style d'enseignement du futur enseignant en stage

4.3.5.2 Perception de la relation avec les professeurs ou chargés de cours à l'université

Au cours des entretiens réalisés, sept futurs enseignants sur huit (sujets 01, 02, 03, 04, 05, 07 et 08) ont aussi établi des relations importantes avec les responsables de leur formation à l'université, qu'ils soient professeurs ou chargés de cours. (tabl. 4.3.5.2)

Bien que cela puisse paraître contradictoire en raison de leur critique généralisée envers la formation universitaire relative à l'éducation à la citoyenneté, cinq de ces futurs enseignants (sujets 01, 03, 04, 07 et 08) perçoivent certains professeurs et chargés de cours de l'université comme des formateurs influents au niveau de leur pensée pédagogique et didactique relativement à l'enseignement de l'histoire et de

l'éducation à la citoyenneté. Outre les connaissances qu'ils leur ont transmises, ceux-ci semblent avoir stimulé leur réflexion critique sur leur enseignement. Les sujets perçoivent aussi certains professeurs (ils s'avèrent rares selon les sujets) comme des modèles. Ces derniers entretiennent un double discours face aux nouveaux programmes et sont officieusement ouverts à une discussion critique des approches privilégiées ainsi que des visées de formation dans le cadre des nouveaux programmes d'enseignement. Deux de ces futurs enseignants (sujets 03 et 07) soulignent que certains professeurs et certains superviseurs de stage (dans le cadre des cours de préparation aux stages réalisés à l'université) ont été d'apport essentiel puisqu'ils les ont supportés et conseillés de manière précise et judicieuse dans le cadre de la préparation de leurs activités d'enseignement, tout spécialement au niveau de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

Par contre, cinq des sept futurs enseignants qui ont abordé leurs relations avec les responsables de leur formation à l'université (sujets 01, 02, 03, 05 et 08) entretiennent toutefois la perception que la plupart des professeurs ne constituent pas des modèles dans leur domaine. Outre les exceptions qu'ils mentionnent, ces sujets estiment que la plupart des professeurs universitaires n'ont pas été des modèles au niveau de la mise en œuvre pédagogique et didactique du nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, dans le cadre de leurs propres cours. Ils estiment aussi que leur vision de cet enseignement était fortement idéalisée, ne correspondant pas à la réalité de l'école et des classes d'histoire au secondaire. Par ailleurs, pour le sujet 08, certains professeurs ne peuvent pas être des modèles, car, selon sa perception à leur endroit, elle déplore le fait que plusieurs se soumettent à une « pensée unique » (sujet 08, par. 1577), c'est-à-dire au diktat d'une approche officielle qui doit être privilégiée dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté ou dans le champ de l'éducation en général, qui mène à des rivalités idéologiques malsaines.

4.3.5.3 Perception relative à d'autres modèles

En dernier lieu, un seul sujet (sujet 01) a souligné le fait que son propre enseignant d'histoire, lorsqu'il était élève au secondaire, a été perçu comme un modèle qui a inspiré sa pratique au niveau de l'éducation à la citoyenneté. (tabl. 4.3.5.3)

4.3.6 Perceptions du feed-back reçu relativement à l'expérience de pratique enseignante

Le sentiment de compétence est notamment basé sur une expérience de pratique enseignante, mais s'avère aussi influencé par le feed-back (ou rétroaction) que perçoit le futur enseignant à l'égard de sa pratique chez divers intervenants. Sous la loupe du sentiment de compétence qu'il a construit, ce feed-back ne lui permet pas seulement de faire le constat de ses performances, mais aussi de réagir et de s'ajuster en conséquence dans la poursuite de son expérience de pratique. Dans l'ensemble du discours recueilli auprès des huit futurs enseignants interviewés, nous avons dégagé le sens du feed-back perçu par ceux-ci à propos des relations entretenues avec les élèves, les collègues enseignants, des chargés de cours et professeurs à l'université ainsi que d'autres intervenants pertinents dans le milieu scolaire de pratique. Nous verrons donc comment le feed-back perçu par les futurs enseignants influence de manière significative leur sentiment de compétence à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme.

4.3.6.1 Perception du feed-back émanant de la relation avec les élèves

Six sujets sur huit (sujets 01, 02, 03, 04, 05, 08) ont parlé du feed-back positif qu'ils ont perçu chez les élèves, tant verbalement qu'au niveau des attitudes, à l'égard de leur expérience de pratique enseignante. (tabl. 4.3.6.1) Pour ces futurs enseignants, les thèmes qu'ils ont abordés ainsi que les méthodes d'enseignement mises en œuvre

pour réaliser l'éducation à la citoyenneté en histoire suscitent une réaction positive, mais aussi l'étonnement des élèves. D'une part, l'intérêt de ceux-ci est perçu par le futur enseignant puisqu'ils étaient généralement interpellés, soulevant diverses réflexions et discussions pertinentes, par des thèmes étudiés en histoire et en éducation à la citoyenneté qui avaient des répercussions sur leur vie. De plus, ils amenaient souvent des idées nouvelles relatives à son enseignement. Même si ce n'est pas le cas pour tous, ces sujets estiment que leur approche a favorisé parfois l'intérêt des élèves les plus récalcitrants durant leur stage. D'autre part, ces futurs enseignants soulignent souvent l'étonnement des élèves face à une approche qui leur conférait une responsabilité citoyenne aussi importante que celle d'un adulte. En somme, ces sujets constatent que leurs élèves s'exprimaient avec authenticité, à l'oral comme à l'écrit, parce qu'ils représentaient des enseignants de confiance et impliqués dans leur tâche. Le feed-back perçu chez les élèves a donc permis à ces futurs enseignants de confirmer que leur enseignement était adéquat en fonction de leur intérêt exprimé.

Parfois, les perceptions du feed-back chez certains sujets nous démontrent des phénomènes encore plus intéressants. Chez les sujets 04 et 05, le sens dégage de leurs propos nous permet d'attester de situations de revirements, du feed-back négatif au feed-back positif. Dans un premier temps, suite à un feed-back négatif de la part des élèves à propos de leur enseignement, ces sujets expriment des hypothèses ou encore semblent clairement comprendre pourquoi ils ont suscité de tels commentaires ou de tels signaux de la part de leurs élèves. Dans un deuxième temps, ils affirment savoir comment ajuster leur pratique enseignante à la suite de ces situations. Dans un dernier temps, ces sujets perçoivent un feed-back de leurs élèves qui leur permet de confirmer avoir réussi à s'adapter. Par exemple, le sujet 04 mentionne qu'il s'était parfois trompé dans l'exposé de certaines notions en classe et qu'après coup, s'étant corrigé, il a non seulement conservé la confiance de ses élèves, mais ceux-ci l'ont d'autant plus apprécié puisque leur enseignant avait un visage plus humain, capable de relativiser les choses et de se reprendre. Il en va de même lorsque les sujets 04 et

05 affirment que leurs élèves se trouvaient désemparés face à des enseignements relatifs à des situations de conflits guerriers, d'exploitation économique ou de catastrophes environnementales. Ces futurs enseignants ont repris la situation en main en vue de transformer plus positivement l'attitude de leurs élèves, c'est-à-dire leur permettre d'entrevoir des pistes d'espoir dans les situations mentionnées. Chez les sujets 02 et 04, nous avons aussi constaté une progression du feed-back positif dans les perceptions qu'ils ont exprimées à l'égard de la relation avec leurs élèves. Par exemple, alors que les élèves exprimaient peu d'intérêt pour l'approche d'enseignement du futur enseignant en stage relativement à l'utilisation de l'actualité pour traiter de questions de citoyenneté, ceux-ci ont progressivement développé une meilleure attitude et émis de meilleurs commentaires, de manière plus fréquente, tout au long d'un type d'intervention qui est essentiellement demeuré le même. Dans certains cas, ces futurs enseignants ont dû déployer peu d'efforts pour s'ajuster au feed-back des élèves.

Par ailleurs, cinq sujets sur huit (sujets 03, 05, 06, 07 et 08) ont parlé du feed-back négatif qu'ils ont perçu chez les élèves, tant verbalement qu'au niveau des attitudes, à l'égard de leur expérience de pratique enseignante. Nous n'incluons pas ici les situations de revirements constatées plutôt. Pour ces futurs enseignants, leurs perceptions semblent leur signifier qu'une bonne partie des élèves n'était pas interpellée par leur approche de l'éducation à la citoyenneté et de l'histoire. Ces sujets perçoivent que leurs élèves doutaient davantage de leur pouvoir d'action en tant que citoyen à leur âge et qu'ils relativisaient ainsi leurs apprentissages comme « quelque chose qui sera utile à l'âge adulte ». Cependant, certains sujets perçoivent que leurs élèves cultivent généralement une attitude apparente d'indifférence relative aux problèmes que pose le vivre-ensemble. Certains futurs enseignants (sujets 03 et 06) ont même jugé que le désintérêt politique des jeunes était trop lourd pour intervenir et réaliser une sensibilisation aux questions relatives à la citoyenneté. Certains futurs enseignants (sujets 05 et 07) perçoivent que plusieurs élèves n'étaient

pas intéressés à aborder des enjeux de citoyenneté liés à l'histoire parce que cela s'apparentait, en partie, à ce qu'ils discutaient déjà dans les cours d'éthique. Le mécontentement des élèves à l'égard de l'approche d'enseignement des futurs enseignants s'est aussi exprimé contre la longueur et des exigences plus élevées, notamment au niveau de l'écriture, dans le cadre de la réalisation de projets ou d'activités sur la citoyenneté. La plupart des sujets qui ont parlé du feed-back négatif qu'ils ont perçu chez les élèves ont mentionné la persistance de ces récriminations. Finalement, le sujet 05 se rappelle même avoir reçu le commentaire d'un élève qui estimait qu'il n'apprenait plus rien selon l'approche préconisée dans le cadre le nouveau programme.

Ne cédant généralement pas la place à des réajustements significatifs de la part de ces futurs enseignants, ce feed-back négatif perçu chez les élèves peut plutôt avoir un effet de spirale inversée, c'est-à-dire être le déclencheur d'un certain découragement entraînant des interventions encore peu appropriées à la situation et même une démotivation. Par exemple, les sujets 03 et 06 ont été grandement déçus par les réflexions de certains élèves à propos de leur approche de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. En cours d'entretien, le sujet 06 a même signifié qu'il a complètement lâché prise dans ce contexte puisqu'il percevait le désintérêt politique des élèves comme étant « trop lourd » (sujet 06, par. 1353).

4.3.6.2 Perception du feed-back émanant de la relation avec les collègues enseignants dans le milieu scolaire

Chez les futurs enseignants interviewés, cinq sujets sur huit (sujets 01, 04, 05, 06 et 07) ont perçu un feed-back positif émanant de la relation avec leurs collègues enseignants dans le milieu scolaire et plus particulièrement de certains enseignants associés. (tabl. 4.3.6.2) Ceux-ci perçoivent généralement que ces enseignants associés et ces collègues en stage ont toujours exprimé une grande satisfaction et un certain

enthousiasme par rapport à leurs projets, les moyens qu'ils préconisaient, etc. Ces sujets constatent donc avoir reçu assez souvent des renforcements positifs, des encouragements ou des conseils pour essentiellement appuyer et confirmer la justesse de leur approche pédagogique et didactique. Dans certains cas, une relation d'entraide s'étant établie entre le futur enseignant en stage et l'enseignant associé, des sujets ont perçu des commentaires positifs en regard de leur contribution à la pratique de l'enseignant associé.

Dans le cas des sujets 02 et 04, ceux-ci ont explicitement détaillé comment ils ont pu percevoir un feed-back négatif de la part de certains collègues enseignants et sur la base duquel ils ont su réajuster leur pratique enseignante. Dans ces situations de revirement, les sujets 02 et 04 ont perçu des commentaires et des attitudes de désapprobation de la part de certains collègues qui se sont avérés ponctuels, dans un cas, mais systématiques et abusif dans l'autre. Dans les deux situations, les deux futurs enseignants ont réagi en allant chercher l'aide d'autres collègues enseignants jusqu'à ce qu'ils perçoivent une satisfaction de ces nouveaux collègues à leur égard.

Peu de futurs enseignants se sont exprimés à propos du feed-back négatif qu'ils ont pu percevoir à leur égard en provenance des divers collègues enseignants. Un des futurs enseignants interviewés a toutefois perçu du feed-back négatif de la part d'un enseignant associé qui l'a grandement démotivé en cours de stage. Ainsi, le sujet 08 a perçu que son enseignant associé craignait que son approche de la citoyenneté dérive sur une perspective démagogique ou doctrinale.

4.3.6.3 Perception du feed-back émanant de la relation avec les chargés de cours et les professeurs à l'université

Dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement, l'expérience de pratique enseignante s'amorce avant l'arrivée du stagiaire dans milieu scolaire. Les activités

d'enseignement se préparent à l'université par la planification pédagogique des stages dans le cadre des cours préparatoires au stage et des cours de didactique. Un seul futur enseignant a relevé le feed-back qui a pu émaner de sa relation avec les chargés de cours et les professeurs à l'université qui sont responsables de sa formation. Le sujet 01 mentionne à cet effet qu'il a reçu un certain feed-back positif, mais que cette rétroaction n'était pas valable. Ainsi, le sujet 01 convient avoir toujours reçu de bonnes notes pour ses travaux de planification pédagogique, mais il a perçu que cette rétroaction était très peu formatrice puisqu'elle ne lui offrait pas un jugement argumenté et un regard non complaisant sur la valeur réelle de son travail (en pédagogie et en didactique) ou de sa vision de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté. (tabl. 4.3.6.3)

4.3.6.4 Perception du feed-back émanant de la relation avec d'autres personnes

D'autres personnes ou professionnels interviennent dans le milieu scolaire où le futur enseignant a réalisé son stage. De ce fait, ceux-ci peuvent fournir un feed-back pertinent à la pratique enseignante du futur enseignant dans son domaine. À ce propos, un futur enseignant s'est exprimé sur le feed-back qu'il a perçu de la part d'autres intervenants. Dans ce cas, le sujet 01 a perçu de la part d'un psychoéducateur, qui intervenait avec certains élèves de l'un de ses groupes en stage, des conseils pour l'aider à s'orienter dans son enseignement ainsi que des encouragements. Enseignant dans un milieu très défavorisé, le sujet souligne l'importance des commentaires de cet intervenant dans son approche face à ses groupes, notamment les plus difficiles (des groupes ayant plusieurs élèves en difficulté). (tabl. 4.3.6.4)

4.4 Perceptions relatives à la projection dans sa future carrière d'enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté

À la lumière du discours des huit futurs enseignants interviewés, il nous a été possible de dégager le sens de leurs perceptions relatives à leur projection dans leurs futures carrières d'enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Venant attester de leur sentiment de compétence, les futurs enseignants interviewés élaborent sur leurs perceptions relatives à leur contexte professionnel, à la mise en œuvre qu'ils peuvent idéaliser pour leur programme ainsi qu'à la réussite de l'implantation de leur programme.

4.4.1 Perception relative au contexte professionnel

L'ensemble des futurs enseignants interviewés a développé des perceptions relatives à leur contexte professionnel. Ces perceptions peuvent influencer leur sentiment de compétence développé à l'égard de la mise en œuvre de leur nouveau programme. (tabl. 4.4.1)

Premièrement, pour bon nombre de futurs enseignants, le travail d'un enseignant s'avère exigeant, demande de la rigueur et nécessite une « présence humaine » comparable à une vocation. Les sujets estiment qu'un enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté doit avoir certaines qualités ou aptitudes essentielles : être ouvert à la différenciation pédagogique, savoir bien exprimer ses idées, demeurer à l'affût de sa spécialité et s'intéresser davantage à l'opinion des élèves. De plus, certains des sujets interviewés perçoivent certains enseignants comme des modèles qui suscitent, par leur implication dans la vie parascolaire, l'engagement social des élèves et des autres enseignants.

Deuxièmement, concernant un certain désarroi perçu chez les enseignants sur le terrain, les futurs enseignants entrevoient toute l'importance d'une formation continue dans le but de bien mettre en œuvre leur nouveau programme. Pour les sujets interviewés, l'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté doit assurer sa formation continue essentiellement de manière autodidacte, notamment par une connaissance des enjeux d'actualité, des voyages, des lectures et des cours universitaires qui lui permettent d'enrichir sa vision de son domaine d'enseignement. Selon eux, participer aux formations offertes par la commission scolaire peut aussi leur permettre de rester ouverts à ce que les autres enseignants réalisent à l'extérieur.

Troisièmement, certains sujets (sujets 01, 06 et 07) perçoivent l'obtention d'un contrat ou d'un poste permanent dans leur domaine comme un élément décisif qui leur permettra de s'investir plus profondément dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté. Les sujets 06 et 07 perçoivent positivement cet aspect de l'avenir professionnel des enseignants dans ce domaine en raison de la présence de la discipline à tous les niveaux du secondaire. Cependant, les sujets 02, 04 et 08 estiment que leurs chances d'obtenir un poste dans leur domaine sont minces. De plus, ils déplorent que plusieurs enseignants ne soient pas affectés à la tâche pour laquelle ils ont été formés et perçoivent ceux-ci comme des techniciens qui se fient uniquement à leur manuel. Ainsi, ces sujets estiment que le pouvoir d'action d'un enseignant est limité lorsque certains enseignent avec peu de connaissances sur leur objet d'études. Pour eux, il est essentiel que l'enseignant se sente à l'aise avec les thèmes à aborder pour réaliser son enseignement.

Quatrièmement, deux futurs enseignants (sujets 02 et 03) soulignent tout particulièrement l'importance du travail d'équipe dans leur domaine. Ils estiment que la profession d'enseignant les amène à faire des concessions sur leurs ambitions pédagogiques et didactiques personnelles et ainsi laisser la place au travail d'équipe.

Ils estiment que les enseignants d'histoire doivent se concerter pour donner du sens au nouveau programme.

Cinquièmement, certains des futurs enseignants interviewés (sujets 04, 07 et 08) perçoivent les conditions de travail dans les classes au secondaire comme étant difficiles. Selon eux, la gestion de classe et l'enseignement dans leur domaine avec beaucoup d'élèves en difficulté peuvent décourager nombre de futurs enseignants qui pourraient être excellents pour mettre en œuvre le nouveau programme. Avec des conditions de travail exigeantes chez les enseignants, le contexte nuit à la concertation nécessaire et le temps manque pour mettre en œuvre le nouveau programme en une année.

Sixièmement, trois futurs enseignants (sujets 04, 05 et 08) parmi ceux interviewés perçoivent le monde de l'éducation ainsi que leur domaine d'enseignement comme étant en proie aux dissensions par rapport à la mise en œuvre et aux fondements du nouveau programme. Ces futurs enseignants ont conscience d'entrer dans une profession où ils doivent faire la part critique des choses entre les tenants de diverses approches.

Septièmement, nombre de futurs enseignants (sujets 01, 02, 03, 04, 07 et 08) parmi ceux interviewés perçoivent l'importance capitale d'un soutien apporté à leur profession par divers intervenants. Alors que le sujet 02 estime que la direction d'école a un rôle déterminant au niveau de l'appui à accorder pour les projets des enseignants dans le domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, le sujet 04 perçoit un manque patent de soutien de ces intervenants de premier ordre ainsi que d'autres ressources. Certains sujets (sujets 04, 07 et 08) perçoivent l'ensemble de la profession enseignante comme étant essentiellement dénigrée, notamment au point de vue financier dans les décisions gouvernementales.

4.4.2 Perception relative à la mise en œuvre idéalisée de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire

Au regard de ce qui se réalise déjà sur le terrain de l'enseignement ainsi que de leurs connaissances développées en pédagogie et en didactique, les futurs enseignants interviewés ont explicité leurs perceptions relatives à la mise en œuvre qu'ils idéalisent à propos de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire. (tabl. 4.4.2)

Selon la plupart des sujets interviewés, l'éducation à la citoyenneté que les futurs enseignants désirent réaliser dans le cadre des cours d'histoire doit poursuivre différents buts. Leur enseignement doit d'abord privilégier l'étude des faits historiques et l'éveil de la curiosité face aux phénomènes sociaux actuels relatifs à l'éducation à la citoyenneté dans une perspective d'intégration socioculturelle propre au Québec (une perspective interculturelle). L'éducation à la citoyenneté peut être mise en œuvre par la sollicitation de l'élève à exercer son jugement critique, exprimer ses choix et ses positions, tout en comprenant les limites de sa liberté d'expression, ainsi qu'agir de manière autonome dans la société, sans que cette dernière visée soit formellement l'objet du cours. Ces futurs enseignants perçoivent aussi le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté comme un élément central dans le curriculum du secondaire pour donner de la valeur à l'expression de l'élève dans une langue correcte, notamment à l'écrit. Enfin, l'éducation à la citoyenneté doit comporter une approche de l'évaluation qui permettra d'apprécier la valeur de la réflexion de l'élève et les connaissances historiques qu'il a acquises.

La plupart des sujets interviewés (sujets 01, 02, 03, 04, 05, 07 et 08) s'entendent aussi au niveau de leurs perceptions sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté en histoire quant au fait qu'ils organisent leurs enseignements de manière pertinente en fonction d'une pluralité de méthodes pédagogiques qui, d'une part, font prendre conscience à l'élève que sa participation est essentielle à la vie de la société et,

d'autre part, permettent d'accorder leur variété à la nécessité de s'adapter au contexte de la classe (élèves en difficulté, contexte socioéconomique faible, etc.). Ces sujets entrevoient généralement avec enthousiasme le moment où ils prendront le contrôle de leur classe pour réaliser leur enseignement : pour eux, cela n'apparaît pas nécessairement comme une tâche facile, mais ils perçoivent avoir les bons outils pédagogiques et didactiques pour y parvenir. Cependant, soulignons que, malgré l'apparente consistance des données recueillies à propos des perceptions relatives à la mise en œuvre idéalisée de l'éducation à la citoyenneté en histoire, les futurs enseignants expliquent vaguement les méthodes pédagogiques idéalisées pour réaliser leur enseignement. Souvent, l'énoncé de leurs perceptions s'avère peu précis et esquive les moyens réels de la mise en œuvre pédagogique idéalisée. Ainsi, ces futurs enseignants interviewés perçoivent la classe d'histoire comme le lieu ou le moteur :

- de débats adaptés à la réalité de l'élève;
- des actions citoyennes concrètes dans son milieu ou à plus grande échelle;
- d'activités diverses, notamment hors des murs de l'école, en lien avec la communauté environnante du milieu scolaire (visites ou conférences d'organismes communautaires);
- de projets qui permettront à l'élève de faire du sens à ces apprentissages, aux connaissances acquises, en lien avec son vécu;
- des activités suscitant la discussion et la réflexion éthique sur divers thèmes historiques qui trouvent un écho dans certains enjeux de l'actualité;
- des activités de réflexion sur la base de textes à analyser;
- des simulations signifiantes relativement à leur objet d'études (par exemple, simulations parlementaires);
- l'utilisation de ressources didactiques et audiovisuelles inédites;
- des études de cas comparant la vie démocratique et politique dans le monde;
- faire des choix dans le contexte de vie de l'école (déterminer un code de vie);
- de voyages;
- du bénévolat.

Au niveau de l'enseignant, plusieurs sujets (sujets 01, 05, 07, 08) perçoivent l'importance de son rôle de modèle face à sa classe : celui-ci peut profitablement présenter des exemples personnels d'implication sociale. De plus, le sujet 05 perçoit l'importance primordiale du travail en équipe chez les enseignants et veut privilégier le *team teaching* dans le cadre de son enseignement en histoire et éducation à la citoyenneté.

Par ailleurs, certains sujets (sujets 02, 04, 06, 07 et 08) mentionnent que leur enseignement tentera d'éviter quelques dérives perçues à propos de l'éducation à la citoyenneté en histoire :

- faire l'économie des connaissances historiques et politiques essentielles à l'établissement d'un jugement critique;
- se fonder uniquement sur l'analyse de textes, ce qui témoigne peu de la capacité réelle d'un élève à interpréter un enjeu, mais plus de ses difficultés en français;
- évacuer la transmission de connaissances à l'élève;
- lancer des activités novatrices en éducation à la citoyenneté sans qu'il existe d'abord une routine ou un certain encadrement avec les élèves;
- sensibiliser l'élève à sa future participation civique et à l'ensemble de son rôle complexe de citoyen sans toutefois procéder à un endoctrinement par la justification de la démocratie par ces bienfaits;
- imposer à l'élève de passer à l'action sur certains thèmes, ce qui pourrait contrevenir à sa liberté de conscience dans le cadre des activités de la classe et exercer une pression sociale induite.

En dernier lieu, le sujet 06 affirme ne pas considérer dans son enseignement au quotidien tous ces aspects complexes de l'éducation à la citoyenneté. Ses perceptions à l'égard de la mise en œuvre idéalisée de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté

lui permettent d'estimer que réaliser les visées du nouveau programme n'a pas sa place dans le cours d'histoire.

4.4.3 Perception relative à l'implantation du programme

Selon les perceptions recueillies au cours des huit entretiens avec des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, nous avons pu identifier plusieurs facteurs qui, selon eux, imposeront certaines difficultés ou permettront la réussite de l'implantation du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'école secondaire. (tabl. 4.4.3)

Malgré que ce nouveau programme propose des objectifs vertueux, la plupart des sujets (sujets 02, 03, 04, 05, 06, 07 et 08) relèvent divers facteurs qui risquent, selon leurs perceptions, de mettre en péril son application. Premièrement, plusieurs futurs enseignants interviewés estiment que ce nouveau programme comporte des lacunes inhérentes à ses visées ou à son contenu d'enseignement. D'une part, ce programme implique l'intégration de l'éducation à la citoyenneté au domaine disciplinaire de l'histoire, c'est-à-dire un concept qui demeure flou, peu défini dans le programme soumis. Les sujets 06 et 08 estiment tout particulièrement que l'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle est présentée, s'avère une contrainte à l'enseignement de l'histoire. Pour eux, il s'agit davantage d'un endoctrinement et d'une justification complaisante du système politique actuel, loin d'être très démocratique à leur avis. D'ailleurs, le sujet 05 perçoit l'école, dans sa forme actuelle, comme un lieu qui n'est pas nécessairement démocratique : cela remet donc en question qu'on éduque à la citoyenneté à l'école selon lui. De plus, selon le sujet 04, il existe un réel problème d'ambiguïté dans un nouveau programme qui propose une approche socioconstructiviste avec des compétences attendues et qui jongle entre directivité des apprentissages et relativisme. Il souligne donc que ce programme (lié à l'interprétation de l'enseignant) mène à des difficultés puisque les apprentissages ne

seront pas exactement les mêmes d'un établissement à l'autre à propos de l'éducation à la citoyenneté. D'autre part, les sujets 03, 06, 07 et 08 perçoivent en grande partie que ce programme risque de reléguer au second rang les faits historiques et les connaissances générales. En s'intéressant davantage à des concepts généraux qu'aux faits de l'histoire, il risque de provoquer une perte d'intérêt de l'élève pour l'histoire. Le programme est perçu comme étant potentiellement trop large et pouvant détourner des questions historiques sur des questions éthiques. Le programme vu au cours d'un cycle pourrait même mener au désintérêt de l'élève en raison de redondances : le risque d'aborder les thèmes deux années de suite, de manière superficielle et en profondeur, ne semble pas avoir leur approbation. Les futurs enseignants interrogés soulignent le manque de balises à cet effet dans le programme. Au niveau du contenu d'enseignement, les futurs enseignants craignent que l'approche socioconstructiviste du programme limite l'acquisition des connaissances historiques et s'intéresse trop à la méthode historique, plus utile à former des historiens que des citoyens.

Les futurs enseignants soulignent aussi que l'identité visée par l'enseignement de l'histoire n'est pas clarifiée. À cet effet, le programme de deuxième cycle semble avoir des intentions jugées « louches » (sujet 07). Ils mentionnent plus particulièrement que la volonté d'une ouverture à la différence s'avère un terrain glissant et ne permet pas d'arriver rapidement à des compromis au niveau de l'appartenance commune souhaitée.

Au niveau du temps et de la charge de travail que suppose le nouveau programme, plusieurs enseignants perçoivent celui-ci comme étant trop chargé, notamment en raison du nombre de réalités sociales à développer, mais aussi en raison du temps important que nécessitent la planification pédagogique et la préparation concrète des activités. D'ailleurs, certains entretiennent la perception que le curriculum de l'école secondaire ne laisse pas assez de place dans son ensemble à l'enseignement de l'histoire pour intégrer la perspective supplémentaire de l'éducation à la citoyenneté.

Au niveau des apprentissages que le nouveau programme suppose chez les élèves, certains sujets interviewés (par exemple, le sujet 07) perçoivent des attentes démesurées relatives à l'éducation à la citoyenneté qui induisent beaucoup de pression tant sur l'élève que l'enseignant. Les sujets perçoivent ces attentes en fonction d'apprentissages qui seraient espérés au niveau de la connaissance du système démocratique et qui se manifesteraient par un rehaussement de la participation politique des jeunes.

Pour sanctionner l'acquisition des connaissances ou le développement des compétences attendues par le programme, les sujets 03 et 07 qui ont fait l'expérience de l'évaluation des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté perçoivent les examens soumis par les commissions scolaires comme étant mal adaptés à la réalité des objectifs et finalité d'un cours d'histoire. Selon eux, les évaluations proposées ne rendent pas compte des connaissances historiques réellement transmises à l'élève puisqu'elles s'intéressent davantage au « transfert des connaissances dans des situations nouvelles », ce qui pose fondamentalement problème en histoire. Par exemple, il leur semble peu approprié d'évaluer la compétence de l'élève à interpréter le concept d'impérialisme sur la base de la situation actuelle des États-Unis d'Amérique alors que l'enseignement réalisé portait sur l'Empire romain dans l'Antiquité. Ensuite, les évaluations posent un problème supplémentaire au niveau de la subjectivité de l'enseignant face à quelque chose, « être et agir comme citoyen », qui demeure intangible, apprécié et interprété selon certaines valeurs. De plus, certains sujets (sujets 05 et 07) relèvent que l'évaluation suggérée jusqu'à ce jour correspond davantage à un exercice de compréhension de texte dans un cours de français qu'à une réelle situation d'apprentissage et d'évaluation en histoire et éducation à la citoyenneté. Dans la réalité, selon eux, les examens soumis jusqu'à ce jour n'évalueraient que d'une manière superficielle les compétences attendues en histoire et éducation à la citoyenneté.

Pour réussir l'implantation du programme, qui est par ailleurs déjà débutée depuis 2005, les sujets interviewés soulignent l'importance de l'appui des directions d'écoles aux projets qui seront menés par les enseignants. Cet appui doit se manifester par des ressources didactiques et autres qui sont spécifiques au programme ainsi qu'un soutien pédagogique. Or, les futurs enseignants d'histoire et d'éducation perçoivent ce manque de moyens qui limite la réussite potentielle du programme selon eux. Outre ces limites matérielles, les futurs enseignants perçoivent aussi la nécessité d'un soutien moral des directions d'écoles au niveau de l'intervention face au comportement civique des élèves chaque jour. La question qu'ils se posent s'avère bien simple : comment peut-on affirmer que l'école éduque à la citoyenneté si l'ensemble de l'établissement n'adopte pas une attitude cohérente pour responsabiliser les élèves dans le contexte de leurs comportements déviants?`

Ensuite, sur la base de leurs perceptions relatives au niveau de préparation du corps enseignant en fonction dans le milieu scolaire ainsi que de leur adhésion variable au nouveau programme (plus souvent négative que positive), les futurs enseignants interviewés soulignent le manque apparent de préparation et de formation de leurs collègues enseignants qu'ils jugent parfois comme étant un manque de compétence dans cette nouvelle spécialité refondue que représente l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Selon eux, les enseignants n'ont pas été assez consultés pour favoriser la mise en œuvre du programme.

Les futurs enseignants relèvent à de nombreuses reprises que la mise en œuvre d'un tel programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté peut être limitée par les caractéristiques des élèves du secondaire qu'ils perçoivent comme étant parfois trop jeunes pour aborder toute la complexité des questions historiques et citoyennes qui sont soumises à leur attention. De plus, les sujets interviewés relèvent à juste de titre la complexité d'un programme qui devra répondre aux besoins de formation générale

d'élèves ayant des difficultés de comportement, des difficultés d'apprentissage, divers retards importants ou d'élèves vivant dans des milieux socioéconomiques peu favorisés qui ne stimulent pas convenablement leurs capacités intellectuelles et physiques. La question que certains sujets posent s'avère à la fois simple et compliquée : comment pourra-t-on éduquer en fonction des responsabilités du citoyen face à des enjeux politiques ou autres alors que certains élèves pensent en fonction de leurs besoins primaires?

Par conséquent, en fonction de leurs perceptions sur les visées du programme et du contexte du milieu scolaire dans lequel il doit s'implanter, la plupart des sujets interviewés soulèvent des facteurs problématiques qui interviennent comme des obstacles dans la mise en œuvre du programme.

D'un autre côté, selon leurs perceptions du programme et du contexte scolaire, certains sujets interviewés relèvent aussi certains facteurs qui leur semblent intervenir dans le succès potentiel de la mise en œuvre du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'école secondaire. Certains sujets reconnaissent des aspects positifs au nouveau programme. Cet objectif vertueux de l'éducation à la citoyenneté devient une source d'inspiration pour tous. L'éducation à la citoyenneté étant greffée à l'histoire, cela lui donne un point d'ancrage pour qu'elle ne soit pas prise en charge par aucun intervenant scolaire. Le régime pédagogique ayant donné plus d'une centaine d'heures à l'histoire à toutes les années du cheminement secondaire, cette situation permet d'avoir plus de temps pour favoriser l'intégration de cette éducation à la citoyenneté. De la même façon, le programme s'étendant sur tout un cycle peut être perçu comme un avantage pour réussir à le mettre en œuvre. Au niveau du rapport à l'identité promu par le nouveau programme, l'ouverture à la différence ne pose pas problème pour le sujet 04 puisque la préoccupation pour l'identité et l'interculturalisme ne semble pas un problème de taille pour les jeunes. Par ailleurs, pour le sujet 07, la transition primaire-secondaire est perçue comme un

élément qui favorise l'implantation du programme de premier cycle puisque les enseignants reçoivent des élèves qui ont longuement évolué dans l'approche d'enseignement promue par les programmes par compétences ainsi que dans un programme de niveau primaire qui a fait une place renouvelée à l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté. Pour certains sujets, le nouveau programme peut être mis en œuvre malgré les nombreuses limites contextuelles perçues par la plupart des futurs enseignants dans ce domaine.

4.5 Autres perceptions exprimées dans le cadre des entretiens menés auprès des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté

À la lumière de l'ensemble des perceptions recueillies chez les futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté lors des entretiens menés, nous avons dégagé diverses perceptions supplémentaires qui peuvent avoir une influence sur leur sentiment de compétence et qu'il convient de mentionner dans le cadre de cette étude exploratoire. (tabl. 4.5)

D'une part, les futurs enseignants interviewés perçoivent l'importance des caractéristiques des jeunes d'aujourd'hui relativement à leur rôle professionnel d'enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. La perception de ces caractéristiques apparaît comme un facteur significatif dans le cadre de leur sentiment de compétence à l'enseignement dans leur domaine. Certains sujets (sujets 01, 02 et 05) perçoivent les jeunes du secondaire comme des citoyens en devenir qui s'avèrent généralement prêts et intéressés à aborder les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de leur formation. Selon eux, ces jeunes vivent dans un monde qui les submerge d'un flot d'information et doivent apprendre à mettre des mots sur leur réalité pour se l'approprier et s'intéresser ensuite aux sciences humaines. Ces sujets estiment qu'il n'est pas nécessaire d'être adulte pour agir en citoyen : le jeune a déjà un pouvoir d'action. D'ailleurs, ils voient comment plusieurs

jeunes s'avèrent très sensibilisés à diverses causes, notamment en ce qui concerne l'environnement. D'autres sujets (sujets 03, 04, 07 et 08) perçoivent chez les jeunes un manque de maturité et d'expérience qui les empêche d'aborder les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté. Pour eux, la pensée des élèves du secondaire est encore trop contrainte par leur émotivité. D'ailleurs, ils observent souvent comment ces jeunes peuvent être impressionnés par la parole, les attitudes ou les actions de l'enseignant. De plus, ces sujets jugent que leur niveau de conscience des enjeux historiques et sociopolitiques est peu élevé, ce qui les empêche de comprendre la complexité des réalités et des acquis sociaux. D'ailleurs, ils observent que ces jeunes ne s'impliquent généralement pas d'eux-mêmes dans certaines causes, mais subissent davantage l'influence de leur milieu.

D'autre part, les futurs enseignants interviewés perçoivent l'importance de la réalité familiale des jeunes d'aujourd'hui relativement à leur rôle professionnel d'enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Ces perceptions relatives à la famille apparaissent aussi comme un facteur significatif dans le cadre de leur sentiment de compétence à l'enseignement dans leur domaine. Plusieurs sujets interviewés (sujets 02, 03, 04, 05 et 08) perçoivent les familles des jeunes d'aujourd'hui, en fonction de leurs diverses caractéristiques socioéconomiques et culturelles, comme des milieux généralement peu appropriés pour développer un intérêt pour ce qui relève de l'éducation, les questions politiques ou encore les problématiques socioéconomiques de sa société. Plus spécifiquement, certains sujets perçoivent les familles immigrantes comme étant porteuses de valeurs qui freinent souvent l'intégration du jeune à sa société. D'autres sujets visent le cynisme politique des parents ou encore un ensemble de valeurs et de croyances entretenues par des familles vivant dans un milieu défavorisé.

En marge de ces deux grands ensembles de perceptions sur le jeune et la famille, certains sujets insistent aussi sur d'autres perceptions qui ont une importance relative.

Puisqu'on mentionne souvent ses vertus et sa pertinence dans plusieurs occasions, le sujet 01 perçoit l'importance que l'éducation à la citoyenneté a prise dans notre société : il estime donc que cet objectif ne devrait pas incomber seulement à l'école. D'autre part, le sujet 01 estime que les citoyens engagés, tels qu'idéalisés par le programme, demeurent des cas marginaux. Il perçoit donc que le nouveau programme propose un modèle de citoyenneté qui se situe au-dessus de la réalité. Par ailleurs, le sujet 04 mentionne que ces perceptions relatives aux choix politiques réalisés actuellement par les gouvernements et les autres décideurs au Québec donnent l'impression aux citoyens que rien ne va pour le mieux. Sa perception trouve son sens dans le fait qu'elle se pose une question qui s'apparenterait à la suivante : éduquer à la citoyenneté servira-t-il à quelque chose dans ce contexte? Ce sujet développe donc une perception négative du contexte politique général de sa société qui peut influencer son sentiment de compétence pour l'enseignement dans son domaine.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre sera consacré à l'interprétation des résultats obtenus au cours de la présente étude. Pour ce faire, nous synthétiserons le sens qui se dégage du sentiment de compétence exprimé et des diverses perceptions abordées par les futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire. Dans un premier temps, nous expliquerons le sens des facteurs qui influencent un fort et un faible sentiment de compétence à l'enseignement dans ce domaine chez les futurs enseignants. Ensuite, nous ferons ressortir l'importance des divers facteurs qui influencent le sentiment de compétence. Du même coup, nous identifierons et expliquerons les principaux problèmes qui surgissent au niveau des perceptions de ces futurs enseignants.

5.1 Explication des facteurs d'influence chez les futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté qui développent différents types de sentiment de compétence

Au cours des huit entretiens de recherche réalisés, les futurs enseignants ont été invités à exprimer leur perception relativement à leur sentiment de compétence pour mettre en oeuvre l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire au secondaire. Ceux-ci réalisent cette autoévaluation à la lumière de toutes les perceptions exprimées au fil de l'entretien. Le sentiment de compétence des participants se fonde particulièrement sur leurs perceptions relatives au sens de l'éducation à la citoyenneté, aux attentes du programme et leur adhésion à celui-ci, aux diverses expériences antérieures (notamment la formation universitaire), aux expériences de pratique enseignante dans ce domaine, aux modèles, au feed-back reçu, au contexte professionnel ainsi qu'à d'autres éléments. Au cours du dernier chapitre, l'analyse du

sentiment de compétence explicitement exprimé par les futurs enseignants interviewés nous a amené à distinguer leur niveau du sentiment de compétence. Puisque le but de cette recherche tend à faire l'étude des facteurs influençant le sentiment de compétence dans la perspective de dégager le sens des perceptions et de l'expérience des sujets visés, cette appréciation du niveau de sentiment de compétence a été développée selon deux grandes catégories. Nous avons pu constater que, d'une part, certains futurs enseignants entretiennent un fort sentiment de compétence et que, d'autre part, certains futurs enseignants entretiennent un faible sentiment de compétence. Nous expliquerons donc ci-dessous comment tous les différents facteurs étudiés interviennent dans l'un ou l'autre de ces profils.

5.1.1 Facteurs d'influence chez le futur enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ayant un fort sentiment de compétence

À la suite de notre analyse, nous avons pu déterminer que quatre futurs enseignants (sujets 01, 02, 04 et 05), parmi les huit sujets interviewés, ont développé jusqu'à ce jour le premier type de sentiment de compétence que nous présentons, c'est-à-dire un fort sentiment de compétence. Ces sujets affirment se sentir compétents même s'ils entretiennent quelques réserves ou quelques craintes qui, par ailleurs, ne s'avèrent pas déterminantes. Ils affirment que leurs expériences antérieures les ont amenés à confirmer leur choix professionnel pour l'enseignement dans ce domaine précis. De plus, ils entrevoient leur avenir professionnel avec optimisme et semblent plus assurés lorsqu'ils discutent de la mise en œuvre de ce programme.

Lorsqu'ils parlent de leur sentiment de compétence, ces futurs enseignants n'hésitent pas à se comparer par rapport à leurs collègues finissants (les futurs enseignants ayant été formés dans la même cohorte qu'eux à l'université). À leur image, ils ont tendance à attribuer à la majorité de leurs collègues finissants un niveau de compétence similaire pour réaliser leur rôle professionnel dans leur domaine, tout en

justifiant qu'ils sont plus réceptifs au nouveau programme en *Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'issue de leur formation universitaire. Ils ont toutefois tendance à exprimer une perception généralement négative au sujet des enseignants en poste dans les écoles. Ces futurs enseignants perçoivent qu'une grande partie de ces enseignants en poste dans leur domaine de spécialité ne sont pas compétents ou, du moins, qu'ils sont peu réceptifs au nouveau programme. Comme nous l'avons vu plus tôt (Devos et Paquay, 2008), ce type de perception à l'endroit des enseignants en poste dans le milieu pourrait s'expliquer par un conflit de générations. Ces sujets, qui se sentent fortement compétents, soulignent leur apport au renouveau pédagogique dans le milieu scolaire.

Dans le but de dresser le profil le plus précis possible de ces futurs enseignants, nous expliciterons tous les facteurs étudiés qui peuvent avoir eu une influence assurée ou même relative sur leur fort sentiment de compétence.

5.1.1.1 Le sens de l'éducation à la citoyenneté

Tout d'abord, leur perception du sens de l'éducation à la citoyenneté les amène à entrevoir plusieurs aspects fondamentaux ainsi que plusieurs subtilités de cette perspective éducative, tout en envisageant les liens avec l'histoire et d'autres matières. Pour eux, éduquer à la citoyenneté favorise en priorité le développement de la pensée autonome et critique chez l'élève relativement aux enjeux du fonctionnement sociopolitique de sa société. Cette perspective éducative représente aussi un moyen de favoriser l'intégration et l'implication de l'élève en tant que jeune dans sa société. Les futurs enseignants considèrent donc que l'éducation à la citoyenneté doit permettre à l'élève de passer à l'action à partir de son milieu immédiat, mais aussi à plus grande échelle. Il s'agit donc de favoriser la responsabilisation de l'élève par une prise de conscience de son pouvoir d'action dans sa société et dans son contexte sur la base de ses choix. Cependant, l'éducation à la

citoyenneté favorise aussi à leurs yeux le développement de l'identité ainsi que de l'appartenance commune, du niveau national au niveau planétaire. Ils insistent à ce niveau pour intervenir avec prudence puisque les questions identitaires leur semblent potentiellement dangereuses et sujettes à conflits. Ils entrevoient donc la question identitaire dans une perspective pluriculturelle tout en amenuisant le moins possible l'appartenance commune à la communauté nationale québécoise. Ensuite, ils donnent une certaine importance à la responsabilité civique du citoyen dans la construction de l'identité de l'élève.

Par ailleurs, ces futurs enseignants prêtent une attention moindre à l'acquisition de certaines connaissances relatives au fonctionnement politique de sa société, aux droits et devoirs politiques du citoyen ainsi qu'aux enjeux de l'actualité sociopolitique et économique. Ils accordent tout de même une certaine importance à la transmission de certaines valeurs relatives à la démocratie ou au développement d'habiletés communicationnelles chez l'élève lui permettant de faire valoir son point de vue critique.

Pour ces futurs enseignants, l'enseignement de l'histoire permet non seulement d'établir un lien avec l'éducation à la citoyenneté, mais également d'intégrer les préoccupations liées à la citoyenneté. Ils entretiennent donc une vision très utilitaire de l'histoire en insistant sur son potentiel à favoriser la compréhension du fonctionnement des sociétés actuelles puisque l'histoire s'intéresse à des réalités sociales qui se transforment à travers le temps. Pour eux, cela inclut organiquement le fonctionnement de la démocratie moderne ainsi que les divers enjeux d'actualité qui se posent au citoyen d'aujourd'hui. L'éducation à la citoyenneté, soutiennent-ils, est intimement liée à l'enseignement de l'histoire parce qu'elle permet de réaliser des activités d'apprentissages qui prennent assise sur le vécu de l'élève. Elle permet notamment à l'élève d'apprendre de manière concrète et rapprochée de sa réalité comment se réalise la démocratie dans laquelle ils devront s'exprimer. De plus, ces

futurs enseignants soulignent davantage comment l'éducation à la citoyenneté favorise l'exercice du jugement critique et la compréhension des réalités sociales du passé et du présent qu'à l'acquisition de nombreuses connaissances générales sur la société. D'après eux, la méthode historique favorise l'autonomisation de l'élève puisqu'elle lui permet de savoir analyser des documents. Pour un de ces futurs enseignants, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté amène l'élève à poursuivre son apprentissage citoyen de manière autodidacte à la suite de sa formation secondaire.

Enfin, ces futurs enseignants perçoivent un lien évident entre la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement d'autres matières scolaires du curriculum de l'école secondaire. Ces sujets lient l'éducation à la citoyenneté à la géographie, qui serait utile pour prendre conscience de la complexité des problèmes environnementaux, sociaux et démographiques, politiques d'aujourd'hui. Celle-ci permet aussi, par la recherche de solutions aux problèmes rencontrés, de mieux cerner l'action citoyenne. Pour ces futurs enseignants, le cours d'éthique permet aussi à l'élève d'aborder d'une manière particulière des questions relatives à la citoyenneté puisque cet enseignement porte à la réflexion sur des thèmes tels que l'autonomie, l'ordre social, la justice, etc. Ils considèrent aussi que toutes les matières scolaires à l'école secondaire peuvent contribuer, à leur façon, à développer plus particulièrement certaines capacités d'un citoyen actif et éclairé.

5.1.1.2 L'adhésion exprimée et les attentes perçues relatives au nouveau programme

Ces futurs enseignants expriment une adhésion soutenue au nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Ils établissent facilement un lien entre la mission de l'histoire qui est présentée dans le nouveau programme comme l'étude (interrogation et interprétation) des réalités sociales du passé et la compréhension des réalités sociales du présent. Ainsi, ils valorisent ce programme qui leur offre une grande liberté pour l'interpréter.

Ces futurs enseignants perçoivent généralement que la mise en œuvre de ce programme exige beaucoup d'efforts dans le fait de varier les méthodes pédagogiques et de ne plus uniquement fonder leur enseignement sur l'exposé magistral. Ils estiment qu'il faut favoriser dans cette perspective de réelles activités d'apprentissage. De plus, ils perçoivent qu'il est de leur devoir d'adopter une position la plus objective possible face à l'histoire ou à l'éducation à la citoyenneté qui doit être réalisée.

D'une manière plus précise, leur rôle pédagogique auprès de l'élève doit essentiellement favoriser le développement de compétences qui lui permettent de bien gérer l'information dont il a besoin dans le cadre de ses apprentissages et qui lui permettront de poursuivre un apprentissage de plus en plus autonome. Ils doivent aussi favoriser d'abord la compréhension générale des principaux concepts ou thèmes historiques abordés dans le cadre du programme avant l'intégration de connaissances détaillées au niveau des faits historiques. Enfin, ils doivent favoriser le développement de la pensée critique chez l'élève, c'est-à-dire le questionnement des réalités sociales, la prise de position et l'expression d'un jugement critique argumenté. Cependant, leur forte adhésion au programme ne les empêche pas d'y percevoir quelques limites, telles que la complexité et l'imprécision du programme.

5.1.1.3 Les perceptions relatives aux expériences antérieures et à la formation reçue

D'une manière plus fréquente, les futurs enseignants qui se sentent fortement compétents ont perçu leur expérience antérieure comme étant relativement déterminante sur leur parcours de vie et leur désir de devenir enseignant dans leur domaine. Ces sujets perçoivent davantage l'influence de l'engagement social et politique de leurs parents, c'est-à-dire non seulement par rapport aux devoirs civiques du citoyen, mais aussi par l'implication dans divers organismes communautaires ou

des ONG (organisations non gouvernementales) internationales. Cependant, cette perception ne semble pas représenter un facteur déterminant sur le sentiment de compétence puisqu'un des sujets qui se sentent fortement compétents estime que son milieu familial a eu peu d'influence sur ses choix de citoyen.

De la même manière, certains sujets qui se sentent aujourd'hui compétents dans leur domaine estiment que leur parcours scolaire au secondaire, puis ensuite au collégial, ont grandement influencé leur choix professionnel et leur vision de la citoyenneté. Ces derniers reconnaissent aussi que les activités parascolaires leur ont permis d'éveiller leur conscience à l'importance de l'engagement pour leur communauté. Un des sujets a aussi souligné l'importance d'avoir vécu dans un milieu pluriculturel où l'ambiance permettait l'intégration de tous : cette expérience a influencé sa vision pour une éducation à la citoyenneté plus libérale où l'identité s'avère très inclusive.

Par la suite, ces futurs enseignants qui se sentent fortement compétents ont généralement poursuivi ou intensifié leur implication sociopolitique dans divers organismes et dans le mouvement étudiant. Plus récemment, ces sujets considèrent que leur niveau d'implication était toujours élevé en parallèle de leurs engagements dans les milieux universitaire et professionnel.

La formation initiale à l'enseignement à l'université devrait théoriquement représenter un facteur-clé dans le fort sentiment de compétence de ces futurs enseignants. En effet, ces futurs enseignants n'hésitent pas à rappeler leur satisfaction dans le cadre des cours disciplinaires (en histoire et en géographie). Toutefois, même s'ils se sentent fortement compétents à enseigner et mettre en œuvre leur programme, ces futurs enseignants perçoivent de très importantes lacunes à leur formation universitaire pour éduquer à la citoyenneté. Les cours disciplinaires ne sont pas adaptés à la perspective de l'enseignement. Le seul cours qui devait formellement étudier l'éducation à la citoyenneté durant leur baccalauréat a finalement peu de

valeur à leurs yeux, ne donnant pas de pistes pédagogiques et didactiques pertinentes dans ce domaine. De plus, la plupart déplore le manque d'intégration des nouveaux programmes dans le cadre de la formation en didactique ou pédagogie. Ces futurs enseignants qui se sentent compétents ont clairement perçu que les professeurs ou chargés de cours à l'université semblaient eux-mêmes improviser sur la question de l'éducation à la citoyenneté. Ils ont souligné en priorité comment ils ont dû se renseigner par eux-mêmes à propos de la nouvelle perspective d'éducation à la citoyenneté promue par le programme.

5.1.1.4 Les perceptions relatives à l'expérience de pratique enseignante

D'abord en stage, mais aussi lors d'expériences professionnelles pour quelques-uns, les futurs enseignants qui se sentent fortement compétents pour enseigner l'histoire et l'éducation à la citoyenneté soulignent unanimement les méthodes pédagogiques qui leur ont permis d'innover et de concrétiser le sens qu'ils percevaient relativement à l'éducation à la citoyenneté. Ceux-ci insistent donc fortement sur l'importance de varier les méthodes pédagogiques, mais aussi de maintenir une attitude enseignante assez directive pour bien guider l'élève dans son apprentissage. Par ailleurs, l'enseignement de l'histoire semble toujours important pour eux malgré l'intégration de l'éducation à la citoyenneté. Ces futurs enseignants perçoivent que leur expérience de pratique leur a permis de découvrir les moments opportuns pour prêcher par l'exemple ou rappeler aux élèves l'importance de certains comportements civiques. De plus, ces futurs enseignants témoignent d'une réflexion plus complète sur leur expérience de pratique enseignante en reconnaissant ainsi qu'en discutant les limites de certaines méthodes pédagogiques et de certaines activités visant l'éducation à la citoyenneté.

Au niveau de la planification du programme et de la transposition didactique des savoirs, les enseignants qui se sentent plus compétents abordent ces défis avec plus de

recul. Semblant si chargé pour les autres, ils ne s'inquiètent pas devant un programme auquel ils adhèrent et qu'ils se croient capables d'interpréter à leur guise. Pour eux, le principal défi est d'assurer une intégration cohérente de l'éducation à la citoyenneté en histoire par des activités qui respectent l'essentiel des visées du programme. Finalement, ils se perçoivent en pleine maîtrise de leurs moyens pour juger des connaissances qui conviennent à l'enseignement qu'ils privilégient. Se basant sur leurs connaissances acquises à l'université ou par leur culture générale, ils priorisent une vulgarisation qui lie les thèmes historiques et des connaissances sur la démocratie dans le but de rejoindre l'intérêt et le vécu de l'élève. Par ailleurs, ces futurs enseignants ne semblent pas préoccupés des potentielles limites de l'évaluation des apprentissages réalisés par les élèves dans le cadre de leur programme.

Au niveau des relations qu'ils ont développées dans le milieu scolaire, malgré qu'ils estiment parfois que la profession enseignante s'avère exigeante, les futurs enseignants qui se sentent fortement compétents estiment qu'ils se sont adaptés très aisément au milieu scolaire. Ils témoignent davantage du fait d'avoir établi des relations collaboratives avec leurs collègues enseignants ou leurs enseignants associés dans le but de mettre en œuvre la nouvelle approche qu'ils privilégient.

Enfin, les caractéristiques sociologiques de ces sujets (leur situation d'emploi dans le domaine de l'enseignement) et leurs perceptions recueillies à l'égard de l'expérience professionnelle dans leur domaine ne nous permettent pas de conclure qu'ils ont eu des activités professionnelles qui ont contribué davantage à leur fort sentiment de compétence.

5.1.1.5 Les modèles perçus

Les futurs enseignants qui se sentent fortement compétents perçoivent de bonnes et de moins bonnes relations avec leurs collègues enseignants et enseignants associés,

professeurs et chargés de cours à l'université. À cet effet, la majorité de ces futurs enseignants reconnaît que leurs enseignants associés ont pu être des modèles pour l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Pour les guider et les encadrer, ces derniers entretenaient un certain niveau d'exigence sur le plan d'une planification pédagogique qui devait faire le lien à l'éducation à la citoyenneté. Dans la plupart des cas, leur style d'enseignement concordait avec celui du futur enseignant en stage. Ces sujets expliquent aussi comment ils se sont inspirés de la pratique de collègues enseignants qui exerçaient dans le même domaine qu'eux. Cependant, les futurs enseignants qui se sentent plus compétents n'hésitent pas à signifier leur perception négative de la relation avec certains enseignants associés qui ne les ont pas soutenus et qui s'avéraient rébarbatifs à la mise en œuvre des nouveaux programmes.

De la même manière, ces futurs enseignants qui se sentent compétents perçoivent l'influence de certains professeurs et chargés de cours au niveau de leur réflexion pédagogique et didactique relativement à l'intégration de l'éducation à la citoyenneté. Ces modèles leur ont permis de se préparer adéquatement à leur pratique enseignante. Cependant, ces quatre sujets n'hésitent pas pour rappeler que bien des professeurs et des chargés de cours n'étaient pas perçus comme des modèles, ces derniers cultivant une vision très idéalisée de leur domaine qui ne trouve que peu d'emprise sur le terrain de la pratique.

5.1.1.6 Le feed-back perçu

Les futurs enseignants qui se sentent fortement compétents ont perçu le feed-back provenant essentiellement de leurs élèves, des enseignants associés et de leurs autres collègues enseignants dans le milieu scolaire.

Dans leur relation avec leurs élèves, ils ont essentiellement perçu un feed-back positif à l'égard de leur intervention pédagogique dans le cadre de leur rôle d'enseignant

d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Ces futurs enseignants ont ressenti l'intérêt des élèves puisqu'ils étaient généralement interpellés, soulevant diverses réflexions et discussions pertinentes, par des thèmes étudiés en histoire et en éducation à la citoyenneté qui avaient des répercussions sur leur vie et leurs responsabilités de futurs citoyens. Ainsi, cette situation les a encouragés à poursuivre vers leur objectif de carrière.

Cependant, les futurs enseignants qui se sentent davantage compétents portent un regard plus complet sur le feed-back de leurs élèves. Ils perçoivent plus souvent une progression du feed-back positif des élèves et des situations où ils ont pu intervenir pour transformer l'attitude des élèves à leur égard afin d'obtenir un feed-back positif dans le cadre de leur enseignement.

Au niveau de la relation avec leurs collègues enseignants dans le milieu scolaire, la situation s'avère assez semblable : ces futurs enseignants perçoivent un certain enthousiasme face à leur approche du domaine et de francs encouragements. Avec certains, ils développent une relation d'entraide quand il s'agit de mettre en œuvre le nouveau programme.

Seuls des futurs enseignants qui se sentent fortement compétents ont toutefois clairement explicité certaines complications vécues avec des enseignants associés rébarbatifs à leur approche de ce domaine.

Un seul de ces quatre futurs enseignants a par ailleurs abordé la relation avec ses formateurs à l'université. Selon lui, ceux-ci ne donnent pas de feed-back significatif dans le cadre de la préparation pédagogique et didactique des futurs enseignants pour leurs stages. Lui ayant prodigué de judicieux conseils, ce futur enseignant souligne toutefois le feed-back d'autres intervenants dans le milieu scolaire.

5.1.1.7 Le contexte professionnel perçu

Bien qu'ils estiment leur rôle professionnel comme étant très exigeant, les futurs enseignants qui se sentent fortement compétents perçoivent l'importance d'être des professionnels ouverts à la nouveauté (pédagogie ou activités et connaissances utiles à l'éducation à la citoyenneté) ainsi que des modèles par leur implication dans le milieu scolaire.

Comme bien d'autres, ces futurs enseignants relèvent l'importance de la formation continue dans leur domaine, mais insistent tout particulièrement sur une démarche autonome et éclatée. Pour eux, il s'agit bien plus voyages que de cours à l'université.

Ces futurs enseignants estiment aussi que l'obtention d'un poste dans leur domaine leur permettra de développer adéquatement leur interprétation de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire. Cependant, deux de ces futurs enseignants qui ont développé un fort sentiment de compétence entrevoient leur carrière avec un « réalisme » qui détonne par rapport à leur sentiment : ils croient que leurs chances sont plutôt minces d'obtenir rapidement un poste dans leur domaine.

Fidèles aux perceptions développées par l'ensemble des futurs enseignants interviewés, ces futurs enseignants perçoivent que beaucoup d'enseignants dans le milieu scolaire ne s'avèrent pas formés dans leur domaine. Les quatre futurs enseignants qui se sentent fortement compétents jugent sévèrement cette situation. Selon eux, loin d'être des professionnels de l'enseignement de leur spécialité, ces derniers agissent davantage à l'image de techniciens plutôt mal avisés qui utilisent avec peu de discernement le manuel qui leur sert d'outil unique.

Par ailleurs, ces futurs enseignants soulignent en priorité l'importance du travail d'équipe des enseignants de leur domaine, notamment en équipe-cycle, pour favoriser une concertation essentielle à la mise en œuvre du programme.

Toutefois, parmi les futurs enseignants interviewés, ils perçoivent beaucoup plus les dissensions par rapport à la mise en œuvre et aux fondements du nouveau programme. Ces futurs enseignants disent avoir conscience d'entrer dans une profession où ils doivent faire la part critique des choses.

La mise en œuvre qu'ils idéalisent pour implantation du programme se fonde sur une variété de méthodes pédagogiques et d'activités permettant de lier l'éducation à la citoyenneté à des enjeux présents qui touchent le vécu des élèves. De plus, ils estiment devoir remplir le rôle de citoyen modèle face à leurs élèves. Pour réaliser leurs ambitions, ils perçoivent l'importance capitale d'un soutien apporté à leur profession par divers intervenants, notamment les directions d'écoles.

Les futurs enseignants qui se sentent davantage compétents estiment que les jeunes du secondaire constituent des citoyens en devenir qui s'avèrent généralement prêts et intéressés à aborder les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de leur formation.

Ainsi, ils ont tendance à minimiser les facteurs de risque pour la mise en place du programme qu'ils associent essentiellement au temps limité pour réaliser leur enseignement et la charge de travail importante que suggère le nouveau programme. Ils perçoivent aussi les familles des jeunes d'aujourd'hui comme des milieux généralement peu appropriés pour développer un intérêt pour les problématiques socioéconomiques et politiques de leur société.

5.1.1.8 Synthèse

En somme, ces futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (sujets 01, 02, 04 et 05) qui se sentent fortement compétents à assumer leur rôle affirment savoir ce qu'est un « bon citoyen » sur la base de leur expérience personnelle. Ils disent aussi avoir bien compris les visées du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* qui doit être mis en œuvre dans le cadre du curriculum de l'école secondaire. Ils estiment être en mesure de maîtriser diverses ressources pour mettre en œuvre le programme. Ils perçoivent l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement relativement à l'interprétation de leur programme et estiment être capables de stimuler au mieux l'intérêt des élèves, c'est-à-dire surtout de les faire apprendre dans l'action et de favoriser leur réflexion. Ils perçoivent les bénéfices de leur expérience d'enseignement tant sur le plan de la formation en stage que sur le plan de la pratique professionnelle.

Par ailleurs, ces futurs enseignants relativisent leurs propres réserves exprimées à l'endroit de facteurs qui peuvent affecter leur sentiment de compétence. Selon eux, leur formation universitaire ne peut être le principal moteur de leur pratique de l'éducation à la citoyenneté en histoire. Cependant, ils entrevoient aisément leur avenir professionnel dans le sens de la confirmation, à court ou à moyen terme, de leur sentiment de compétence dans ce domaine.

5.1.2 Facteurs d'influence chez le futur enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ayant un faible sentiment de compétence

À la suite de notre analyse, nous avons pu déterminer que quatre futurs enseignants (sujets 03, 06, 07 et 08) parmi les huit sujets interviewés ont plutôt développé jusqu'à ce jour le deuxième type de sentiment de compétence que nous présentons, c'est-à-dire un faible sentiment de compétence. Ces sujets entretiennent plusieurs perceptions

qui traduisent une insécurité plus importante par rapport leur rôle d'enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire.

Lorsqu'ils parlent de leurs collègues finissants (les futurs enseignants de leur cohorte à l'université), les futurs enseignants interviewés qui se sentent moins compétents dans leur domaine ont tendance à leur attribuer un faible niveau de compétence. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, ces futurs enseignants vont eux aussi exprimer une perception généralement négative à propos de la compétence des enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté qui sont déjà en poste dans les écoles et qui doivent appliquer le nouveau programme. Ces futurs enseignants insistent sur le fait que les enseignants sur le terrain s'avèrent mal préparés à réaliser l'intégration de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté malgré leur longueur d'avance au niveau de l'expérience d'enseignement.

Dans le but de dresser le profil le plus précis possible de ces futurs enseignants, nous expliciterons tous les facteurs étudiés qui peuvent avoir eu une influence assurée ou même relative sur leur faible sentiment de compétence.

5.1.2.1 Le sens de l'éducation à la citoyenneté

Les futurs enseignants interviewés qui se sentent faiblement compétents entretiennent une perception relativement semblable à celle de leurs collègues qui se sentent fortement compétents à propos du sens de l'éducation à la citoyenneté.

Pour ces futurs enseignants ayant développé un faible sentiment de compétence, l'éducation à la citoyenneté est aussi perçue comme un objet d'études qui permet l'exercice d'un jugement critique chez l'élève à propos de divers enjeux sociopolitiques de sa société. Du même coup, l'éducation à la citoyenneté favorise l'intégration et l'engagement de l'élève en tant que jeune citoyen actif et responsable

de ses choix dans sa société, et ce à divers niveaux. Par ailleurs, elle contribue le développement identitaire de l'élève, notamment en fonction d'une appartenance commune à l'échelle nationale et d'autres appartenances dans un monde où interagissent plusieurs cultures.

Cependant, pour les futurs enseignants qui se sentent faiblement compétents face à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme, ceux-ci reconnaissent de manière fondamentale la priorité qui doit être accordée à l'acquisition de connaissances relatives au fonctionnement politique de sa société, aux droits et devoirs politiques du citoyen ainsi qu'aux enjeux de l'actualité sociopolitique et économique. Pour eux, sans transmettre d'abord des connaissances à ces niveaux, l'élève ne peut pas assumer adéquatement le développement de sa pensée critique.

De plus, l'ensemble des futurs enseignants qui se sentent faiblement compétents dans leur domaine s'inquiète particulièrement que l'éducation à la citoyenneté serve à transmettre des valeurs liées au bon fonctionnement d'une société démocratique. Ils perçoivent d'abord le danger de certaines dérives liées à un endoctrinement à ce propos.

Ces futurs enseignants qui se sentent moins compétents dans leur domaine de pratique lient moins facilement éducation à la citoyenneté et enseignement de l'histoire. Pour eux, l'histoire conserve sa mission propre et ne doit pas être au service de l'éducation à la citoyenneté qu'ils perçoivent. Il est certain que l'histoire permet d'alimenter l'éducation à la citoyenneté et d'enrichir le raisonnement critique ainsi que les positions de l'élève. Cependant, pour ce faire, ces futurs enseignants estiment que l'histoire doit permettre d'abord à l'élève d'acquérir de nombreuses connaissances générales en lien avec les réalités sociales du passé. Malgré ses nobles objectifs, ceux-ci craignent que l'éducation à la citoyenneté intégrée à l'enseignement

de l'histoire vide cette dernière de sa mission traditionnelle pour la constitution de la mémoire collective. Selon eux, ce n'est pas à l'histoire d'assumer le rôle de l'éducation à la citoyenneté qui, lui, serait davantage axé sur les réalités sociales du présent. L'histoire doit seulement permettre de camper la citoyenneté et la démocratie comme des réalités sociales dans l'histoire, des réalités qui sont assez récentes. Pour le reste, ces futurs enseignants n'estiment pas que l'histoire permette nécessairement à l'élève d'agir comme citoyen. Celui-ci doit réaliser sa propre démarche à ce propos dans divers milieux qui lui sont plus ou moins immédiats (parents, amis, groupes sociaux, communautaires ou politiques).

Parmi ces futurs enseignants, le sujet 06 estime même que les activités d'apprentissage liées à l'éducation à la citoyenneté peuvent se présenter comme des obstacles aux activités pertinentes en histoire et vice versa. Bref, les sujets 06 et 08 estiment qu'allier l'éducation à la citoyenneté à l'histoire constitue davantage une intention politique de justification du système démocratique actuel, qui comprend de nombreuses limites et mène à plusieurs injustices.

Ainsi, ils n'hésitent pas à croire que l'éducation à la citoyenneté a certainement plus sa place en lien avec d'autres matières qu'avec la leur. La géographie et l'éthique peuvent apporter des visions et des réflexions intéressantes relativement aux questions de citoyenneté. Toutefois, selon eux, les autres matières ne doivent pas porter le poids d'une intention éducative qui les détournera de leur objectif premier.

5.1.2.2 L'adhésion exprimée et les attentes perçues relatives au nouveau programme

Pour les quatre futurs enseignants qui se sentent moins compétents dans leur domaine, il est donc évident que leur faible adhésion aux attentes perçues dans le nouveau programme peut être reliée à leur perception du sens de l'éducation à la citoyenneté et de sa place par rapport à l'enseignement de l'histoire. Ainsi, ces futurs

enseignants remettent essentiellement en question les visées du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté dans le contexte de l'approche socioconstructiviste qui s'avère privilégiée. Ils estiment que le nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté confirme une dérive utilitariste de l'enseignement de l'histoire et qu'il leur confère donc un rôle professionnel allant à l'encontre de leurs valeurs et de leur projet de carrière. Même si le nouveau programme leur laisse présager une dérive vers l'endoctrinement politique, ces futurs enseignants démontrent toutefois un certain intérêt pour ce nouveau programme qui leur donne une grande liberté d'action pédagogique. Même si le sujet 06 affirme ne pas adhérer du tout aux visées du programme, ce programme leur permettra de réaliser généralement une sensibilisation à la citoyenneté en fonction d'une approche plus personnelle de l'éducation à la citoyenneté qu'ils auront développée dans leur pratique.

Ainsi, ces futurs enseignants qui se sentent moins compétents pour intégrer l'éducation à la citoyenneté à leur enseignement de l'histoire interprètent plutôt les visées du programme dans le sens suivant. D'abord, il s'agit pour eux de favoriser la transmission et l'acquisition d'un niveau élevé de connaissances historiques ainsi que favoriser le mieux possible leur intégration en fonction du sens que l'élève peut leur donner sur la base de son vécu. Ainsi, il s'agit de favoriser la compréhension des principaux thèmes historiques abordés dans le cadre du programme en intégrant les connaissances acquises liées aux faits historiques.

Même s'ils essaient de percevoir certains aspects positifs à ce nouveau programme, ces futurs enseignants qui se sentent moins compétents s'insurgent littéralement contre ses visées jugées imprécises et complexes.

5.1.2.3 Les perceptions relatives aux expériences antérieures et à la formation reçue

Les futurs enseignants qui ont développé un faible sentiment de compétence ont peu parlé de leurs expériences antérieures en lien avec leur milieu familial. Parmi eux, seul le sujet 08 a mentionné comment l'engagement social de ses parents a stimulé son intérêt porté aux questions relatives aux sciences humaines, sa vision de la citoyenneté ainsi que l'importance qu'elle accorde au devoir civique ou politique. Ce sujet perçoit que implication citoyenne subséquente, à l'école secondaire, au collégial comme dans des organismes communautaires et des ONG, a influencé son intérêt et son interprétation de l'éducation à la citoyenneté. Pour leur part, les sujets 03, 06 et 07 sont demeurés très discrets durant cette période de leur vie relativement à l'engagement politique et communautaire.

Ainsi, depuis leur entrée à l'université jusqu'à ce jour, la plupart des sujets qui ne sentent moins compétents dans leur domaine (sujets 03, 06 et 07) a démontré, d'après leurs perceptions exprimées, un faible niveau d'implication citoyenne dans leur communauté. Ils s'intéressent d'abord à agir individuellement comme citoyen : participer au processus électoral, s'informer sur les divers enjeux actuels de leur société ou encore faire des choix de consommation responsable. Ensuite, s'impliquer dans la vie de l'école peut aussi représenter une démarche qui convient à ses futurs enseignants. Seul le sujet 08 est demeuré activement engagé dans diverses causes humanitaires, étudiantes et environnementales durant la période de son passage au baccalauréat.

Avant d'entrer à la formation initiale à l'enseignement ou au cours de celle-ci, ces quatre futurs enseignants ont réalisé d'autres études universitaires. Complétées ou non, ces études leur donnent non seulement une plus longue expérience de formation universitaire. Elles semblent aussi avoir influencé leur réflexion relative à la nouvelle perspective d'éducation à la citoyenneté dans leur spécialité au niveau de

l'enseignement secondaire. Ils s'intéressent d'abord à la mission première de la discipline qu'ils veulent enseigner. Ensuite, ils remettent beaucoup en question ce qu'ils appellent « la pensée ambiante » en sciences de l'éducation, c'est-à-dire cette vision de l'enseignement qui, selon eux, a tendance à céder au laxisme, développer des compétences attendues chez les jeunes et vider les disciplines scolaires de leur contenu d'enseignement propre. Dans l'ensemble de leur discours, ces futurs enseignants n'hésitent pas à s'appuyer sur leur formation spécialisée (en histoire, en géographie ou dans d'autres domaines) pour établir des comparaisons et critiquer les faiblesses de la formation initiale à l'enseignement qu'ils terminent.

Au niveau de la formation initiale à l'enseignement reçue, les futurs enseignants qui se sentent faiblement compétents s'avèrent très insatisfaits tout comme leurs collègues qui se sentent fortement compétents dans leur domaine. Ils soulignent le manque de formation spécifique dans les disciplines historique et géographique qui feront l'objet de leur enseignement au secondaire. D'ailleurs, ils déplorent aussi que leur formation ait été peu orientée sur le fait de leur offrir une perspective adaptée à des futurs enseignants dans ces disciplines scolaires à l'école secondaire. Tout comme leurs collègues qui se sentent fortement compétents, ils déplorent les lacunes de la formation didactique et l'inutilité de plusieurs cours de pédagogie. Quant au cours qui s'est attardé spécifiquement à l'éducation à la citoyenneté, ces futurs enseignants qui se sentent faiblement compétents dans ce domaine auraient tout de même espéré acquérir des connaissances supplémentaires relatives à la citoyenneté. Par la constatation des limites de leur formation relative à l'éducation à la citoyenneté et de l'improvisation des professeurs responsables de leur formation dans ce domaine, ils ont développé leurs doutes et même un certain cynisme en fonction de cette perspective éducative qui vient noyauter l'enseignement de l'histoire. Ainsi, pour eux, la vision développée par les professeurs et chargés de cours dans le cadre de leur formation relativement à l'intégration de l'éducation à la citoyenneté en citoyenneté leur semble très loin de la réalité du terrain, c'est-à-dire des activités pédagogiques

qu'ils peuvent réaliser dans le contexte scolaire qu'ils perçoivent pour sensibiliser aux questions relatives à la citoyenneté. Finalement, en se renseignant par eux-mêmes à propos de l'éducation à la citoyenneté (à l'aide de textes de didacticiens connus dans le domaine), les sujets 06 et 08 ont particulièrement endurci leur perception défavorable aux visées du nouveau programme.

5.1.2.4 Les perceptions relatives à l'expérience de pratique enseignante

Parmi les futurs enseignants qui se sentent faiblement compétents pour intégrer l'éducation à la citoyenneté en histoire, quelques-uns (sujet 07 et 08) relèvent l'importance de varier les méthodes pédagogiques dans le but de susciter l'exercice du jugement critique chez l'élève en fonction de la compréhension de certains enjeux actuels de leur société. Toutefois, cette visée s'avère plutôt facultative par rapport à l'enseignement de l'histoire qui demeure pour eux la base de la discipline scolaire qu'ils doivent enseigner. Ainsi, même s'ils insistent sur les vertus de diverses méthodes parfois peu employées dans l'enseignement (débat, jeux de rôles, travail d'équipe, approche de type coopératif, etc.) qui peuvent servir à n'importe quelle discipline scolaire, ces futurs enseignants accordent une grande importance à un enseignement qui favorise la présentation d'information de manière plus magistrale. Celle-ci peut s'allier à des activités d'apprentissage suscitant la réflexion des élèves. Pour eux, les méthodes d'enseignement doivent donc demeurer assez directives pour permettre l'acquisition des connaissances telle qu'ils la préconisent. Cette perception est grandement influencée par leur expérience de pratique lors de leurs stages et de leurs activités professionnelles. Ces futurs enseignants qui se sentent faiblement compétents dans leur domaine perçoivent l'inefficacité de certaines méthodes pédagogiques et de certaines activités qui, idéalement, devraient lier histoire et éducation à la citoyenneté.

Au niveau des contenus d'enseignement, ces futurs enseignants qui favorisent la transmission des connaissances perçoivent le nouveau programme comme étant trop lourdement chargé et moins bien organisé que les anciens programmes par objectifs. Intégrer éducation à la citoyenneté et histoire dans le cadre du nouveau programme apparaît comme une tâche ardue et dont ils ne sont pas encore tout à fait convaincus. Ils se sentent aussi plus démunis face à l'absence de matériel didactique relatif au nouveau programme.

Ces futurs enseignants affirment faire beaucoup d'efforts pour transposer des savoirs complexes acquis durant la formation universitaire. Ils pensent que certains contenus d'enseignement ne sont pas adaptés à la réalité de l'élève du secondaire, celui-ci étant relativement jeune pour aborder toutes les subtilités de l'éducation à la citoyenneté.

Au niveau de l'évaluation des apprentissages, ces futurs enseignants n'adhèrent pas au fait de favoriser le transfert des apprentissages de l'élève pour démontrer sa compréhension des réalités sociales dans des situations nouvelles. Pour eux, cette démarche discrédite les faits historiques qui doivent être acquis par l'élève. En fait, ils perçoivent davantage les évaluations proposées dans le cadre du nouveau programme comme des activités d'histoire-fiction ou des activités donnant toute l'importance à l'analyse d'une réalité sociale du présent sur la seule base d'un concept qui trouve son origine dans une autre période historique. Ces futurs enseignants entretiennent donc la perception de ne plus être invités à évaluer des apprentissages réalisés en histoire sur la base des faits historiques appris.

Au niveau du contact établi durant l'expérience de pratique en stage, ces futurs enseignants qui se sentent faiblement compétents perçoivent leurs activités de pratique enseignante comme étant des expériences plus difficiles. Outre la gestion de classe ardue dans certains groupes d'élèves, ces futurs enseignants estiment qu'ils n'ont pas eu le soutien pédagogique et didactique de leur enseignant associé durant au

moins un de leurs trois stages de prise en charge (qui se réalisait en enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté). Durant leur expérience de pratique, ces futurs enseignants ont parfois remis en question de manière plus ou moins profonde leurs capacités à enseigner l'histoire et l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire.

De plus, durant leurs expériences professionnelles d'enseignement, ces futurs enseignants n'estiment pas avoir fortifié leur sentiment d'avoir eu véritablement la charge de leurs classes ainsi que leur sentiment de compétence professionnelle à enseigner dans leur discipline. Ces sujets ont souvent constaté que la réflexion complexe sur l'éducation à la citoyenneté et son intégration à l'enseignement de l'histoire s'avérait de peu d'utilité en regard du rôle que les acteurs du milieu scolaire attendent du futur enseignant sur le terrain : un intervenant qui sait essentiellement bien la gérer sa classe.

5.1.2.5 Les modèles perçus

Ces futurs enseignants qui se sentent faiblement compétents ont tout de même trouvé des modèles pour les aider à cheminer dans leur domaine de l'enseignement. Ils ont développé une perception positive de certains enseignants associés et de certains collègues enseignants dans le milieu scolaire qui ont su les aider à comprendre et mettre en œuvre le mieux possible le nouveau programme ou encore qui ont su les aider à relativiser ses attentes souvent jugées irréalistes. Parmi eux, seul le sujet 06 a vécu un peu plus de conflits relatifs au style d'enseignement privilégié avec un enseignant associé.

D'autre part, ils perçoivent certains de leurs professeurs et chargés de cours de l'université comme des formateurs influents au niveau de leur pensée pédagogique et didactique relativement à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la

citoyenneté. Outre les connaissances qu'ils leur ont transmises, ceux-ci semblent avoir stimulé leur réflexion critique sur leur enseignement. De plus, en situation difficile, les superviseurs de stage sont considérés comme des personnes qui assurent un support essentiel. Cependant, les autres professeurs et chargés de cours sont durement critiqués par ces futurs enseignants. Beaucoup n'ont donc pas été des modèles au niveau de la mise en œuvre pédagogique et didactique du nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté à même leurs propres cours. Ces futurs enseignants considèrent que leur vision de cet enseignement était fortement idéalisée, ne correspondant pas à la réalité de l'école et des classes d'histoire au secondaire.

5.1.2.6 Le feed-back perçu

Deux de ces futurs enseignants qui ont développé un faible sentiment de compétence pour l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ont perçu un feed-back positif de la part de leurs élèves. Toutefois, la plupart de ces sujets a perçu un feed-back essentiellement négatif au niveau de leurs commentaires ou de leurs attitudes. Pour ces futurs enseignants, une bonne partie des élèves n'était pas interpellée par leur approche de l'éducation à la citoyenneté et de l'histoire. Ces sujets ont été notamment découragés par l'indifférence de leurs élèves face aux questions de nature sociopolitique. La plupart de ces futurs enseignants ont mentionné la persistance des récriminations de leurs élèves.

Décus par les réflexions de leurs élèves, ces futurs enseignants ont eu davantage tendance à abandonner leurs interventions liées à l'éducation à la citoyenneté puisqu'ils considéraient avoir peu d'emprise sur leurs élèves dans le but d'ajuster adéquatement leur approche.

Au niveau de la relation avec leurs enseignants associés et leurs collègues enseignants dans le milieu scolaire, ces futurs enseignants ont souvent mentionné la satisfaction qui leur était exprimée relativement à l'ensemble de leur approche d'enseignement. Seul le sujet 08 relève les commentaires négatifs d'un enseignant associé à l'endroit de son approche de l'éducation à la citoyenneté jugée « démagogique ».

Ces futurs enseignants donnent donc peu d'information sur le feed-back reçu des enseignants qui les ont côtoyés dans le milieu scolaire.

5.1.2.7 Le contexte professionnel perçu

Les futurs enseignants perçoivent le contexte professionnel relatif à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté d'une manière assez similaire à leurs collègues qui se sentent fortement compétents. La profession enseignante dans ce domaine est perçue comme un rôle exigeant, l'importance de la formation continue est soulignée, notamment à l'aide des formations offertes par les commissions scolaires, et l'obtention d'un poste permanent s'avère grandement espérée pour leur permettre d'aborder leur discipline scolaire avec plus de facilité et de préparation.

Cependant, ces futurs enseignants perçoivent davantage les conditions de travail difficiles dans les classes au secondaire et accordent une grande importance au soutien qui pourrait leur être apporté par divers intervenants. De plus, ils ont tendance à percevoir l'ensemble de la profession enseignante comme étant essentiellement dénigrée.

Dans la mise en œuvre du nouveau programme, jugée irréversible, ces futurs enseignants veulent tenter d'éviter les dérives qu'ils ont mises en lumière dans l'ensemble de leurs perceptions. Ils veulent surtout insister sur les connaissances historiques et politiques qu'ils jugent essentielles pour la formation de l'élève et

adopter un style d'enseignement plus directif qui leur permettra de mieux encadrer son apprentissage. De plus, ils désirent sensibiliser l'élève à son rôle de citoyen sans procéder à l'endoctrinement potentiel qu'ils dénoncent. Pour ce faire, ils désirent orienter leurs activités d'enseignement sur une interprétation personnelle du programme qui les amènera à faire réfléchir l'élève plutôt que de le pousser à « l'action citoyenne ».

Au niveau de leurs perceptions relatives à la réussite de l'implantation du programme, nous avons déjà mentionné comment ces futurs ont maintes fois soulevé les problèmes inhérents aux visées de ce programme. Pour eux, ce dernier manque de balises claires pour aborder les thèmes historiques dans la perspective d'un réel enseignement de l'histoire. De plus, il s'avère trop chargé et entretient des attentes démesurées relatives à l'éducation à la citoyenneté qui induisent beaucoup de pression tant sur l'élève que l'enseignant. Tel que mentionné plus tôt, ces sujets estiment aussi que les évaluations par compétences ne permettent pas de sanctionner l'apprentissage de notions historiques.

Enfin, percevant aussi des problèmes relatifs au milieu familial des jeunes d'aujourd'hui, ces futurs enseignants perçoivent chez les jeunes un manque de maturité et d'expérience qui les empêcherait d'aborder les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté.

5.1.2.8 Synthèse

En somme, ces futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (sujets 03, 06, 07 et 08) qui ont développé un faible sentiment de compétence dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'école secondaire, expriment une insécurité plus profonde à assumer leur rôle attendu d'eux. Ces futurs enseignants estiment d'abord et avant tout qu'ils désirent enseigner

l'histoire et qu'ils intégreront l'éducation à la citoyenneté à leur enseignement selon leur interprétation personnelle de cette compétence du nouveau programme. La perception qu'ils ont élaborée relativement à leur expérience d'enseignement (suite au feed-back reçu), notamment en stage, leur laisse souvent croire qu'ils ont peu de contrôle de l'acte d'enseigner dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté. Ces futurs enseignants perçoivent aussi plusieurs lacunes de la formation reçue à l'université concernant l'éducation à la citoyenneté. Ils estiment ne pas être assez outillés pour favoriser l'émergence de l'esprit critique valorisé, mais aussi l'enseignement de la discipline historique. Bien que certains professeurs, chargés de cours, enseignants associés et collègues enseignants les ont inspiré dans la mise en œuvre d'un programme jugé comme étant complexe et imprécis, la plupart de ces intervenants ne semblent pas avoir été des modèles pour ces futurs enseignants. Enfin, ils entrevoient plusieurs difficultés liées au contexte professionnel qu'ils perçoivent et à la mise en place du nouveau programme.

5.2 Influence des facteurs étudiés et décelés sur le sentiment de compétence des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté

La théorie de Bandura (1986, 2007) qui a guidé notre étude du sentiment de compétence nous a permis de nous intéresser à quatre principales dimensions qui détaillent les perceptions d'un sujet. Toutefois, l'étude du sentiment de compétence en regard de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté dévoile aussi d'autres facteurs influents qui ont été décelés au cours de l'analyse des résultats.

5.2.1 La perception du sens de l'éducation à la citoyenneté et de son intégration au curriculum du secondaire

La perception du sens de l'éducation à la citoyenneté et la perception de son lien avec l'enseignement de l'histoire ou d'autres matières constituent des facteurs importants

dans l'étude du sentiment de compétence des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Ce facteur, qui fait inévitablement appel à l'expérience antérieure, mérite d'être placé en exergue puisqu'il traite du savoir développé par le futur enseignant au niveau de son objet d'études tel qu'il le perçoit et tel qu'il pourrait l'aborder dans le cadre de sa future carrière.

Le sens de l'éducation à la citoyenneté perçu par les futurs enseignants interviewés nous permet de dégager des caractéristiques qui distinguent les sujets qui ont un faible ou un fort sentiment de compétence. En effet, les futurs enseignants qui développent un fort sentiment de compétence perçoivent davantage l'éducation à la citoyenneté comme un coffre à outils qui permet à l'élève d'agir de manière fonctionnelle dans son milieu et sa société. Selon eux, l'histoire étant moins perçue comme un moyen d'acquérir un nombre élevé de connaissances spécifiques sur la politique, l'économie ou les phénomènes sociaux, l'histoire s'intègre à l'éducation à la citoyenneté de façon à ce qu'elle soit utile pour comprendre le présent et envisager l'avenir.

Au contraire, les futurs enseignants qui développent un faible sentiment de compétence accordent plutôt la priorité à l'acquisition préalable de nombreuses connaissances sur le fonctionnement sociopolitique, les droits du citoyen, etc. De plus, ils s'inquiètent davantage d'une potentielle propagande liée à la transmission de valeurs dites « démocratiques ». Enfin, ils estiment que l'histoire conserve une mission propre et s'allie plutôt mal à l'éducation à la citoyenneté.

5.2.2 *La perception du programme Histoire et éducation à la citoyenneté et des attentes qu'il suggère au niveau du rôle de l'enseignant*

Les perceptions exprimées par les futurs enseignants à l'égard du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* et des attentes qu'il suggère à l'endroit de leur rôle professionnel sont intimement liées à leur adhésion à celui-ci.

En fait, dans l'ensemble du discours recueilli auprès des futurs enseignants, il nous a été possible de mettre en lumière diverses attentes perçues qui correspondent à aux visées des programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (MEQ, 2004; MELS, 2007). Malgré les attentes perçues au niveau de la transmission de connaissances et du développement de compétences chez l'élève, celle-ci ne sont pas suffisantes pour attester du sentiment de compétence des futurs enseignants, tel qu'ils l'expriment. D'une part, l'ensemble des futurs enseignants, qu'ils se sentent compétents ou non, juge les nouveaux programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté comme étant encore flous et trop complexes. D'autre part, bien que les sujets 05, 06 et 08 interpellent les intentions utilitaristes du programme, tous les futurs enseignants interviewés perçoivent divers aspects complémentaires qui correspondent réellement aux visées des programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Il faut comprendre que le fait de connaître les nouveaux programmes ne correspond pas à un choix, mais bien à un aspect de leur formation universitaire. Leur connaissance effective des programmes doit plutôt être vue en relation avec leur adhésion à ceux-ci.

Le sens de l'adhésion aux nouveaux programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté exprimée par les futurs enseignants peut contribuer à expliquer en partie leur sentiment de compétence et distinguer les sujets qui développent l'un ou l'autre des deux types de sentiment de compétence. D'un côté, les sujets 01, 02, 04 et 05 expriment une très bonne adhésion aux visées du programme. Bien que certains

d'entre eux déplorent ces aspects imprécis, ces sujets estiment que celui-ci répond aux besoins des enseignants en leur laissant une grande liberté pédagogique et didactique pour l'interpréter. D'un autre côté, les sujets 03, 06, 07 et 08 adhèrent peu ou pas au programme. Ceux-ci remettent essentiellement en question ses visées dans le contexte de l'approche socioconstructiviste privilégiée, la faisabilité de sa mise en œuvre ainsi que la conception de la citoyenneté privilégiée qui leur fait présager une dérive vers l'endoctrinement politique.

5.2.3 La perception de la compétence des autres enseignants et futurs enseignants

Les perceptions exprimées par les futurs enseignants à l'égard de leurs collègues, c'est-à-dire leurs collègues finissants et les collègues enseignants rencontrés dans le milieu scolaire, contribuent à expliquer leur sentiment de compétence. Le sens qui se dégage de leurs propos nous permet de comprendre que les sujets ont tendance à exprimer une perception qui les amène davantage à s'inclure qu'à s'exclure par rapport à la compétence attribuée aux collègues de leur cohorte.

Quant à la perception de la compétence des enseignants en poste dans le milieu scolaire à mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté, elle est généralement négative et démontre un conflit de générations qui s'avère habituel (Devos et Paquay, 2008). Ainsi, ce facteur s'avère beaucoup moins déterminant.

5.2.4 La perception de l'expérience antérieure et de la formation

Selon Bandura (1986, 2007), l'expérience antérieure du sujet s'avère l'un des facteurs des plus déterminants dans l'explication de son sentiment de compétence. Selon leurs perceptions, les futurs enseignants estiment généralement que l'influence du milieu familial s'avère déterminante sur leur choix professionnel ou leur cheminement de citoyen. Après l'étude du sentiment de compétence exprimé par rapport à

l'enseignement du nouveau programme, un tel lien demeure bien relatif. Toutefois, l'expérience familiale relative à l'implication citoyenne a pu avoir une influence sur la continuité de l'engagement citoyen subséquent chez les sujets interviewés, que ce soit dans le milieu scolaire, les activités parascolaires ou l'engagement dans la communauté.

Cependant, le niveau d'engagement sociopolitique récent des futurs enseignants interviewés, c'est-à-dire durant la période de leur passage à l'université, semble contribuer à la force ou à la faiblesse du sentiment de compétence qu'ils ont développé. De plus, leurs autres expériences de formation avant ou pendant leur baccalauréat en enseignement semblent aussi contribuer à leur perspective critique par rapport aux visées du nouveau programme. Cette perspective critique s'est beaucoup développée chez les futurs enseignants qui se sentent faiblement compétents pour assumer le rôle attendu d'eux (ce rôle étant perçu dans un programme auquel ils adhèrent peu).

Au sein de l'expérience antérieure du sujet, la formation reçue à l'université constitue un facteur déterminant du sentiment de compétence. D'une part, la satisfaction relative à la qualité de la formation disciplinaire reçue à l'université (les cours spécialisés en histoire, par exemple) renforce le fort sentiment de compétence développé par la moitié des futurs enseignants interviewés. Bien qu'ils aient perçu de profondes lacunes dans la formation plus spécifiquement dédiée à l'éducation à la citoyenneté, ceux-ci ont démontré avoir développé une solide connaissance des visées de l'éducation à la citoyenneté qui correspondent à la vision du nouveau programme auquel ils adhèrent et dont ils ont pris connaissance au cours de leur formation universitaire.

D'autre part, même s'ils entretiennent une insatisfaction semblable à leurs collègues ayant un fort sentiment de compétence, les futurs enseignants qui ont développé un

faible sentiment de compétence se sont davantage intéressés au cours de leur formation à la discipline traditionnelle qu'ils doivent enseigner, c'est-à-dire l'histoire. Pour leur part, ces futurs enseignants dénoncent plutôt la faiblesse de la formation initiale à l'enseignement à ce chapitre. Ainsi, ils perçoivent davantage leur formation disciplinaire en histoire comme étant mal adaptée à la réalité de futurs enseignants au secondaire qui se spécialisent dans ce domaine. Lorsqu'ils constatent la piètre de leur formation initiale à l'enseignement relativement à la perspective de l'éducation à la citoyenneté, leurs perceptions ne contredisent pas nécessairement le sens qu'ils accordent à cette perspective et leur faible adhésion au nouveau programme. Il nous faut comprendre que cette situation alimente et endurecit plutôt leur cynisme par rapport à cette perspective du nouveau programme. Dans cette ligne de pensée, les lacunes et les limites de la formation de ces futurs enseignants alimentent leur attitude de rejet du programme ou encore leur volonté d'en réaliser une interprétation partielle ou personnelle durant leur future carrière.

5.2.5 La perception de l'expérience de pratique enseignante en histoire et éducation à la citoyenneté

Selon la théorie développée par Bandura (1986, 2007), l'expérience de pratique s'avère le second facteur en importance qui permet de déceler les perceptions qui influencent le sentiment de compétence d'un sujet. Au niveau des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, l'expérience de pratique enseignante doit être considérée sous l'angle de l'expérience de stage et de l'expérience professionnelle récente dans le milieu scolaire (une expérience de pratique réalisée en parallèle de la formation initiale à l'enseignement des sujets).

Chez les futurs enseignants qui ont développé un fort sentiment de compétence, l'expérience de stage et l'expérience professionnelle ont constitué des occasions de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques qui leur ont permis d'innover et de

concrétiser le sens de l'éducation à la citoyenneté qu'ils ont perçu. Ces futurs enseignants savent par ailleurs relativiser l'efficacité de leurs méthodes et s'ajuster plus facilement. La transposition didactique des savoirs visés par leur enseignement ne leur pose pas de problème. Par rapport à leur milieu scolaire de pratique, ils témoignent d'une intégration généralement aisée et de l'épanouissement de relations collaboratives avec plusieurs de leurs collègues enseignants.

Les futurs enseignants, qui ont développé un faible sentiment de compétence, se sont surtout intéressés à l'enseignement de l'histoire durant leurs stages. Ils ont peu ou pas expérimenté l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de l'ensemble de leur pratique en stage ou professionnelle. Ils favorisent un enseignement plus directif et magistral qui vise l'acquisition de connaissances. Pour eux, l'intégration de l'éducation à la citoyenneté en histoire est perçue comme une tâche difficile, et dont ils sont peu convaincus, alors même qu'ils doivent faire beaucoup d'efforts au niveau de la transposition didactique des connaissances visées. De plus, ils estiment que l'évaluation des apprentissages par compétences en lien avec le programme discrédite l'enseignement des faits historiques qui doit être réalisé. Au niveau de leur intégration dans le milieu scolaire, ces futurs enseignants déplorent souvent d'un manque de soutien pédagogique et didactique de la part d'un enseignant associé. Cette situation les a souvent menés à de sérieuses remises en question par rapport à leurs capacités professionnelles. Enfin, ces futurs enseignants n'estiment pas avoir fortifié un réel sentiment de prise en charge de leur classe au cours de leurs expériences professionnelles et donc avoir eu la chance de réellement mettre en œuvre leur interprétation de l'éducation à la citoyenneté.

5.2.6 La perception relative aux modèles

Selon la théorie de Bandura (1986, 2007), la présence de modèles vient appuyer, conforter, mais aussi orienter l'expérience de pratique d'un sujet. Au cours de cette

étude, il a été difficile de discerner l'influence de certains modèles sur le sentiment de compétence. Certes, ces modèles existent chez les futurs enseignants. Toutefois, leur présence ou leur absence n'a pas permis de distinguer de manière complémentaire les futurs enseignants qui ont développé un fort ou un faible sentiment de compétence. Chez la plupart des futurs enseignants interviewés, de bons modèles existent par la présence des enseignants associés et des collègues enseignants dans le milieu scolaire qui inspirent leur pratique. D'ailleurs, cette perception permet de relativiser le jugement trop catégorique que les futurs enseignants ont eu à l'endroit des enseignants en poste dans le milieu scolaire à propos de leur compétence pour mettre en œuvre le nouveau programme.

Bien que l'ensemble des futurs enseignants interviewés affirme que la plupart des professeurs et des chargés de cours à l'université ne constituent pas des modèles pour eux, tous nos sujets reconnaissent que certains de ceux-ci l'ont principalement été en transmettant leurs connaissances et en stimulant la réflexion critique sur l'enseignement. De la même manière, ces perceptions des futurs enseignants viennent relativiser leur regard trop catégorique sur leur formation relative à l'éducation à la citoyenneté.

Par ailleurs, ce sont principalement les futurs enseignants qui ont développé un fort sentiment de compétence dans leur domaine qui reconnaissent la présence de contre-modèles en la personne de certains enseignants associés. En raison de l'incohérence des résultats à ce niveau, notre recherche s'avère peu concluante sur l'importance du facteur lié aux modèles.

5.2.7 La perception relative au feed-back

Le feed-back perçu par un sujet vient, selon la théorie de Bandura (1986, 2007), alimenter son sentiment de compétence en confirmant ou infirmant la justesse de sa

pratique. Dans le cas des futurs enseignants interviewés, le feed-back est un facteur influent sur leur pratique et s'avère principalement perçu chez les élèves et les enseignants dans le milieu de pratique.

D'une part, les futurs enseignants qui ont développé un fort sentiment de compétence dans leur domaine perçoivent essentiellement un feed-back positif chez les élèves, leurs enseignants associés et leurs collègues enseignants dans le milieu scolaire. Parfois, ils constatent une progression de ce dernier. En d'autres circonstances, ils témoignent de leur capacité à se réajuster lors d'un feed-back négatif.

D'autre part, les futurs enseignants qui ont développé un faible sentiment de compétence dans leur domaine perçoivent essentiellement chez leurs élèves un feed-back négatif auquel ils ont plus de difficulté à s'ajuster. Avec leurs enseignants associés, la plupart des sujets interviewés témoignent d'un feed-back positif.

5.2.8 La perception du contexte professionnel

Les diverses perceptions décelées au niveau du contexte professionnel contribuent au développement du sentiment de compétence des futurs enseignants interviewés. Toutefois, la plupart des aspects considérés au niveau du contexte professionnel ne permet pas de distinguer les futurs enseignants qui développent un fort ou un faible sentiment de compétence. Au niveau des exigences de la profession enseignante dans leur domaine, ce facteur n'est pas déterminant.

Par ailleurs, l'étude de leur perception relative aux capacités des jeunes à apprendre dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté permet de distinguer les deux catégories de futurs enseignants interviewés. Ceux qui ont un fort sentiment de compétence considèrent que les élèves sont prêts, assez âgés et déjà assez connaissant pour parler des enjeux de la citoyenneté. D'autre part, ceux qui ont un

faible sentiment de compétence jugent du contraire. De la même manière, chez les sujets qui ont un fort sentiment de compétence, leurs perceptions relatives à l'implantation du nouveau programme minimisent les difficultés qui peuvent survenir. Chez les sujets qui ont un faible sentiment de compétence, leurs perceptions insistent sur plusieurs facteurs de risque qu'ils jugent inhérents au nouveau programme.

CONCLUSION

L'éducation à la citoyenneté constitue un sujet débattu depuis bon nombre d'années. Au cours des années 1990 et 2000, dans le contexte d'une réforme pédagogique qui vise à adapter le système éducatif québécois aux nouvelles réalités sociales, ce concept a graduellement été intégré dans les programmes éducatifs, notamment en lien avec l'enseignement de l'histoire au secondaire (MEQ, 2004; MELS, 2007). Plusieurs auteurs ont souligné le fait qu'un nombre imposant d'écrits théoriques traite du concept de « citoyenneté » alors que « l'éducation à la citoyenneté » demeure en soi fort peu opérationnalisée, surtout en vue d'assurer cette cohérence avec l'enseignement de la discipline historique. De plus, dans le milieu scolaire, les interventions éducatives à ce niveau demeurent peu connues. Au-delà de leurs conceptions relatives à la citoyenneté, la recherche dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté n'a pas permis jusqu'à maintenant de comprendre adéquatement comment les enseignants, et plus particulièrement les futurs enseignants, se sentent compétents pour assumer le rôle qui leur est confié, c'est-à-dire réaliser l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire.

Partant de ce constat, il nous a semblé indispensable d'étudier le sentiment de compétence des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la mise en œuvre des nouveaux programmes à l'école secondaire. Au cours de cette conclusion, nous exposerons les objectifs que nous avons poursuivis et les concepts utilisés, un rappel de la méthodologie employée, les principaux résultats obtenus, la validité et les limites de cette étude, sa contribution ainsi que les nouvelles pistes de recherche qui s'en dégagent.

Objectifs de la recherche et concepts utilisés

Cette recherche avait pour principal but de faire l'étude des facteurs qui influencent le sentiment de compétence des futurs enseignants du secondaire qui contribueront à la mise en œuvre des nouveaux programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*. Plus spécifiquement, nous voulions expliquer le sentiment de compétence exprimé par les futurs enseignants d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire en regard des perceptions émanant de leur discours. Ensuite, nous désirions analyser les facteurs du sentiment de compétence de ces futurs enseignants en regard de leur discours. Enfin, nous voulions déterminer et expliquer les facteurs qui influencent deux types de sentiment de compétence que nous avons distingués : un fort et un faible sentiment de compétence.

Nous avons donc d'abord cherché à définir le sens que peut prendre l'éducation à la citoyenneté puisque nous interrogeons des futurs enseignants de ce domaine. À la lumière des écrits de plusieurs auteurs (Audigier, 1999, 2005; Gagnon et Pagé, 1999; Galichet, 2001, 2002, 2005; Lefrançois, 2001; Marzouk et collab., 2000; Ouellet, 2002, 2004; Pagé, 2001, 2004), l'éducation à la citoyenneté, qui est au cœur des programmes visés dans le cadre cette étude, se révèle être un concept multidimensionnel et polysémique. Ensuite, selon la théorie de Bandura (1986, 2007), le sentiment de compétence que nous avons étudié représente le jugement d'un futur enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté sur ses propres compétences, à la lumière de ses perceptions sur divers facteurs constitutifs de celle-ci, dans le cadre l'acte d'enseigner dans son domaine particulier. Ce sentiment de compétence permet aussi l'expression d'un certain niveau de performance. Par ailleurs, il prend aussi appui sur les perceptions des futurs enseignants, et non sur de simples impressions, des opinions ou encore des conceptions. À ce propos, nous avons défini ce concept de perception au sens philosophique comme une « dimension active en tant qu'ouverture primordiale au monde vécu » (Merleau-Ponty, 1976).

Méthodologie de la recherche

Ainsi, dans une perspective de recherche qualitative, nous avons procédé à des entretiens de recherche individuels semi-directifs (basés sur une grille d'entretien de 10 questions ouvertes) qui ont permis d'explorer en profondeur le savoir, les sentiments ainsi que les perceptions des futurs enseignants en fonction de leur vécu. Pour ce faire, nous avons constitué un échantillon de convenance de huit sujets en visant particulièrement la population des futurs enseignants au secondaire qui sont spécialisés pour l'enseignement des programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* et qui provenaient de la cohorte 2004-2008 des étudiants finissants à la formation initiale à l'enseignement (programme de baccalauréat en enseignement secondaire des sciences humaines / univers social) de l'Université du Québec à Montréal.

L'analyse des données recueillies a été réalisée sur la base des verbatims de nos entretiens, c'est-à-dire sur la base des transcriptions fidèles des 14 heures d'entretien réalisées avec nos sujets. Les résultats de cette analyse ont été obtenus à l'aide d'une catégorisation fondée sur une grille d'analyse concernant les divers types de perceptions décelées en cours d'entretien ainsi que les facteurs du sentiment de compétence issus de la théorie de Bandura (1986, 2007).

Résultats obtenus

De cette manière, les résultats obtenus nous permettent de cerner huit principaux facteurs du sentiment de compétence chez les futurs enseignants qui contribueront à mettre en œuvre le nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'école secondaire.

En premier lieu, chez ces futurs enseignants, la perception du sens de l'éducation à la citoyenneté et la perception de son lien avec l'enseignement de l'histoire ou d'autres matières constituent des facteurs importants liés au savoir développé par le futur enseignant. Ce sens perçu de l'éducation à la citoyenneté nous permet de dégager des caractéristiques qui distinguent les sujets qui ont un fort ou un faible sentiment de compétence. D'une part, ceux qui développent un fort sentiment de compétence perçoivent davantage l'histoire des programmes par compétences dans une perspective utilitaire, subordonnée à une éducation à la citoyenneté qui vise à comprendre le présent et envisager l'avenir. Ceux qui développent un faible sentiment de compétence accordent une place importante à une histoire qui conserve plutôt sa mission traditionnelle, celle de transmettre de nombreuses connaissances historiques, et qui s'intègre mal avec l'éducation à la citoyenneté.

Ensuite, leurs perceptions du nouveau programme et de ses attentes au niveau de leur rôle d'enseignant nous permettent de dégager le sens de leur adhésion aux visées de l'éducation à la citoyenneté projetée. Malgré que l'ensemble des futurs enseignants interviewés décèle des limites au nouveau programme mis en place, ceux qui ont développé un fort sentiment de compétence y adhèrent puisqu'il répond, estiment-ils, aux besoins des enseignants en leur laissant une grande liberté pédagogique et didactique pour l'interpréter. Ceux qui ont développé un faible sentiment de compétence remettent en question ses visées, sa faisabilité et sa conception de la citoyenneté.

Les perceptions exprimées par les futurs enseignants à l'égard de la compétence de leurs collègues, c'est-à-dire leurs collègues finissants et les collègues enseignants rencontrés dans le milieu scolaire, contribuent aussi à expliquer leur sentiment de compétence. Les futurs enseignants interviewés ont tendance à exprimer une perception qui les amène davantage à s'inclure qu'à s'exclure par rapport à la compétence attribuée aux collègues de leur cohorte. Quant à la perception de la compétence des

enseignants en poste dans le milieu scolaire à mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté, elle est beaucoup moins déterminante puisqu'elle démontre l'existence d'un certain conflit de générations.

L'expérience antérieure du futur enseignant s'avère l'un des facteurs des plus déterminants dans l'explication de son sentiment de compétence. À cet égard, outre l'implication citoyenne récente du sujet, la formation reçue à l'université semble un élément clé bien que tous les futurs enseignants interviewés y aient perçu de profondes lacunes. Pour certains, elle contribue à leur vision critique des visées du nouveau programme et du rôle attendu d'eux. Aussi, la satisfaction relative à la qualité de la formation disciplinaire reçue à l'université renforce le fort sentiment de compétence développé par la moitié des futurs enseignants interviewés. Ceux-ci démontrent aussi une solide connaissance des visées du nouveau programme. Par ailleurs, les futurs enseignants qui ont développé un faible sentiment de compétence dénoncent plutôt la faiblesse de la formation initiale à l'enseignement à propos de leur formation en histoire. Ainsi, ils perçoivent davantage leur formation disciplinaire en histoire comme étant mal adaptée à la réalité de futurs enseignants au secondaire qui se spécialisent dans ce domaine. Les lacunes qu'ils perçoivent dans la formation relative à l'éducation à la citoyenneté alimentent leur attitude de rejet du programme.

De plus, l'expérience de pratique professionnelle ou en stage s'avère un facteur déterminant qui influence le sentiment de compétence des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Les futurs enseignants qui ont développé un fort sentiment de compétence perçoivent leur expérience de pratique comme une occasion de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques pour concrétiser le sens de l'éducation à la citoyenneté qu'ils ont perçu. Elle leur permet aussi de transposer adéquatement les savoirs visés par cet enseignement et de s'intégrer au milieu scolaire en jouissant de relation collaborative avec leurs collègues enseignants dans le domaine. Les futurs enseignants qui ont développé un faible sentiment de compétence

ont peu ou pas expérimenté l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de leur pratique. Ils favorisent un enseignement plus directif et magistral qui vise l'acquisition de connaissances historiques. Pour eux, l'intégration de l'éducation à la citoyenneté en histoire est perçue comme une tâche difficile. L'évaluation des apprentissages par compétence en lien avec le programme discrédite l'enseignement des faits historiques qui doit être réalisé. Enfin, ils témoignent souvent d'un manque de soutien pédagogique et didactique dans le milieu scolaire.

Les perceptions relatives aux modèles des futurs enseignants en regard de leur pratique contribuent en partie au sentiment de compétence des futurs enseignants interviewés, mais ne permettent pas de discerner ceux qui ont développé un fort ou un faible sentiment de compétence. Chez la plupart des futurs enseignants interviewés, de bons modèles existent par la présence des enseignants associés, des collègues enseignants du milieu scolaire ainsi que de certains professeurs et chargés de cours de l'université qui inspirent leur pratique. Plusieurs futurs enseignants dénoncent aussi la présence de contre-modèles en la personne des mêmes catégories d'intervenants.

Le feed-back perçu par un futur enseignant vient alimenter son sentiment de compétence en confirmant ou infirmant la justesse de sa pratique. Dans le cas des futurs enseignants interviewés, le feed-back s'est avéré un facteur déterminant pour distinguer les deux types de sentiment de compétence développés. D'une part, les futurs enseignants qui ont développé un fort sentiment de compétence dans leur domaine perçoivent essentiellement un feed-back positif chez les élèves, leurs enseignants associés et leurs collègues enseignants dans le milieu scolaire. D'autre part, les futurs enseignants qui ont développé un faible sentiment de compétence dans leur domaine perçoivent essentiellement chez leurs élèves un feed-back négatif auquel ils ont plus de difficulté à s'ajuster.

Enfin, les diverses perceptions décelées au niveau du contexte professionnel contribuent au développement du sentiment de compétence des futurs enseignants interviewés sans toutefois nous permettre de distinguer clairement leur influence au niveau du sentiment de compétence. Parmi celles-ci, seules les perceptions relatives aux capacités des jeunes à apprendre dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté ainsi que les perceptions relatives à l'implantation du nouveau programme permettent d'expliquer le sentiment de compétence futurs enseignants interviewés.

À l'issue de cette recherche, nos résultats nous permettent d'expliquer la contribution déterminante de trois des quatre principaux facteurs décelés par Bandura (1986, 2007) dans notre étude du sentiment de compétence des futurs enseignants qui mettront en œuvre le nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'école secondaire. Ces facteurs sont les suivants : l'expérience antérieure, notamment au niveau de la formation, l'expérience de pratique ainsi que le feed-back. D'autres facteurs déterminants ont été décelés en lien avec l'objet d'études de ces futurs enseignants : leur perception du sens de l'éducation à la citoyenneté, leur perception du nouveau programme et de ses attentes relatives au rôle de l'enseignant, notamment par l'adhésion exprimée, ainsi leur perception de la compétence de leurs divers collègues enseignants. Par ailleurs, nos résultats nous permettent d'expliquer la contribution relative de deux autres facteurs au sentiment de compétence des futurs enseignants interviewés : leur perception de leurs modèles et leurs perceptions relatives au contexte professionnel.

Validité et limites de la recherche

En regard de la nature qualitative et exploratoire de cette recherche, divers critères de scientificité sont garants de la valeur des processus et des résultats obtenus. En premier lieu, notre recherche respecte la fidélité au phénomène étudié, c'est-à-dire

toute la dimension de l'authenticité du sens de ce sentiment de compétence que nous avons expliqué en fonction de différents cas de futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. D'une part, au cours de cette recherche, nous avons été amené à demeurer à proximité de l'expérience vécue en prêtant une attention aux perceptions exprimées. Les résultats de cette recherche respectent donc l'expression des perceptions et des sentiments des futurs enseignants interviewés pour expliquer leur réalité. À cet égard, nous rappelons la rigueur de la prise des données et les transcriptions réalisées. D'autre part, la valeur de notre recherche doit être considérée dans la perspective d'une méthode d'analyse de contenu qui assume la subjectivité du chercheur pour dégager le sens du phénomène étudié. Pour assurer une meilleure validité du processus d'analyse, la catégorisation et l'analyse du contenu ont été validées en collaboration avec le directeur de recherche. De plus, nous pouvons souligner l'importance de la triangulation qui peut être considérée dans cette recherche par la comparaison et la mise en relation des cas de chacun des huit sujets interviewés. À ce propos, nous pouvons attester que l'échantillon constitué (huit sujets) était fort appréciable dans le but d'atteindre une saturation des données.

Au niveau des limites de cette recherche, nous ne pouvons pas passer sous silence le fait que notre démarche ne vise pas généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population visée des futurs enseignants dans ce domaine. Cette recherche s'est plutôt intéressée à dégager le sens des perceptions et du sentiment de compétence chez certains futurs enseignants interviewés.

Contribution de la recherche

Cette recherche comprend plusieurs avantages. Elle permet d'abord de mieux comprendre l'importance de certains facteurs au niveau du sentiment de compétence dans le contexte plus spécifique de l'enseignement. Du même coup, nous pouvons aussi comprendre à quel point le sentiment de compétence s'avère déterminant sur la

mise en œuvre d'un nouveau programme. Dans cet esprit, cette étude contribue de manière pertinente à une meilleure saisie de l'influence de la transformation du rôle des futurs enseignants à l'égard de l'enseignement d'une discipline (*Histoire et éducation à la citoyenneté*) sur leur sentiment de compétence.

Ensuite, nous pouvons aussi mieux comprendre l'importance de la formation de ces futurs enseignants dans la construction et le développement de leur sentiment de compétence professionnelle. Nous décelons à cet effet plusieurs ruptures entre les perceptions des futurs enseignants et la réalité de leur formation. D'ailleurs, dans le discours des uns et des autres, nous avons pu mettre le doigt sur le flou qui demeure au sein de la formation initiale à l'enseignement relative à l'éducation à la citoyenneté. De plus, les futurs enseignants interviewés se réclament de deux courants paradoxaux : les uns développent une pratique qui respecte les visées des nouveaux programmes tandis que les autres ont plus tendance à les réfuter et à conserver une approche plus traditionnelle de l'histoire.

De plus, cette étude décèle le sens et l'influence de certains facteurs complémentaires du sentiment de compétence dans ce même contexte. Elle permet aussi d'expliquer comment certains de ces facteurs influencent positivement ou négativement de sentiment chez les futurs enseignants dans ce domaine.

Nouvelles pistes de recherche

Finalement, plusieurs défis se posent à la suite de cette étude. D'une part, dans la perspective actuelle de l'implantation du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* à l'école secondaire, nous devons poursuivre la réflexion sur la qualité de la formation initiale offerte à ces futurs enseignants dans le cadre de leur programme universitaire. Cette réflexion peut être menée dans le but de développer la didactique de l'éducation à la citoyenneté. De plus, nous devons aussi poursuivre la

réflexion sur le soutien accordé aux futurs enseignants pour réussir l'intégration de l'éducation à la citoyenneté au cours de leur expérience de pratique en stage ou au cours de leur insertion professionnelle. D'autre part, à la lumière des lacunes perçues par les futurs enseignants interviewés, nous pouvons aussi penser qu'il serait justifié de questionner plus profondément, tel que le suggèrent Comeau et Lavallée (2008), sur la valeur du nouveau programme quant au sens de l'éducation à la citoyenneté ou encore quant à son lien avec l'histoire. De plus, les moyens de la mise en œuvre de ce nouveau programme sur le terrain de la pratique enseignante pourraient aussi faire l'objet d'une recherche exploratoire complémentaire tout à fait pertinente.

APPENDICE A

Grille d'entretien

Grille d'entretien

Éducation à la citoyenneté et enseignement de l'histoire au secondaire: étude des facteurs influençant le sentiment de compétence des futurs enseignants eu égard à l'implantation du programme.

Entretien auprès d'un futur enseignant
d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire

Renseignements généraux

Date de l'entretien : _____

Lieu : _____

Nom de l'intervieweur : _____

Code du sujet : _____

Objectif général de la recherche

- Faire l'étude des facteurs qui influencent le sentiment de compétence des futurs enseignants du secondaire qui devront appliquer les nouveaux programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Objectifs de l'entretien

- Recueillir les perceptions et les sentiments des futurs enseignants d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire en regard de leur savoir et de leur formation, de leur expérience personnelle, de leur pratique et des attentes relativement à leur nouveau rôle.
-
- Le sujet a été informé des objectifs de la recherche, de son déroulement et des modalités reliées à l'éthique.
 - Le sujet a signé la formule de consentement pour participer à cette recherche.

Déroulement de l'entretien

Introduction de l'intervieweur :

- mots de bienvenue et accueil du sujet pour établir la confiance;
- présentation de l'objectif de l'entretien et de la démarche, annoncer de l'enregistrement de l'entretien ainsi que présentation des conditions éthiques de la recherche (lecture du formulaire de consentement);
- vérification de la compréhension de la démarche et signature de la formule de consentement;
- bref rappel de la problématique de cette recherche.

Questions abordées par l'intervieweur tout au long de la discussion avec le sujet :

- La citoyenneté : qu'est-ce que cela veut dire pour vous?
- Comment vos expériences personnelles vous ont-elles permis de comprendre ce qu'est la citoyenneté?
- Comment réalise-t-on l'éducation à la citoyenneté? Est-ce que la citoyenneté peut être enseignée en lien avec l'histoire?
- Comment votre formation universitaire vous a-t-elle permis de mieux comprendre l'éducation à la citoyenneté?
- Comment vos stages d'enseignement vous ont-ils permis d'éduquer à la citoyenneté?
- Quelles autres expériences professionnelles vous ont permis d'éduquer à la citoyenneté?
- À la lumière de votre formation universitaire et de votre pratique d'enseignement, vous sentez-vous compétent pour éduquer à la citoyenneté?
- Selon vous, quelles personnes vous ont permis d'avoir un modèle pour réaliser l'éducation à la citoyenneté?
- Quels signes ou quels commentaires avez-vous reçus qui auraient pu vous indiquer que vous réussissiez cet objectif?
- Comment prévoyez-vous réaliser l'éducation à la citoyenneté durant votre carrière? Y voyez-vous des limites?

Conclusion de l'intervieweur avec le sujet :

- résumé de l'entretien et validation des principales perceptions du sujet en fonction de son sentiment de compétence relativement à l'éducation à la citoyenneté;
- questions, précisions et interventions complémentaires du sujet;
- rappel des aspects éthiques de la recherche par l'intervieweur;
- mots de remerciement au sujet.

APPENDICE B

Formule de consentement

FORMULE DE CONSENTEMENT

*Éducation à la citoyenneté et enseignement de l'histoire au secondaire :
étude des facteurs influençant le sentiment de compétence des futurs enseignants
eu égard à l'implantation du programme.*

Recherche menée par Simon Forget,
étudiant à la maîtrise en éducation (UQAM)

Direction de recherche : Gérald Boutin, professeur titulaire

Cette recherche exploratoire veut faire l'étude des facteurs qui influencent le sentiment de compétence des futurs enseignants du secondaire qui devront appliquer les nouveaux programmes d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Pour ce faire, nous réalisons des entretiens de recherche individuels qui ont pour objectif de recueillir les perceptions du sentiment de compétence chez les futurs enseignants d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire en regard de leur savoir et de leur formation, de leur expérience personnelle, de leur pratique et des attentes relativement à leur nouveau rôle.

Ces entretiens sont menés auprès des étudiants finissants au baccalauréat en enseignement secondaire des sciences humaines / univers social (cohorte 2004-2008) à l'UQAM. Réalisés à l'université à la convenance du répondant, ils comportent une seule séance d'environ une heure et demie qui sera enregistrée à l'aide d'un logiciel audiophonique. Les résultats des entretiens seront ensuite transcrits.

Considérations éthiques

Sous la direction de Gérald Boutin, professeur titulaire au Département d'éducation et formation spécialisées (UQAM), ce projet de recherche a reçu l'approbation déontologique de notre direction de programme le 26 mai 2008. Lors de ces entretiens, l'étudiant-chercheur responsable de l'étude ne tentera aucun procédé expérimental dans le but de vous tromper ou d'atteindre à votre dignité. Les renseignements que vous procurerez au cours de l'étude seront utilisés dans respect de votre personne. Par ailleurs, vous conserverez en tout temps le droit de vous retirer de cette étude.

Pour assurer votre anonymat, les résultats concernant les répondants seront identifiés par un code. Pour assurer la confidentialité des résultats, les fichiers audio et les transcriptions ne seront accessibles qu'à l'étudiant-chercheur et son directeur de recherche. Votre confidentialité sera préservée lors de la diffusion des résultats. De plus, les fichiers audio seront détruits dans les six mois qui suivent la fin de la recherche.

Les résultats de ces entretiens seront uniquement destinés à la réalisation de la présente étude. Finalement, le participant obtiendra un rapport de recherche à laquelle il aura participé.

Retombées de cette recherche

Au cours de cette recherche, le participant favorisera l'avancement du savoir dans le domaine de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Cette recherche devrait contribuer à une meilleure saisie de l'influence de la formation, de l'expérience pratique ainsi que de la transformation du rôle de l'enseignant à l'égard de l'enseignement d'une discipline (*Histoire et éducation à la citoyenneté*) sur son sentiment de compétence. En comprenant mieux les facteurs du sentiment de compétence des futurs enseignants, nous pourrions mieux entrevoir comment devraient s'adapter la formation et la pratique des enseignants ainsi que les attentes envers eux (relatives aux programmes). De plus, cette recherche permettra de mieux cerner les pistes liées à la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre des cours d'histoire au secondaire.

Consentement

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les objectifs et la méthodologie de cette étude ainsi que ses retombées et ses considérations éthiques. Ainsi, vous consentez à participer à cette étude sans aliéner vos droits ou sans libérer les chercheurs et l'établissement concerné de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles.

N'hésitez jamais à demander des éclaircissements ou des renseignements au cours de l'étude. Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude ou vos droits à titre de participant, veuillez nous contacter :

Simon Forget, étudiant à la maîtrise en éducation (UQAM)

Bureau : 514-987-3527 ou 514-987-3000 #8783

Résidence : 514-652-6141

Courriel : forget.simon.2@courrier.uqam.ca

Gérald Boutin, directeur de recherche

professeur titulaire au Département d'éducation et de formation spécialisées (UQAM)

Bureau : 514-987-3000 #3853

Courriel : boutin.gerald@uqam.ca

Nom de l'étudiant-chercheur

Nom du participant

Signature

Signature

Date

Date

Veuillez conserver un exemplaire de cette formule pour vos dossiers personnels.

APPENDICE C

Tableaux d'analyse des données

Voir la *Liste des tableaux*
suivant la *Table des matières*.

Tableau 3.2

Caractéristiques socioprofessionnelles des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté interviewés dans le cadre de cette étude

Sujet	Sexe	Provenance	Cohorte	Profil de formation préuniversitaire	Autre formation universitaire	Expérience professionnelle en enseignement au cours du baccalauréat	Situation professionnelle en enseignement (après la session d'hiver 2008)	Stages réalisés en histoire	Programmes et niveaux abordés	Stages réalisés en géographie	Programmes et niveaux abordés
Sujet A (validation de la démarche d'entrevue)	H	Montréal	2005-2009	DEC en sciences humaines (2 ans) et passage direct à l'université	Aucune	Aucune	Aucune	Stage 2	Histoire et éducation à la citoyenneté (histoire générale) : 1 ^{ère} année	Stage 3	Géographie (géographie générale) : 2 ^{ème} année
Sujet B (validation de la démarche d'entrevue)	F	Laval	2006-2010	DEC en sciences humaines (3 ans) et expérience de travail avant le passage à l'université	Aucune	Aucune	Aucune	Stage 2	Histoire du Québec et du Canada : 4 ^{ème} année	Aucun	Aucun
Sujet 01	H	Laval	2004-2008	DEC en sciences humaines (2 ans) et passage direct à l'université	Aucune	Monitorat privé et aide aux devoirs; assistantat de recherche à l'université	Monitorat privé et aide aux devoirs; assistantat de recherche à l'université	Stages 2 et 4	Histoire et éducation à la citoyenneté (histoire générale) : 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années Histoire du Québec et du Canada : 4 ^{ème} année Histoire du monde contemporain : 5 ^{ème} année	Stage 3	Géographie (géographie du Québec et du Canada) : 3 ^{ème} année

Sujet 02	F	Laval	2004-2008	DEC en sciences humaines (2 ans) et passage direct à l'université	Aucune	Aucune	Suppléance occasionnelle	Stages 3 et 4	Histoire et éducation à la citoyenneté (histoire générale) : 2 ^{ème} année Histoire et éducation à la citoyenneté (histoire nationale) : 3 ^{ème} année	Stage 2	Géographie (géographie du Québec et du Canada) : 3 ^{ème} année
Sujet 03	F	Montréal	2004-2008	DEC en sciences humaines (3 ans) et passage direct à l'université	1 année préalablement (baccalauréat en géographie)	Suppléance occasionnelle	Contrat à temps partiel (remplacement en histoire)	Stages 3 et 4	Histoire et éducation à la citoyenneté (histoire générale) : 1 ^{ère} année Histoire du Québec et du Canada : 4 ^{ème} année	Stages 2 et 3	Géographie (géographie générale) : 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années Géographie (géographie du Québec et du Canada) : 3 ^{ème} année
Sujet 04	F	Montréal	2004-2008	DEC en sciences humaines (2 ans) et passage direct à l'université	BES débuté dans une autre université et une session de stage hors Québec	Aucune	Suppléance occasionnelle	Stages 2, 3 et 4	Histoire et éducation à la citoyenneté (histoire générale) : 1 ^{ère} année Histoire et éducation à la citoyenneté (histoire nationale) : 3 ^{ème} année Histoire du monde contemporain : 5 ^{ème} année	Stages 2 et 3	Géographie (géographie générale) : 1 ^{ère} année Géographie (géographie du Québec et du Canada) : 3 ^{ème} année
Sujet 05	F	Beauharnois	2004-2008	DEC en sciences humaines (2 ans) et passage direct à l'université	Aucune	Suppléance occasionnelle	Contrat à temps plein (remplacement en histoire et en géographie)	Stages 2 et 4	Histoire et éducation à la citoyenneté (histoire générale) : 2 ^{ème} année Histoire du Québec et du Canada : 4 ^{ème} année	Stage 3	Géographie (géographie générale) : 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années

Sujet 06	H	Montréal	2004-2008	DEC en sciences humaines (3 ans) et passage direct à l'université	1 année et demie préalablement (baccalauréat en histoire)	Aucune	Aucune	Stages 2 et 4	Histoire et éducation à la citoyenneté (histoire générale) : 1 ^{ère} année Histoire du Québec et du Canada : 4 ^{ème} année Histoire du monde contemporain : 5 ^{ème} année	Stage 3	Géographie (géographie du Québec et du Canada) : 3 ^{ème} année
Sujet 07	F	Montréal	2004-2008	DEC en sciences humaines (2 ans et demi) et passage direct à l'université	Certificat en français écrit complété au préalable	Suppléance régulière dans un collège privé	Contrat à temps plein dans un collège privé (remplacement en histoire)	Stages 2 et 4	Histoire et éducation à la citoyenneté (histoire nationale) : 3 ^{ème} année Histoire du Québec et du Canada : 4 ^{ème} année	Stages 2 et 3	Géographie (géographie générale) : 1 ^{ère} année Géographie (géographie du Québec et du Canada) : 3 ^{ème} année
Sujet 08	F	Montréal	2004-2009 (année sabbatique au BES)	DEC en sciences humaines (2 ans) et passage direct à l'université	Certificat en histoire (en cours de réalisation)	Suppléance occasionnelle et ateliers d'histoire au primaire	Suppléance occasionnelle	Stages 3 et 4	Histoire et éducation à la citoyenneté (histoire générale) : 1 ^{ère} année Histoire du Québec et du Canada : 4 ^{ème} année Histoire du monde contemporain : 5 ^{ème} année	Stage 2	Géographie (géographie générale) : 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années

Tableau 4.1.1
Perceptions exprimées par les futurs enseignants interviewés
à propos du sens de l'éducation à la citoyenneté

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>L'éducation à la citoyenneté, c'est simplement apprendre à quelqu'un, pour moi en tout cas, à faire partie de la société, quelqu'un qui va s'y intégrer, qui va s'y impliquer, qui va d'abord et avant tout être capable de réfléchir, de s'informer. Ensuite, de faire valoir ses opinions, de les communiquer à autrui, de diffuser ses idées parce qu'en démocratie, avec le concept de citoyenneté viennent plusieurs droits, le droit à la parole, la liberté de parole en fait, et ça comprend, oui, diffuser ses idées, débattre, les partager, ça comprend aussi s'impliquer autour de soi parce qu'en tant que citoyen, il y a des pouvoirs, il y a des droits et des devoirs qui viennent avec ça. Et je pense qu'il faut apprendre aux élèves à changer les choses. (par. 004)</p> <p>S'impliquer pour la collectivité, peu importe l'échelle. (par. 006)</p> <p>Être citoyen, ça peut être simplement faire une action de bénévolat. Ça peut être d'organiser une conférence, de prendre la parole. (par. 008)</p> <p>Avoir un point de vue critique. (par. 010)</p> <p>Dans le fond, l'éducation à la citoyenneté, c'est le cheminement de la personne dans toute sa vie. (par. 020)</p> <p>Le but n'est pas de leur dire « c'est comme ça que vous devez agir ». [...] Ils se font une idée. [...] Ils peuvent en débattre et penser ce qu'ils en veulent. (par. 022)</p>	<p>L'éducation à la citoyenneté se déroule durant toute la vie de la personne.</p> <p>Favoriser l'intégration et l'implication de l'élève en tant que jeune dans sa société et dans le monde.</p> <p>Favoriser le développement d'habiletés communicationnelles chez l'élève lui permettant de faire valoir son opinion.</p> <p>Favoriser le développement du point de vue critique de l'élève et de son autonomie dans la perspective d'une réflexion personnelle rigoureuse.</p> <p>Favoriser la transmission de certaines valeurs altruistes.</p>

	<p>La méthode, c'est une méthode pour aller chercher ces informations. [...] C'est toujours pertinent de leur avoir inculqué une méthode d'autodéfense intellectuelle pour avoir un point de vue plus distancié. (par. 022)</p> <p>Puisque mes valeurs ont certainement une influence sur mes élèves, ça doit donc paraître que, pour moi, que c'est certaines valeurs catholiques ou judéo-chrétiennes, de non égoïsme, les valeurs altruistes, d'aider son prochain. [...] C'est aussi une panoplie de valeurs : l'empathie, la générosité, etc. Sinon, la rigueur pour son raisonnement. [...] Ce ne sont pas des valeurs matérialistes, centrées sur soi-même. (par. 027-029)</p> <p>De plus, il faut faire attention avec le nationalisme. Être citoyen du monde, québécois, d'une ville, etc. C'est vraiment large. (par. 029)</p> <p>L'éducation à la citoyenneté en fait, c'est de la réflexion personnelle. (par. 103)</p>	
Sujet 02	<p>Bien, la citoyenneté, dans le cadre du programme, je pense que ça n'a rien à avoir avec la citoyenneté au niveau légal, canadienne ou québécoise. Je pense que ça, c'est juste formel. Développer la citoyenneté, c'est surtout essayer d'être un citoyen actif dans sa communauté. Pour l'élève, d'être en contact avec le milieu politique, puis sa vie, soit dans son quartier, dans sa ville ou même de l'école. (par. 175)</p> <p>Oui, bien, c'est ça avoir un sentiment d'appartenance, soit à une cause ou... On ne parle pas nécessairement d'un parti politique, mais plus, si on parle au niveau de l'école... Je pense que c'est ça, moi, qui est important : de ne pas rester passif et de laisser les autres faire le travail. (par. 177)</p> <p>Je pense que la connaissance de notre système politique au Canada et au Québec,</p>	<p>Favoriser l'intégration et l'implication de l'élève en tant que jeune dans sa société et dans le monde.</p> <p>Favoriser chez l'élève la connaissance du fonctionnement politique et des enjeux d'actualité pour fonder son point de vue critique.</p>

	<p>c'est la base. C'est à partir de ça que l'on peut se forger une idée, une opinion, puis à différents paliers de gouvernement. (par. 181)</p> <p>L'actualité. Être tout le temps mis au fait de ce qui se passe autour de nous. Sinon notre opinion devient désuète. (par. 181)</p> <p>On ne peut pas regarder l'actualité, tout bêtement, en essayant d'accumuler le plus possible sans avoir un esprit critique. (par. 187)</p> <p>Le fonctionnement de l'État en général... (par. 193)</p>	
Sujet 03	<p>Je sais pas trop qu'est-ce que je donnerais là-dessus. (par. 436)</p> <p>Comment l'élève peut se sentir un acteur dans sa société, puis comment il peut agir, et changer les choses... (par. 436)</p> <p>Comme je vous dis, à un niveau plus immédiat que planétaire. Ce serait vraiment, justement, par rapport, bon, dans son école carrément parce qu'évidemment je trouve que c'est important que ce soient des références qu'ils connaissent, par rapport à son école, dans sa famille, par rapport à son quartier... S'ils sont plus vieux, proche de l'âge de voter aussi, là, la définition va changer parce que, plus jeunes, ils n'ont pas le même impact. (par. 440)</p> <p>C'est sûr que ce sont les belles valeurs : être capable d'écouter, d'être capable justement de compromis, d'ouverture à la différence, par rapport au pacifisme... Mais c'est ça quand même s'exprimer, d'exposer son jugement, d'arriver à une pensée claire. (par. 442)</p>	<p>Favoriser l'intégration et l'implication de l'élève en tant que jeune dans sa société, à un niveau plus immédiat que planétaire.</p> <p>Favoriser le développement d'habiletés communicationnelles chez l'élève lui permettant de faire valoir clairement son point de vue critique.</p> <p>Favoriser la transmission de certaines valeurs d'ouverture, de respect, d'empathie et de pacifisme.</p> <p>Favoriser chez l'élève le passage à l'action citoyenne engagée.</p> <p>Favoriser l'acquisition de connaissances</p>

	<p>D'arriver à des décisions aussi, mais à des actions, surtout. (par. 444)</p> <p>C'est qu'à la fin de ça, ça n'ait pas juste été des paroles, qu'il y ait des choses qui soient constructives. [...] Aussi, pour moi, la citoyenneté, c'est comme l'utopie, [...] « éducation à la démocratie ». (par. 446)</p> <p>Les connaissances seraient plus, justement, au niveau des institutions, puis des recours qu'on peut avoir. (par. 450)</p> <p>Il y a des manières de faire pour avoir une discussion civilisée, puis que ça finisse par aboutir. (par. 452)</p> <p>Arriver à un esprit peut-être critique, puis avoir un jugement argumenté et développé, parce que, sinon, c'est bien beau de manifester, puis de dire ce qu'on pense, mais ça peut rester très en surface. (par. 462)</p> <p>Je pense que pour être un citoyen aussi, à un moment donné, il faut comme que tu saches qu'est-ce qui réunit tout le monde... (par. 492)</p> <p>On a vraiment plusieurs identités. Dans le sens où tu as une identité avec ta famille, tu as une identité avec tes amis, tu as une identité dans l'école. [...] C'est vraiment de baser un peu au niveau de toutes nos expériences. (par. 591)</p>	<p>politiques et juridiques.</p> <p>Favoriser l'expression de l'identité commune chez les élèves à partir de leurs expériences variées.</p>
Sujet 04	<p>Ma conception de la citoyenneté, ça fait surtout référence aux droits et devoirs du citoyen. Donc, si on participe, en fait, dans la participation active du citoyen, on a des droits, on a des devoirs. Des droits: droits à la liberté d'expression, droit à la propriété privée, droit au respect, etc. Les devoirs: participation au vote, quand c'est le temps, à dix-huit ans. Je pense qu'il faut être capable de faire valoir ses opinions sans écraser les autres. Donc, vraiment être capable d'avoir une approche</p>	<p>Favoriser la transmission d'information sur les droits et devoirs politiques du citoyen.</p> <p>Faire reconnaître à l'élève une certaine appartenance nationale à l'échelle de la planète.</p>

	<p>objective. (par. 735-737)</p> <p>Je pense que le plus important là-dedans, c'est de s'informer. C'est un des plus gros devoirs du citoyen. Donc, aller au fond des choses, pas seulement en surface. (par. 739)</p> <p>Être conscient de sa citoyenneté faisant partie d'un pays, c'est l'essentiel. C'est même la base. Ça peut leur servir de point d'ancrage pour aller comparer aussi avec les autres sociétés dans le monde. (par. 741)</p> <p>C'est de plus en plus important la pensée critique parce qu'on est tellement pris par les médias de masse et tout ça. [...] Qu'il faut être capable de distinguer ce qui est bon et ce qui est mauvais (par. 745-747)</p> <p>C'est des valeurs universelles. En fait, pour toutes les sociétés qui se disent démocratiques, selon moi, ces valeurs-là, elles sont pareilles pour toutes les sociétés. [...] Il faut que les jeunes soient conscients de ces valeurs-là, qu'ils les possèdent également. (par. 805)</p>	<p>Favoriser chez l'élève l'expression de la pensée critique au niveau des questions d'actualité.</p> <p>Favoriser la prise de conscience de l'élève au niveau des valeurs universelles essentielles au fonctionnement d'une société démocratique.</p>
Sujet 05	<p>Outre le passeport, si tu parles d'éducation à la citoyenneté, là, c'est différent. [...] Ça englobe beaucoup plus de choses. Élections, avoir un jugement, une opinion... La participation politique et à la vie collective, aussi. Bon, on veut faire bouger les choses : conscience citoyenne en gros. S'impliquer comme citoyen dans son milieu, que ça soit au travail, plus tard, dans des organismes ou dans un syndicat. (par. 1087-1089)</p> <p>Je trouve ça important d'être conscient de notre poids, de l'impact qu'on peut avoir sur le monde. Si on pense qu'on a aucun impact, que c'est des grands qui décident</p>	<p>Favoriser l'intégration et l'implication de l'élève en tant que jeune dans sa société, dans son travail et des organismes sociaux.</p> <p>Stimuler le goût de la participation politique chez l'élève.</p> <p>Favoriser l'apprentissage de l'élève</p>

<p>dans les partis politiques, bien, c'est faux. Oui, c'est vrai en partie, mais il y a quand même des choix qu'on peut faire, des actions qu'on peut poser. (par. 1091)</p> <p>Il y a plusieurs cultures. Ça devient moins évident. Mais, il y a quand même une façon de le faire que d'apprendre chaque culture, bon, comment fonctionnent les différentes cultures et trouver des points communs. D'apprendre sur les autres. (par. 1097)</p> <p>D'être capable, minimement, faire quelque chose qui d'une certaine façon trouverait un point commun, puis de les rapprocher. [...] Mettre des gens de cultures différentes ensemble, qu'ils apprennent à se connaître. [...] L'interculturalisme, qui est plus la politique d'intégration à la québécoise, c'est ce qui nous ressemble le plus dans le but de rassembler. (par. 1099-1101)</p> <p>Mais je crois qu'on est au Québec, ici, puis que si je vais dans un autre pays, je vais être obligé d'apprendre comment ça fonctionne. (par. 1102)</p> <p>Au niveau identitaire, il y a lieu d'avoir une éducation qui part d'une certaine base commune parce que, sinon, ça devient du multiculturalisme si on va trop loin. Parce que sinon tout le monde est différent et c'est dur de rejoindre tout le monde dans ses particularités. La seule chose qui peut rejoindre, c'est l'endroit où ils habitent, leur communauté, leur région. On part dans le fond de la communauté. (par. 1103)</p> <p>Les valeurs, mais faut pas trop en donner non plus. Parce que c'est rendu comme des idées reçues. Juste peut-être pousser les élèves à faire leurs propres opinions, des principes de démocratie... Parce que si on commence à inculquer des valeurs, ça ne marche pas. La primauté du droit au Québec, l'égalité homme-femme, respect les uns envers les autres, c'est correct, mais le reste... En gros, apprendre à</p>	<p>dans une perspective interculturaliste.</p> <p>Favoriser le développement de l'identité de l'élève en fonction des principes d'une appartenance commune au Québec.</p> <p>Insister sur l'apprentissage de règles de bon fonctionnement en société sans trop s'attarder à la transmission de diverses valeurs.</p> <p>Faire reconnaître à l'élève une certaine différence des appartenances à l'échelle de la planète.</p> <p>Favoriser la responsabilisation de l'élève à tous les niveaux.</p>
---	--

	<p>vivre en société, comment vivre à l'école. (par. 1113)</p> <p>Le modèle de « bon citoyen », ce serait d'être respectueux envers autrui. (par. 1117)</p> <p>C'est sûr que la citoyenneté, c'est supposé d'être le pays. Mais, pour moi, si on veut éduquer à la citoyenneté, ça doit être plus large que ça. C'est au niveau mondial : chaque pays a son histoire... (par. 1125)</p> <p>C'est un peu lutter contre des déterminismes et c'est un peu ça l'éducation tout court. (par. 1139)</p>	
Sujet 06	<p>Pour moi, la citoyenneté, c'est plus au niveau légal comme les droits du citoyen. Puis, il y a aussi une certaine perspective humaniste... [...] Des valeurs plus émotives qui sont imbriquées, mais qui sont séparées. [...] Comme étant donné la démocratie, ça implique l'égalité, la justice, puis ces valeurs-là qui sont dites universelles. (par. 1199-1201)</p> <p>Bien, il y a un projet politique en arrière de tout ça. (par. 1205)</p> <p>Bien, quand on parle d'identité, si ça réfère à une identité, oui, ça réfère à une identité... Par rapport à l'identité, bien, c'est sûr qu'au Québec, il y a un problème d'identité nationale. Normalement une identité nationale, elle se fait par elle-même. Puis, pas autour d'un projet politique, c'est autour plus des émotions, de la culture. Puis, de qu'est-ce qu'on a en commun... [...] Mais, la société québécoise essaye de se trouver des points en commun. Puis, face à la réalité qu'il y en a pas vraiment, bien, il va aller chercher ça au point de vue politique pour faire une association de tout le monde. [...] Où qu'ils se trompent, c'est que quand tu es citoyen, tu vas pas</p>	<p>Permettre à l'élève de prendre conscience tant des implications légales de la citoyenneté de des valeurs universelles véhiculées par la démocratie.</p> <p>Favoriser la construction d'une identité chez l'élève en distinguant l'appartenance nationale de la responsabilité du citoyen au sens large.</p> <p>Favoriser l'émergence d'un point de vue critique chez l'élève sur le fonctionnement social et politique de sa société.</p>

	<p>nécessairement être citoyen québécois, tu vas être citoyen au sens large. Tu es un citoyen, tu fais la promotion de la démocratie, ça n'a rien à voir avec la culture québécoise. [...] Parce qu'être un bon citoyen, mais ça relève de l'émotivité, puis de l'aspect culturel que moi, c'est plus fondateur d'une nation que le simple fait de respecter les mêmes lois. (par. 1215)</p> <p>Bien, l'esprit critique, ça serait pour critiquer le système, puis, en fin de compte, c'est critiquer la démocratie, pas comme se complaire. (par. 1249)</p> <p>Il ne faut pas être hypocrite. La démocratie, c'est pas le seul système qui existe dans le monde. Puis que tous les autres systèmes, c'est mauvais. Mais, non, je peux pas me permettre de dire ça. (par. 1253)</p>	
Sujet 07	<p>Ça se vit vraiment au quotidien. [...] Même si ce n'est pas seulement au niveau légal, juridique. C'est pas à 18 ans, tu deviens un citoyen. [...] Faire des élèves qui sont capables de réfléchir par eux-mêmes. Valoriser l'expression dans un système démocratique et l'égalité de tous. Prendre des décisions éclairées, sachant que ça va avoir telles répercussions dans sa vie, à lui, mais aussi sa collectivité. L'impact habituellement, c'est sur des problèmes qu'on vit présentement au niveau de la société. Ça peut aller plus loin au niveau du monde. (par. 1375)</p> <p>C'est surtout de permettre aux élèves de comprendre l'héritage de notre système démocratique, puis aussi reconnaître la valeur. (par. 1375)</p> <p>La citoyenneté est liée à l'identité parce que tu évolues dans une société. L'identité québécoise, ça peu être à plus petite échelle, l'identité familiale, ou à l'identité plus large, mondiale. Développer un sentiment collectif. Ce n'est pas seulement être centré sur l'individu, mais aussi une conscience collective à développer chez les élèves. (par. 1377)</p>	<p>Favoriser l'intégration et l'implication de l'élève en tant que jeune dans sa société, à un niveau d'abord plus immédiat et quotidien que planétaire.</p> <p>Favoriser l'acquisition de connaissances chez l'élève qui lui permettent de comprendre et d'apprécier l'héritage démocratique.</p> <p>Favoriser l'expression du point de vue critique de l'élève dans le respect des autres.</p> <p>Favoriser le développement de l'identité de l'élève en fonction d'une</p>

	<p>Comprendre les héritages, d'où ça vient. Il y a des gens qui ont travaillé derrière ça, des gens qui se sont battus. Éduquer à la citoyenneté, c'est comprendre ça et être à son tour capable de léguer ça. (par. 1379)</p> <p>Il y a donc une part de rapprochement et il y a une part de distanciation (la pensée critique). Et je te dirais que ça s'allie très bien. Moi, je vois ça dans un tout. (par. 1380)</p> <p>Le modèle du citoyen-type, je pense que ça peut être, peu importe ta culture, un objectif commun qui est l'implication. (par. 1389)</p> <p>Mais, c'est encore aussi beaucoup ambigu le concept d'éduquer à la citoyenneté. [...] L'endroit où le consensus fait peut-être défaut, c'est au niveau du sentiment d'appartenance à la société québécoise. L'identité officielle à avoir, à adopter, à ce niveau affectif qui fait le lien avec l'histoire nationale. (par. 1391-1393)</p>	<p>appartenance collective, dans un contexte où celle-ci est politiquement disputée.</p>
Sujet 08	<p>C'est un peu le rôle que chacun a dans sa société, société définie au sens beaucoup plus large, [...] citoyen du Québec, [...] aussi un citoyen du monde. [...] Agir, [...] prendre position, [...] créer ton identité personnelle, [...] assumer des responsabilités civiles. Ce sont aussi des règlements qui peuvent être formels, mais aussi informels. (par. 1501)</p> <p>C'est toi aussi qui crée ton propre code moral. (par. 1501)</p> <p>Faire comprendre aux jeunes qu'ils sont quelqu'un à part entière, qu'ils ont des devoirs, qu'ils ont des droits. C'est donc réussir à concilier les deux. [...] La citoyenneté, ça ne doit pas être simplement une conception politique et nationale.</p>	<p>Favoriser l'intégration et l'implication de l'élève en tant que jeune dans sa société, tant au niveau national que planétaire.</p> <p>Favoriser la responsabilisation de l'élève en fonction de ses futurs devoirs civiques.</p> <p>Favoriser chez l'élève une prise de conscience de son pouvoir d'action</p>

<p>(par. 1503)</p> <p>C'est comme des règles de vie en société. [...] C'est aussi beaucoup une question d'identité. [...] Comment je me définis par rapport aux autres dans une société de plus en plus multiculturelle? (par. 1503)</p> <p>Puis il y aussi certaines qualités morales, des valeurs, une certaine éthique... Bien, la responsabilité, je crois, autant morale que la responsabilité par rapport aux lois. [...] Confronter de plus en plus l'élève à l'actualité : en tant que citoyen, on se doit de comprendre ce qui nous entoure. (par. 1509)</p> <p>C'est aussi participer à la démocratie. [...] C'est quoi les instances, qu'est-ce que c'est un vote? [...] Pas juste voter politique, mais, tu sais, on dit souvent maintenant aussi « acheter, c'est voter ». [...] Être conscientisé à leurs gestes et leurs impacts et en comprendre la portée. (par. 1511)</p> <p>L'éducation à la citoyenneté va faire un citoyen qui va avoir un grand pouvoir d'action, qui va comprendre son pouvoir d'action, puis qu'il va être plus éclairé. (par. 1511)</p> <p>Un sens du raisonnement. Vraiment. Puis un esprit critique. (par. 1513)</p>	<p>dans sa société par la diversité de ses choix.</p> <p>Favoriser chez l'élève la construction de leur identité personnelle dans le contexte d'une appartenance collective à redéfinir en fonction d'une situation pluriculturelle.</p> <p>Favoriser la prise de position par l'exercice d'un jugement critique sur des enjeux d'actualité.</p>
---	--

Tableau 4.1.2
 Perceptions des futurs enseignants interviewés
 relatives au lien qu'entretient l'éducation à la citoyenneté avec l'enseignement de l'histoire

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>C'est parce que l'étudiant doit voir à travers l'histoire que les choses ne sont pas immuables. Qu'on est en ce moment tout simplement dans un maillon de l'histoire. [...] Il ne doit pas voir le présent comme un achèvement, mais plutôt comme une continuité et qu'il a lui le pouvoir de modifier ça. (par. 004)</p> <p>En histoire, ça va être de savoir à quelle source ils peuvent faire référence. [...] La pluralité des sources : tout ça pour se faire une opinion. On va aussi leur inculquer beaucoup de concepts qui sont nécessaires dans la compréhension d'une société. C'est également des concepts qui vont élargir leur horizon. [...] À travers l'histoire, ils peuvent voir les changements. Il y a des choses qui se perpétuent dans le temps. Il y a des choses qui évoluent, s'améliorent. (par. 010)</p> <p>À travers l'histoire, c'est notre objectif. L'histoire occupe une place centrale et sert de moyen pour apprendre la citoyenneté aux gens, aux élèves. (par. 014)</p> <p>Les historiens se sont donnés une méthode pour raisonner le plus objectivement possible sur des faits historiques au lieu de croire tout ce qu'on nous dit. (par. 016)</p> <p>En histoire, on essaie seulement de leur apprendre certains concepts, une certaine méthode pour accélérer ce processus (d'apprentissage de la pensée critique), mais ce n'est pas comme en mathématiques avec une formule à apprendre. (par. 020)</p> <p>Le cours, pour moi, n'est plus un cours d'histoire. Auparavant, on avait une</p>	<p>Permettre à l'élève de constater que les réalités sociales changent dans le temps et qu'il a le pouvoir d'agir à se niveau.</p> <p>Favoriser l'étude de sources documentaires variées et de thèmes qui permettent à l'élève de fonder son point de vue sur des réalités sociales variées qui sont utiles à la compréhension du fonctionnement de sa société.</p> <p>Permettre à l'élève d'user d'une méthode de travail rigoureuse pour favoriser l'expression de son jugement critique.</p> <p>Permettre de transmettre un maximum d'informations qui permettront à l'élève de s'orienter et de poursuivre son apprentissage citoyen de manière autodidacte par la suite.</p>

	<p>histoire chronologique, maintenant, on a une histoire thématique. C'est-à-dire qu'on voit différents concepts qui sont importants dans leur apprentissage de la citoyenneté, on va étudier ces concepts et on va utiliser l'histoire à nos fins pour y parvenir. (par. 020)</p> <p>Mais en revanche, en histoire, on ne peut pas tout apprendre par rapport à l'éducation à la citoyenneté. La personne doit faire ses propres raisonnements, dans sa famille, les valeurs qui vont lui être transmises vont beaucoup l'influencer, ne serait-ce que la culture ambiante. (par. 020)</p> <p>On passe le maximum de savoir possible. Beaucoup vont passer dans le beurre. Ça s'est un gros débat à savoir quels savoirs on devrait passer dans notre cours d'histoire. [...] Puis, la citoyenneté, ça comprend beaucoup trop de choses pour qu'un cours d'histoire puisse le faire. Nous, on lui apprend des méthodes et par la suite il va pouvoir aller chercher des informations lors du CÉGEP ou de manière autodidacte. (par. 024)</p>	<p>L'histoire ne permet pas de tout apprendre sur la citoyenneté. Cette dernière se fonde sur une démarche personnelle influencée par divers milieux plus ou moins immédiats.</p>
Sujet 02	<p>Bien, c'est facile de comparer différentes périodes, différentes régions, surtout pour comprendre ce qu'est la démocratie actuelle. Je pense que c'est important de toujours voir l'histoire en lien avec aujourd'hui. Si c'est semblable ou si c'est différent. (par. 195)</p> <p>Si l'on prend l'environnement, par exemple, je pense la comparaison peut toujours se faire dans différents thèmes, à différentes époques, mais surtout, on peut prendre juste comme modèle. C'est assez récent qu'on s'y attarde. [...] C'est la société de consommation qui a amené ça. Mais, pour différents thèmes, je pense qu'on peut prendre toujours comme modèles certaines sociétés ou les critiquer encore une fois. (par. 199-201)</p>	<p>Permettre de à l'élève de comprendre comment diverses réalités sociales se transforment dans le temps, notamment au niveau de la démocratie et des enjeux planétaires qui se posent actuellement.</p>

	Dans le cours d'histoire, dans le fond, on voit le contenu historique, puis après on en juge, on critique, puis on dit : « Bon, aujourd'hui, c'est quoi les enjeux par rapport à ça. » C'est pas tous les cours qui sont là-dessus. (par. 333)	
Sujet 03	<p>Citoyen par rapport à l'histoire, ça va être, pour moi, des actions plus concrètes. Puis, beaucoup aussi dans un environnement plus immédiat. Dans le sens où, avec les élèves, on va essayer de définir ça. (par. 436)</p> <p>Ça s'est construit cette démocratie-là. Puis on est loin d'y être arrivé encore. [...] C'est vraiment toutes des utopies, mais en même temps, il faut quand même tendre vers ça, puis je pense que ça s'apprend. [...] C'est une éducation qu'on doit recevoir sans qu'elle nous tombe sur la tête. (par. 448)</p> <p>« Citoyenneté », l'histoire diviserait même peut-être encore plus... Ça va à un niveau qui est encore plus humain, puis ressenti, par rapport à comment tu gères justement ces identités multiples. [...] Aller voir tous ces aspects de conflits pour justement parler de citoyenneté, je pense qu'au niveau de gérer l'identité multiple : c'est pas utile tant que ça. (par. 601-603)</p>	<p>Permet à l'élève d'apprendre de manière concrète et rapprochée de sa réalité comment se réalise la démocratie.</p> <p>Permet à l'élève de mieux comprendre les fondements de sa société, maintenant pluriculturelle, et d'entrevoir des moyens de gérer (prise de conscience politique) cette réalité sociale complexe.</p>
Sujet 04	<p>C'est juste une autre branche. C'est dans la société moderne, c'est sûr que, si on en parle en 1700, ça n'a pas nécessairement sa place parce que le concept n'était pas là. C'est une branche de l'évolution ou on est rendu présentement. J'ai l'impression, quand on parle d'histoire, oui, le passé, mais qu'est-ce qu'on fait avec le présent? Il y a comme plein de nouvelles notions, de nouveaux problèmes... (par. 787-791)</p> <p>[Lors de l'enseignement de certaines périodes historiques], le parallèle avec aujourd'hui, ça, on ne le faisait pas. (par. 933)</p>	<p>Permet à l'élève d'apprendre que la citoyenneté est un concept essentiellement nouveau.</p> <p>Permet parfois de lier le passé aux préoccupations du présent.</p> <p>Permet à l'élève de situer sa société dans le temps et d'en envisager</p>

	<p>Amener vers cette conscience plus politique, c'est tout à fait la place, à l'école dans la classe d'histoire. [...] « C'est en connaissant le passé qu'on est capable de mieux prévoir le futur ». (par. 756-759)</p>	<p>l'avenir.</p>
Sujet 05	<p>Le lien qu'il y a avec l'histoire, c'est de montrer que si les gens sont ici maintenant qu'est-ce qui est arrivé, comment on a avancé, quels événements sont arrivés? Pourquoi qu'il y a des syndicats, parce que les gens se sont battus en maudit... Pourquoi les femmes ont droit de vote, parce qu'elles se sont battues aussi... puis qu'il y a des hommes qui ont accepté ce choix là. (par. 1117)</p> <p>On parle beaucoup d'éduquer au pacifisme, au respect... En histoire, il y a des tournants, des conflits, des luttes pour l'acquisition de droits. C'est sûr que c'est un peu paradoxal, mais c'est comme dans les nouvelles à la télé. C'est très rare qu'on annonce des bonnes choses. C'est sûr qu'il faut partir du négatif pour en faire du positif, pour changer les choses. (par. 1119)</p> <p>C'est dur... Il y a de bons liens à faire avec la citoyenneté en histoire, occasionnellement. [...] Ça pourrait être une petite partie, genre 30% de la note. (par. 1129)</p> <p>La matière que l'on voit n'a pas toujours un lien évident avec ça. On peut faire quelques activités, mais après c'est limite. Des fois, quand on regarde le manuel, ils vont chercher ça loin, très loin. [...] Ce n'est pas une idée productive, significative pour les élèves... [...] Quand je regarde mes compétences, c'est pas mal à part. Il y a des liens qui se font plus facilement que d'autres. (par. 1129-1131)</p>	<p>Permet à l'élève de comprendre pourquoi et comment se sont réalisées certaines luttes qui ont permis l'émergence de notre société démocratique actuelle.</p> <p>Permet à l'élève de prendre conscience que les réalités sociales peuvent être transformées, malgré les paradoxes qui peuvent se poser.</p> <p>Permet occasionnellement à l'enseignant de lier les événements passés aux défis de la démocratie actuelle.</p> <p>Se trouve souvent comme un obstacle à des activités pertinentes et productives pour l'éducation à la citoyenneté.</p>
Sujet 06	<p>Mais c'est bon aussi d'utiliser l'histoire, par le biais de l'histoire, utiliser l'éducation citoyenne, parce qu'on peut voir à travers l'histoire comment les gens,</p>	<p>Permet à l'élève de mettre en perspective et de comprendre le</p>

<p>pas comment ils ont vécu la démocratie, mais comment les gens ont géré leur système. Ça, ça peut être bon, mais pas en essayant de tout le temps de voir les traces de démocratie là-dedans... (par. 1223)</p> <p>On va étudier les réalités du présent à l'aide des réalités du passé. [...] Moi, je trouve ça, dans un sens, correct par rapport à l'approche par concept. On regarde des faits précis, on fait de la généralisation, on extrapole, on peut le regarder par rapport au présent. C'est pas nécessairement la même chose, mais ça nous donne des pistes de compréhension. (par. 1225-1226)</p> <p>Tu te construis à travers ton environnement. [...] Éducation à la citoyenneté, pourquoi tu voudrais stocker ça en histoire? (par. 1341)</p> <p>Définitivement, je pense pas que c'est un retour à l'histoire qui va faire émerger le sentiment national. [...] L'identité québécoise est là, est forte, bien forte, elle se maintient. (par. 1217)</p> <p>Pas besoin de l'histoire pour former une identité, ça se fait au jour le jour. [...] On sait d'où on vient, mais on est pas obligé d'utiliser ça principalement pour savoir où on s'en va. (par. 1219)</p> <p>Comme l'éducation à la citoyenneté, l'histoire, oui, ça a une utilité, si on veut rester dans un système démocratique, si on veut justifier le système démocratique, il y a une utilité parce qu'on a un but politique, comme un peu de l'endoctrinement... (par. 1221)</p> <p>Il y a la méthode de la recherche historique qui est une bonne méthode de travail. (par. 1229)</p>	<p>fonctionnement social actuel, la démocratie, par rapport aux réalités d'autres époques.</p> <p>Ne permet pas totalement à l'élève de construire son identité à travers son environnement et les enjeux qui se posent à lui actuellement.</p> <p>Permet de justifier le système démocratique actuel et peut mener à de l'endoctrinement politique.</p> <p>Permet d'utiliser une méthode rigoureuse qui favorise l'esprit critique et l'autonomisation de l'élève.</p>
--	---

	Les enjeux de l'histoire, là, ils sont finis. (par. 1241)	
Sujet 07	<p>L'héritage... [...] En histoire, je fais souvent ce lien entre ce qu'on a aujourd'hui et notre héritage, pour le comprendre, il faut remonter dans le passé. Puis ça vient justifier aux yeux des élèves à quoi sert l'histoire. Puis, moi, éduquer à la citoyenneté, c'est d'abord comprendre le lien entre le présent et le passé. Comprendre les héritages, d'où ça vient : il y a des gens qui ont travaillé derrière ça, des gens qui se sont battus. [...] Et être à son tour capable de léguer ça. (par. 1379)</p> <p>Surtout en histoire de secondaire 4, ton premier argument : « vous devez comprendre votre politique, d'où ça vient, notre système parlementaire, comment il fonctionne, pour aller voter plus tard ». (par. 1397)</p>	<p>Permet à l'élève d'apprécier et de comprendre la démocratie actuelle, tel un héritage, une réalité sociale tributaire des luttes passées.</p> <p>Permet à l'élève de comprendre les fondements et le fonctionnement du système politique de sa société.</p>
Sujet 08	Je trouve que tout raisonnement critique va partir d'une base super solide. Quand tu vas poser un choix et tu vas dire « ça, c'est mon opinion », tu vas être capable de dire pourquoi. [...] Il ne faut donc pas les oublier, ces connaissances générales-là. (par. 1513)	Permet à l'élève d'acquérir des connaissances générales sur sa société qui enrichissent son raisonnement critique et sa prise de position.

Tableau 4.1.3
 Perceptions des futurs enseignants interviewés
 relatives au lien qu'entretient l'éducation à la citoyenneté avec l'enseignement d'autres matières

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Je te dirais que dans le programme, avec l'histoire et la géo, il y a un lien très fort avec l'éducation à la citoyenneté. (par. 012)</p> <p>J'imagine que chaque matière a un peu sa formation à la citoyenneté, disons son point de vue. En français, les capacités orales. En maths, apprendre les sources de biais, c'est très pertinent. Apprendre les religions, en morale, les valeurs. (par. 012)</p>	<p>La géographie permet d'éduquer à la citoyenneté.</p> <p>Chaque matière permet de développer plus particulièrement certaines capacités d'un citoyen actif et éclairé.</p>
Sujet 02	<p>J'avais fait une activité aussi en géographie sur l'industrialisation, le territoire industriel. Je leur ai fait construire une entreprise. [...] C'est des choix qu'ils doivent faire, ils savaient tous les enjeux qui étaient là. C'est des façons, je pense, de prendre conscience de ses choix. (par. 275)</p> <p>Je pense que tout l'univers social, c'est la place de l'éducation à la citoyenneté... (par. 331)</p> <p>C'est sûr qu'<i>Éthique et culture religieuse</i>... C'est sûr que, si on parle de questions éthiques en lien avec la citoyenneté, ça va revenir dans le cours d'éthique. [...] Donc, c'est sûr, qu'ils vont aborder beaucoup d'autres thèmes d'éthique, mais c'est beaucoup plus général. Mais il y a danger d'une redondance... (par. 333)</p>	<p>La géographie permet à l'élève de faire des choix citoyens réfléchis face aux enjeux présents.</p> <p>L'éthique et culture religieuse peut ramener des thèmes débattus en éducation à la citoyenneté.</p>

Sujet 03	<p>Fait que du côté géographie, il y a plein de liens. [...] Citoyen avec la géographie ça va être plus l'aspect environnemental, l'aspect planétaire. (par. 436)</p> <p>Il y a quand même le cours d'éthique et de choses religieuses... [...] Ça peut quand même permettre d'aborder des questions reliées à la vie et l'implication citoyenne. [...] Mais, au final, pour moi, il y aurait une différence. (par. 484-486)</p>	<p>La géographie permet à l'élève de comprendre dans une perspective plus environnementale et planétaire.</p> <p>L'éthique et culture religieuse peut ramener des thèmes débattus en éducation à la citoyenneté.</p>
Sujet 04	n.d.	
Sujet 05	<p>Les enjeux présents, c'est beaucoup plus facile de le faire en géo, souvent. J'aurais vu éducation à la citoyenneté en géo. [...] Faudrait lier l'éducation à la citoyenneté avec ces deux matières. (par. 1123)</p> <p>Moi, je crois qu'il faut qu'ils fassent des actions, qu'ils aient des discussions, etc. pour qu'ils s'ouvrent. Faut des habiletés et des connaissances, mais ce n'est pas juste le cours d'histoire qui peut le faire. <i>Éthique et culture religieuse</i> aurait été parfait pour ça. (par. 1129)</p>	<p>La géographie permet à l'élève réfléchir aux enjeux présents.</p> <p>Avec d'autres matières, l'éthique et culture religieuse pourrait permettre d'acquérir des connaissances et des habiletés pour que l'élève agisse et discute d'enjeux citoyens.</p>
Sujet 06	<p>L'histoire ou la géographie? Je trouve que les deux cours sont pertinents. (par. 1245)</p> <p>La géographie, c'est la portion un peu plus d'action... [...] Ça peut se passer mieux, à cause que les enjeux sont plus présents. Ça veut dire que si tu veux faire une action citoyenne, tu vas la faire dans le présent. C'est-à-dire que tu vas utiliser des faits, puis des choses qui se passent, puis étudier, pas par l'histoire, mais par la géographie. Là, tu vas pouvoir développer ton sens citoyen parce que l'action que tu vas pouvoir poser, ça va pouvoir se répercuter à travers la société, que se soit au</p>	<p>La géographie permet à l'élève d'agir, de faire des choix citoyens réfléchis face aux enjeux présents.</p> <p>L'éthique et culture religieuse peut permettre à l'élève de s'intéresser aux questions relatives à la démocratie.</p>

	<p>Québec ou à travers le monde... (par. 1239-1246)</p> <p>L'éthique, ça vient de la même place que la démocratie, ça. Pourquoi qu'on ne voit pas ça là-dedans, ça serait bien mieux. (par. 1299)</p>	
Sujet 07	<p>Un processus de conscientisation. [...] Avec le programme de géographie, on le fait beaucoup parce qu'on travaille sur des territoires qui ont des problématiques. Pour voir mes collègues de travail en géo, ils font tout le temps des projets. Souvent au niveau de l'environnement, ils relient à des projets concrets où les élèves ont à réaliser une tâche qui peut durer 5 à 6 cours. Puis, il y a un produit final dont ils voient l'impact. C'est à petite échelle tout le temps, mais ça commence de cette façon-là et il faut les guider, c'est sûr... Surtout quand ils sont plus jeunes. (par. 1385)</p>	<p>La géographie permet à l'élève de se conscientiser en réalisant des projets concrets face aux enjeux présents, souvent environnementaux.</p>
Sujet 08	<p>Je trouve ça drôle qu'on donne ce nom-là au programme maintenant : « histoire et éducation à la citoyenneté ». Dans ma tête, de l'éducation à la citoyenneté, c'est bien plus abstrait, ça va de soi à travers toutes les matières à l'école, ça fait tellement partie du rôle de l'école dans son ensemble. (par. 1523)</p> <p>Ça ne peut pas être limité aux trois compétences du programme d'histoire. (par. 1613)</p>	<p>Toutes les matières scolaires contribuent à l'éducation à la citoyenneté, celle-ci ne pouvant se réduire à une seule.</p>

Tableau 4.2.1
 Perceptions exprimées par les futurs enseignants interviewés
 relatives à leur adhésion au nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Tous les éléments que l'on peut nommer : pensée critique, implication, comprendre la société actuelle, etc. Oui, les futurs enseignants sont réceptifs à ces éléments. On a été formés là-dedans : on a peut-être une meilleure compréhension que les enseignants du terrain. Loin de moi de dire de tous les futurs enseignants sont pour la réforme, mais bon... Le point de vue sur la nécessité de l'éducation à la citoyenneté n'est pas remis en question. Pour la majorité. (par. 147)</p> <p>Pour moi, ce programme-là, j'y vois aucun problème. C'est génial de fonctionner par concept. (par. 148)</p> <p>La façon dont il est amené, sa complexité, son verbiage, le flou qui l'entoure, son imprécision qui fait que les gens ne sont pas sûrs de savoir quoi faire, [...] L'éducation à la citoyenneté mène au danger que le contenu est en fin de compte tellement imprécis qu'on va la négliger en se cachant derrière les concepts à enseigner. Difficile... Je me pose la question. (par. 149)</p>	<p>Le sujet exprime une très bonne adhésion aux visées du programme malgré la reconnaissance de plusieurs problèmes : son imprécision, l'insistance sur les concepts à enseigner, sa complexité, etc.</p> <p>Les futurs enseignants sont généralement réceptifs aux visées du nouveau programme.</p>
Sujet 02	<p>Je trouve ça intéressant le nouveau programme parce qu'il aborde des thèmes qu'on ne voyait pas avant, ou très peu... (par. 293)</p> <p>C'est sûr que c'est un nouveau programme : il faut laisser du temps pour que ça soit rodé... [...] J'ai parfois des doutes sur la possibilité d'appliquer le nouveau programme parce que c'est très vertueux et pas assez près de la réalité du terrain, je crois. (par. 362)</p>	<p>Le sujet exprime une bonne adhésion aux thèmes amenés par le programme malgré quelques doutes sur la faisabilité de sa mise en œuvre.</p>

Sujet 03	<p>Fait que c'est dans ce sens là que de tout sortir ça en un an, c'est un peu intense, là... Puis, tu sais pas qu'est-ce qui marche, puis qu'est-ce qui marche pas... Je pensé qu'au bout du compte, ça prend sa place, puis ça s'enrichit d'année en année, c'est clair! (par. 703)</p> <p>Mais non, moi, je pense que c'est définitivement intéressant. Puis, tu sais, je pense que c'est en quatrième secondaire où c'est vraiment sur des grands concepts comme ça qu'ils traitent... (par. 693)</p> <p>Ça, ça a l'air super le <i>fun</i>. Je pense que si j'avais à enseigner ça, je serais vraiment très angoissée au départ, mais c'est vraiment très intéressant. Puis je pense que, là, toute la dimension... une dimension beaucoup plus large peut s'ajouter à ça, puis peu vraiment accrocher certaines personnes qui aiment plus ou moins l'histoire. Mais que, tranquillement, en étant au niveau justement plus conceptuel, puis, à la fois, tu peux vraiment faire... le fait que ce soit plus conceptuel, tu peux faire des liens encore plus larges. Tu sais, un éventail de liens plus larges. Fait que ça peut aider à concrétiser tout ça. Voilà! (par. 695)</p> <p>Malheureusement, ça reste super vague. [...] Ce programme-là, ça va être lié à ton interprétation personnelle. (par. 699-700)</p> <p>Moi, je suis vraiment pas anti-réforme, dans le sens où mon interprétation, moi, j'aime bien ça avoir autant de latitude... [...] D'un autre côté, c'est important aussi de suivre vraiment toute la ligne du temps... (par. 701)</p>	<p>Le sujet exprime une très bonne adhésion aux visées et aux thèmes amenés par le programme malgré quelques doutes sur l'importance de la charge de travail qu'il suggère.</p> <p>Le sujet reconnaît que les aspects jugés flous dans le programme laisseront une lourde responsabilité à l'enseignant de l'interpréter largement.</p>
----------	---	---

Sujet 04	<p>En fait, ça reste un peu de ma responsabilité d'enseignant d'interpréter et de mettre en œuvre ce programme-là. Puis c'est ce que je trouve génial dans ce programme... Là, je suis sûr, il y en a qui vont m'en vouloir, mais... (par. 764-765)</p> <p>Mais je le trouve génial, moi, ce programme-là! Je trouve qu'on n'a présentement pas les structures, peut-être, pour le faire, pas nécessairement tous les outils qu'on voudrait... Moi, après quatre ans de formation dans la réforme, je suis peut-être plus à l'aise qu'un enseignant à qui, après quinze ans, on lui a donné une brique, puis on lui a dit : « Tiens, c'est ça la réforme. » Donc, moi, j'ai été formé là-dedans. J'ai pu bien maîtriser les concepts, puis la philosophie aussi de la réforme. Quand on a compris ça, après, je pense que c'est plus facile de voir, d'interpréter les programmes. Puis la liberté que ça donne à l'enseignant aussi! Je trouve ça absolument génial, moi. (par. 767)</p> <p>Bien, le programme a tenu compte des besoins des enseignants dans la façon d'enseigner, puis des réalités auxquelles ils doivent faire face. [...] Je pense qu'ils ont fait un programme parce qu'il y avait des réalités sociales qu'ils voulaient contrer : le décrochage, notamment. Ils voyaient qu'il y avait une baisse... Les jeunes, c'est beaucoup plus difficile de les garder attentifs en classe. Il y a toutes sortes de réalités qui font en sorte qu'on avait besoin de changer. Ça, c'est parfait. (par. 1048-1049)</p>	<p>Le sujet exprime une très bonne adhésion aux visées et aux thèmes amenés par le programme.</p> <p>Le sujet perçoit le programme comme tenant compte des besoins des enseignants en leur laissant une grande liberté pour l'interpréter.</p>
Sujet 05	<p>Oui, ça peut fonctionner, oui, ça peut avoir du bon. Moi, j'y crois, mais c'est difficile d'inculquer ça. (par. 1157)</p>	<p>Le sujet exprime une adhésion relative au programme relevant la difficulté probable de le mettre en œuvre.</p>

Sujet 06	<p>Bien, le programme, il veut que se soit une marche vers la démocratie, en soi. Puis que ça soit pas comme légitimé, puis voir le système en ce moment comme une fin. (par. 1207) Ça, c'est le but du programme explicite. Moi, je dis que c'est un peu de l'endoctrinement parce que, nécessairement, les valeurs que la démocratie propose, on peut difficilement les remettre en question : l'égalité, la justice. Eux, ils utilisent la démocratie : il y a un but politique dans la manière de l'approcher. (par. 1209)</p> <p>Il y a une complaisance avec laquelle je ne suis pas d'accord. On dit « Ah, non, la démocratie, c'est une marche vers un but ultime. » Sauf qu'on prend ça comme prétexte pour faire n'importe quoi qui est anti-démocratie. [...] C'est une justification du système politique, en soi. (par. 1213)</p> <p>C'est ça, je ne sais pas pourquoi ils veulent qu'on fasse ça. (par. 1364)</p>	Le sujet n'adhère pas aux visées du programme puisque son approche et ses thèmes entraînent inévitablement un endoctrinement.
Sujet 07	Moi, tout ce que je critique, c'est le modèle pédagogique derrière... Le fait... Bien, moi, quand on me parle d'éducation à la citoyenneté, je vois la réforme. L'idée des compétences que je ne suis pas à l'aise, qu'on évalue des compétences. (par. 1397)	Le sujet adhère peu au programme. Il remet essentiellement en question ses visées dans le contexte de l'approche pédagogique qu'il privilégie dans son ensemble.
Sujet 08	Jamais je vais te dire que j'enseigne l'éducation à la citoyenneté parce que je ne suis pas d'accord avec cette notion-là : enseigner ou éduquer à la citoyenneté. Non, je ne suis pas d'accord. Je ne pense pas qu'on « éduque » à la citoyenneté. Je pense qu'on développe cette citoyenneté-là chez l'élève. Tu sais, on ne va pas l'enseigner. Puis je ne suis pas d'accord avec enseigner ça, ça, ça, ça, comme le veut le programme. Et ça, ça fait un « bon citoyen ». Bien je pense que je suis assez ouverte à tout ce qui se passe pour être capable de créer un climat propice à	<p>Le sujet adhère peu aux visées du programme parce qu'il le perçoit comme un outil d'endoctrinement.</p> <p>Le sujet démontre un intérêt certain pour une sensibilisation à la citoyenneté en fonction d'une</p>

	<p>l'éducation à la citoyenneté. C'est plus comme ça que je le vois. Un climat propice à ce développement citoyen, à ce développement de l'esprit critique, à l'ouverture sur le monde, à développer ton raisonnement, à faire des prises de position. (par. 1619)</p>	<p>approche personnelle qu'il aura développée.</p>
--	--	--

Tableau 4.2.2

Perceptions des futurs enseignants interviewés à propos des attentes relatives au rôle de l'enseignant dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Ce que je pense que le programme a voulu privilégier, ce sont des compétences pour que l'élève soit à même d'aller chercher sa propre information et une bonne information pour le futur. On essaie de lui montrer les bases, les fondements de notre société, mais je crois que cela dépasse le cadre scolaire. Il s'agit d'aller donner le goût de comprendre sa société, d'y participer au débat en société, de devenir autonome dans sa propre recherche d'informations. Ce n'est pas nous devons lui donner l'ensemble de l'information relative à ce qu'il doit apprendre, c'est par lui-même qu'il va aller les chercher. (par. 024)</p> <p>On veut former l'élève à avoir son opinion, à être capable de faire la part des choses et de se forger une opinion pour la débattre. C'est normal qu'il n'ait pas la même que le prof en avant de la classe. Mais ta façon de le diriger, un peu, c'est éviter qu'il saute dans les extrêmes, c'est éviter qu'il ait des raisonnements totalement illogiques, absurdes. Il y a une certaine part de relativité : on ne peut pas enseigner la citoyenneté comme une doctrine. Ce n'est pas un dogme : il n'y a pas un ensemble de faits et voici ce que tu dois apprendre... Dans le fond, on propose : on présente des concepts, une manière de s'informer et, par la suite, il doit s'en faire une opinion. Si tu réussis, l'élève va se faire une opinion pertinente. (par. 026)</p> <p>Selon [le professeur F], en fait, tu as besoin de connaître ta matière par cœur. Ensuite, tu connais tous les éléments et, peu importe le programme, peu importe comment les contenus sont présentés, tu pourras jouer avec et tu n'auras jamais de</p>	<p>Guider l'élève dans sa compréhension du fonctionnement social et sa propre recherche d'information.</p> <p>Favoriser chez l'élève le développement de compétences pour un apprentissage plus autonome.</p> <p>Diriger l'élève dans ses apprentissages en lui proposant de l'information qui lui permettra de fonder sa propre opinion.</p> <p>Maîtriser essentiellement le contenu disciplinaire pour alimenter et recadrer facilement l'élève dans son apprentissage.</p> <p>Varié les méthodes pédagogiques et ne plus se fonder sur l'exposé magistral.</p> <p>Favoriser l'apprentissage essentiellement autour des concepts et non des faits historiques détaillés.</p>

	<p>difficulté à les présenter. Donc, c'est en approfondissant ta connaissance de cette période de l'histoire que tu maîtrises les concepts. (par. 057)</p> <p>À ce moment-là, il y a des concepts centraux que tu dois absolument voir. Tu prends le quotidien de l'élève, tu introduis ton concept et tu le ramènes à une époque, à une époque où apparaît comme étant le plus florissant, le plus grandiose. Et dans le fond, il a plusieurs sous-concepts que tu vas traiter. Pour essayer de davantage les faire voir, les expliquer à travers l'histoire. [...] Et ils peuvent toujours se le représenter par rapport à aujourd'hui. [...] Ça stimule la réflexion. (par. 115)</p> <p>Bien, dans la perspective du programme un exposé magistral à tous les cours ne semble pas favorisé. En fait, on préconise une pluralité de méthodes d'enseignement. Alors, c'est à toi de choisir selon le concept que tu veux passer. La façon de le faire passer le mieux possible. (par. 119)</p> <p>Selon ce que les programmes attendent de nous, l'éducation à la citoyenneté devient comme un endoctrinement parce qu'ils disent que ça vante la démocratie, de la promouvoir. [...] La démocratie n'est pas un achèvement; elle comporte plusieurs limites et problèmes... [...] Ce doit être une recherche continue de quelque chose de meilleur et non du grattage de nombril! (par. 129-130)</p>	<p>Avoir un point de vue critique sur la démocratie.</p>
Sujet 02	<p>Je te dirais que c'était surtout la dernière partie, l'intégration des acquis, là. C'est là qu'était plus l'éducation à la citoyenneté. Dans tous les manuels, ils mettent ça en dernière partie parce que c'est après qu'on ait eu certaine connaissance, une certaine compréhension, une interprétation que, là, on peut se faire une idée. [...] On dit, par exemple : « Qu'est-ce que tu pourrais faire dans ton école pour t'impliquer? » [...] Il y en a qui mettent tout un projet au complet là-dessus et il y en a qui font juste poser une petite question. Un petit point d'interrogation. [...] Il y</p>	<p>Favoriser l'acquisition de certaines connaissances historiques d'abord et, ensuite, veiller à l'intégration des acquis dans la réalité vécue par l'élève.</p>

	a certains manuels qui proposent carrément un projet au complet à faire, souvent, dans l'école, par rapport à l'élève. (par. 239-251)	
Sujet 03	<p>En même temps, je pense qu'au moins, c'est nommé! [...] Ça suscite quand même l'imaginaire, puis, veut, veut pas, quand tu parles d'histoire, tu essaies de penser à ces concepts-là aussi. Ça te revient plus facilement. (par. 731)</p> <p>Au niveau des connaissances à transmettre, avec le secondaire 5, j'avais toute la latitude pour faire ce que je voulais. Il n'y avait pas de problème ou tout le monde s'en foutait, mais avec le secondaire trois... Tabarouette! Pas de temps à perdre, ça déroulait, ça n'avait pas de bon sens. (par. 610)</p>	Organiser les nombreuses connaissances historiques qui doivent être acquises par l'élève autour de grands concepts.
Sujet 04	<p>Dans le contexte du nouveau programme, je pense que le devoir de l'enseignant est de montrer les différentes possibilités, d'être le plus objectif possible même si c'est extrêmement difficile parfois... [...] L'enseignant doit être capable de montrer aux jeunes, faire un premier balayage, là, un survol de ce qui existe dans le monde, puis des différentes contraintes, etc. Mais c'est surtout à l'enseignant de montrer à l'étudiant que c'est de l'autonomie... Faut être capable, si on s'intéresse à ça, d'aller chercher soi-même les informations. (par. 749-751)</p> <p>En fait, ça reste un peu de ma responsabilité d'enseignant d'interpréter et de mettre en œuvre ce programme-là. (par. 764)</p>	<p>Présenter à l'élève un survol des connaissances historiques à acquérir.</p> <p>Guider l'élève dans sa réalisation d'une recherche de plus en plus autonome de son information.</p> <p>Se montrer le plus objectif possible dans la présentation des réalités sociales.</p> <p>Interpréter les visées du programme pour le mettre en œuvre.</p>

Sujet 05	Je pense que, dans le programme, il y a une grande place au travail d'équipe pour confronter les idées, coopérer... Puis quand tu regardes les compétences transversales, dans coopérer, il y a des sous-composantes qui évaluent si tu es ouvert aux autres opinions, si tu es capable de les accepter, de les intégrer à ton point de vue, évoluer dans tout ça. (par. 1283)	Favoriser l'apprentissage coopératif chez l'élève.
Sujet 06	Tout le temps l'esprit critique pour justement arriver comme, encore dans le programme, pour arriver à « la démocratie, c'est le meilleur système, en ce moment, on a un système démocratique, donc on est dans la bonne direction, puis, si jamais on fait des erreurs, bien, c'était pour atteindre en fait le but qu'on s'est posé ». (par. 1347)	Idéalement, favoriser le développement de l'esprit critique chez l'élève. Selon le programme, endoctriner les élèves sur les bienfaits de la démocratie.
Sujet 07	Tu as tes compétences, tu as tes concepts qu'il faut que tu traites... Celui au deuxième cycle, en fait, il détaille plus les contenus... Tu as une longue description de la réalité sociale. Faut que tu parles de telle affaire, telle affaire, telle affaire... C'est sûr qu'on est des professionnels, qu'on déduit... On laisse quand même beaucoup de place aux connaissances, aux manuels ou aux activités d'apprentissage (il y a de très bons cahiers d'activités). (par. 1411)	Présenter les concepts et les nombreux faits historiques aux élèves. Intégrer l'utilisation du manuel ou des activités d'apprentissage.
Sujet 08	La prise de position, je crois que c'est très valorisé dans le nouveau programme. Les cours peuvent être, possiblement on s'entend, de plus en plus interactifs. Tu vas enseigner dans une classe et tu vas demander « qu'est-ce que vous en pensez? Comment vous réagissez face à ça? » Tu vas montrer une photo, « qu'est-ce que vous voyez? » Tu vas poser des questions, puis, en posant des questions, les élèves vont être amenés à se positionner. « Pourquoi tu penses comme ça? Pourquoi? » L'élève va se poser des questions lui-même, puis, là, va réagir. Je pense que ce soit à	Favoriser chez l'élève le questionnement, la prise de position et l'expression d'un jugement critique argumenté. Le rôle de l'enseignant en fonction de l'éducation à la citoyenneté peut

<p>travers la prise de positions comme ça, soit par l'écriture, par la parole. Qu'elles soient fondées par les bons arguments. C'est en gros ce qui est prévu dans le programme. (par. 1515)</p> <p>Flou, c'est ça. Vraiment. (par. 1497)</p> <p>Tout est défini d'avance. Tu veux développer cet esprit critique là chez l'élève, mais tu lui dictes comment y parvenir idéalement... C'est là que c'est paradoxal. [...] Le programme d'histoire a eu une sorte de dérive utilitariste, de former des citoyens dans un moule... Puis, on le sait : avec le programme d'histoire, on a essayé de cacher les conflits en espérant calquer cet état d'esprit sur la société actuelle et future pour que les conflits soient moins importants, où il y aurait un meilleur multiculturalisme, bien, ce n'est pas ça « faire de l'histoire ». [...] Le choix des contenus fait que ce n'est plus neutre. (par. 1525-1533)</p>	<p>paraître parfois flou.</p> <p>Plusieurs aspects du programme s'avèrent trop définis, traduisent une dérive utilitariste et démontrent certaines tendances idéologiques ou politiques.</p>
---	--

Tableau 4.3.1.1
Sentiment de compétence exprimé par les futurs enseignants interviewés
relativement à la mise en œuvre du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Bien, c'est sûr que je n'ai pas la science infuse, mais d'un autre côté, je crois avoir assez bien compris. Savoir comment être soi-même un bon citoyen. Puis la méthode que j'ai appliquée durant mon stage, je l'ai considérée somme toute assez efficace, assez valable. À ce moment-là, je ne pense pas être le meilleur, mais je me dis toujours que tes premières années d'enseignement tu ne peux pas connaître toujours tout ton contenu : tu acquiers ta gestion de classe, tu acquiers aussi ta discipline plus profondément. Et tu finis même par la connaître par cœur si t'as la chance de toujours rester dans la même discipline. (par. 055)</p> <p>Je me sens prêt à enseigner ça même si j'ai des craintes. C'est sûr que je ne serais pas humain si je n'avais pas de craintes. Bien, t'espères toujours faire au mieux, puis d'arriver à stimuler l'intérêt et permettre de leur faire intégrer ce que tu veux vraiment leur faire apprendre. Pour moi, la meilleure façon d'apprendre, c'est de le vivre. Pour chaque jour, pour chaque événement, tu en tires une leçon, par la suite, tu essaies de l'appliquer. C'est un peu une analyse réflexive. Alors par rapport à l'éducation à la citoyenneté, tu réfléchis constamment à ce que tu fais, tu essaies toujours de t'améliorer. Alors, j'ai l'impression que c'est dans le bain que tu apprends le plus, que tu es le plus performant. (par. 063-065)</p> <p>Bien, je pense tout de même avoir une façon d'aborder l'éducation à la citoyenneté qui ne soit pas doctrinale, ou qui peut amener à un certain danger. (par. 127)</p> <p>J'ai une bonne base. C'est sûr que je vais en avoir à apprendre encore en action.</p>	<p>Le sujet se sent compétent malgré quelques craintes.</p> <p>Le sujet croit avoir bien compris les visées du programme, mais ne veut pas prétendre sa capacité sur la base de sa formation universitaire.</p> <p>Le sujet croit savoir ce qu'est un bon citoyen par expérience personnelle.</p> <p>Le sujet estime l'efficacité de ses méthodes d'enseignement relativement à l'objet d'études et la pratique en stage.</p> <p>Le sujet dit tendre vers une connaissance toujours plus profonde de son contenu d'enseignement, notamment en histoire.</p> <p>Le sujet souhaite de stimuler au mieux l'intérêt des élèves, de faire apprendre</p>

	<p>C'est par expérience que je continuerai de me perfectionner, mais je pense que, peut-être que c'est erroné, mais, je pense avoir une bonne conception, ouverte, de ce que c'est un citoyen, de comment bien la vivre, puis de comment y arriver dans le cadre scolaire. Puis aussi une bonne connaissance de l'histoire, puis en mêlant ces deux aspects dans mes stages, j'ai donné quelque chose que je considérais comme valable, comme éducation à la citoyenneté, que ça avait du sens et que c'était profitable pour mes élèves. (par. 153)</p>	<p>dans l'action et de favoriser la réflexion.</p> <p>Le sujet croit que sa vision de l'éducation à la citoyenneté ne s'avère pas doctrinale.</p>
Sujet 02	<p>Bien, je me sens prête, mais je le sais tout à fait que c'est toujours... Il y a tout le temps une formation à aller chercher. Je pense qu'en enseignement, dans à peu près n'importe quelle discipline, on n'a pas le choix de faire ça, faut tout le temps se former, faut tout le temps être à jour. (par. 203)</p> <p>Oui, je me sens compétente, mais je maintiens aussi que c'est un apprentissage continu... (par. 391)</p>	<p>Le sujet se sent compétent malgré quelques réserves.</p> <p>Le sujet croit que rôle nécessite un apprentissage et une amélioration continus.</p>
Sujet 03	<p>[Pour beaucoup d'enseignants], c'est la partie qui saute en premier. Alors si, moi, je me sens prête quand on en parle comme ça... (par. 627)</p> <p>Non, je ne pense pas que je me sens ni prête, ni compétente. Je pense que je le deviendrai, par exemple, en connaissant mieux aussi... Si je peux avoir un poste, puis approfondir aussi un programme. Je pense que, là, aussi ça va aider. C'est ça, puis de suivre des élèves pendant l'année aussi : tranquillement, tu peux établir des projets à plus long terme, puis voir aussi l'évolution de tout ça. Fait que, non, vraiment, je ne me sens ni prête, ni compétente, mais j'ai confiance quand même que ça va venir. (par. 685)</p> <p>Je pense que j'ai le potentiel pour ça. Puis l'intérêt surtout, j'ai vraiment l'intérêt. Comme je dis, je prends ça à coeur ces affaires-là. Fait que je vais m'organiser. Je</p>	<p>Le sujet ne se sent pas compétent, mais croit qu'il le deviendra dans un contexte de pratique réel, ce qui implique certaines conditions professionnelles.</p> <p>Le sujet croit avoir l'intérêt pour cet objet d'études même si il n'a pas toutes les connaissances nécessaires.</p> <p>Le sujet estime qu'il lui faudra essayer diverses méthodes d'enseignement et activités se sentir en pleine maîtrise de</p>

	<p>suis sûre sûre sûre que je vais me péter la face au départ avec des activités qui vont <i>flopper</i>. (par. 687)</p> <p>J'aime bien l'histoire, mais je ne suis férue non plus, puis super calée là-dedans, fait que par ce biais-là (l'éducation à la citoyenneté), je pense que je vais y trouver mon compte. (par. 689)</p> <p>Il faut me laisser une <i>couple</i> d'années pour essayer des affaires, puis voir un peu, puis gérer ça. (par. 691-693)</p> <p>Je me sentirais vraiment compétente après l'avoir vraiment essayé. [...] Je réussirai à me conforter dans ma pratique. (par.704-706)</p>	<p>son rôle.</p>
Sujet 04	<p>Oui, je pense que je me sens compétente, mais on ne l'est jamais tout à fait, surtout dans l'histoire. C'est une évolution, donc on est jamais tout à fait à l'affût. (par. 1017)</p> <p>Je ne suis pas nécessairement inquiète face au programme. Je le maîtrise bien, puis je suis capable de me débrouiller aussi. Je connais les ressources. Donc, si jamais ça ne marche pas, je sais que je suis capable d'aller chercher des choses. Ça ne m'inquiète pas. (par. 1019)</p> <p>Je me sens compétente à enseigner l'éducation à la citoyenneté même si je peux avoir de petites craintes. (par. 1059)</p> <p>Le meilleur secret dans l'enseignement, c'est l'expérience. Puis c'est pas parce que je suis sortie de l'université que j'ai la science infuse, puis encore moins que je peux enseigner sur le bout de mes doigts... Vraiment pas. J'ai pas du tout cette</p>	<p>Le sujet se sent compétent malgré quelques réserves, quelques craintes.</p> <p>Le sujet croit que rôle nécessite un apprentissage et une amélioration continus.</p> <p>Le sujet croit avoir bien compris les visées du programme et être capable de maîtriser diverses ressources pour le mettre en œuvre.</p> <p>Le sujet ne veut toutefois pas prétendre sa capacité sur la base de sa formation universitaire.</p>

	<p>prétention-là. Je me sens compétente. C'est juste le terrain qui va me confirmer ou m'infirmier ça. (par. 1063)</p> <p>Jusqu'à maintenant, mes expériences de pratique m'ont permis d'évoluer dans le bon sens. Ce que j'ai fait pour l'instant est concluant : c'est positif. Sinon, j'aurais changé de carrière. (par. 1065)</p> <p>J'ai eu certains obstacles pendant ma formation, mais je pense que ça m'a justement aidé à confirmer que j'étais à ma place. (par. 1067)</p>	<p>Tout comme les obstacles de sa formation, le sujet estime que l'expérience d'enseignement lui confirmera sa compétence dans ce domaine.</p>
Sujet 05	<p>Ah, non! Pas prête... J'essaie des choses qu'on ne sait jamais si ça va fonctionner. [...] C'est pas évident, on peut le faire, mais faut y aller petit à petit. (par. 1171)</p> <p>Non, je n'ai pas bien été préparée à l'université. je pense que ce qui m'a préparée, c'est les stages. (par. 1173)</p> <p>Je sens que je suis capable de peut-être faire des choses intéressantes. Mais, compétente à 100% : non! On commence tout juste à en faire. Puis je ne pense pas que ce soit avec tout juste trois stages, où est-ce qu'on n'a presque pas travaillé ça que... (par.1179)</p>	<p>Le sujet se sent relativement compétente.</p> <p>Il exprime des doutes sur sa compétence puisqu'il tente d'expérimenter selon son intuition et croit ne pas avoir été préparé à l'université.</p> <p>Plus formateurs, il estime que ses stages lui ont permis tout juste d'effleurer l'éducation à la citoyenneté.</p>

Sujet 06	<p>Je vais te dire que je ne me sens pas prêt, compétent, à l'éducation à la citoyenneté. Par rapport à ma maturité, O.K., je me sens prêt à enseigner l'histoire. Mais, autrement, c'est parce que, moi, la compétence de citoyenneté, bien, ça va être la moins développée. Ça va être celle sur laquelle je ne vais pas porter trop de temps dessus. Ça va être comme : « donne ton opinion ». (par. 1335)</p> <p>Je me sens compétent à enseigner l'histoire, mais en modulant tout ça (l'éducation à la citoyenneté). Moi, l'aspect citoyenneté, ça va vraiment quand j'ai le temps que je vais faire ça. Puis je vais évaluer cette compétence-là si ça adonne. Je ne vais jamais forcer là-dessus. (par. 1337)</p>	<p>Le sujet ne sent pas compétent pour éduquer à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet se sent compétent à enseigner l'histoire en raison de ses connaissances et de sa maturité.</p> <p>Le sujet estime qu'il essaiera d'intégrer l'éducation à la citoyenneté à son enseignement selon son interprétation personnelle de cette compétence.</p>
Sujet 07	<p>Pas plus qu'il faut. J'apprends plus sur le terrain. La formation, il manque des choses. Bon, on comprend les grandes bases, les compétences, les réalités sociales abordées, mais c'est plus sur le comment monter nos activités... C'est peut-être parce que je suis une insécure, mais on n'est pas assez guidé. [...] Avec les objectifs, avant, sans revenir véritablement à ça, on était guidé et c'était le <i>fun</i>. On savait où on s'en allait. Si je me sens compétente? Je suis encore en formation, je suis compétente dans ce que je sais (la discipline historique), mais je ne me sens pas à l'aise. Je vais pouvoir dire que je me sens plus compétente, quand je pourrai dire que je me sens plus à l'aise. Je ne me sens pas assez compétente parce que je ne le maîtrise pas assez. Parce que je l'ai vu un peu à l'université. Là, je travaille avec parce que j'enseigne en secondaire 1. Mais je ne me sens pas hyper compétente. Pas parce que je ne fais pas ma job, parce que je ne me sens pas à l'aise encore de travailler avec. Ça va venir avec l'expérience, le temps de m'approprier le programme. (par. 1453)</p>	<p>Le sujet ne se sent pas tout à fait compétent pour l'éducation à la citoyenneté et exprime une insécurité par rapport aux visées du programme.</p> <p>Le sujet se sent compétent pour l'enseignement de l'histoire.</p> <p>Le sujet estime ne pas avoir le contrôle de l'acte d'enseigner selon cette perspective.</p> <p>Le sujet estime que quelques années d'expérience lui permettront de</p>

	<p>Mais je ne sens pas que j'ai le contrôle. Surtout en enseignement, ta compétence, tu la fais sur le terrain. Oui, t'apprends des connaissances, mais tu apprends tellement plus en le faisant. [...] Je me sens compétente pour une majorité de ce que j'ai à faire. Mais je ne me sens pas encore assez compétente. Être compétente, c'est me sentir à l'aise, bien maîtriser l'acte d'enseigner dans mon domaine spécialisé. (par. 1481)</p> <p>Le sentiment de compétence par rapport au nouveau programme, c'est le temps. Présentement, c'est plus que je ne me sens pas vraiment compétente parce que je ne suis pas à l'aise. Quand je vais être à l'aise, je vais me sentir compétente. (par. 1491)</p> <p>Je suis capable de l'exploiter. Je ne le connais pas sur le bout de mes doigts, mais je sais où aller chercher mon information. [...] J'ai encore énormément de choses à découvrir. Même comme ceux qui ont dix ans d'expérience, le temps de s'approprier un programme... À ce niveau-là, on est tous sur le même pied d'égalité de savoir bien l'utiliser. [...] Mais, je n'ai pas encore utilisé toutes les parties... (par. 1493)</p> <p>On ne se sent pas encore bien professionnel. On donne l'impression aux élèves qu'on connaît bien ça, puis qu'on est maître de la classe... (par. 1473)</p>	<p>s'approprier le programme.</p> <p>Le sujet croit que, comme nouvel enseignant, on laisse bien plus croire à l'élève qu'on maîtrise notre profession qu'on en est capable réellement.</p>
Sujet 08	<p>On a quelques cours d'histoire, quelques cours de géographie, puis le reste, une formation pédagogique. Puis de se dire « moi, je suis enseignant en histoire, et je dois former des « bons » citoyens. » C'est un énorme défi et ça fait vraiment peur! (par. 1519)</p> <p>Non, pas tout à fait, puis c'est pour ça que j'avais pris un petit <i>break</i> du BES. Là,</p>	<p>Le sujet ne se sent pas tout à fait compétent pour l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire.</p> <p>L'ampleur de l'acte professionnel dans</p>

<p>je vais faire des cours d'histoire parce que je ne me donne pas le droit... Je suis allée en stage et ç'a très bien été. En regardant ma collègue se poser autant de questions... [...] Je me suis dit, non, je n'ai pas le droit moi d'enseigner ça. Je ne suis pas assez compétente. Puis, là je me suis dit, il faut que je prenne plus de cours. Faut que je sois plus à la hauteur avant d'enseigner parce que c'est moi qui va transmettre tout ça à des élèves qui vont prendre ce que je leur dis. Je suis quelqu'un qui s'intéresse à l'histoire depuis longtemps. Je trouve qu'il m'en manquait et je voulais être plus solide. (par. 1562)</p> <p>Je crois qu'il faut un niveau très élevé de connaissance, pour un prof, pour être à l'aise et être un bon prof dans cette matière-là. Puis quelqu'un d'intéressé aussi, qui va être prêt à continuer ça toute sa vie durant. C'est un processus qui ne se termine pas. Les sciences humaines, c'est toujours en changement. [...] Être un prof en sciences humaines, c'est tout particulièrement une formation continue... (par. 1564)</p> <p>Je me sens compétente, prête, à l'aise à favoriser le développement de la citoyenneté dans la vision que j'en ai développée. [...] À condition que je ne stagne pas. Dans le sens qu'il va toujours falloir que j'évolue. Ce n'est pas : j'ai mon diplôme, je suis prête à enseigner, j'arrive chez nous à 4h30, j'arrête tout et l'été, c'est congé... Je pense que je vais être capable de le faire si je reste allumée. [...] Je me sens prête, mais je vois que c'est un gros gros rôle. Je suis « prête » à le faire [exprimé avec réticence], oui... Mais j'ai encore beaucoup de questions. Je pense que je vais m'en mettre beaucoup beaucoup sur les épaules. C'est pour ça que je ne prends pas ça à la légère. C'est gros la mission qu'on nous donne de former des citoyens, c'est vraiment énorme... (par. 1619-1621)</p> <p>J'ai des craintes et des questions. Je sais que je vais faire super attention à ce que je</p>	<p>son domaine suscite la crainte du sujet.</p> <p>Le sujet se sent mal préparée au niveau de sa connaissance de la discipline.</p> <p>Le sujet estime son malaise en fonction de son expérience de stage et de celle de ses collègues.</p> <p>Le sujet estime qu'enseigner dans son domaine exige un niveau de connaissances élevé qui doit toujours être plus développé.</p> <p>Le sujet exprime une insécurité par rapport aux visées du programme et estime que le rôle de « formateur de citoyen » qui lui est dévolu s'avère énorme.</p> <p>Le sujet estime que ses craintes lui permettront de surmonter le défi de l'enseignement dans son domaine.</p>
---	---

vais faire. Puis faut toujours se mettre un petit peu à l'extérieur : est-ce que je suis en train de tomber dans la démagogie? Faut pas tomber dans le jugement quand tu fais l'éducation à la citoyenneté. Et c'est très facile de le faire. (par. 1623)

Je me sens compétente et à l'aise d'enseigner ça si ça ne correspond pas à un programme défini et orienté de manière rigoureuse parce que ça ne correspondrait pas à ma vision de la citoyenneté. Il y a quelques limites dans ta formation. [...] Mais c'est à la fois personnel. (par. 1626-1627)

Oh! Oui, je sens que je vais dans le bon sens, mais ça me fait peur aussi, une bonne peur, qui va m'amener à être plus compétente parce qu'elle va me donner un cadre à respecter, mais pas y aller comme si c'était un module du programme. (par. 1629)

Tableau 4.3.1.2

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la compétence de leurs collègues finissants dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Mes collègues finissants ne sont pas tous prêts à aborder l'éducation à la citoyenneté. Oui, une bonne partie. Mais, non pour d'autres. Il y en a qui sont fantastiques, qui sont entrés au baccalauréat et qui étaient déjà des citoyens exemplaires. Mais, d'autres... Les gens qui viennent en sciences humaines sont généralement intéressés par l'humain... Ce sont généralement des gens qui aiment beaucoup aborder les autres, qui aiment jaser, etc. Y'a peut-être des éléments là : des gens déjà intéressés à l'histoire, aux réalités sociales et savent davantage ce qu'est un citoyen dans toute sa complexité. Des gens plus alertes. Mais il y a des gens qui ne comprennent rien et qui se foutent de la politique, ouvertement... Mais, bon, c'est un jugement. (par. 145)</p> <p>Parmi mes collègues, ça transpirait : ils l'ont et ils vont très bien l'enseigner. Y'a peut-être des gens qui justement trouvent ça flou et se centreront seulement sur les concepts. Je ne pense pas qu'il y aura beaucoup de futurs profs « dangereux » qui vont réellement céder aux dérives possibles de l'éducation à la citoyenneté. J'ai confiance... Selon les discussions que j'ai eues avec eux, je ne crois pas que leur perception des choses les amène à être des incompetents potentiels... (par. 149)</p>	<p>Les futurs enseignants ne sont pas tous pleinement compétents et prêts pour réaliser l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Les futurs enseignants ayant étudié en sciences humaines sont mieux disposés à entrevoir la citoyenneté dans toute sa complexité.</p> <p>Certains ne comprennent pas et ne s'intéressent pas à la dimension politique de la citoyenneté.</p> <p>Le sujet a confiance que les futurs enseignants seront généralement compétents, malgré quelques-uns qui seront submergés par le flou du programme.</p>
Sujet 02	n.d.	

Sujet 03	Non, je pense qu'on a tous la même impression de ça, une espèce d'impression générale que ça reste flou, puis qu'on verra quand on y arrivera... (par. 730)	Le sujet estime que la plupart des futurs enseignants se sentent comme lui, plus ou moins compétents, mais qu'ils réussiront à interpréter le flou du programme avec leur expérience de terrain.
Sujet 04	n.d.	
Sujet 05	Je te dirais que mes collègues de ma cohorte, c'est pas si mal. [La formation] a permis aux étudiants d'essayer d'ouvrir ce champ-là... Pas beaucoup de gens qui sont pro-pro-pro-réforme, là, mais, parce qu'il y en a qui sont contre, là, un petit peu, mais on est quand même ouvert et on sait que ça fait partie des compétences. On a été amené à les inclure dans nos préparations de scénarios pédagogiques, comme qu'on pouvait. On essayait par nous-mêmes d'en jaser là-dessus. (par. 1181)	Le sujet estime que la plupart des futurs enseignants sont compétents à l'issue de leur formation et sont réceptifs aux visées du programme. Les futurs enseignants ont été amenés à inclure l'éducation à la citoyenneté comme ils l'interprétaient dans leur planification pédagogique.
Sujet 06	n.d.	
Sujet 07	Au niveau de mes collègues du baccalauréat, la majorité, oui, mais c'est sûr que ce serait à rediscuter avec une expérience de travail parce que, quand on était étudiant, à part les expériences de stage, on ne pouvait pas se faire une grosse opinion. Je te dis ça en fonction de ce que je crois que l'étudiant moyen peut avoir vécu... Je peux me tromper. De toute façon, à part le dernier stage, qui est deux mois, quand c'est un mois, t'as pas le temps d'en vivre... de faire, des fois, toute une réalité sociale... À la fin, on n'avait pas le temps. (par. 1401)	Les futurs enseignants se sentent probablement compétents dans ce domaine, notamment à l'issue d'un quatrième stage où ils essaient d'intégrer le mieux possible cette perspective du programme.

		C'est avec une réelle expérience professionnelle que la compétence à éduquer la citoyenneté pourrait se confirmer.
Sujet 08	<p>Des fois, tu es dans un cours de pédagogie et tu écoutes les autres étudiants parler... Aïe, ils vont enseigner à des élèves, là, ça fait peur! (par. 1519)</p> <p>Il y a beaucoup de futurs enseignants qui, puis là je ne veux pas dire que je suis meilleure, mais, qui n'ont pas nécessairement cet esprit critique là super développé... C'est quand même eux qui vont former les élèves à devenir des gens plus ouverts, plus éclairés, plus raisonnés, etc. (par. 1521)</p> <p>Bien, justement, il y souvent de mes collègues qui ont des opinions très arrêtées, puis ça paraît dans l'enseignement. Puis ça fait peur parce que je trouve qu'il y a trop d'étudiants qui ne se posent pas assez de questions, puis qui ne réfléchissent pas assez. Parce qu'on nous dit que c'est comme ça la réforme, c'est comme ça qu'on l'applique, c'est ça qui va se passer dans les écoles. Puis je trouve qu'il y a énormément d'étudiants qui ne se posent pas de questions sur leur rôle à eux. (par. 1521)</p>	<p>À l'issue de leur formation à l'université, certains futurs enseignants ne semblent pas outillés pour favoriser l'esprit critique, notamment, nécessaire à l'éducation citoyenne.</p> <p>Beaucoup de futurs enseignants ne questionnent pas la réforme et appliqueront le nouveau programme en manquant de discernement sur les problèmes que pose l'éducation à la citoyenneté.</p>

Tableau 4.3.1.3

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la compétence des enseignants en poste dans le milieu scolaire dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Je te dirais que, pour avoir été dans le milieu scolaire à quelques reprises, j'ai l'impression qu'il y a beaucoup d'autres profs en histoire qui ne comprennent pas cette réforme, qui ne comprennent pas le sens de ce programme. (par. 055)</p> <p>En gros, je crois que beaucoup de profs ont un peu peur de sortir d'un terrain connu. Bon, avant, on apprenait l'histoire, on avait certains faits à retenir et on les ressortait au moment de l'examen. Mais il y a des professeurs qui ne comprennent pas que ce cours n'existe plus. (par. 059)</p>	<p>Beaucoup d'enseignants sur le terrain ont peur et ne comprennent pas le sens du nouveau programme.</p>
Sujet 02	<p>Bien, les enseignants, en général, je pense qu'ils étaient très bien dans leurs anciens programmes. (par. 303)</p> <p>Je pense que la réforme est très méconnue de certains enseignants. Je pense que c'est pour ça, peut-être, qu'ils en ont peur. Eux autres, ils voient ça comme quelque chose de complètement différent, mais, dans le fond, pas nécessairement. C'est comme le travail d'équipe. Un enseignant n'avait jamais fait travailler en équipe ses élèves. Moi, ça me semblait inévitable. Fait que ça, il y a beaucoup d'enseignants, c'est tout le temps individuel. C'est beaucoup la gestion de classe, je pense. Les enseignants étaient très anxieux de perdre le contrôle. (par. 305)</p> <p>[À l'école publique], mon enseignant associé n'était pas très enjoué face à la réforme. [...] À l'école privée, au début, il était réticent à la réforme, mais il était très ouvert, justement, au côté éducation à la citoyenneté. (par. 307)</p>	<p>Beaucoup d'enseignants sur le terrain connaissent mal le nouveau programme, l'approche pédagogique privilégiée et ses implications.</p> <p>Certains s'intéressent à la perspective d'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Beaucoup sont inquiets et réticents parce qu'ils pensent que les élèves n'apprennent plus rien.</p>

	<p>Il y en a beaucoup qui sont réticents à ça, mais, dans le fond, ils mettent beaucoup d'éléments déjà de la réforme. Je pense que c'est juste parce qu'on entend tellement que c'est un changement, puis que les élèves n'apprennent plus rien, que ça les inquiète beaucoup. (par. 349)</p>	
Sujet 03	<p>Tout ça, comme ça reste quand même quelque chose de très flou, puis c'est sûr que dans les écoles aussi, c'est comme ça que c'est perçu... [...] Les profs se sentent pas mal abandonnés avec l'histoire et la citoyenneté. Ils sont tout juste mieux préparés à affronter ce défi-là dans le sens où ils ont plus d'expérience que moi. (par. 725-727)</p> <p>Mon enseignante associée haïssait ça. Elle était très fâchée d'avoir ce nouveau programme-là à enseigner, puis elle trouvait ça vraiment plate... En même temps, s'il y a quelque chose qui pouvait venir la chercher là-dedans, c'était peut-être ce niveau-là, l'éducation à la citoyenneté. [...] Elle était perdue dans le programme. L'autre prof qui m'a plus encadré que ma maîtresse associée, elle avait beaucoup d'expérience. Mais, justement, au niveau de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, elle faisait quelques activités, mais ce n'était pas non plus l'idéal... [...] Ça restait quelque chose de non intégré à l'ensemble de l'enseignement. (par. 623-624)</p>	<p>Malgré leur longueur d'avance au niveau de l'expérience d'enseignement, beaucoup d'enseignants sur le terrain se sentent mal préparés à intégrer histoire et éducation à la citoyenneté.</p> <p>Certains enseignants n'aiment pas ou se sentent perdus dans la nouvelle approche de la discipline historique.</p> <p>Bien que non intégrée à l'ensemble de l'enseignement, l'éducation à la citoyenneté suscite l'intérêt.</p>
Sujet 04	<p>Il était très réticent par rapport à la réforme... Il appelait ça de la « masturbation intellectuelle »... Il disait que, le programme, c'est vraiment ça, puis il disait : « Je faisais ça avant, puis j'ai pas besoin de quelqu'un pour me dire comment faire. » (par. 973)</p> <p>Secondaire 1, il avait l'air à pas trop savoir comment l'aborder parce qu'il disait qu'ils sont jeunes... Il dit : « J'ai pas assez de temps de toute façon pour aller</p>	<p>Certains enseignants sur le terrain sont rébarbatifs à cette perspective qui s'avère trop théorique.</p> <p>Certains ne savent pas comment aborder l'éducation à la citoyenneté et jugent les élèves trop jeunes.</p>

	vraiment en profondeur, puis l'autre année d'après, je ne les ai pas. » (par. 981)	
Sujet 05	L'enseignante n'était pas anti-réforme. Elle était entre les deux : je te dirais qu'elle commençait à essayer d'en faire. Elle avait une stagiaire en secondaire 2 qui elle lui donnait des idées. Puis une autre qui était son amie, puis elle essayait de faire ces choses-là. [...] Quand les gens ne sont pas complètement fermés et qu'ils subissent une bonne influence, petit à petit, ils essaient d'en faire. C'est sûr pas du jour au lendemain, parce que justement ils sont habitués à l'ancienne façon, alors c'est dur pour eux de leur faire comprendre que ça peut être intéressant. (par. 1157)	Certains enseignants sur le terrain tentent d'intégrer cette perspective à leur enseignement sous les recommandations de leurs stagiaires. D'autres demeurent imperméables au changement.
Sujet 06	n.d.	
Sujet 07	Ma prof était plus ou moins réceptive au nouveau programme qui s'en venait. C'était encore très traditionnel : cahier et manuel. Elle ne l'avait pas vraiment vécu et son opinion n'était pas vraiment fondée. Elle écoutait ce que disaient ces collègues. (par. 1457) Y'a personne qui a fini tout le programme. C'est arrivé en secondaire 3 parce qu'ils n'étaient pas prêts. Moi, c'est ce que je retiens. C'est vécu difficilement. C'est drôle, le sentiment de compétence... Ma maître associée disait que ça fait 15 ans qu'elle enseigne cette matière-là, puis elle a l'impression de se sentir tellement pas compétente. Elle dit qu'elle déteste ça. Elle est d'avance à l'habitude, puis, là, elle reçoit tout à la dernière minute. (par. 1457) [Pour se sentir compétent], peut-être 5 ans d'expérience, à mon avis et de ce que je vois, de mes collègues enseignant. (par. 1483)	Certains enseignants sur le terrain sont plus ou moins réceptifs à la nouvelle perspective du programme et s'avèrent influencés par des collègues. Face aux changements amenés par le nouveau programme, certains se sentent incompetents puisque le rôle qu'on attend d'eux s'est transformé. Certains enseignants s'adaptent et deviennent pleinement compétents avec les années.

	<p>[L'enseignant ABC], lui, il a 10 ans d'expérience : il est à l'aise et il le fait un peu à sa manière. Il le connaît bien ce programme-là et il a tout monté ses dossiers. Il n'est plus insécure. (par. 1477)</p>	
Sujet 08	<p>C'est inconnu pour eux, puis ils explorent ça. Puis on dirait qu'ils n'osent pas trop se positionner là-dessus parce qu'ils ne savent pas quoi répondre, ils ne savent pas encore assez le dossier, puis... Ils n'ont pas reçu la même formation que nous. Tu sais, nous, on plonge là-dedans depuis 4 ans et c'est tout nouveau encore. Puis ça reste très abstrait, on dirait, pour les enseignants dans les écoles, parler de ça. (par. 1495)</p> <p>C'est très très mal reçu, puis ils voient ça comme une charge supplémentaire de travail, c'est « ré-apprendre » à connaître le programme, c'est « comment j'évalue ça, cette compétence-là ». Souvent, ils se posent énormément de questions et c'est trop flou encore pour eux et ils ne comprennent pas trop ce que c'est l'approche pas compétences... (par. 1593)</p>	<p>Certains enseignants sur le terrain demeurent perplexes face aux visées du nouveau programme puisqu'il n'on pas reçu autant de formation que les nouveaux enseignants.</p> <p>Beaucoup d'enseignants se sentent perdus dans cette nouvelle perspective, notamment au niveau de l'évaluation des compétences et des visées floues du programme.</p>

Tableau 4.3.2.1
Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience antérieure
dans leur milieu familial par rapport à la question de la citoyenneté

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	Les expériences que j'ai eues dans ma famille ont certainement eu une influence sur ma façon de m'impliquer comme citoyen. Sûrement! À quel niveau : difficile à dire. J'ai eu des parents assez spéciaux. Mon père est très ouvert, très réfléchi. Il travaille pour le ministère de l'Environnement : il est chimiste et s'intéresse aux catastrophes naturelles. Il a un point de vu très posé, très critique, très scientifique. Et j'ai une mère qui accuse les immigrants de tous les maux du monde. Pro-ADQ, qui va croire au <i>Secret</i> , et tout. Peut-être que c'est une part des deux qui m'amène à me positionner moi-même. C'est peut-être face aux deux extrêmes que j'ai eu besoin de camper ma personnalité. (par. 047)	Le sujet estime que les caractéristiques de sa famille ont pu avoir une influence sur son intérêt pour les sciences humaines et sa vision de la citoyenneté.
Sujet 02	Dans ma famille, ce n'était pas des gens très impliqués. Bon, aller voter, là... Mais, à part ça! (par. 370)	Le sujet estime que les gens de sa famille ne sont pas très impliqués socialement ou politiquement. Le sujet considère simplement que ses parents vont au moins voter aux diverses élections.
Sujet 03	n.d.	

Sujet 04	<p>Tu faisais la référence tout à l'heure au <i>background</i> qu'on a... Chez nous, c'était très politisé et, moi, j'ai fait mon éveil politique, si tu veux, vers 13-14 ans, soit lors du référendum de 1995 où, vraiment, chez nous, il y avait vraiment une grande ferveur. Puis ça m'a piqué un peu, puis j'ai commencé à m'intéresser à ça, là. (par. 753)</p> <p>Point de vue individuel, donc à la maison, moi, j'ai, toujours à l'âge de 13 ans, avec cet éveil-là, chez mes parents, le recyclage, c'était une notion très abstraite : « À quoi ça sert? » « Puis, de toute façon... » Bref, peu importe. Donc, j'ai eu une adolescence très très calme, mais la seule crise d'adolescence que j'ai faite à mes parents, c'était pour qu'ils recyclent. (par. 807)</p>	Le sujet affirme que ses relations familiales ont eu une influence sur sa vision de la citoyenneté tant au niveau politique que de la conscientisation environnementale.
Sujet 05	J'ai toujours été très sociable et assez impliquée à l'école. Mais comme je te le dis, ça part surtout des parents. Moi, mes parents ont toujours été voter, ç'a toujours été important pour eux. Pour moi, c'est extrêmement important. D'autre part, j'avais un oncle malade du rein et j'allais de maison en maison pour ramasser de l'argent pour la fondation. Ça vient de la famille... (par. 1133)	Le sujet affirme que ses relations familiales ont eu une influence sur sa vision de la citoyenneté tant au niveau politique que de l'implication sociale.
Sujet 06	n.d.	
Sujet 07	n.d.	
Sujet 08	Mes parents n'étaient pas nécessairement des modèles, mais ce sont des gens qui m'ont fait sortir un peu... J'habitais dans une petite banlieue tranquille, là où c'est très facile d'être confortable, puis de ne pas trop se poser de questions sur ce qui se passe autour de toi. [...] Justement, mes parents, en me confrontant à ça (les situations socioéconomiques difficiles dans lesquelles peuvent vivre les autres), je pense que ça m'a beaucoup aidé. Puis on a toujours été des gens qui parlaient	<p>Le sujet affirme que ses relations familiales lui ont permis de s'ouvrir à la diversité sociale.</p> <p>Le sujet affirme que ses relations familiales ont eu une influence sur sa</p>

	<p>beaucoup à table lors du souper, on écoutait les nouvelles avant de souper et on jasait de tout ça... (par. 1546)</p> <p>On jasait des trois sujets « défendus » à table : politique, religion, économie. Ça faisait de belles discussions. Mes parents avaient des opinions assez semblables, mais quelques confrontations et nous les avons suivi là-dedans. De voir réagir aussi fort mon père au référendum de 95, j'avais 11 ans. De voir mon père pleurer, je me suis posé des questions : pourquoi ça le touche autant la politique? Plus tard, j'ai plus compris. (par. 1548)</p>	<p>vision de la citoyenneté, notamment au niveau politique.</p>
--	--	---

Tableau 4.3.2.2

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience scolaire (préuniversitaire) et personnelle antérieure par rapport à la question de la citoyenneté

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Je me souviens du cours d'histoire contemporaine en secondaire 5 : il nous parlait de la guerre en Irak. Il nous montrait ce que disait CNN, ce que disait Al-Jazirah... Il nous sortait différentes sources pour essayer de nous montrer les différences qui existent entre les sources sur des faits d'actualité. (par. 061)</p> <p>Comment j'ai vécu ma citoyenneté, bien, justement, en voulant devenir prof! Moi, je souhaitais aller en histoire parce qu'il y avait « histoire et éducation à la citoyenneté ». C'était ma volonté d'aller enseigner aux autres et vouloir le faire pour améliorer les choses, si tu veux. C'est important d'inculquer certaines notions parce que, je me souviens, au CÉGEP, la quantité de gens qui ne comprenaient strictement rien : connaissances politiques, juridiques, sur les règles de vie en société. Il y avait des gens, là, qui ne pouvaient que te parler de leurs nouveaux souliers ou de leur nouvelle voiture. La fatuité, la superficialité. Puis, à un moment donné, tu t'endors en les écoutant parler. Il y en a une quantité phénoménale. Puis, moi, mon but, c'est de changer ça. (par. 037)</p> <p>Mais, moi, je connais des gens qui ont fait des échanges, qui ont été au Brésil, qui vivaient là, accueillis en pension dans une famille, qui faisaient du bénévolat. C'est aussi une certaine façon de faire qui est aussi être citoyen du monde. (par. 041)</p>	<p>Le sujet affirme que certaines expériences scolaires au secondaire lui ont permis d'exercer son esprit critique sur la base de l'actualité.</p> <p>Le sujet affirme que son choix de formation est intimement lié à sa vision de la citoyenneté et à son désir d'être un acteur de changement dans la société.</p> <p>Le sujet entretient des relations avec des personnes qui s'impliquent au niveau de l'aide humanitaire.</p>

Sujet 02	<p>Bien, moi, j'ai toujours adoré l'histoire. C'est vraiment une matière que j'ai beaucoup aimée, puis j'adore voyager. J'adore vraiment ça, puis je trouve que c'est un complément essentiel. Puis voyager de façon responsable. [...] En fait, j'ai toujours eu en tête que j'étais prof. (par. 369)</p>	<p>Le sujet affirme qu'il a toujours eu de l'intérêt pour l'histoire et pour le fait de devenir enseignant.</p>
Sujet 03	<p>Je ne me suis pas vraiment impliquée à l'école, dans les organisations pour des raisons... En général, je trouve que c'est très... Il y a beaucoup de perte de temps, il y a beaucoup de personnes qui aiment beaucoup s'exprimer, parler très fort et parler longtemps... Puis, ça, je ne suis pas capable. J'aime l'action. (par. 508)</p> <p>J'ai essayé. J'ai été, au secondaire, j'avais été dans le conseil étudiant, au Cégep aussi, mais, après un bout, je suis comme « Ah, non... » Je trouve qu'on perdait tellement de temps. (par. 510)</p> <p>L'histoire, j'ai toujours aimé ça. (par. 529)</p>	<p>Le sujet affirme qu'il a toujours eu de l'intérêt pour l'histoire.</p> <p>Le sujet a délaissé le mouvement étudiant après quelques années d'implication au secondaire et au collégial en raison du manque d'action concrète.</p>
Sujet 04	<p>Quand, moi, j'étais au secondaire, il y avait peut-être plus de dissension, le phénomène était peut-être moins grand ou peu importe. [...] J'ai fait mon secondaire à Marguerite-de-la-Jemmerais. Donc, dans une école de filles, mais quand même, c'était un milieu assez multiethnique, il y avait de tout, mais c'est ça. Ma meilleure amie est panaméenne, j'avais une autre très bonne amie qui était chinoise. Ça n'a jamais été comme une barrière. (par. 795-797)</p>	<p>Le sujet affirme avoir vécu son secondaire dans un milieu multiethnique où, malgré quelques dissensions, la diversité ne semblait pas un obstacle à l'intégration.</p>

<p>Sujet 05</p>	<p>J'avais quelque chose à l'avance qui faisait que je me disais « oui, moi, je veux aider ». Au secondaire, j'étais assez impliquée à l'école dans des groupes en secondaire 4 et 5 : des groupes étudiants... [...] Moi, je suis d'une tendance très généreuse. Des fois, je n'ai presque pas de temps à moi. Mais, dès que je peux, je vais voir les autres personnes âgées. Faire du bénévolat. Donner à des causes. (par. 1133)</p> <p>J'ai toujours su que c'était ça que je voulais faire. Je ne sais pas pourquoi... Mes cours d'histoire au secondaire, j'ai toujours aimé ça. Sincèrement, j'ai toujours eu des bons professeurs. C'est sûr que l'histoire m'intéressait et c'était le seul cours où je n'avais pas besoin d'étudier énormément. Je travaillais beaucoup, mais je pouvais faire un examen sans étudier et j'aurais eu 100%. [...] Secondaire 4, je pense que c'était beaucoup parce que j'aimais l'histoire parce que j'avais une classe de doubleurs avec moi et je ne suis pas sûre qu'ils trippaient sur le cours. Mais la prof pouvait se déguiser, elle amenait des objets archéologiques, c'était quelqu'un d'énergique. C'est sûr qu'à cette époque-là, ce n'était pas réforme. Mais elle amenait des gens différent dans la classe, même les petits tannants de la classe aimaient ça. Tout dépend de comment tu amènes ton cours : les mêmes travaux, les mêmes examens à chaque année, je pense que tu vas en perdre une méchante partie. (par. 1141)</p> <p>Puis j'avais des amis qui avaient de la difficulté à l'école. [...] C'était vraiment loin de moi. Mais ils venaient me voir pour que je les aide. Là, je voyais que j'étais bonne là-dedans. On me disait que je devais être prof... (par. 1143)</p>	<p>Le sujet affirme avoir toujours été impliqué bénévolement pour diverses causes et que cela a influencé son désir d'aider son prochain.</p> <p>Le sujet a été influencé dans son choix professionnel par l'intérêt suscité par son enseignante d'histoire.</p> <p>Le sujet a été impliqué au niveau de l'entraide scolaire au secondaire.</p>
-----------------	---	---

Sujet 06	Moi, c'est tout personnel. Je me suis jamais affilié avec aucun parti parce que, justement, ça va nulle part. C'est justement pour justifier qu'est-ce qu'eux ils veulent se justifier. (par. 1339)	Le sujet affirme que son intérêt professionnel et sa vision de la citoyenneté procèdent d'un éveil personnel, sans affiliation politique.
Sujet 07	<p>Mais, j'ai toujours su que c'était dans un domaine très humain dans lequel je voulais aller. (par. 1419)</p> <p>Moi, je me rappelle, au niveau de mes idées politiques, j'étais au Cégep, puis j'avais pas encore... J'avais des idées politiques, mais je me disais tout le temps que je ne suis pas certaine parce qu'on dirait que ça fonde sur rien... (par. 1405)</p> <p>Je ne m'impliquais même pas dans mon école quand j'étais jeune... [Rire du sujet] J'étais discrète. J'ai tout le temps été consciente, ma vision de la vie qui a peut-être influencé ma vision de la citoyenneté, c'est peut-être que j'ai tout le temps été consciente des impacts de mes gestes, du pouvoir que cela pouvait avoir. (par. 1423)</p>	<p>Le sujet s'est toujours intéressé aux sciences humaines.</p> <p>Le sujet a l'impression que ses idées politiques n'étaient pas très développées au début de l'âge adulte.</p> <p>Le sujet estime avoir toujours été conscient de l'impact social de ses décisions, mais est toujours demeuré discret dans son affirmation.</p>
Sujet 08	<p>Parce que ça ne se faisait pas beaucoup avant. Quand moi j'ai été au secondaire, j'ai terminé en 2001, puis on ne m'a jamais parlé d'instances politiques, d'instances gouvernementales, d'instances démocratiques. (par. 1511)</p> <p>À l'école secondaire, j'ai été beaucoup impliquée dans le comité de l'école. Comme ça, tu peux comprendre comment tes décisions peuvent avoir de l'impact. C'est comme un mini gouvernement, un peu. Juste de prendre des décisions, de voter, ça m'a beaucoup aidée à comprendre et à m'intéresser un peu... (par. 1515)</p>	<p>Le sujet affirme ne pas avoir été très sensibilisé à la politique au secondaire.</p> <p>Le sujet s'est grandement intéressé à l'implication étudiante au secondaire.</p>

Tableau 4.3.2.3

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience d'implication citoyenne récente dans tous les milieux (depuis le moment de leur entrée à l'université jusqu'à ce jour)

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>J'adore donner des cours en particulier. C'est valorisant pour moi parce que, justement, j'ai l'impression de faire ma part, de faire quelque chose, ma bonne action, de travailler à aider un jeune et de l'aider à réussir. C'est pour moi une bonne action citoyenne. [...] De faire de la recherche et d'y participer, pour moi, ce sont des actions qui amènent à enrichir la collectivité. Ce sont des actions que je considère comme citoyen. Ou même, dans les continuel débats que je déclenche, j'ai l'impression de favoriser un peu à l'échange des idées. (par. 037)</p> <p>Je me suis déjà impliqué à Cyclo Nord-Sud pour envoyer des centaines de vélos au Togo. (par. 045)</p>	<p>Le sujet estime que son implication citoyenne s'accorde avec son enseignement, sa participation à la recherche, son goût pour la discussion et l'échange d'idées ainsi que la participation à des organismes de coopération internationale.</p>
Sujet 02	<p>Bien, je dirais que je ne suis pas quelqu'un qui s'implique beaucoup... Peut-être que je ne suis pas un super de bon modèle, mais je fais ma part! Tu sais, je veux dire, je vais toujours voter à n'importe quelle élection. Pendant qu'il y avait la grève, j'étais toujours présente à toutes les assemblées générales. Je pense que l'information, être au courant, c'est important. C'est ça, lire le journal, se tenir au courant. Dans le fond, je fais ma part de citoyenne, mais je ne suis pas impliquée dans aucune association ou quoi que ce soit du genre. Mais j'essaie de plus en plus, au niveau de ma consommation, de modifier pour être un peu plus responsable, un peu plus écolo, tout ça. Mais je trouve ça difficile, par exemple. (par. 375)</p>	<p>Le sujet estime avoir une implication citoyenne faible.</p> <p>Le sujet adopte des comportements de participation citoyenne jugés minimaux : vote aux élections, aller aux assemblées générales étudiantes, s'informer, consommer de manière responsable et équitable.</p>

Sujet 03	<p>Par rapport à l'université, je ne me suis pas impliquée. J'ai voulu m'impliquer au comité de programme, mais j'ai manqué de temps. (par. 512)</p> <p>Quand il y a des manifestations, en général, je vais vraiment prendre le temps d'y aller. Comme je dis, c'est souvent plus environnemental, mais, sinon, au niveau humanitaire aussi. Je vais voter. Je m'occupe bien des gens autour de moi. (par. 514)</p>	<p>Le sujet affirme être peu impliqué au niveau du mouvement étudiant.</p> <p>Le sujet considère son implication citoyenne davantage au niveau de causes humanitaires et environnementales.</p>
Sujet 04	<p>Dans mes choix, j'essaie d'acheter le plus souvent « équitable ». On s'est inscrit aussi aux paniers biologiques des fermes Puis, là, je regarde aussi, on m'a dit qu'on pouvait acheter aussi un animal biologique, un boeuf, un cochon, <i>whatever</i>. (par. 813)</p> <p>J'ai fait du bénévolat longtemps. [...] J'ai participé à la Saint-Vincent-de-Paul pendant quatre ou cinq ans. Donc, la guignolée. Récemment, aussi, j'ai travaillé pour Moisson Montréal dans le cadre de... Je sais pas si vous avez entendu parler du projet de construction de la « Coalition énergie et construction durable » qui vise la mise à niveau des vieux bâtiments à Montréal. [...] Donc, pour un point de vue écoénergétique, les rendre... plutôt que de construire des nouveaux super bâtiments écoénergétiques, pourquoi pas s'occuper de nos vieux bâtiments qui sont super énergivores. (par. 813-819)</p>	<p>Le sujet considère l'importance de consommer de manière responsable et équitable.</p> <p>Le sujet s'est grandement impliqué dans des organismes communautaires, notamment des organismes de charité.</p>
Sujet 05	n.d.	

<p>Sujet 06</p>	<p>Moi, au jour le jour, je fais ma politique. J'aide les gens. Si je vois quelqu'un dans la rue, un vieillard, je vais l'aider. S'il y a une madame qui a de la misère à ouvrir la porte, je vais ouvrir sa porte. Je vais voter, mais j'ai pas besoin d'aller faire de la promotion. (par. 1257)</p> <p>Tu peux pas aider tout le monde. Faut que tu commences à aider le monde autour de toi. Puis, en même temps, tu t'aides toi-même. Moi, c'est comme ça que je le vois. Moi, l'action locale... Tu n'es pas obligé de commencer à vouloir changer le monde au complet. (par. 1261)</p> <p>On parlait de l'identité au Québec. Moi, mon projet politique, c'est vraiment mes affaires. (par. 1263)</p>	<p>Le sujet affirme vivre son implication citoyenne dans les gestes du quotidien, le fait d'aller voter et d'aider la communauté à petite échelle.</p> <p>Le sujet insiste sur la dimension personnelle de son implication.</p>
<p>Sujet 07</p>	<p>Souvent dans le cadre de l'école... Sinon, pas le cadre de l'école, ça demeure plus informel. Je ne suis pas associée à des organismes, à des causes... C'est selon les occasions qui se présentent que je vais faire quelque chose. Je n'ai pas vraiment d'expérience particulière. [...] J'ai vu l'impact de certains gestes et, ça, j'y crois beaucoup... En 2005, par exemple, au niveau de la grève étudiante sur les prêts et bourses, je crois vraiment que l'accessibilité aux études, peu importe ton statut économique, je trouve ça important. Ils coupaient dans les bourses, ça venait me chercher dans mes valeurs. Je me suis donc impliquée beaucoup dans cette grève-là. Quand je crois à mes idées, dans le fond, je vais m'impliquer. C'est pas mal le dernier événement... (par. 1425)</p> <p>Exprimer mes idées, je le fais à petite échelle. Ou dans mon entourage. Je ne le fais pas en grand public. (par. 1480)</p>	<p>Le sujet s'implique socialement dans son école et peu à l'extérieur.</p> <p>Le sujet s'est impliqué dans le mouvement étudiant lors d'événements d'envergure.</p>

Sujet 08	<p>C'est surtout ma curiosité qui m'a amenée à être active dans la société parce que je me pose beaucoup de questions... Je lis beaucoup l'actualité, je voyage beaucoup, je suis curieuse des autres cultures. (par. 1542)</p> <p>Et je me suis aussi beaucoup impliquée dans des organismes communautaires, dans des ONG : j'ai longtemps milité pour AIDE, pour la lutte contre le sida, des trucs pour l'Afrique, Greenpeace, Amnistie internationale, etc. Juste de partager ces préoccupations avec quelqu'un, les autres, ça a confirmé mon rôle dans l'enseignement, du fait de transmettre et de prendre conscience, etc. Je crois que cela a fait de moi une citoyenne. En voyageant, c'est beau la différence ailleurs; tu reviens et tu ne vois plus la réalité de la même manière. (par. 1542)</p>	<p>Le sujet affirme que son implication citoyenne passe aussi par le fait de s'informer et de voyager.</p> <p>Le sujet s'est impliqué dans de multiples organismes d'aide ou de coopération internationale.</p> <p>Le sujet croit que plusieurs de ces expériences ont influencé son désir d'enseigner.</p>
----------	---	---

Tableau 4.3.2.4

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience de formation universitaire (cours théoriques à l'université) en lien avec l'éducation à la citoyenneté

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Moi, j'ai lu les revues <i>Historia</i>, j'ai lu plusieurs manuels de didactique. [...] En connaissant encore davantage mes concepts, les périodes historiques, tu peux encore mieux maîtriser l'éducation à la citoyenneté. (par. 057)</p> <p>Bien, c'est sûr que les cours d'histoire et de géo m'ont beaucoup appris. À ce moment-là, en apprenant beaucoup de matière comme ça, j'ai pu mettre en perspective les choses, mieux comprendre la société en général. Et ça m'a fait évoluer. Mais c'est un travail de réflexion que je dois aussi faire par moi-même. C'est nécessaire. Simplement, la quantité de savoir que cela t'apporte peut d'aider par la suite à mieux enseigner à tes élèves parce que tu es mieux outillé au niveau du savoir. [...] Sinon, par rapport aux cours en éducation, je ne les ai pas toujours trouvés extraordinaires, notamment mes cours de didactique de l'histoire. Ce que j'en retiens, ce sont beaucoup des lectures que j'ai pu faire, notamment de [le professeur B]. Au moins, il y avait un cahier que tu pouvais lire. C'est sûr que j'ai vu la vision de différents auteurs sur l'éducation à la citoyenneté et la façon de la transmettre à travers l'histoire. (par. 067)</p> <p>J'ai eu un peu de misère avec les cours de didactique : j'ai eu de la misère à intégrer à la pratique les quelques « apprentissages » réalisés là... Bien... Je n'ai pas aimé mon professeur et je l'ai eu dans deux cours, deux fois de suite. Puis il divaguait. Il nous avait expliqué au début qu'il n'avait aucune idée où allait se rendre le cours. [...] Je n'ai jamais réussi à vraiment le suivre, à le comprendre. Puis je ne suis pas le seul. Quelques-uns des textes suggérés étaient pertinents et</p>	<p>Le sujet s'est beaucoup informé par lui-même au sujet de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet estime que les cours disciplinaires en histoire et en géographie lui permettent d'acquérir une bonne formation dans son domaine.</p> <p>Les cours de didactique ne lui ont pas particulièrement permis de mieux comprendre l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Un seul cours universitaire a abordé la question de l'éducation à la citoyenneté, malheureusement sans lui donner d'indications ou de réponses précises.</p> <p>Devoir préparer une action citoyenne dans le cadre d'un cours lui permis</p>

certaines travaux nous ont permis de faire réellement quelque chose : ses travaux nous amenaient à réfléchir sur la manière d'intégrer histoire et éducation à la citoyenneté. [...] On n'était pas trop sûr de ce qu'on faisait, mais à force de discuter un peu avec les autres, on finissait par donner un genre de situation d'apprentissage ou une certaine analyse réflexive. (par. 068)

On a eu un cours avec [le professeur C] qui était intéressant... Genre *Éducation à la citoyenneté et univers social*, un cours précisément là-dessus, le seul cours du baccalauréat. Ça a été plutôt pertinent, mais elle n'a jamais vraiment donné de réponse précise. Alors, je n'étais pas trop sûr, encore là, comme tu vois c'était encore par développement personnel, par travail, qu'on essayait d'arriver à quelque chose. Ensuite, c'était une action que l'on devait faire. Ça a peut-être occupé trop d'espace dans le cours. (par. 069)

Moi, au départ, j'étais un peu perdu, de quoi ça me parle, qu'est-ce que ça me donne d'organiser cette activité-là par moi-même... Mais de la créer moi-même de toutes pièces, et de m'organiser de tout ça, c'était une autre chose, puis ça m'a montré que ce n'était pas si difficile que ça. Puis en même temps, ça m'a donné une piste à suivre si je veux en organiser une avec mes élèves. Puis ça peut être pertinent de le faire. T'as vu aussi une pluralité d'actions possibles. (par. 071)

Si je veux de l'information, j'en ai. Le problème, c'est souvent la didactique. J'aimerais ça qu'on nous donne des pistes : comment t'enseignes ça, des façons de faire... J'ai l'impression que c'est par moi-même que je dois tout réfléchir. (par. 073)

Il y avait un prof qui me disait qu'un cours ne peut qu'être que des questions. Tu planifier ton cours par une série de questions. [...] Le simple questionnement est un moyen d'apprentissage, est un déclencheur. Même plus, qu'un déclencheur!

d'appivoiser cette perspective et y trouver un peu de pertinence.

Malgré quelques trucs généraux donnés par les professeurs, le sujet estime que la formation universitaire ne lui a pas permis d'obtenir des pistes didactiques précises à l'égard de l'éducation à la citoyenneté.

Les étudiants devaient réfléchir par eux-mêmes pour comprendre cette perspective, ce qui apparaît par ailleurs essentiel au sujet.

Les lacunes de la formation en didactique sont compensées par les stages.

Le sujet estime que la formation didactique devrait être renforcée alors que la perspective de l'éducation à la citoyenneté s'avère encore peu intégrée.

(par. 084)

Avec un professeur comme [le professeur F], t'as de la matière pas mal magistrale. Il n'y a pas beaucoup d'activités pratiques, du moins dans ces cours à lui. Et c'est comme ça dans beaucoup de cours en éducation. (par. 086)

Y'avait un prof, [le professeur G], qui avait des petites idées pour l'enseignement de la citoyenneté. Il posait des énigmes : ça stimule la réflexion. [...] Il te montrait toujours les 2 côtés, sans jamais, jamais, prendre position. [...] Mais dans son cours, ses positions ne transparaissent pas et c'était particulièrement intéressant. (par. 087)

J'ai été dans un cours d'éducation, *Évaluation des apprentissages* par [le professeur H], le pauvre homme, dans le fond, il était tellement intéressant que tous les étudiants se mettaient à parler entre eux. Puis là, les gens en sciences arrivaient, ils expliquaient et là tu comprenais tout. O.K., je pouvais faire ça, j'aurais pu comprendre ça... Et dans le fond, ils donnaient le vrai cours. Et là, tu comprenais ce que tu étais censé avoir compris dans le cours. Il y avait donc un avantage à travailler avec nos collègues pour réfléchir ensemble... (par. 091)

Les cours d'histoire en général, bien, ce sont des cours où on est entremêlé avec des gens en histoire : il n'y a pas de didactique. Et pas d'éducation à la citoyenneté là-dedans. Je prends des éléments, s'il y en a, et je fais ma réflexion personnelle. (par. 099)

En revanche, une grosse partie de notre formation est consacrée aux stages et ça, ça aide énormément. Parce que t'es dans le bain et t'as pas le choix d'apprendre. Là, tu te souviens un peu, tu fais des liens, etc. Tout prend alors plus de cohérence,

	<p>de forme, de sens. En même temps, tu côtoies plein de gens du milieu. [...] Alors là, ça compense les lacunes importantes de la formation didactique de l'UQAM. Je suis quand même satisfait de ma formation. C'est sûr : un peu de lacunes, mais compensées par les stages, comme je te le dis. (par. 101)</p> <p>Pour l'enseigner, comme je te disais, il y a des lacunes, ça peut être à l'université que ça peut être amélioré, mais je ne crois pas qu'on a besoin de beaucoup de cours supplémentaires. Ce serait plutôt par nous-mêmes. (par. 111)</p> <p>Il m'apparaît nécessaire qu'il y ait une meilleure façon d'enseigner les cours de didactique de l'histoire. Comme on disait, c'est vraiment une patate chaude! On dirait qu'ils ont de la misère à maîtriser ça, à savoir quoi faire... (par. 113)</p> <p>À l'université, faut être autodidacte, réfléchir par soi-même et avec les autres... Il ne faut pas compter sur les profs. (par. 163)</p>	
Sujet 02	<p>Peu importe tous mes cours que j'ai eus à l'université, il y en a à peu près la moitié qui ne me serviront pas à grand-chose dans mon enseignement. Parce que c'est des cours qui sont peut-être bien intéressants, je peux faire des parallèles ou des comparaisons, mais ce n'est pas lié au programme. (par. 203)</p> <p>Il n'y a pas nécessairement de cours qui sont faits pour les enseignants. Les cours qu'on a sont des cours d'histoire. C'est pas des cours pour les enseignants. [...] C'est pas des cours qui sont adaptés à ce qu'on va avoir à faire. (par. 207-209)</p> <p>Un cours traditionnel en histoire à l'université, c'est utile... Mais, nous, ce qu'on va faire beaucoup plus, c'est de la recherche. (par. 211)</p> <p>Ce n'est pas que la formation est mauvaise, pas du tout, mais j'ai l'impression qu'il y a certains cours qui ne correspondent pas à la réalité scolaire à laquelle on va être</p>	<p>Le sujet estime que la formation reçue à l'université n'est pas assez liée au programme à enseigner et à l'approche privilégiée bien qu'elle soit généralement intéressante.</p> <p>La formation universitaire accorde peu d'importance à l'éducation à la citoyenneté et surtout à sa mise en œuvre dans le contexte du secondaire.</p> <p>Le seul cours abordant ce sujet ne lui a pas donné de moyens assez concrets</p>

<p>confronté. (par. 219)</p> <p>On a eu un tout petit cours précisément sur l'éducation à la citoyenneté. Fait que, déjà, je trouvais que c'est quasiment de dénigrer la matière, de ne pas lui donner autant d'importance que les autres cours. [...] C'était pas un cours très populaire, puis c'était très théorique. Moi, j'aurais trouvé ça pertinent qu'on voit un peu plus des façons de mettre en pratique ce qu'on peut faire dans un cours au secondaire, concrètement. [...] J'ai l'impression que le but du cours général était de se former une idée sur qu'est-ce que c'était la citoyenneté. [...] On n'a pas assez parlé de moyens, de trucs concrets... (par. 223-229)</p> <p>L'enseignant qu'on avait en didactique était beaucoup plus axé là-dessus, l'éducation à la citoyenneté. C'était beaucoup axé sur la situation d'apprentissage, parce que c'était d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans la situation d'apprentissage. Ça nous permettait de le mettre en pratique. [...] On voyait ce que tout le monde avait fait. C'est intéressant de partager tout ça, car, des fois, notre vision. (par. 235-237)</p> <p>[En didactique], on avait aussi fait une critique de ces manuels-là par rapport à l'éducation à la citoyenneté. On en avait trois et on devait comparer la place qu'on donnait à l'éducation à la citoyenneté dans chacun. (par. 243)</p> <p>J'ai l'impression qu'on donne pas beaucoup de crédit, en terme de valeur, à l'éducation à la citoyenneté... Comme, moi, j'ai un prof qui en a vraiment parlé, à part le cours qu'on a eu là-dessus. [...] Éducation à la citoyenneté, là, c'est comme évacué un peu petit peu... (par. 423-427)</p>	<p>pour l'enseigner.</p> <p>Le cours de didactique permettait davantage d'explorer le matériel didactique et de partager la vision des autres étudiants à ce sujet.</p>
---	---

<p>Sujet 03</p>	<p>Le petit cours <i>Éducation à la citoyenneté et univers social</i> que j'avais eu ici, à l'UQAM, c'était le <i>fun</i> quand même. Elle avait des bonnes idées. [...] C'était [le professeur C]. Elle nous avait présenté tout autour d'une espèce de petit film, <i>Guernica</i>, en tout cas, c'était intéressant pour parler de la guerre. Par rapport à la musique aussi. [...] En tout cas, elle avait donné des petits indices comme l'analyse des journaux, mais c'était pas un gros cours. (par. 627-631)</p> <p>Les cours de didactique de l'histoire, ça valait rien, là! C'est les cours les plus ridicules que j'ai jamais eus parce que c'était n'importe quoi. C'était vraiment les cours qu'on avait, les travaux qu'on avait à faire ... Faire des situations d'apprentissage, les organiser, c'était des affaires de 300 pages, des situations que tu ne feras jamais, que tu n'as pas les moyens de faire, que ça s'échelonne comme sur 14 cours... (par. 633)</p> <p>[En didactique], c'est tellement pas concret que c'en est délirant! (par. 641)</p> <p>[En didactique], plus tu es fou dans ta situation d'apprentissage, plus tu es déconnecté, plus tu as des bons résultats... Plus les enseignants apprécient ce que tu fais. (par. 647)</p> <p>En gros, la formation à l'université ne m'a pas permis de mieux comprendre ce qu'était l'éducation à la citoyenneté. (par. 648)</p> <p>Ça reste très flou, puis je pense que ça l'est autant pour les professeurs qui nous ont enseigné ça. J'ai eu deux cours de didactique de l'histoire, puis ni l'un, ni l'autre n'avait l'air convaincu par le programme ou avait l'air à comprendre. (par. 650)</p>	<p>Le sujet estime que l'éducation à la citoyenneté ne faisait pas l'objet d'un cours très étoffé dans la formation universitaire bien qu'un professeur donnait quelques petits trucs.</p> <p>Le sujet estime que les cours de didactique ne correspondaient pas à la réalité de l'enseignement.</p> <p>La formation universitaire ne lui a pas permis de mieux comprendre l'éducation à la citoyenneté alors que les professeurs semblaient eux-mêmes improviser.</p> <p>En plus de leurs faibles exigences, les cours en pédagogie ne permettaient pas de s'intéresser à cette perspective.</p> <p>Le sujet estime que la formation à l'université ne lui a pas permis d'établir le lien entre théorie et pratique par des discussions et des échanges constructifs.</p>
-----------------	---	--

Mes cours d'histoire m'ont beaucoup plus servi dans ce sens-là. Vers la fin aussi, les enseignants proposaient de faire, quand on était en enseignement, ils nous disaient : « Si vous voulez, dans votre travail, vous pouvez annexer une petite partie où vous allez utiliser un peu le travail que vous avez fait, comment vous l'intégreriez dans votre classe. » (par. 651)

Dans les cours de didactique, [...] souvent, on avait des lectures super intéressantes à faire. (par. 661)

On se perdait dans des notions trop complexes pour être applicables en situation d'enseignement. (par. 662)

C'est intéressant de réfléchir à ça [l'éducation à la citoyenneté], mais, au bout du compte, ce qu'il en reste pour la tâche à laquelle ils sont supposés nous préparer, je trouve que c'est de la perte de temps. En même temps, aussi, le fait que, moi, je faisais de la suppléance en même temps, j'étais capable de voir un peu le fossé, un gros clivage, qu'il y avait entre les deux. Peut-être que j'ai des collègues, je ne sais pas comment appeler ça, des gens avec qui j'ai étudié qui travaillaient dans des cafés, qui faisaient d'autres choses, qui eux n'ont peut-être pas vécu ça de la même manière que moi... Mais, moi, je trouvais ça vraiment frustrant parce que je me disais : « C'est pas ça la réalité, ça fait combien de temps que tu es allé dans une école, là! » (par. 667)

Définitivement, les cours de pédagogie, je ne voudrais pas qu'on les enlève. Je pense qu'en pédagogie, on a définitivement beaucoup de choses à apprendre. Mais il faudrait que ce soit fait différemment parce que, là, vraiment, c'est plate et c'est têteux, dans la forme, comme dans le contenu et les exigences. (par. 663)

	<p>Ce qui est vraiment intéressant à l'université, c'est de pouvoir discuter, mais, en même temps, tant que tu ne l'as pas vécu dans ton école, tu restes pris un peu avec ça. Ce qu'on apprend à l'université, je pense que tant que tu ne l'as pas essayé, la répercussion concrète n'est pas très grande. Fait que ça me fâchait. (par. 675)</p> <p>Je pense qu'il faut vraiment beaucoup plus allier formation pratique, puis formation à l'université... (par. 679)</p>	
Sujet 04	<p>Le seul cours proprement dit sur l'éducation à la citoyenneté... C'est un cours où on passait en revue les grands philosophes, qui est un classique. Je pense que j'ai fait ça dans au moins huit de mes cours au terme de ma formation... (par. 831)</p> <p>[En didactique], de l'application concrète de l'éducation à la citoyenneté, donc, des trucs, de la formation à savoir « qu'est-ce qu'on fait en classe, comment j'aborde le sujet » : ça, c'était zéro. On a même pas effleuré le sujet. C'était plus un bagage de connaissances qu'on nous a donné, puis c'était : « Arrangez-vous avec ça. » (par. 834-835)</p> <p>Je sentais que les professeurs n'étaient pas prêts, ils ne savaient pas quoi nous donner... Les professeurs semblaient donc eux aussi à l'essai. Ils se sentaient cobayes. Pour eux aussi, c'est nouveau enseigner la réforme à des futurs enseignants. (par. 835)</p> <p>Par exemple, j'aurais tellement aimé ça qu'on me donne une banque de ressources d'organismes à qui aller consulter, puis ils sont disponibles pour venir vous voir, puis vous pouvez faire des sorties, etc. (par. 837)</p> <p>Les cours en géographie, de géopolitique, en didactique de la géo, ça m'intéressait d'avance. [...] Je trouve que c'est les cours qui ont été les plus pertinents et</p>	<p>Le seul cours qui s'intéresse à l'éducation à la citoyenneté ne permettait pas d'aborder concrètement des contenus ou des moyens d'enseignement dans cette perspective.</p> <p>Les cours de didactique n'on t pas permis d'effleurer l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet estime que les professeurs eux-mêmes n'étaient pas prêts.</p> <p>Le sujet aurait aimé disposer d'une banque de ressources sur l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet estime que les notions apprises dans le champ de la géographie s'avèrent les plus utiles à l'éducation à la citoyenneté.</p>

<p>concrets par rapport à l'éducation à la citoyenneté. [...] C'est des notions que je peux appliquer concrètement dans mes cours. Il faut les retoucher, les remanier, parce qu'il y en a beaucoup, que c'est très complexe, mais ça m'a donné le goût aussi d'aller voir plus loin. Je me suis renseignée. J'ai été chercher des livres qui pouvaient m'aider, puis concrètement, par rapport à l'éducation à la citoyenneté, c'est des concepts que je pouvais voir et développer avec les jeunes. (par. 841-843)</p> <p>Point de vue histoire, c'est des cours « Introduction à ... », c'était beaucoup moins applicable à la société actuelle. J'ai pas eu un cours d'histoire « moderne ». (par. 841)</p> <p>C'est dans un cours de pédagogie qu'ils distribuent à tout le monde la brique (le programme), puis on l'a un peu abordé, voir comment c'était fait... Il nous expliquait la position des trois compétences, en tout cas, l'univers social, comment ça marchait, puis les différentes possibilités, mais <i>grosso modo</i>, c'était « lisez-le, puis c'est ça ». (par. 877)</p> <p>Je pense qu'il devrait y avoir davantage un souci d'aller vérifier aussi notre application du programme, comment on voit ça... Et cette place-là, elle a peut-être été négligée... (par. 885)</p> <p>Mais les cours de pédagogie, sincèrement, c'était une bulle. J'avais l'impression de perdre mon temps parce que j'apprenais rien. C'était du rabâchage des autres cours qui s'entrecoupaient, puis, pas tout le temps, mais, des fois, j'avais l'impression que les profs n'avaient aucune idée, pas plus que nous de ce qu'il fallait faire... Aussi prêcher par l'exemple : il y avait une grosse grosse cassure entre ce qu'on nous disait de faire et ce qu'on constatait, nous, par rapport aux pédagogues qui nous enseignaient. (par. 893)</p>	<p>Le sujet a dû se renseigner beaucoup par lui-même pour préparer son enseignement relatif à l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>La formation universitaire ne semble pas se soucier de vérifier l'application du programme par les futurs enseignants.</p> <p>Le sujet estime que les cours de pédagogie ont été de peu d'utilité.</p> <p>L'ensemble de la formation universitaire manquait de cohérence.</p>
--	--

	<p>C'est sûr que cette formation-là n'était pas nécessairement toujours du « n'importe quoi ». [...] Je crois qu'il manquait de cohérence et de continuité entre les cours. (par. 908-915)</p>	
Sujet 05	<p>C'est sûr qu'il y a des cours qui m'ont marquée. Mais pas éduquer à la citoyenneté, mais qui sont nécessaire et qui m'ont aidée. Exemple, <i>Didactique de la géographie</i> avec [le professeur J]. Prof assez ardue, mais on faisait des planifications sérieuses. On faisait des oraux, on cherchait sur internet, par nous-mêmes, des façons de monter des projets pour les élèves avec les compétences... Là, on travaillait vraiment ce qu'on allait travailler plus tard. (par. 1144)</p> <p>Cours de <i>Didactique de l'histoire</i> : cours numéro 1, c'était pourri. [Le professeur B], comme pédagogue, non. J'ai peut-être appris plus en faisant ses travaux, mais encore là. (par. 1145)</p> <p>Dans le deuxième cours de didactique, ce qui était vraiment pertinent, c'est qu'on travaillait vraiment avec le programme. [...] On travaillait en équipe et là on avait les idées des autres. (par. 1147)</p> <p>Dans les autres cours, on n'en parle pas. Même qu'on avait un cours sur <i>l'Éducation à la citoyenneté et univers social</i>, et ça servait à rien... Y'a eu un autre cours de cet automne, du genre <i>Éducation interculturelle</i>. Elle, elle nous faisait travailler le terrain. [...] Y'a beaucoup de personnes d'autres cultures même dans ce cours-là, plus que j'en vois d'habitude. On pouvait jaser avec eux côté pratique avec nos élèves et faire des mélanges. (par. 1149)</p> <p>Carrément, il manque des choses pour qu'on soit prêt à enseigner l'éducation à la citoyenneté. On apprend plutôt dans le milieu, sur le tas, selon notre propre vision</p>	<p>Bien que certains soient pertinents au niveau de l'enseignement de la discipline (historique ou géographique), les cours de didactique n'ont pas permis au sujet d'aborder la question de l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet estime que le seul cours spécifique sur l'éducation à la citoyenneté n'a pas été d'une grande aide.</p> <p>Le cours d'éducation interculturelle a permis quelques discussions pratiques en ce sens.</p> <p>Le sujet estime qu'il manque des éléments à sa formation à l'université et qu'il a dû pallier par ses réflexions et ses interprétations personnelles du programme.</p> <p>Le sujet estime qu'il faudrait plus de</p>

	<p>et notre bon vouloir aussi, puis ce qu'il y a dans les manuels à nous proposer... Puis qu'est-ce qui nous vient comme idée, nous-mêmes, quand on regarde le programme. C'est nous qui réfléchit là-dessus. Moi, je pense que l'éducation à la citoyenneté, l'université n'était pas prête à ça tandis que géo et histoire : aucun problème. [...] Peut-être que dans les prochaines années, ils devraient faire des changements au programme. (par. 1151)</p> <p>Faut être autodidacte, faut s'informer par nous-même, ça, c'est une évidence... L'université, c'est une petite base. [...] Rares sont les profs qu'on a eu plus près du milieu, qui nous ont même conseillé des trucs avec des classes difficiles... (par. 1195)</p> <p>Pour améliorer la formation, il faudrait plus de cours de sur ce sujet-là qui font le lien avec l'histoire et la façon d'enseigner. Le problème demeure qu'on n'a pas de cours spécialisés d'enseignement de l'histoire. Ça nous limite dans notre perspective. (par. 1196)</p>	<p>cours, notamment axés sur cette perspective.</p>
Sujet 06	<p>Moi, ce qui m'a permis de comprendre le lien histoire-citoyenneté, ce sont des textes que j'ai lus sur le sujet en tant que tel, comme dans <i>Traces</i>. (par. 1267)</p> <p>Bien, on a les cours de didactique en histoire, mais, ça, ça nous permet pas vraiment de faire de la citoyenneté. (par. 1269)</p> <p>Par rapport à la citoyenneté, j'ai trouvé ça vraiment très large. Fait que, en fin de compte, tu fais qu'est-ce que tu veux tant que ce soit « citoyen ». [...] Bien, tu fais une action citoyenne, ça peut être n'importe quoi. Fait que c'est correct, mais qu'est-ce qu'ils veulent qu'on fasse vraiment, on le sait pas... (par. 1285)</p>	<p>Le sujet estime qu'il a su lui-même s'informer sur l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>À l'instar des autres cours, les cours de didactique ne permettent pas d'assurer une formation adéquatement en ce sens.</p> <p>Le sujet croit que les futurs enseignants devraient se préparer à</p>

	<p>Didactique de l'histoire, c'est pas fort. Tu fais des travaux, on va pas parler sur la citoyenneté... (par. 1289)</p> <p>Non, il y a aucun cours qui est utile pour l'histoire et la citoyenneté. (par. 1291)</p> <p>Bien, moi, je pense qu'on devrait se préparer à des cours d'éducation civile en dehors de l'histoire. Ça serait bon. Tu sais, comme il y a du monde qui font un service militaire dans d'autres pays. Bien, moi, je pense qu'il faudrait que tu fasses ton service civil, là. Tu sais, faire des actions, obliger les gens à faire des actions communautaires au lieu de... (par. 1293)</p>	<p>faire des cours d'éducation civique.</p>
Sujet 07	<p>Bien, on a des cours qui nous permettent d'aborder ça évidemment. Dans les cours de pédagogie, c'est très large (les grands modèles d'enseignement); c'est plus en didactique. On a eu deux cours de [didactique de la] géo et deux de [didactique] en histoire. Mais, c'est pas assez pour maîtriser un nouveau programme. En didactique de la géographie, on a plongé plus rapidement dans le nouveau programme, on essayé de le comprendre. (par. 1434)</p> <p>Ça serait le <i>fun</i>, à l'université, mais ça, ça se ferait beaucoup plus sous l'initiative des profs d'avoir des banques de dossiers d'apprentissage qu'on pourrait se partager... Parce que c'est un gros travail, là, monter des situations d'apprentissage. [...] Les cours d'histoire qu'on avait, oui, il en faut des cours d'histoire poussés. Mais jamais, jamais, jamais, on tenait compte qu'on était des profs d'histoire... [...] Tu sais, on enseigne les Croisades, puis on a vu ça en une heure dans un cours de trois heures sur une session complète...</p> <p>Pas assez de souplesse pour avoir les cours avancés pertinents ou qui peuvent nous intéresser. Avoir des cours d'histoire de base : les essentiels, les introductions aux grandes périodes... Ça, on les a. Mais après ça, dans les options, c'est le <i>fun</i> déborder. Ce serait le fun d'avoir des cours sur la matière qu'on va enseigner, puis on n'a pas le</p>	<p>Le sujet estime que la formation à l'université ne permet pas de maîtriser le nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, contrairement à la géographie.</p> <p>Le sujet aurait aimé bénéficier d'une banque de ressources en ce sens.</p> <p>Les cours d'histoire à l'université ne permettent pas de s'intéresser à la perspective des futurs enseignants et du nouveau programme du secondaire.</p> <p>Les cours en pédagogie sont inutiles en ce sens.</p> <p>Le seul cours spécifique sur</p>

	<p>droit. [...] On pourrait des fois enlever des cours de pédagogie pour mettre des cours d'histoire qui sont plus intéressants. (par. 1437)</p> <p>Il y en a en pédagogie des cours qui sont inutiles : tout le monde s'entend là-dessus. [Rire du sujet] (par. 1439)</p> <p>On a fait un travail sur le concept de citoyenneté. En didactique, on l'a beaucoup travaillé, mais... C'est comment le travailler... C'est bien beau savoir ce que ça veut dire, ça reste toujours ambigu en situation de classe. C'est bien difficile à enseigner. (par. 1441)</p> <p>C'est sûr qu'on en fait plein des choses à l'université des choses qui ne sont pas applicables sur le terrain de la pratique. Dans les cours de didactique aussi, on ne prenait jamais en compte le type d'élève qu'on a dans nos groupes. Les situations d'apprentissage sont toujours belles et parfaites. (par. 1443)</p> <p>En formation à l'université, on n'est pas si bien formé que ça... (par. 1445)</p> <p><i>Éducation à la citoyenneté et univers social</i>, on a regardé un peu les manuels. Moi, je ne suis pas sortie avec beaucoup de connaissances supplémentaires. On a fait une analyse et quelques activités pour savoir comment aborder l'éducation à la citoyenneté, la démocratie... (par. 1447)</p> <p>Moi, éduquer à la citoyenneté, vraiment, c'était plus dans mon cours de didactique. (par. 1451)</p>	<p>l'éducation à la citoyenneté n'a pas permis au sujet de développer des connaissances supplémentaires.</p> <p>En didactique, le sujet estime avoir tenté d'explorer le concept de citoyenneté à l'université sans en arriver à quelque chose d'applicable sur le terrain de l'enseignement.</p>
Sujet 08	<p>Je trouve que c'est une formation très facile qu'on a aussi, qui permet de laisser passer beaucoup de gens... (par. 1521)</p> <p>La Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, il n'y a pas toujours place à</p>	<p>Le sujet estime que la formation à l'enseignement est généralement trop laxiste.</p>

cette liberté-là : c'est assez dirigé. Nécessairement, quand t'as une façon de penser, c'est assez facile de la donner à tes élèves, et c'est facile de tomber dans la démagogie sans s'en rendre compte. Je l'ai vu, là, à l'université. On doit passer une idée... Une vision de plus en plus utilitaire de l'éducation, un citoyen qualifié, qui pense comme ça, qui rentre dans le moule, dans une mécanique... On essaie de nous inculquer ça, en tout cas, je trouve, ici à l'UQAM. Les lignes de pensée sont tellement peu subtiles, parfois grossières... [Le sujet cite de nombreux passages des ouvrages de certains didacticiens, professeurs à l'UQAM] En fait, je trouve ça un peu paradoxal. Ça te dicte vraiment ce que doit être un « bon » citoyen. De voir que la démocratie, elle est supérieure... Je trouve ça plate d'avoir des modèles définis comme ça. Ça ne prend pas en considération toutes ses limites : sociales, économiques, etc. D'autre part, voir le « changement comme valeur positive », on ne prend donc pas en considération qu'il y a souvent plein de conséquences très négatives aux changements. [...] Ça fait que la définition de la citoyenneté devient un peu utilitaire, selon moi. Tu veux former de bons citoyens, qui vont être des bons travailleurs, qui vont être de bons militants, puis qui vont penser un peu comment tu veux qu'ils pensent... (par. 1527)

[En didactique], ce dont on a parlé : bien, les grandes lignes de la réforme, là... Ce qu'ils semblent en penser. (par. 1533)

Les profs nous répètent que ce sont des dangers de l'histoire par compétences plutôt que de l'histoire factuelle. (par. 1533)

Mes cours ne m'ont pas beaucoup aidée à comprendre ce qu'est enseigner l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Je m'y suis beaucoup intéressé par moi-même, mais je ne crois pas que ce soit mes cours, mes plus ce que j'ai lu. [...] On dirait que tous les profs pensent pareil, puis y'a pas de place au débat, jamais! On nous dit c'est quoi la réforme, le nouveau programme, on nous dit comment

Le sujet estime qu'il existe un discours éducatif utilitariste qui se propage chez les professeurs, chargés de cours et autres responsables de la formation à l'enseignement.

Le sujet croit que ce discours entretient une étroite relation avec la vision de l'éducation à la citoyenneté dans le nouveau programme.

Les cours de didactique n'ont pas aidé le sujet à mieux comprendre concrètement l'éducation à la citoyenneté, sa mise en œuvre.

Le sujet estime que les cours qui devaient parler plus spécifiquement d'éducation à la citoyenneté ont fait l'objet d'une importante improvisation.

D'autres cours en pédagogie n'aident pas non plus puisqu'ils sont très loin de la réalité du terrain.

Le sujet croit que la formation universitaire manque de cours disciplinaires (histoire et géographie).

<p>travailler avec, mais quand est-ce qu'on a compris vraiment ce qu'était le socioconstructivisme? On change d'approche complètement, drastiquement. Pas juste un changement de programme, mais de paradigme. C'est très fort. Jamais on ne se pose de question là-dessus... Passer à côté de ça, c'est passer à côté de quelque chose d'énorme. (par. 1550)</p> <p>Je crois que les cours où on aurait dû apprendre ce que ça veut dire éduquer à la citoyenneté ont été une grosse part d'expérimentation. Comme les cours de didactique... [...] Mais comment enseigner, ç'a été difficile parce que ça reste toujours très abstrait. [...] Ça m'a simplement permis d'explorer les programmes. (par. 1554)</p> <p>Je sens que je n'ai pas été préparée à la mise en oeuvre... très peu. [...] On a eu des cours de gestion de classe où il fallait écrire comment on allait réagir face à telle ou telle situation, c'est sûr que ça aide. Mais, en même temps, c'est pas la réalité. Je pense que tu apprends beaucoup plus dans un stage que dans un cours. [...] Le gros problème, selon moi, c'est que la plupart des enseignants à l'université ne connaissent pas la réalité du secondaire. (par. 1556)</p> <p>Moi, je crois que c'est la formation théorique qui manque. Les cours d'histoire et de géographie. Parce qu'un bon prof c'est quelqu'un qui maîtrise très bien sa matière. C'est un peu ça la lacune du programme. C'est un gros survol. [...] C'est essentiel d'avoir plus de cours d'histoire que de pédagogie. (par. 1560)</p> <p>Le cours sur l'éducation à la citoyenneté, notre gros projet de cours, ç'a été de s'impliquer dans notre société. On a décidé justement d'organiser un gros débat sur l'éducation à la citoyenneté. En dehors de la classe, dans un contexte de conférence... Avec 4 conférenciers invités... Ça se passait à l'université... mais tout</p>	<p>Le sujet est déçu de voir comment le débat sur l'éducation à la citoyenneté n'intéresse pas davantage ses propres collègues.</p> <p>Le sujet affirme qu'elle doit se spécialiser en histoire avant de terminer sa formation en enseignement.</p>
---	---

a tombé à l'eau parce que personne ne s'est pointé : pas de public. On trouvait que justement le débat était inexistant à l'université sur le rôle de l'éducation à la citoyenneté dans l'école. On avait invité Georges Leroux, Marc-André Fortin, Mario Bédard et un autre qui a annulé à la dernière minute. [...] On a été déçues de voir que les gens étaient si peu intéressés. (par. 1570)

Les profs qui devaient nous amener à réfléchir à l'éducation à la citoyenneté ne semblaient pas prêts eux-mêmes en général. [...] Puis comme je te le disais tantôt « quelle réponse que tu veux avoir »... Je crois que les profs travaillent pour exécuter, pour promouvoir tout ça. Y'en a qui ont travaillé à l'élaboration du nouveau programme. (par. 1575)

Moi, j'ai été très très très déçue du programme et c'est ça qui m'a fait prendre une année sabbatique de mon programme universitaire pour me spécialiser en histoire avant de continuer. J'ai tiré à peu près rien des cours de pédagogie et on a un peu tourné en rond. C'est du temps précieux qu'on aurait pu mettre ailleurs. (par. 1631)

Tableau 4.3.3

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience de pratique d'enseignement en stage à propos de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Dans un stage, malheureusement, ça dure à peine un moi et demi. À moment donné, tu peux avoir l'impression que lui ou elle a compris, mais est-ce que c'est réellement grâce à mon enseignement? Tu ne peux jamais en être vraiment certain. (par. 065)</p> <p>J'essaie parfois de vulgariser un peu un auteur... Une fois, j'avais simplement parlé de Rousseau, une citation de Rousseau : il n'y a personne qui comprenait ce que je disais. Ils ne savaient pas le situer et le sens de ce qui était écrit était d'autant plus nébuleux... (par. 067)</p> <p>Évidemment, il y a des moyens qui fonctionnent mieux que d'autres. Pour faire comprendre des éléments liés à l'éducation à la citoyenneté, c'est sûr qu'en histoire ça a beaucoup rapport avec des textes. Des fois, tu peux leur passer certains petits films, histoire de changer un peu. Leur montrer des cartes pour les situer. [...] On peut aussi leur montrer des images, puis, ça, c'est une petite technique qu'on nous avait montrée en didactique, tu présentes une image et un concept, le but étant de déterminer la correspondance ou non entre l'un et l'autre. (par. 069)</p> <p>À l'université, on s'entend : c'est éminemment magistral. Malheureusement, au secondaire, tu ne peux pas en faire super longtemps. J'étais dans une classe de secondaire 1, dans [le quartier A de Montréal], très défavorisée, j'avais plusieurs élèves censés prendre du Concerta et qui ne le prenaient pas toujours. J'avais des</p>	<p>Le stage est trop court pour vraiment avoir un effet dans la perspective d'éducation à la citoyenneté visée.</p> <p>Le sujet estime que certains contenus d'enseignement ne sont pas adaptés à la réalité de l'élève du secondaire.</p> <p>Certains moyens d'enseignement doivent être privilégiés.</p> <p>L'enseignement magistral n'est pas un moyen efficace avec des élèves aux prises avec des troubles d'apprentissage ou de comportement ainsi que des conditions socioéconomiques faibles.</p> <p>L'enseignement réalisé doit passer par une différenciation pédagogique et doit prévoir d'échelonner le contenu d'enseignement sur une plus longue période.</p>

élèves qui ne lisaient pas français, j'avais des élèves qui bougeaient beaucoup. Il fallait vraiment que tu tiennes la classe. Les conditions socioéconomiques, les conditions reliées au fait des troubles d'apprentissage et d'adaptation, on n'était pas là... [...] Tu te rends compte à ce moment-là que, par cette classe-là qui est l'extrême, qu'après un certain temps que tu passes à leur donner de la matière magistrale, environ 20 minutes, c'est fini. Eux, ils vont réagir de la façon extrême, c'est-à-dire que ça va devenir véritablement un calvaire. Puis tu ne seras plus capable de passer ta matière, le cours va s'arrêter pratiquement là. Parce que ça va devenir de la gestion de classe jusqu'à la fin du cours. Mais pour une classe régulière, ça ne se passera pas comme ça en fait. Mais tu te rends compte qu'après 20 minutes de magistral, ils sont écœurés. Il y a d'autres moyens d'aller les chercher. (par. 085)

C'est sûr que des activités, tu changes, tu fais autre chose. T'essaies toujours d'être interactif avec eux. Tu peux passer 10 minutes à leur expliquer quelque chose, après ça tu leur montres des choses, tu leur poses des questions, tu recommences à faire du magistral, puis à la fin tu fais une activité, tu vas essayer quelque chose de plus mollo parce que 10 minutes avant la fin, ils s'en foutent complètement... Mais, c'est un peu comme une façon de faire échelonnée pour essayer de mieux passer ta matière, qu'ils t'écoutent, qu'ils comprennent. (par. 087)

Même que moi, je faisais des jeux de rôles. Ces exemples ludiques leur montrent à avoir conscience de leurs propres actes et de leur rôle dans leur société. Ils pourront comprendre à la limite, plus tard, des phénomènes beaucoup plus poussés et complexes. [...] Mais, pour l'instant, je pouvais leur faire voir l'utilité de l'écriture. Pourquoi ils apprennent à écrire... (par. 119)

Suite à des lectures ou à la fin d'un cours, j'essayais de les faire parler. Je leur donnais même des petites questions en devoir. C'était du bonus, je ne vérifiais pas

Des jeux de rôles peuvent permettre à l'élève de prendre conscience de son rôle social.

Il est nécessaire des d'expliquer graduellement des phénomènes sociaux plus complexes.

Il est essentiel de les faire écrire et de montrer l'utilité de l'écriture aux élèves.

Suggérer ou obliger des lectures peut initier des discussions et la réflexion sur certaines réalités sociales.

Le sujet estime que son statut de stagiaire lui accorde une crédibilité relative qui lui permet d'avoir une autorité réduite auprès des élèves.

Établir une saine relation avec les élèves en stage prend beaucoup de temps.

Le travail d'équipe de la part des élèves est souvent peu efficace.

	<p>le lendemain, mais, je leur disais que, s'ils voulaient pousser encore davantage leur réflexion sur le sujet, ils pouvaient se faire une tête sur telle ou telle question de niveau assez élevé, si le sujet les intéressait... [...] Ça ne va pas chercher tout le monde. Mais je ne leur donnais pas de devoir, alors... Le but, c'est d'enrichir. (par. 121)</p> <p>Dans un stage, t'as pas beaucoup d'autorité, puis t'as pas beaucoup de temps. Tout le monde sait que tu pars dans un mois et demi, alors ils peuvent s'en permettre... Souvent, il faut que tu établisses une relation avec eux, ce qui prend beaucoup de temps. Ensuite, tu as une certaine autorité, mais ce ne sera jamais celle de leur professeur. [...] Malheureusement, dans le contexte de l'enseignement, des fois tu ne peux pas te permettre de laisser la classe trop aller. La plupart ne sont pas autonomes. Tu te rends compte que tu les fais travailler en groupe sur quelque chose et qu'ils vont se mettre à parler ensemble. J'ai remarqué que quand tu demandes de faire un travail en équipe, ça prend souvent 5 fois plus de temps que si tu leur demandes de le faire tout seul. (par. 125)</p> <p>[Au niveau de la connaissance de la démocratie], on essayait de voir le maximum d'information, quoi que c'est impossible de voir tout. On a aussi essayé de faire un jeu ou une simulation... [...] C'est simplement l'élément déclencheur qui va intéresser l'élève pour essayer de le prendre dans ce qu'il vit à tous les jours... (par. 133-135)</p>	<p>Les élèves semblent nécessiter un encadrement serré.</p> <p>Le sujet affirme avoir essayé de transmettre un maximum de connaissances sur la démocratie lors de son stage en réalisant des liens avec le vécu des élèves.</p>
Sujet 02	<p>C'est difficile être enseignant, puis si t'aimes pas vraiment ça, bien, tu <i>tofferas</i> pas. Je pense que c'est avec mes stages que j'ai vraiment aimé ça. Être avec les élèves, j'aime ça, c'est tout le temps différent, c'est dynamique, puis j'adore cette matière-là. (par. 369)</p>	<p>Malgré qu'il estime que la profession enseignante soit exigeante, le sujet dit apprécier la relation développée avec les élèves et l'enseignement de cette discipline.</p>

<p>Je faisais des capsules d'actualité au début de chaque cours. Je présentais un article de journal souvent un petit peu abrégé parce que les élèves n'aiment pas beaucoup lire. (par. 189)</p> <p>Faire de l'histoire fondée sur l'étude des sources, j'ai déjà fait ça. C'est difficile, par exemple. [...] Parce que des sources historiques, c'est souvent complexe. Tu sais, quand c'est en ancien français, puis tout, c'est difficile pour eux. (par. 213-215)</p> <p>C'est intéressant de le faire, surtout pour la critique, puis le jugement d'un document. (par. 217)</p> <p>J'aime beaucoup les débats. Moi, j'en fais souvent. Ça ne me dérange pas de déroger de ma planif pour laisser du temps pour ça. Je trouve ça important que les élèves s'expriment, qu'ils posent des questions. Souvent, les opinions des élèves, c'est les opinions de leurs parents. Fait que je trouve ça le <i>fun</i> qu'ils confrontent ces idées-là et que, petit à petit, ils s'en fassent une pour eux-mêmes. (par. 254-255)</p> <p>J'ai fait un stage au PEI, ils devaient s'impliquer pendant toute l'année scolaire. Du travail communautaire qu'on appelle ça. [...] Dans l'école, des heures pour ça. Ça peut être avec un prof. Ça peut être dans un organisme de l'école. (par. 255-257)</p> <p>Dans le cas du PEI, justement, c'est international, ils ne mettaient pas une grande emphase sur l'éducation à la citoyenneté à petite échelle, en tant que tel, mais citoyen du monde. Essayer d'être conscient de ses choix, de l'impact de ses choix à travers le monde. C'est beaucoup axé sur l'environnement aussi. C'est pas du tout la même chose. (par. 259)</p> <p>Moi, je pense qu'un débat, ça ne vient jamais au début d'une situation d'apprentissage. Faut qu'il y ait une recherche, puis, idéalement, justement avec des</p>	<p>Le sujet suscite l'esprit critique par des activités de lecture de l'actualité qui permettent de saisir l'importance des sources en histoire.</p> <p>Le sujet accorde beaucoup d'importance au débat ou à la discussion pour que les élèves se forment leur propre opinion.</p> <p>Le débat doit intégrer une recherche, guidée au départ, qui reprend la démarche historique et favorise ainsi un apprentissage.</p> <p>Le sujet a enseigné dans des programmes spéciaux qui accordent une place prépondérante à l'éducation à la citoyenneté dans une perspective pouvant être qualifiée de « planétaire ».</p> <p>Pour réaliser l'éducation à la citoyenneté, le sujet a trouvé un moyen de faire réfléchir les élèves à des questions éthiques sur la base de concepts en histoire.</p>
---	--

<p>jeunes du secondaire, il faut qu'ils aient préparé. [...] C'était au tout dernier cours de la situation d'apprentissage. (par. 265)</p> <p>La recherche, je trouve ça important, puis une recherche guidée, une bonne recherche. [...] Ça fait partie un peu de la démarche historique. [...] En groupe de quatre, souvent, ça peut être intéressant. (par. 267-269)</p> <p>C'était les grandes découvertes. [...] Cette conquête-là, pour moi, ça rejoint un peu l'éducation à la citoyenneté. Je veux dire : est-ce que c'est correct? Puis même, à la fin, dans le manuel que j'avais, on proposait quelque chose que je trouvais super intéressant, puis j'avais même trouvé un reportage de <i>Découverte</i> là-dessus, ç'a super bien passé. C'était sur la colonisation : est-ce qu'on a le droit? (par. 289-291)</p> <p>Fait que, là, les jeunes devaient se prononcer là-dessus. Ils devaient faire un journal de bord, puis la dernière partie. (par. 293)</p> <p>J'ai parlé de la Première Guerre, de la conscription. Ça, j'avais montré les deux côtés, oui ou non. J'avais présenté des extraits de journaux qui montrent les deux côtés. (par. 299)</p> <p>Moi, avec un projet, ce que je trouve difficile, c'est plus de la gestion de classe, mais c'est d'arriver avec tout le monde au même moment. (par. 311)</p> <p>Au début, j'ai fait une erreur magistrale : je leur ai donné 4 pages à lire. [...] Mais là, c'est ça, ils avaient de la misère à lire, ils ne comprenaient pas plein de mots. Il aurait fallu que je prenne un plus petit passage ou, je ne sais pas, que je l'abrège, que je modifie le texte. (par. 339-343)</p>	<p>Le sujet a fourni à ses élèves de l'information montrant toujours des visions différentes d'un phénomène.</p> <p>Le sujet constate que réaliser un projet avec les élèves provoque des complications au niveau de la gestion de classe.</p> <p>Le sujet constate avoir eu des exigences parfois trop élevées par rapport aux capacités des élèves.</p> <p>Le sujet relève les réticences plus particulières du milieu d'enseignement privé par rapport à la réforme.</p> <p>Le sujet estime que sa présence en stage a influencé son enseignant associé au niveau des moyens d'enseignement.</p>
---	---

	<p>J'étais dans une école privée, la réforme, ils voulaient rien savoir de ça. Non, fait que j'essayais d'apporter quelque chose d'un peu nouveau, mais ils étaient assez <i>by the book</i>. (par. 299-301)</p> <p>Après que j'aie quitté, ça a influencé mon enseignant associé... plus de coopération... plus de projets, tout ça. (par. 309)</p>	
Sujet 03	<p>C'est pas difficile, mais il faut être à un niveau plus général, puis il faut vraiment être à un niveau... Tu sais, ils sont tellement bébé encore. Fait qu'il faut vraiment partir un peu de ce qu'ils connaissent. (par. 489)</p> <p>J'ai toujours été à Montréal, puis toujours été dans des écoles très multiethniques. Moi, ce que j'ai vu, c'est vraiment pas alarmant. C'est du vivre ensemble multiracial, multiethnique. (par. 490)</p> <p>Les toucher, ouais, sinon, on a beau leur parler de plein de choses, ça a peu de répercussions. (par. 498)</p> <p>Dans les expériences que j'ai, il faut commencer par la base. (par. 500)</p> <p>Mon dernier stage, c'était en histoire, <i>Histoire du Québec et du Canada</i> que j'adore... C'est la partie de l'histoire que j'aime le plus... parce que, justement, c'est un peu plus concret. (par. 529)</p> <p>J'avais aussi enseigné en secondaire 5 l'histoire de l'Afrique du 20^e siècle, puis ça m'a permis, ça, de faire pas mal de liens, quand même, je pense, avec l'éducation à citoyenneté parce que, veut, veut pas, c'était comme une rencontre un peu entre deux civilisations. (par. 531)</p>	<p>Le sujet constate qu'au niveau de l'éducation à la citoyenneté le contenu d'enseignement doit demeurer très simple et être lié à ce que les élèves connaissent déjà ou ce qui peut les toucher au niveau de leurs émotions.</p> <p>Le sujet croit que les élèves sont relativement jeunes pour aborder l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet a été amené à constater un contexte de cohabitation pluriculturelle adéquate dans ses écoles de stage.</p> <p>Le sujet estime que certains programmes d'histoire (le programme national et celui sur le monde contemporain) sont davantage pratiques pour aborder des thèmes liés à la citoyenneté aujourd'hui.</p>

<p>J'avais choisi des points assez précis, des thèmes justement un petit peu plus au niveau de la citoyenneté. [...] Des thèmes justement qui étaient relativement cernés. [...] L'Apartheid, évidemment. Le Congo, par rapport à la sécession, par rapport à comment la décolonisation s'est faite là. On a parlé de l'Égypte aussi, avec toute l'histoire... Le point stratégique que c'est... [...] Le Soudan. [...] Le Rwanda. (par. 533-537)</p> <p>Ce que j'ai fait, c'est qu'il y a eu une conférence de <i>Free the children</i>, en tout cas, c'est une association qui travaille beaucoup, entre autres dans le coin du Kenya, puis la fameuse journaliste Ariane... [...] Puis une autre femme aussi qui s'occupait de <i>100 millions de petites filles</i>. [...] On a fait un genre de salon de thé, puis on a chacun amené des biscuits, puis tout ça. Puis il y avait du thé sur l'heure du midi. On a quand même ramassé, je pense, 1200 dollars... Puis, après ça, on a donné ça à l'organisme <i>100 millions de petites filles</i>. Puis il y avait aussi une conférence que le gars de <i>Free the children</i> donnait à l'Université de Montréal. Il y a des élèves qui sont venus : ça, c'était en 5^e secondaire. Des élèves qui sont venus avec moi pour écouter ce que, lui, il fait parce que c'est vraiment un travailleur humanitaire. Il y a eu un autre témoignage après, une conférence d'un gars qui avait été aussi travaillé 6 ans au Sénégal. [...] C'est un exemple d'implication, sauf que : est-ce que c'est valable? Est-ce que c'est un organisme qui vaut la peine de s'impliquer? On a eu une réflexion par rapport à ça... (par. 542)</p> <p>Puis, aussi, le fait qu'en une semaine, on ait ramassé autant d'argent, c'est comme s'ils avaient vraiment fait quelque chose. [...] Ça leur a donné de la valeur comme quoi ils sont capables de faire quelque chose, leur part... (par. 545-548)</p> <p>Par rapport à l'histoire du Québec, il y avait au niveau des Britanniques, quand le changement de régime a eu lieu, il y avait des débats intéressants... Comment les</p>	<p>Le sujet a expérimenté des activités (conférences, ventes de produits équitables) qui ont suscité l'intérêt et la réflexion des élèves.</p> <p>Certains thèmes de l'histoire nationale ont un lien direct avec la mise en place des institutions démocratiques.</p> <p>Le sujet estime que le débat peut être une activité intéressante pour l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet constate qu'une situation de stage ne donne pas le temps d'élaborer des projets.</p> <p>Le sujet constate que le contenu d'enseignement demeure trop chargé en histoire.</p> <p>Le sujet constate que l'éducation à la citoyenneté laisse encore place à l'exposition des faits historiques dans les classes.</p> <p>Le sujet ne sentait pas à l'aise d'amener les élèves à réaliser des</p>
---	--

<p>gens ont fini par trouver un petit compromis. Ils ont été capables de se mettre à leur place, puis de voir qu'est-ce qu'il en reste maintenant... C'était un peu facile, mais ça marchait. (par. 567)</p> <p>[À propos d'un autre débat] C'était un débat que je trouvais justement pas concret... Dans le sens où ça n'avait aucune répercussion après dans leur vie. C'était un débat pour être un débat, puis pour apprendre justement à élaborer la pensée, mais, au bout de ça, il n'y avait rien de concret... (par. 577)</p> <p>[En troisième année], préparer des projets basés là-dessus, moi, je n'étais pas dans des circonstances où je pouvais le faire. Avec le peu de temps que j'avais, puis, vraiment, le programme trop chargé qu'il y a... (par. 611)</p> <p>Comment c'était pris à l'école où j'étais, c'était encore quand même très très académique... Il fallait savoir les faits de l'histoire. (par. 615)</p> <p>« Faites leur faire des réflexions... » Moi, je ne peux pas dire qu'avec le secondaire 3, puis le nouveau programme, je ne me sentais pas à l'aise non plus de faire quelque chose par rapport à ça. Mais c'était vraiment au niveau du temps, ça n'avait pas d'allure, là. (par. 619)</p> <p>C'est rendu en stage aussi que tu dis : « Ah! Je peux bien m'en inspirer de ce que j'ai fait en didactique. » Mais m'en « inspirer »... Parce que tu vois bien que c'est complètement irréaliste. Ça n'a rien à voir! Tu as vraiment des choses à respecter par rapport à comment tu vas évaluer, puis tout ça. (par. 647)</p> <p>En tout cas, ma petite expérience de stage me montre qu'il faut tellement, en enseignement, être super concis, puis pointu, alors que là, c'est complètement l'inverse... (par. 661)</p>	<p>activités qui suscitent la réflexion en raison du manque de temps.</p> <p>Le sujet constate l'inadéquation entre les activités idéalisées en didactique et la réalité de l'enseignement sur le terrain.</p> <p>Le sujet estime que le nouveau programme est trop flou contrairement à ce qui doit être réalisé sur le terrain de l'enseignement.</p> <p>Le sujet estime que le stage lui a bien permis d'expérimenter son approche de l'enseignement.</p>
---	--

	<p>Je pense que, vraiment, il faut aussi se faire un peu les dents aussi. Dans le sens où c'est important d'aller dans une école, puis de s'essayer. Les stages, c'est la meilleure école que tu ne peux pas avoir... (par. 671)</p>	
Sujet 04	<p>Je vois beaucoup le « prêché par l'exemple », puis je me voyais très mal enseigner aux jeunes des notions que j'ai moi-même pas acquises ou que je ne partage pas. (par. 807)</p> <p>Faut les remanier parce qu'un cours à l'université, si je l'avais dit tel quel à mes jeunes, je les aurais perdus. (par. 845)</p> <p>Par exemple, concernant le FMI, la Banque mondiale, l'OMC, c'est des concepts qui sont assez abstraits, c'est difficile à comprendre. Faut être capable, parce que tu as un jargon aussi qui n'est pas facile pour les jeunes, donc, être capable de vulgariser tout ça, J'ai fait ça en secondaire 5, puis ça avait sa place. [...] On a abordé la Chine. Ça aussi, ça les a intéressés. Je ne sais pas si c'est à cause, probablement que ça rentrait avec les olympiques de Pékin, qu'ils en entendent parler, mais la Chine a souvent été dans les médias... Donc, les jeunes, ils étaient quand même assez attentifs. [...] Faut avoir l'opportunité, puis, souvent, c'était une question qui me faisait partir là-dessus. Sinon, on n'en parlait pas. (par. 847)</p> <p>C'est lié aussi à des questions d'actualité parce que dans mon cours, je prenais soin d'avoir une minute d'actualité. Donc, on commence toujours le cours avec un dix ou quinze minutes, des fois, ça peut prendre la période-là... Puis, ça ne me dérange pas, au contraire, je trouve que j'ai fait ma job de conscientisation. (par. 849)</p> <p>Les premiers stages, ça n'a pas été de bonnes expériences. [...] Je ne remettais pas</p>	<p>Le sujet estime que l'éducation à la citoyenneté doit être un « prêché par l'exemple » et se baser sur les connaissances que l'enseignant a acquises.</p> <p>Le sujet constate qu'il doit grandement transposer les savoirs acquis à l'université.</p> <p>Le sujet constate qu'il faut user de ses qualités de vulgarisateur même chez les élèves le plus vieux.</p> <p>Même s'il faisait régulièrement des périodes de discussion en début de cours, le sujet constate qu'il faut profiter d'opportunités particulières pour parler de problèmes d'actualité avec les élèves.</p> <p>Le sujet estime que ses premiers stages ont été très difficiles puisqu'il n'avait</p>

<p>en doute mes compétences parce que j'avais, de l'autre côté, l'avis du maître de l'université. Là, où ça n'allait pas, c'était avec l'enseignant associé. [...] Il m'a tout simplement garochée dans les mains, puis il m'a dit : « Vas-y, fais tes cours, puis enseigne. » Ça m'a un petit peu déstabilisée, mais j'ai trouvé que c'était aussi un beau défi. [...] J'ai quand même réussi à passer des notions, puis les jeunes m'ont témoigné une affection. Ça allait quand même bien malgré le contexte. Mais cette expérience-là, j'aurais aimé mieux ne pas la vivre parce que je n'avais aucun support. Donc, vraiment l'enseignant ne m'a pas donné ses notes de cours, ses livres, ses cours ou même... pour m'aider à bâtir un cours... (par. 921-923)</p> <p>Les capsules avec l'actualité, c'est venu au troisième stage parce que, là, je voulais mettre aussi mon petit grain de personnalité là-dedans. J'ai l'impression que, si j'avais eu un meilleur encadrement, peut-être que j'aurais pu rendre aussi une meilleure qualité de cours. Mais ce que les jeunes ont vu, c'est vraiment la théorie de base. Donc, j'ai moins abordé l'aspect « éducation à la citoyenneté ». (par. 933)</p> <p>[En 4^{ème} et 5^{ème} années], là où j'ai beaucoup misé, c'est par rapport à la conscientisation, conscientiser les jeunes par rapport au droit de vote. [...] Surtout en secondaire cinq parce qu'on voyait la démocratie aux États-Unis, comment ça fonctionnait et c'était à l'époque du 2^e mandat de Bush, ça s'en venait... (par. 939-941)</p> <p>[En secondaire 5], c'est vrai que j'étais moins à l'aise, mais j'avais fait des recherches, je m'étais renseignée, puis j'avais même demandé de l'aide, tout ça. Cet enseignant-là a décidé de reprendre ses groupes. Il a dit : « Non, je trouve que tu n'as pas assez de formation. Je vais les reprendre mes groupes de secondaire 5. Quand il a vu que les moyennes avaient monté en secondaire 5, il a repris son groupe, puis il m'a laissé son groupe de trouble de comportement. Pas de problème! Moi, j'ai bien aimé ça travailler avec eux : ça m'a formé pour d'autres</p>	<p>pas le soutien de son enseignant associé.</p> <p>Le fait d'aborder l'éducation à la citoyenneté par l'actualité est arrivé plus tard dans les stages pour permettre au sujet de réaliser un enseignement à l'image de sa personnalité.</p> <p>Au deuxième cycle, le sujet s'est beaucoup attardé à une conscientisation au droit de vote.</p> <p>Durant son dernier stage, le sujet a été bien soutenu par un enseignant associé dévoué.</p> <p>Bien que cela ne concorde pas avec le style d'enseignement de l'enseignant associé, le sujet a utilisé des TIC pour réaliser des projets avec ses élèves.</p> <p>Sa dernière expérience de stage lui a confirmé son choix professionnel.</p> <p>Le sujet constate que son approche de l'enseignement en situation de stage a influencé son enseignant associé.</p>
---	---

choses. (par. 949)

J'étais à l'école ici, en arrière, [l'école secondaire UVW], avec un professeur très très intéressé, intéressant et engagé. Il était plus ou moins confortable. Il avait peur, lui aussi, quand je suis arrivée. Finalement, la première semaine que j'étais là, il a vu que j'étais intéressée à des sujets, que j'étais capable de lui en apporter. (par. 965)

J'avais la liberté d'avoir en classe un ordinateur avec Internet. Donc, je pouvais utiliser les *Power Point*. On a fait des sorties... J'ai tellement *trippé* que ça m'a confirmé... (par. 967)

Secondaire 1, il y avait de la théorie. Puis, après, on faisait des exercices ou c'était des projets. Puis, j'ai eu la chance de faire, de bâtir un projet de A à Z sur le module de la Mésopotamie. Donc, ça c'était vraiment un essai pour moi et pour lui. (par. 971)

C'était pas dans son style. Mais, après, quand je suis partie, il a commencé à en faire. Fait qu'il a vu que c'était pas si difficile que ça. Fallait juste s'y mettre un peu. Fait que j'étais bien contente de voir que j'avais une influence. (par. 973)

En secondaire 5, c'était vraiment de la prise de notes. Donc, comment ça marchait? Comme à l'université ou au Cégep, là. Donc, l'essentiel, les mots clés étaient là, puis on développait à l'avant les sujets, on répondait aux questions, puis c'est comme cela que ça se passait. (par. 975)

Il y avait un volet international là. J'étais vraiment avec des super beaux groupes. Donc, les jeunes, ils savaient qu'il fallait qu'ils travaillent plus fort. [...] Donc,

Le sujet a adopté avec certains groupes une approche qui favorise la transition avec les exigences du Cégep.

Alors que son dernier enseignant associé insistait seulement sur les aspects civiques de la vie citoyenne, le sujet estime qu'il a grandement orienté son enseignement vers l'éducation à la citoyenneté à l'aide de documentaires et d'organismes de coopération internationale pour conscientiser les élèves.

Le sujet constate qu'il y a un manque d'encadrement des stagiaires en général et que l'attitude de certains enseignants associés peut avoir un effet déterminant sur le sentiment de compétence des futurs enseignants ainsi que sur la réussite de leurs études.

c'était vraiment des examens semblables à ce qui peut se passer au Cégep. (par. 977)

Secondaire 5, là, on a misé gros... C'est là qu'on a fait le projet avec l'organisme, dont je ne me rappelle plus le nom, sur la coopération internationale. Je leur ai passé beaucoup de documentaires. Ça aussi, ils ont été très touchés par ça. (par. 981)

Moi, j'ai vraiment seulement perpétué qu'est-ce que lui faisait parce que c'était comme ça... Puis son style m'allait très bien, donc j'ai continué là-dedans. Donc, lui forçait pas nécessairement dans la question de citoyenneté, mais plus par rapport aux devoirs du citoyen, de justement de s'informer, puis d'être conscient de ce qui se passe. (par. 983)

À la fin, un petit truc bonbon... « À la fin de mon stage, je vais vous passer un *Planet Earth*, justement pour vous montrer qu'il y a encore des belles choses sur la Terre, puis que ça vaut la peine d'en prendre conscience, puis de travailler pour garder cette belle chose-là ». Donc, c'était comme là, j'ai dit : « Après toute la terreur que je vous ai fait vivre, bien là, on va relaxer, puis on va voir que la planète est belle quand même. » Il y a vraiment une responsabilité de l'enseignant d'aller montrer les deux côtés de la médaille. Sinon, on a beau les conscientiser, mais il ne faut pas les démoraliser non plus. (par. 999-1000)

C'est surtout par rapport, je pense, à l'encadrement des étudiants qui font leur stage. Ça, je ne comprends pas qu'il n'y ait pas un contrôle plus serré parce que ton enseignant associé, là, il a tellement un rôle important... C'est tellement quelqu'un qui doit justement agir à titre de modèle! Mais si c'est quelqu'un qui est là pour te mettre des bâtons dans les roues ou alors avec qui la complicité ne s'installe pas, bien, ça peut-être un moment d'enfer. Il y a sûrement de très bons

	<p>collègues à moi qui ont abandonné parce que ça n'allait pas bien avec leur enseignant associé. Quel dommage! C'est priver, dans le fond, peut-être, la jeunesse de quelqu'un qui est très compétent, mais qui s'est tellement fait taper sur la tête par quelqu'un qui, pour je ne sais pas quelle raison... J'ai une idée, mais je vais me taire. Je trouve ça dommage parce que j'ai demandé ensuite : « Est-ce qu'il y a des recours qu'on peut intenter pour que cette personne-là ne reçoive plus jamais d'étudiants? » Et le mot que j'ai eu de mon maître de stage est : « Écoute, la démarche est tellement longue et c'est tellement compliqué que... Laisse faire! ». (par. 1069)</p>	
Sujet 05	<p>Puis les manuels, ce qu'ils proposent, ce n'est pas tout le temps très très bon... L'histoire du jeu : j'en ai jasé avec des profs... Ils étaient aussi étonnés que moi et ce n'est pas utile, c'est une perte de temps. La troisième compétence chez les auteurs de manuels, c'est n'importe quoi. Quelque fois, je dis bien quelques fois, il y a des bonnes idées. Mais la plupart du temps il faut y aller par nous-mêmes. (par 1195)</p> <p>J'ai déjà fait des activités avec les élèves par rapport au code de vie de l'école, de la classe, en lien avec la Charte des droits et libertés, en lien avec le Code civil... Mais c'est pas toujours évident. (par. 1095)</p> <p>Moi, j'ai travaillé plutôt dans des milieux non multiculturels. [...] Alors ce n'est pas comme travailler à Montréal, parce que là, ça devient gros. Il y a plusieurs cultures. Ça devient moins évident. (par. 1097)</p> <p>J'ai déjà fait des activités où je disais aux élèves de se choisir un film ensemble, un film relié à l'histoire. [...] Leur faire prendre conscience de comment ils vont gérer la situation. [...] L'école, c'est comme une mini-société. [...] [L'éducation à la citoyenneté en histoire], il y a des moyens de le faire, mais ce n'est pas assez, il faut plus que ça. Moi je pense qu'il faudrait un autre cours qui intègre ça. (par. 1131)</p>	<p>Le sujet constate que le matériel didactique ne propose pas nécessaire des activités qui correspondent à la réalité de l'enseignement au niveau de l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet a tenté des activités visant l'éducation à la citoyenneté qui mobilisent un contenu d'enseignement somme toute périphérique par rapport au cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet constate que l'enseignement de l'histoire suggère toujours un programme chargé, ce qui le force en stage à suivre l'approche traditionnelle de l'enseignant associé (peu d'activités</p>

<p>Quand je te disais des codes de vie de la classe... Mais quelques droits qu'ils n'avaient pas nécessairement avant et que ça passait... Puis là, on affichait le code de vie de la classe. Ils étaient contents parce qu'ils avaient choisi. (par. 1155)</p> <p>Les stages, ça, c'est bien déroulé. (par. 1157)</p> <p>J'ai été habituée réforme. Puis, là, j'arrive en secondaire 4 qui n'est vraiment pas réforme. Le programme est tellement serré... Le secondaire 4, t'arrives en stage, t'as vraiment pas le choix de faire ce que le prof fait pour arriver à la bonne date. Puis faut arriver pour l'examen de fin d'année, donc les travaux d'équipe, là, faut pas y penser. L'ancienne méthode... Moi, j'ai trouvé ça beaucoup plus plate à enseigner. C'est difficile : on peut faire comprendre aux élèves, c'est de trouver de bonnes analogies, tout ça, mais il n'y a pas d'activités. (par. 1159)</p> <p>Je n'ai pas assez l'expérience pour raconter. Donc, je ne peux pas faire apprendre les élèves avec ça. Moi, ma façon d'y arriver, c'est de faire des activités selon la réforme, c'est par concept, par compétence... [...] Moi, pendant que j'étais là, les élèves de mon maître associé travaillaient pas mal en individuel, même en secondaire 3. Il faisait quand même des petits projets en équipe, mais pas trop. (par. 1161)</p>	d'apprentissage, peu de travail d'équipe).
---	--

<p>Sujet 06</p>	<p>Intégrer l'éducation à la citoyenneté en histoire, je ne me suis pas vraiment posé la question... (par. 1309)</p> <p>Dans mes expériences de stage, j'ai essayé de vraiment voir l'histoire en tant que tel. Ça a été vraiment juste l'approche par concept par rapport aux réalités historiques. [...] Bien, j'ai parlé d'un exemple que je faisais rapport avec, disons, l'industrialisation, les quartiers ouvriers, disons, insalubres Puis, les bidonvilles, aujourd'hui. Fait que le passé et le présent. (par. 1317).</p> <p>Il y a plein de concepts qui sont les mêmes. Moi, je leur ai dit, puis, là, je leur explique « est-ce que vous voyez les ressemblances? » [...] Je leur ai fait, disons, écrire une lettre au gouverneur, là, de cette ville-là... Qu'est-ce qu'il pourrait faire pour aider les gens? Ils mettent leurs idées, mais, moi, j'ai jamais dit explicitement : « Tu es un bon citoyen à cause que tu penses ça. » (par. 1319)</p> <p>« Fait que, là, on va faire la compétence, c'est bon, on fait la compétence 3 ». Mais, on fait juste le dire, O.K., fait que, là, on va juste aller aborder justement l'esprit critique, l'émotion de la personne, est-ce que, lui, il est d'accord ou pas d'accord. On utilise l'objet de la citoyenneté, mais ça veut dire quoi? C'est comme je dis, c'est pas juste les citoyens démocrates qui sont de bonnes personnes. Moi, je pense plus qu'il faut aller chercher l'humanisme chez la personne. (par. 1325)</p>	<p>Le sujet mentionne qu'il ne s'est pas intéressé à intégrer l'éducation à la citoyenneté à son enseignement de l'histoire en stage.</p> <p>Le sujet affirme qu'il établit des liens entre le présent et le passé au niveau l'enseignement des concepts historiques du nouveau programme.</p> <p>En situation de pratique, le sujet s'intéresse à solliciter l'esprit critique de l'élève au moment opportun dans le cadre de la réflexion et de l'apprentissage en histoire.</p> <p>Le sujet estime que l'on doit avoir une interprétation plus humaniste de « l'objet de citoyenneté » prévu pour la mise en œuvre du nouveau programme.</p>
<p>Sujet 07</p>	<p>C'est pour ça aussi qu'on travaille beaucoup le débat et la pensée critique. À savoir, appuyer sa pensée et le travail d'équipe aussi, ça sert à ça... [...] On suscite les débats... Ça arrive souvent sur des conflits personnels. Naturellement, on lève la main, et « qu'est-ce que tu penses de ça? » Le meilleur exemple, c'est souvent le sentiment d'injustice dans une classe, ça arrive au niveau de ta gestion de classe. Ce n'est pas sur</p>	<p>Le sujet affirme avoir beaucoup travaillé l'éducation à la citoyenneté par le débat, la discussion critique, notamment pour résoudre les conflits interpersonnels.</p>

<p>la matière, mais... Les gens s'expriment. Déjà là, sans le savoir, ils vivent un expérience pour confronter leurs idées, exprimer leur point de vue, etc. (par. 1383)</p> <p>Moi, ce que j'ai vécu avec mes élèves, c'est le Comité environnement qui avait organisé ça. C'était une grande cueillette de feuilles et de cochonneries dans la cour d'école. C'est à tous les niveaux et tous les profs ont participé. Il y avait des profs qui aidaient et qui faisaient la surveillance. (par. 1387)</p> <p>Ça me fait aussi penser au civisme, ça; ça se fait déjà dans toutes les autres matières. Les règles de base qu'on vit dans la classe, mais qui est aussi une petite société. Ça, on le rappelle souvent aux élèves qu'on est comme dans une petite société. On est 30, on prend des décisions ensemble. S'il y a un malentendu, on va y aller au consensus. (par. 1397)</p> <p>Parce que, pour moi, surtout en histoire, je fais vivre des examens présentement à mes élèves. Ils sont en secondaire 1, je leur parle de Rome pendant un mois et demi de temps, j'enseigne, oui... des compétences... des « connaissances »... Là, l'examen proposé par la Commission scolaire, c'était le concept d'empire. C'est difficile pour un élève, il vient de voir la matière, c'est un concept déjà fragile, même s'il l'a étudié, même si on en a parlé pendant un mois et demi, deux mois. La méthode historique, argumenter sur la base de documents. [...] Tu sais, moi, un élève qui est compétent, ça passe d'abord par des connaissances. Il doit argumenter, il développe tranquillement sa compétence. Donc, moi, ce que je reproche à la réforme, ça me fait penser que la façon d'évaluer n'est pas très pertinente. (par. 1397)</p> <p>Mais, le fait de bien exprimer ses idées, c'est quelque chose que je travaille avec mes élèves. Puis tu sais j'en reconnais la valeur... (par. 1427)</p> <p>Faut pas que tu essaies d'expliquer ce que tu as lu et, là, ça sort tout croche. Non, simple, court, c'est comme ça que les élèves comprennent. C'est mon objectif de travailler la clarté de mon discours, puis je vois les résultats... en examen. (par. 1427)</p>	<p>Le sujet a participé avec ses élèves à des activités environnementales initiées par un comité scolaire.</p> <p>Le sujet estime qu'il y a toujours diverses occasions de rappeler aux élèves l'importance de certains comportements civiques.</p> <p>Le sujet estime que l'enseignement de l'histoire a déjà beaucoup de problèmes à s'adapter à l'évaluation des compétences historiques dans des contextes différenciés, ce qui n'est pas adapté à la réalité de l'enseignement.</p> <p>De ce fait, le sujet constate que les connaissances historiques sont discréditées au profit d'une formation plus fonctionnelle.</p> <p>Le sujet constate qu'il est profitable pour l'enseignant d'histoire de vulgariser clairement le contenu historique.</p> <p>Le sujet constate que cette discipline demande beaucoup de préparation.</p>
--	---

<p>Il faut beaucoup de préparation. Énormément, énormément! Si t'es pas quelqu'un de préparé, t'es pas quelqu'un qui va pas plus loin que ce qu'il doit enseigner, tu te plantes et tu te fais coincer par des élèves. (par. 1429)</p> <p>J'ai été chanceuse parce que les profs étaient fins, où les profs ne sont pas gênés de se prêter leurs affaires. (par. 1435)</p> <p>J'ai fait mon stage en secondaire 3, là. La commission scolaire nous donne une situation d'apprentissage et d'évaluation qui dure environ dix cours, là. C'était de l'analyse de document vraiment pas adaptée à des élèves de secondaire 3. Du vieux français. Nous, on avait de la difficulté à comprendre. (par. 1445)</p> <p>Au niveau du stage 4, on arrivait au niveau du nouveau programme. Les maisons d'édition envoyaient souvent leur matériel un mois avant le début des étapes. Ce que ça veut dire c'est que le matériel n'était pas fini. On commençait le programme et les maisons d'édition envoyaient les deux premiers modules. Puis après ça, c'est par compte-goutte que ça arrivait. Même chose de la part de la commission scolaire pour les évaluations... Les évaluations étaient passées, puis, ensuite, il y avait une formation sur comment évaluer. [...] Nous, au [Collège XYZ], on n'a pas eu ça. À mon école, on n'a pas terminé le programme du tout. C'était complètement irréaliste. Des fois, on expérimentait ce qu'envoyait la commission scolaire : c'était tellement long. Tu ne peux pas interrompre et dire que c'est de la merde... (par. 1457)</p> <p>Des fois, on expérimentait une activité et on se demandait à quoi ça sert... Des fois, on s'attarde, on nous le dit, pendant deux ou trois cours sur une activité d'introduction. Les élèves nous demandaient quand on allait avoir un cours magistral. Il s'étaient rendus à ce point là parce qu'ils étaient tannés de tout le temps faire des activités. Ils sentaient qu'ils n'avançaient pas. (par. 1463)</p>	<p>Le sujet constate que le matériel didactique relatif au nouveau programme et les formations relatives à l'évaluation surviennent en retard.</p> <p>Le sujet estime qu'il y a une grande part d'improvisation dans les SAE expérimentées à la demande des commissions scolaires, ce qui piège l'enseignant et l'élève.</p>
--	--

Sujet 08	<p>Enseigner dans des milieux multiculturels, puis de voir qu'il y avait seulement deux petits Québécois dans ma classe. Tu parles de quelque chose et la perception est différente selon d'où les gens viennent. Puis ils posent des questions, puis, justement, le choc des cultures : il y en a qui levaient leur main, puis qui avaient des commentaires choquants. (par. 1542)</p> <p>On parlait d'agriculture intensive versus agriculture durable en géo. [...] J'ai pris la campagne de Greenpeace « Mcdo saccage l'Amazonie ». J'ai parlé de la déforestation pour ensuite les amener à savoir qu'est-ce que l'agriculture biologique. Après, je leur ai demandé ce qu'ils pouvaient faire en tant que citoyens. C'est toujours un petit peu les mêmes questions que j'essaie de poser. Ils réalisent qu'ils ont du pouvoir même s'ils sont jeunes. (par. 1583)</p> <p>Le deuxième stage s'est bien déroulé dans le même sens. Ce qui m'a beaucoup déçue, par exemple, c'est que je suis retournée les voir un petit peu après, puis tu vois que c'est flou pour eux. Je pense que c'est là que c'est important de leur faire comprendre que ce qu'ils apprennent à l'école, c'est transposable à la réalité. [...] Et ce que j'ai fait que mon enseignante associée faisait déjà tous les matins, c'est qu'elle lisait le journal <i>Métro</i> avec eux. C'est un quotidien qui est gratuit, qui est accessible, ce sont de petits articles. Justement, d'être confrontés à l'actualité, puis, tous les jours, ça marchait vraiment parce que, des fois, « aïe, oui, hier, aux nouvelles, j'ai entendu parler de ce qu'on disait ce matin ». (par. 1587)</p> <p>C'était dur de leur faire comprendre, ou accepter, que, même s'ils étaient jeunes, ils pouvaient être conscientisés. Mais tu ne peux pas tous aller les chercher. C'est pour ça que j'étais un peu déçue parce que j'avais tellement une vision idéalisée de l'éducation que, puis c'est un peu ça qu'on nous apprend à l'université, que les enfants ont une grande soif d'information, puis de connaissances et qu'ils sont super allumés. Tu te rends compte qu'il y a la moitié dans la classe qui t'écoute, puis, la moitié de ton temps, tu fais de la gestion de classe, ou tu gères toutes sortes de trucs comme ça... Je</p>	<p>Le sujet a subi un choc culturel en fonction de la réalité de sa classe : les interventions des élèves choquaient ses valeurs.</p> <p>En enseignant la géographie, le sujet estime avoir abordé des thèmes qui suscitent l'éducation à la citoyenneté par une prise de conscience du pouvoir citoyen chez les jeunes, surtout au niveau de l'environnement.</p> <p>Le sujet constate que l'enseignement réalisé en stage a été peu intégré.</p> <p>Le sujet estime donc qu'il est essentiel d'insister sur la transposition des apprentissages réalisés par l'élève.</p> <p>Le sujet a perpétué avec succès une approche de l'actualité déjà réalisée par son enseignante associée qui s'avère bénéfique pour l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet constate qu'on entretient une image idéalisée du jeune avide de savoir à l'université et que la réalité</p>

<p>pense qu'il faut ne pas trop attendre d'eux, mais en même temps, il faut toujours repousser plus loin nos attentes. (par. 1591)</p> <p>C'est difficile quand un stagiaire arrive et a vécu toute sa formation en fonction de la réforme, et, souvent, ce sont les enseignants qui vont nous poser des questions, plus que nous on va leur en poser peut-être... (par. 1593)</p> <p>Poser des questions, tu présentes des objets, des sources, etc., ou tu amènes une photo. On a beaucoup travaillé sur la Conquête de la Nouvelle-France et j'ai beaucoup utilisé l'approche du [professeur D]. [...] Donc, questionner l'image. [...] Ce n'est pas juste de laisser l'élève découvrir lui-même, mais c'est de l'amener, le diriger aussi vers les connaissances. Quand il se trompe, quand il s'écarte, c'est de le ramener un peu... [...] Selon moi, une bonne recherche se fait après que tu aies appris, après avoir eu de bonnes connaissances sur le module. [...] L'enseignant a toujours un grand rôle. (par. 1605)</p> <p>Beaucoup m'ont suivie dans cette approche, puis même que des activités d'apprentissage que j'avais montées en stage, des enseignants les ont gardées. [...] Là, des enseignants se disent que ce n'est pas une si grande charge de travail, qu'ils vont pouvoir l'utiliser aussi. J'ai amené des chansons qu'on avait analysées, un film... Des activités que j'avais prises dans tel manuel. (par. 1607)</p>	<p>peut être décevante : il faut entretenir des attentes réalistes.</p> <p>En stage, le sujet constate qu'il a été souvent sollicité par les enseignants en raison de sa formation face à la réforme.</p> <p>Le sujet estime qu'une approche efficace en enseignement de l'histoire doit demeurer tout de même assez directive.</p> <p>Le sujet constate que son approche est reprise par les enseignants sur le terrain.</p>
---	---

Tableau 4.3.4

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à leur expérience de pratique professionnelle en lien avec l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	n.d.	
Sujet 02	n.d.	
Sujet 03	C'est intéressant de réfléchir à ça [l'éducation à la citoyenneté], mais, au bout du compte, ce qu'il en reste pour la tâche à laquelle [les professeurs à l'université] sont supposés nous préparer, je trouve que c'est de la perte de temps. En même temps, aussi, le fait que, moi, je faisais de la suppléance en même temps, j'étais capable de voir un peu le fossé, un gros clivage, qu'il y avait entre les deux. Peut-être que j'ai des collègues, je ne sais pas comment appeler ça, des gens avec qui j'ai étudié qui travaillaient dans des cafés, qui faisaient d'autres choses, qui eux n'ont peut-être pas vécu ça de la même manière que moi... Mais, moi, je trouvais ça vraiment frustrant parce que je me disais : « C'est pas ça la réalité, ça fait combien de temps que tu es allé dans une école, là! » (par. 667)	Par son expérience professionnelle, le sujet constate que la réflexion sur l'éducation à la citoyenneté s'avère puérile et peu constructive en regard du rôle qu'on attend du futur enseignant sur le terrain.
Sujet 04	n.d.	
Sujet 05	J'ai eu un contrat de 2 mois en secondaire 2. Je trouvais que la partie que j'enseignais adonnait plus avec l'éducation à la citoyenneté, c'était par rapport aux droits et libertés. Là, ç'a été une belle expérience. Puis je faisais faire des journaux aux élèves. À un moment donné, j'ai fait écouter <i>La liste de Schindler</i> . Je leur posais des questions par rapport au film. Sur acétate, je pouvais montrer des concepts qui s'opposent, voir aussi ce qui les unit. Les élèves travaillaient plus en	Par son expérience professionnelle, le sujet estime que son enseignement de certaines réalités sociales en histoire faisait appel à l'éducation à la citoyenneté.

	<p>équipe de deux. Mais encore là, j'étais limitée dans le temps. [...] Il fallait vraiment les animer. (par. 1163)</p> <p>Mais quand c'est moi le prof, je décide de ce que je veux faire. Je décide de proposer aux autres profs, d'en parler et de partager, et surtout d'oser, essayer... (par. 1179)</p>	<p>Le sujet a tenté du travail d'équipe malgré un temps très limité.</p> <p>Lorsqu'il a la charge de la classe, le sujet a le sentiment d'avoir véritablement une liberté pédagogique : il peut oser de nouvelles méthodes et proposer des activités aux autres enseignants.</p>
Sujet 06	n.d.	
Sujet 07	<p>Moi, je faisais du remplacement depuis deux ans à mon école. C'est d'ailleurs là que j'ai fait mes deux derniers stages aussi. Puis c'est là que je fais mon contrat en enseignement de l'histoire de 1^{ère} secondaire, quatre groupes, donc une tâche complète, parce que je les vois à tous les jours ou presque. Ç'a donc été assez facile parce que les profs me connaissaient, parce que j'avais fait deux stages (je connaissais donc le personnel et les élèves...). Je connaissais bien le milieu. C'est deux mois et demi, je finis lundi, le prof revient « surveiller » la fin de l'année... Mais, ç'a été une tellement belle expérience... J'avais eu aussi l'autre année une expérience d'un moi et demi en secondaire 5... deux mois. C'était éducation économique. J'ai appris... Puis, là aussi, j'ai fait trois réalités : Athènes, Rome, Moyen Âge. Les examens de fin d'année... (par. 1467)</p> <p>Dans ma classe, je suis à l'aise. Même si, quand tu fais un contrat, tu sais que ce n'est jamais tes élèves. Faut que tu t'installes solidement pour arriver comme ça au bout de huit mois. Tu fais à ta façon, mais tu n'as pas le sentiment que c'est vraiment ta classe. (par. 1469)</p>	<p>En raison de son expérience professionnelle, le sujet se sentait très à l'aise avec les élèves et les autres enseignants dans son milieu au moment de son stage.</p> <p>Le sujet estime que l'expérience d'un contrat d'enseignement (un remplacement) ne permet pas de développer le sentiment d'avoir la charge de sa classe.</p>
Sujet 08	Bien, les ateliers, j'enseigne depuis un bout au primaire et c'est les profs qui	Par son expérience professionnelle au

	<p>m'avaient demandé de faire des ateliers d'histoire, puisqu'ils étaient moins à l'aise avec le programme. Au primaire, j'intervenais plus comme spécialiste de l'univers social. Ça fait quatre ans que je travaille à cette école et c'est vraiment une bonne expérience. Vraiment, j'adore les élèves de cet âge-là parce qu'ils sont très curieux, puis souvent ils sont naïfs, un peu... C'est dommage qu'ils ne puissent pas aborder correctement les programmes avec des enseignants qui sont plus démunis face à ce contenu... [...] La suppléance, ça va trop vite, à part la gestion de classe... On n'a pas grand-chose à retirer. (par. 1599)</p> <p>Je crois que je ne les ai pas aidés à faire l'éducation à la citoyenneté. Mais ils m'ont plutôt regardée faire... Sinon c'était intéressant une approche plus interactive où l'élève est vraiment là, à part entière, participer beaucoup... (par. 1603)</p>	<p>primaire et intervenant comme spécialiste au niveau de l'univers social, le sujet a su être conscient du niveau de développement de ses élèves ainsi que de l'incapacité des enseignants face à cette discipline.</p> <p>Le sujet estime que son intervention n'a pas su aider les enseignants à prendre eux-mêmes en charge l'aspect de l'éducation à la citoyenneté et de l'histoire.</p> <p>Le sujet constate que la suppléance ne constitue pas une expérience qui fortifie sa compétence professionnelle à enseigner dans sa discipline.</p>
--	--	--

Tableau 4.3.5.1

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la présence de modèles pour inspirer leur pratique de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire dans le cadre de leurs relations avec leurs collègues enseignants dans le milieu scolaire

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	n.d.	
Sujet 02	<p>Il y a un prof aussi qui a de quoi de vraiment intéressant... C'est un peu au niveau de la gestion de classe, mais, moi, je trouvais que ça rejoignait quasiment l'éducation à la citoyenneté... [...] Fait que je trouvais ça intéressant. (par. 261)</p> <p>Mon maître associé exigeait vraiment que j'utilise l'actualité. Je pense que c'est de lui que je tiens ça un petit peu. [...] Dès qu'il se passait quelque chose au niveau politique, il voulait absolument que j'en parle. Ça, je trouve que c'est important aussi, d'être au fait de ça. En fait, il m'a guidé. [...] Fait qu'il y a lui qui m'a aidée à ce niveau-là. (par. 347)</p> <p>Mon stage 4, mon enseignant associé était plutôt... Ça, l'éducation à la citoyenneté, je pense que ça le préoccupait pas tellement. Tu sais, il était plutôt « pantoufle ». Il aimait son petit programme. Fait que c'est pas de lui que j'ai tiré ça. Il avait un bon contenu historique, tout ça, mais plutôt juste ça... (par. 349)</p> <p>Il y a d'autres profs qui m'ont aidé beaucoup dans mon stage 4. Ils enseignaient la même chose que moi. Justement, c'est une enseignante qui m'a fait écouter le film sur Walt-Mart, puis tout ça. Elle était très préoccupée par ces questions-là. Puis j'ai entamé aussi après les révolutions : révolution française, révolution américaine. Fait qu'on parlait beaucoup de ça à l'extérieur de la classe, tu sais, de la révolution américaine, des idées, puis tout ça. Elle m'a un peu aidée. (par. 357-359)</p>	<p>Le sujet s'est inspiré des pratiques de collègues enseignants qui se rapportaient à l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet constate qu'un de ses enseignants associés avait certaines exigences pour l'éducation à la citoyenneté et qu'il a su le guider.</p> <p>Le sujet estime qu'un autre enseignant associé était rébarbatif à l'éducation à la citoyenneté et qu'il ne l'a pas aidé.</p> <p>Développant une relation aidante, le sujet a rencontré et partagé à l'extérieur de la classe avec des enseignants d'une même discipline préoccupés par les questions de citoyenneté.</p>

Sujet 03	J'espère avoir quand même l'occasion de discuter avec d'autres enseignants pour voir un peu comment ça se suit tout ça... (par. 721)	Le sujet souhaite développer une relation avec ses futurs collègues qui lui permettra de partager ses préoccupations au niveau de l'éducation à la citoyenneté.
Sujet 04	<p>Il avait une certaine ouverture. À tous les lundis, il y avait une rencontre d'équipe cycle. Donc, ça c'était déjà bien. Ce que je n'ai pas vu ailleurs nécessairement. Donc, ils avaient une rencontre d'équipe cycle, ils partageaient vraiment qu'est-ce qu'ils allaient faire pour les prochaines étapes. Ça, ces équipes-là m'ont aidée parce que, justement, je voyais ce que les autres professeurs faisaient, puis je me suis dit : « Bon, bien, (je vais faire un anglicisme) je vais me <i>gager</i> là-dessus. » Donc, je vais m'orienter vers ça, puis je vais essayer de bâtir des choses qui sont réciproques ou, en tout cas... Mais comme modèle, non, j'ai pas vraiment eu de modèle. J'ai eu un guide d'école, puis c'est tout. (par. 929)</p> <p>Mais j'ai été profondément heurté par cet enseignant associé parce que, moi, je vivais une belle réussite. Puis il est venu me détruire. (par. 949)</p> <p>Je me suis remis en question cette année-là. Je me disais : « Ça n'a pas de bon sens, ça n'a vraiment pas de bon sens. » Puis j'ai même demandé à mon maître de stage, qui m'a sauvé (il était tellement gentil [le superviseur A]), en tout cas... Peu importe, tellement fin ... Puis il me faisait tellement croire en moi. Il me disait : « Regarde, c'est pas toi le problème, c'est un contexte particulier. » Il m'a vraiment aidé parce que, sérieusement, je me suis posée de très longues questions sur qu'est-ce que je faisais dans ce milieu-là. Je me suis dit : « Ça, ça pourrait être mon collègue. » (par. 951)</p> <p>[En parlant d'un autre enseignant associé] On a le temps de jaser, là, fait qu'on a</p>	<p>Le sujet estime que les rencontres d'équipe cycle ont été très aidantes pour s'ajuster à ce qu'il devait réaliser en tant que professionnel de l'enseignement.</p> <p>Le sujet estime qu'un de ses enseignants associés n'a pas été un modèle aidant en stage et qu'il a même été nuisible à sa réussite.</p> <p>Le sujet reconnaît l'intervention du superviseur qui lui a permis de relativiser la situation.</p> <p>Le sujet a pris le temps d'établir une complicité avec un autre enseignant associé qui s'est avéré plus encadrant.</p> <p>Le sujet estime que son dernier enseignant associé lui a permis de relativiser adéquatement ses ambitions pédagogiques en fonction de l'idéal</p>

	<p>appris à se connaître. Fait qu'il a vu que j'étais intéressée à des sujets, que j'étais capable de lui en apporter. Puis, lui aussi. Fait qu'à partir de là, s'est installée une très belle complicité. Donc, lui aussi a pris de ce que j'avais fait et, moi, j'ai pris de ce qu'il avait fait aussi... (par. 965)</p> <p>[En parlant à son enseignant associé] Je lui ai dit : « Oui, toi aussi, tu m'as ramené un peu sur terre, là. » Parce qu'on est donc dans une bulle quand on sort de l'université, là... C'est donc magique, puis ça va aller bien. Voyons! Moi aussi, j'ai changé un peu ma position par rapport à ça. (par. 975)</p>	<p>universitaire par rapport à l'éducation à la citoyenneté ainsi que la réalité du terrain.</p>
Sujet 05	<p>J'ai eu un enseignant raconteur. Moi, j'aimais bien. (par. 1161)</p> <p>[En parlant d'une autre enseignante associée] C'est sûr que dans son école, ça donne quand même une influence parce qu'ils voient qu'elle se démène pour essayer des choses puis certains la suivent... Elle a une influence. (par. 1153)</p> <p>Oui, c'est l'équipe, mais quand toi, tu veux travailler et les autres ne veulent pas s'immiscer là-dedans... Quand t'es jeune, quand tu viens d'arriver, on va te dire : « Aïe, la grande! » (par. 1153)</p> <p>Moi, je suivais mon enseignant et, même en stage 4, je n'étais pas entièrement libre... (par. 1179)</p> <p>Moi, j'ai une enseignante associée qui m'a inspiré là-dedans, bien là, j'ai plus de motivation parce que je le sais que ça peut fonctionner. (par. 1179)</p>	<p>Le sujet a apprécié le style d'enseignement plus traditionnel d'un de ses enseignants associés.</p> <p>Le sujet reconnaît l'influence pédagogique de collègues du milieu.</p> <p>Le sujet a été freiné dans ses ambitions par le travail en équipe d'enseignants.</p> <p>Le sujet s'est senti encarcené dans le style d'un enseignant associé.</p> <p>Le sujet a été inspiré et motivé dans la mise en œuvre du programme par la vision de l'éducation à la citoyenneté développée par une enseignante associée.</p>
Sujet 06	<p>Avec tous mes enseignants associés, ça a super bien été. Un, il était plus réformé,</p>	<p>Le sujet estime avoir eu une bonne</p>

	<p>l'autre était plus ancien programme parce qu'ils étaient de différents âges. Mais, eux, ils disaient « O.K., c'est la compétence, je pense, c'est la compétence 3. O.K., là, on va faire la compétence 3. » Donc, j'ai vraiment collé à leur façon de faire. Ça, ça me convenait. (par. 1323)</p>	<p>relation avec ses différents enseignants associés même s'ils adhéraient plus ou moins au nouveau programme.</p> <p>Le sujet relève que leur différence d'âge déterminait en partie cette vision.</p> <p>Le sujet semble avoir adopté avec détachement le style de l'un ou l'autre.</p>
Sujet 07	<p>Moi, je me faisais guider. Ou je confirmais par un prof super fin qui était le maître associé de mon amie, avant... C'est devenu un collègue de travail, il nous chapeaute bien... (par. 1411)</p> <p>J'ai tout le temps eu de super bonnes maîtres associées. (par. 1457)</p> <p>Oui, elle m'a aidée. Énormément. [...] On s'est vraiment entraîné pour réussir à appliquer ce programme-là. Moi, je prenais un peu ce qu'elle me donnait aussi. [...] Mais on a fait ce qu'on a pu pour faire correspondre notre enseignement au nouveau programme, dans la mesure du possible. On travaillait beaucoup ensemble pour comprendre ce qu'il fallait qu'on fasse, comment on aborde la matière. (par. 1461)</p> <p>[En parlant de l'enseignant associé de sa collègue] C'est une espèce de mentor, en quelque sorte. C'est un prof en histoire de secondaire 1. [...] Lui, il a 15 ans d'expérience : il est à l'aise et il le fait un peu à sa manière. Il fait comme il pense en respectant les consignes, l'esprit du programme... Il est assez positif. (par. 1473-1477)</p>	<p>Le sujet validait son action professionnelle en stage avec certains collègues enseignants autres que l'enseignant associé, dont un enseignant d'expérience considéré comme un mentor.</p> <p>Le sujet estime avoir eu d'excellents enseignants associés.</p> <p>Le sujet estime avoir une relation d'entraide plus particulière avec une enseignante associée pour comprendre et mettre en œuvre le nouveau programme.</p> <p>Le sujet souligne l'importance déterminante d'une équipe de collègues enseignants pour discuter, se</p>

	Des gens en libération de tâche qui viennent t'aider. C'est vraiment en discutant avec tes collègues que tu peux devenir plus compétente à comprendre le programme. En équipe, ça aide. (par. 1485)	préparer et s'adapter au rôle attendu dans le cadre du nouveau programme.
Sujet 08	<p>Les enseignants dans le milieu vont plus t'aider côté technique, gestion de classe, langage du milieu, etc. (par. 1593)</p> <p>Moi, j'ai eu des enseignants associés qui étaient réceptifs. J'ai eu de bonnes expériences à ce niveau. Je leur posais beaucoup de questions et ils faisaient de même... Et on se posait des questions entre nous. Eux, ils ont plus d'expérience en enseignement. Ils me donnaient les trucs. C'était donnant-donnant. (par. 1595)</p>	<p>Le sujet constate que divers enseignants sur le terrain interviennent pour aider le nouvel enseignant dans plusieurs aspects de sa tâche.</p> <p>Dans le contexte du nouveau programme, le sujet a eu une expérience d'échange et d'entraide avec les enseignants du terrain : connaissance de la réforme contre expérience du terrain.</p>

Tableau 4.3.5.2

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la présence de modèles pour inspirer leur pratique de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire dans le cadre de leurs relations avec les professeurs ou chargés de cours à l'université

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Bien, je vais citer ici [le professeur F]. [...] Et bien, ça, je suis tout à fait d'accord avec lui. (par. 057)</p> <p>Tu ne peux pas faire ça de la même manière qu'elle [le professeur C] a fait, c'est impossible. Par rapport à ses cours, il y a certains éléments que tu peux reprendre que j'avais bien aimés. Mais... (par. 081)</p> <p>C'est une activité qui peut être intéressante. J'ai vu, en ce sens, mon prof à l'université comme un modèle qui peut me guider dans ma future carrière, ça, c'est indéniable. (par. 083)</p> <p>Y'avait un prof, [le professeur G], qui avait des petites idées comme ça, pour essayer de calmer les choses. Lui, je l'ai trouvé très pertinent. (par. 087)</p> <p>Oui, je pense que oui, [le professeur G] était un modèle. Pour un niveau universitaire, il stimulait la réflexion. C'était un personnage qui t'enseignait à devenir un meilleur citoyen. Et tu vois, quand j'étais dans mon stage en secondaire 3, j'ai beaucoup utilisé les exemples, les éléments du [professeur G]. Les pièges, les trucs, les énigmes, etc. (par. 089)</p>	<p>Le sujet reconnaît l'influence didactique et pédagogique de certains professeurs sur sa vision de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet estime qu'il ne peut pas se fier à la vision didactique et pédagogique idéalisée de certains professeurs.</p> <p>Le sujet reconnaît que certains professeurs ont stimulé chez lui une réflexion critique sur son enseignement.</p>
Sujet 02	<p>Je ne sais pas si d'autres profs... parce que les profs d'histoire en général, je trouve ça très factuel. (par. 353)</p>	<p>Le sujet voit difficilement des modèles parmi ses professeurs universitaires.</p>

Sujet 03	Les gens qui nous encadrent en stage étaient vraiment bien. Trois personnes qui m'ont donné des bons trucs, qui m'ont évalué d'une manière très précise, qui m'ont donné des bons conseils, puis qui m'ont vraiment aidée à cheminer là-dedans. Fait que ces trois personnes-là ont vraiment été des bons supports. Sinon, non, en pédagogie, malheureusement, pas beaucoup d'estime, mais c'est juste des profs d'université... Fait qu'ils sont dans leur <i>trip</i> . (par. 665)	Le sujet reconnaît l'apport essentiel de ses superviseurs de stage qui l'ont conseillé de manière précise et adéquate et l'ont bien supporté. Le sujet estime qu'il ne peut pas se fier à la vision didactique et pédagogique idéalisée de certains professeurs.
Sujet 04	J'ai eu de très bons modèles à l'université. Je vous le dis, vraiment, la majorité des professeurs, c'est des gens que je respecte énormément, qui avaient une belle renommée, puis qui ont été capables de nous transmettre quelque chose. (par. 913)	Le sujet estime qu'une majorité de professeurs ont été des modèles puisqu'ils lui ont transmis de bonne connaissance en enseignement.
Sujet 05	Les profs à l'université nous disent d'enseigner de telle façon, mais ils ne le font pas eux-mêmes. Alors comment veux-tu qu'on y voit la pertinence? Ils ne sont pas des modèles. (par. 1143)	Le sujet estime que les professeurs universitaires n'ont pas été des modèles au niveau de la pédagogie et de la didactique.
Sujet 06	n.d.	
Sujet 07	J'ai eu un excellent prof de pédagogie à ma dernière session et qui disait une chose : « Quand tu enseignes, tu enseignes ce que tu sais. Faut que tu fasses simple, court et qui a du sens. Tu n'enseignes pas ce que tu ne maîtrises pas... Tu enseignes ce que tu sais et que tu es capable d'expliquer comme du bon sens. » (par. 1427)	Le sujet reconnaît l'apport particulier d'un professeur de pédagogie qui lui a prodigué des conseils judicieux.

<p>Sujet 08</p>	<p>Puis, [le professeur A] répondait que : « Bon, est-ce que tu veux vraiment entendre ce que j'ai à te répondre ou tu veux entendre ce que je dois te répondre? Parce que selon ma convention, selon ce que je dois t'enseigner, je dois te répondre ça, ça, ça... Mais, c'est pas ce que je pense. Viens me voir après le cours, puis je vais t'expliquer ce que moi j'en pense. » Une chance que des profs comme lui étaient là! (par. 1597)</p> <p>J'ai eu des profs qui ont été de bons modèles, comme [le professeur D]. Elle nous a donné plein de trucs en didactique. [...] J'ai beaucoup utilisé l'approche de [le professeur D]. (par. 1600-1605)</p> <p>Je ne sais pas à quel point certains ont été des modèles : certains étaient très fermés, ils ne laissaient pas place au débordement nécessaire de la question à aborder... Je ne voulais pas embarquer dans ce jeu-là, j'ai trouvé ça très dommage. Puis la façon d'utiliser le questionnement pour [le professeur D], ça va dans le sens de ce que je te disais pour éduquer les élèves à la citoyenneté. Mais il y avait des guerres entre les profs, J'ai eu [le professeur G] au début qui nous amenait à nous questionner, sans nous amener à contester la réforme. Ce n'était pas de l'endoctrinement. Bon, on savait ce qu'il pensait parce qu'on le voyait à la radio, à la télé et on savait ce qu'il avait écrit... Ses petites <i>apparte</i>... Ça nous a fait du bien parce qu'on était au courant des débats du monde l'éducation. Mais après, il y avait les profs qui parlaient contre lui, qui parlaient dans son dos : « [Le professeur G], n'écoutez pas ce qu'il dit... » Juste ça, on a vite compris qu'il ne fallait pas se tenir avec les gens qui sont trop contre la réforme. Pas le citer. Ça nous a fait réaliser que la Faculté pense comme ça... puis il ne faut pas trop s'écarter de ça. (par. 1577)</p>	<p>Le sujet remarque que certains professeurs entretenaient un double discours face aux nouveaux programmes et qu'ils étaient officieusement ouverts à une discussion critique sur les nouvelles approches privilégiées en enseignement.</p> <p>Le sujet reconnaît l'influence didactique et pédagogique de certains professeurs sur sa vision de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet déplore que plusieurs professeurs se soumettent au diktat d'une approche officielle à privilégier en éducation à la citoyenneté ou en éducation en général.</p> <p>Le sujet estime qu'il y a des rivalités idéologiques en éducation qui s'exprimaient ouvertement et qu'il existe toujours une pensée ambiante en éducation.</p>
-----------------	---	--

Tableau 4.3.5.3

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la présence de modèles pour inspirer leur pratique de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire dans le cadre de leurs relations avec d'autres intervenants

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	Comme je t'ai dit il y a des bons profs. Je me souviens du cours d'histoire contemporaine en secondaire 5. [...] Tu vois, c'est un bon exemple de formation à la citoyenneté selon moi. Même dans l'ancien programme. (par. 061)	Le sujet reconnaît son propre enseignant au secondaire comme un modèle qui a inspiré sa pratique au niveau de l'éducation à la citoyenneté.
Sujet 02	n.d.	
Sujet 03	n.d.	
Sujet 04	n.d.	
Sujet 05	n.d.	
Sujet 06	n.d.	
Sujet 07	n.d.	
Sujet 08	n.d.	

Tableau 4.3.6.1

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au feed-back émanant de leurs relations avec les élèves dans le cadre de leur expérience de pratique de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Leur intérêt m'a permis de savoir que ce que je faisais était juste et adéquat! [...] Leur raisonnement, les questions qu'ils m'ont posées, les réponses qu'ils me donnaient, etc. (par. 155-157)</p> <p>[En parlant des commentaires des élèves suite à son stage] Ça m'a dit que j'allais dans la bonne voie. Ça m'a dit qu'il y a toujours lieu aussi au perfectionnement, mais que justement, c'était suffisant. Au moins, ce n'était pas mauvais, ce n'était pas invalide. C'était bon, mais avec un peu de perfectionnement... Suffisant pour mériter mon brevet, on va dire! (par. 159)</p>	<p>Le sujet estime que ses élèves ont confirmé que son enseignement était adéquat en fonction de leur intérêt exprimé.</p>
Sujet 02	<p>Comme j'avais présenté aux élèves le film sur Walt-Mart, puis, à ma grande surprise, ils étaient très très surpris de ça. Ils n'étaient pas du tout au courant de comment sont produits les affaires. Puis, là, je me suis dit que peut-être qu'il faut... c'est important de les informer de ça pour qu'ils puissent consommer de façon consciente et plus responsable. (par. 295)</p> <p>Puis ceux qui ont de la difficulté en français aussi, parce qu'ils n'aiment pas ça du tout, parce que c'est souvent une façon d'écrire... Ils me l'ont souvent dit. (par. 337)</p> <p>Mais ceux, par exemple, quelqu'un qui aurait doublé, qui se retrouve dans la réforme quand il l'a jamais été, j'en ai connu un, puis, lui, il n'aimait vraiment pas ça. Il n'était vraiment pas à l'aise là-dedans. [...] Il ne se retrouvait plus. Il disait :</p>	<p>Le sujet constate que les thèmes qu'il a abordés pour réaliser l'éducation à la citoyenneté suscitent une réaction positive, mais aussi l'étonnement des élèves.</p> <p>Le sujet constate que son approche suscite par fois le mécontentement des élèves au niveau des exigences plus élevées au niveau de l'expression écrite.</p> <p>Le sujet a reçu le commentaire d'un</p>

« On n'apprend rien. » Puis on dirait qu'il ne savait plus, il n'avait plus de repère. Ç'a pas été une meilleure chose pour lui de reprendre cette année-là, ça arrive plutôt mal. Je pense que ceux qui ont toujours été là-dedans sont habitués de travailler en équipe. [...] Pour lui, c'est très différent, tu sais, c'est deux façons d'enseigner, deux façons d'apprendre, parce qu'avant c'était plus « enseignement ». Là, c'est plus basé sur l'apprentissage, c'est très différent. Parce que la réforme, veut, veut pas, faut que l'élève se construise des façons de faire, des méthodes de travail. Il est plus autonome, tu sais, c'est plus sa façon de se construire. Fait que si, lui, il n'a jamais développé ça, puis, là, il se retrouve loin de... [...] S'il n'a pas de moyens, de méthodes de travail développées, puis, là, on lui dit : « Bien, là, faut que tu me fasses ça après 10 cours. » Là, il était vraiment déstabilisé. Je pense qu'il a peut-être besoin de plus d'encadrement. (par. 316-321)

Bien moi, j'ai quand même eu des bons commentaires. Ce qu'ils trouvaient difficile, à un moment donné, c'était les notes chiffrées. [...] Ils étaient vraiment très effrayés de ça. Ça les inquiétait beaucoup. [...] Ça, je pense que c'est peut-être plus relatif aux élèves forts. (par. 323-325)

Je pense qu'il y en a qui ont vraiment pris conscience, surtout quand je parlais d'industrialisation en géographie. Ça avait l'air de bien gros les surprendre. Puis, même quand je parlais de la conquête de l'Amérique, tout ça par les Européens, ils avaient l'air surpris de comment ça s'était déroulé, tu sais, quelles sont les conséquences... Puis, en même temps, il y en avait qui n'aimaient pas ça du tout. Tu sais, il y en a que parler des enjeux, puis tout ça, ils n'aimaient pas ça parce qu'ils disaient : « C'est ça qu'on voit en *Éthique et culture religieuse*, c'est des enjeux, pour moi, c'est la même chose. » Puis, pourtant, il y a quand même beaucoup de contenu historique. (par. 327)

Mais pour une de mes élèves, ça l'intéressait pas plus qu'il faut. C'est une des rares

élève qui estimait qu'il n'apprenait plus rien selon l'approche préconisée avec le nouveau programme.

Le sujet constate que la plupart des élèves était effrayée par le retour d'une évaluation chiffrée.

Le sujet constate que plusieurs élèves n'étaient pas intéressés à aborder des enjeux de citoyenneté liés à l'histoire, car cela s'apparentait à ce qu'ils discutaient déjà dans le cours d'éthique.

Le sujet a constaté un progression de l'intérêt des élèves en stage pour son approche relative aux questions de citoyenneté, notamment au niveau de l'actualité.

	<p>qui m'en a parlé. J'ai l'impression que les élèves aimaient, de façon générale, les enjeux. Puis les capsules d'actualité que je faisais, au début, ils n'aimaient pas ça, parce qu'il fallait qu'ils lisent l'article, puis ça, c'est bien difficile... Fait qu'ils n'aimaient pas beaucoup ça. J'ai tenu bon, puis, à tous les cours, j'en amenais. Puis, si possible, de la semaine... Puis, à la fin, dès que j'en n'avais pas une journée parce que, soit j'en n'avais pas trouvé ou quoi que se soit, ils me le disaient, ils en voulaient... Puis les commentaires qu'ils m'ont donnés sur mon évaluation m'ont tous dit qu'ils avaient beaucoup beaucoup aimé ça. J'ai trouvé ça le <i>fun</i> qu'ils s'intéressent à l'actualité. (par. 329)</p>	
Sujet 03	<p>Il faut vraiment comme aussi être sûr qu'ils ont bien saisi en quoi ça peut les toucher, puis en quoi cet événement-là, très très passé, a encore des répercussions aujourd'hui. Parce que, sinon, je pense que ça leur passe six pieds en haut de la tête. (par. 474)</p> <p>[Mon approche de l'histoire en secondaire 5], ça a donné lieu vraiment à des discussions intéressantes, des réflexions très intéressantes aussi de la part des élèves. (par. 531)</p> <p>Ils sont vraiment, genre : « Fais ton affaire de ton bord, puis, moi, je fais mon affaire de mon bord. » Mais, de vivre ensemble, c'est moins... C'est pas ça qui ressortait tant que ça, puis c'était difficile de les amener à donner une certaine valeur à ça, là. [...] Ils étaient plus : « Ah, puis, <i>fuck off!</i> » (par. 573-575)</p> <p>Fait qu'au niveau de l'identité de chacun des élèves, ça, je leur laisse, je ne veux pas non plus rentrer dans leur vie de famille, puis tout ça, parce que, souvent, il y en a qui n'ont vraiment aucun désir d'en parler non plus, de ce qui passe à la maison... (par. 591)</p>	<p>Le sujet constate l'importance de lier les thèmes étudiés en histoire à leurs répercussions sur la vie des élèves dans le but de soutenir leur intérêt.</p> <p>Le sujet constate que son approche de l'éducation à la citoyenneté en histoire a suscité un intérêt chez les élèves par leurs réflexions et leurs discussions.</p> <p>Le sujet constate que les élèves en général cultivent une attitude apparente d'indifférence relative aux problèmes que pose le vivre-ensemble.</p> <p>Le sujet affirme donc s'ajuster en conséquence.</p>

	<p>Il y avait des réflexions qu'on pouvait leur demander, mais, en même temps, les résultats que j'avais, ce que je lisais, leur réflexion... [Le sujet exprime une déception] (par. 615)</p> <p>Puis, comme je dis, peut-être que, des fois, moi, je peux m'enthousiasmer sur des affaires, puis que je me rends compte que les élèves, ils ont rien à foutre avec ça... Des fois, ça se réajuste, là... Quand tu as six groupes, rendu au troisième groupe, déjà c'est mieux <i>runné</i>, puis il y a eu des nouvelles idées... Les élèves, ils apportent plein d'idées aussi. Ça, c'est le <i>fun</i>. (par. 703)</p>	<p>Le sujet estime que les élèves ne désirent pas beaucoup parler de ce qu'ils vivent dans leur cercle familial.</p> <p>Le sujet a souvent été déçu par les réflexions de certains élèves au sujet de l'objet de son enseignement.</p> <p>Le sujet souligne que des élèves amènent souvent des idées nouvelles relatives à son enseignement.</p>
Sujet 04	<p>Je te dirais que ça dépend des groupes, puis ça doit dépendre aussi, j'ai l'impression, du milieu familial ou, en fait, de ce qui se passe autour. Parce que j'ai côtoyé des jeunes pour qui ça les interpellait énormément ces sujets-là et ils étaient très « réactionnaires »... On avait de très belles discussions, puis, avec d'autres, c'était le calme plat. Donc, j'ai l'impression de parler dans le beurre, puis de ne pas être capable d'aller les chercher. (par. 753)</p> <p>Par rapport, justement, à l'éducation à la citoyenneté, là, je faisais des minutes d'actualités et je sentais... [...] Au début, c'était très plate. Il n'y avait pas vraiment de réactions. [...] Plus les jours avançaient, plus je les sentais des réagir puis poser des questions. (par. 953)</p> <p>Puis, là, où ça m'a le plus marqué, c'est que je me suis trompée dans des notions à un moment donné. Fait que je suis revenue sur le sujet. [...] Les jeunes ont bien pris ça. Bon, ils ont ri de moi, un peu. Mais, après ça, j'ai pas perdu leur confiance. (par. 955)</p>	<p>Le sujet constate que son approche de l'éducation à la citoyenneté interpellait certains élèves alors que d'autres, non.</p> <p>Le sujet constate que son approche de l'actualité a suscité un intérêt qui a progressé au long de son stage.</p> <p>Le sujet estime que, même s'il s'est parfois trompé, il a conservé la confiance de ses élèves.</p> <p>Le sujet mentionne que les élèves ont beaucoup récriminé contre des exigences plus élevées, notamment au niveau de l'écriture, pour la réalisation de projets ou d'activités sur la</p>

<p>Comme tel, le projet, les étudiants l'ont bien reçu. C'était la première fois qu'ils faisaient quelque chose comme ça. Ils ont trouvé que c'était beaucoup de travail. Ça, je l'entends souvent : « Madame, on écrit beaucoup. » Oui, il faut écrire, mais, quand même, ils ont trouvé ça intéressant. Il y en a qui m'ont fait de super belles choses, puis d'autres... Secondaire 5, là, par exemple, ils utilisaient presque exclusivement l'ordinateur. Assez que les jeunes disaient : « Bien, là, madame, on n'en veut plus, on n'est plus capable des <i>Power Point</i>. » (par. 975)</p> <p>[En secondaire 5], ça, ça été très difficile parce que, moi, j'avais l'impression que je donnais un cours de terrorisme. C'était tout le temps des affaires pour dire que le monde est donc bien laid, puis que ça va donc bien mal sur la Terre... Puis, les jeunes, je le voyais qu'ils étaient déprimés à la fin. Je me disais... (par. 987)</p> <p>« C'est donc bien plate! Madame, qu'est-ce qu'on peut faire? » Donc, c'est pour ça que l'atelier de coopération internationale, ça leur a donné une sorte d'issue. (par. 989)</p> <p>Mon Dieu, ils avaient l'air vraiment complètement détruits des fois, puis ils étaient <i>cutes</i>. Il y a un jeune qui m'a dit : « Madame, après le <i>Planet Earth</i>, là, vous avez mis des étoiles dans mes yeux, madame. ». (par. 1003)</p> <p>On a commencé par aborder le néolibéralisme. Je venais de passer la hache. J'en avais vu la moitié qui disaient, paniqués: « Euh, qu'est-ce qu'on fait avec ça? » (par. 1005)</p>	<p>citoyenneté.</p> <p>Le sujet constate que les thèmes qu'il a abordés pour réaliser l'éducation à la citoyenneté suscitent une réaction positive, mais aussi l'étonnement et le désespoir des élèves.</p>
--	---

Sujet 05	<p>J'essayais toujours de faire une analogie avec ce que j'expliquais, dans votre vie personnelle, dans ce que vous voyez autour de vous, dites-moi ce qui se passe. Puis là, tu voyais qu'ils comprenaient et qu'ils voulaient répondre... [...] Puis j'avais des élèves qui venaient le midi qui me disaient : « Madame, c'est la première fois que je viens en récupération. » [...] Je voyais aussi les journaux, je voyais ce qu'ils m'écrivaient parce que je ne leur demandais pas trois lignes... Je demandais à chaque semaine une page, puis là, moi, je lisais comme il faut et j'émettais des commentaires. Puis ils étaient contents, puis même à la fin de l'année : « Puis, as-tu lu mon journal? » Parce pour eux avoir une note dans un examen, c'est juste une note. Parce que là, ils savaient que je regarde vraiment ce qu'ils ont écrit. (par. 1165)</p> <p>Certains partagent même leur vécu sans que j'insiste... Ça vient les chercher... Puis à un moment donné, y'a une élève qui me parlait de ses parents qui étaient sur le B.S., c'est pas moi qui posait une question là-dessus, puis elle disait elle-même qu'elle n'était pas contente de ça. (par. 1166)</p> <p>On ne va pas tous les accrocher, c'est normal, parce qu'il y en a que c'est d'autres problèmes qui font qui ne sont pas là en classe, mais il y en a beaucoup que j'étais étonnée. « Mon Dieu, c'est le petit bum de la classe, puis il me répond, il s'intéresse, il me pose des questions. » Parce que là je viens le chercher dans son milieu. (par. 1167)</p>	<p>Le sujet estime que son approche de la citoyenneté faisant un lien avec le vécu de l'élève suscitait un grand intérêt.</p> <p>Le sujet constate que les thèmes qu'il a abordés pour réaliser l'éducation à la citoyenneté suscitent une réaction positive, mais aussi l'étonnement et le désengagement des élèves.</p> <p>Le sujet constate que ses élèves en stage s'exprimaient avec authenticité, à l'oral comme à l'écrit, parce qu'il représentait un enseignant de confiance et impliqué dans sa tâche.</p> <p>Même si ce n'est pas le cas pour tous, le sujet estime que son approche a favorisé l'intérêt des élèves les plus récalcitrants durant son stage.</p>
Sujet 06	<p>Tu as beau essayer de leur dire. Non, ils ne voteront pas... Puis, pas parce qu'ils ne sont pas impliqués politiquement... Ils s'en foutent. (par. 1353)</p>	<p>Le sujet estime que le désintérêt politique des jeunes est trop lourd pour réaliser une sensibilisation aux questions relatives à la citoyenneté.</p>
Sujet 07	<p>Puis, ils ont l'impression : « Ah, madame, on va encore écrire des textes! » Ils se</p>	<p>Le sujet mentionne que les élèves ont</p>

	<p>sentent en compréhension de lecture en français. C'est tout le temps ça. En secondaire 3, c'est hallucinant! Ils sont d'abord frustrés et, même, découragés. Mais ce n'est pas de ma faute! (par. 1445)</p> <p>[Au niveau des situations d'apprentissage provenant de la Commission scolaire expérimentées en classe], ils me l'ont fait sentir parce que c'était long... Une lassitude. (par. 1463)</p>	<p>beaucoup récriminé contre la longueur et des exigences plus élevées, notamment au niveau de l'écriture, pour la réalisation de projets ou d'activités sur la citoyenneté.</p>
Sujet 08	<p>Ils ont été super là, ils ont vraiment bien répondu à mes questions : il y a eu une belle interaction, une belle complicité. (par. 1587)</p> <p>Ils prenaient conscience et cela les a beaucoup surpris que je fasse ça avec eux, que je leur pose autant de questions sur eux, que je leur demande leur opinion. Alors ils étaient surpris que je les prenne comme ça et que je leur dise : « Toi, tu peux faire quelque chose, puis t'as un rôle ». Je pense qu'ils n'étaient pas habitués de vivre ça à l'école. (par. 1589)</p> <p>« Je suis trop jeune. » Pas moi, eux! Eux, ils se disaient qu'ils étaient trop jeunes pour penser à ça. « C'est plus l'âge de mes parents. » « C'est quand je vais être plus vieux. » Quand on revient à l'agriculture, c'est quoi acheter bio... « Ah! C'est pas moi qui fait l'épicerie chez nous. Je suis trop jeune, trop jeune pour penser à ces questions-là. Quand je vais être plus vieux, je vais m'en rappeler de ce que tu me dis, mais pas tout de suite. » Ça revenait souvent. (par. 1591)</p>	<p>Le sujet souligne l'intérêt des élèves pour son approche durant son stage.</p> <p>Le sujet souligne l'étonnement des élèves face à une approche qui leur conférerait une responsabilité citoyenne aussi importante que celle d'un adulte.</p> <p>Le sujet constate que plusieurs élèves doutaient de leur pouvoir d'action en tant que citoyen à leur âge et relativisaient ainsi leurs apprentissages comme « quelque chose qui sera utile à l'âge adulte ».</p>

Tableau 4.3.6.2

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au feed-back émanant de leurs relations avec leurs collègues enseignants dans le cadre de leur expérience de pratique de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Mes maîtres associés ont toujours aimé mes cours et ils me l'ont dit. Ils m'ont toujours donné des bonnes notes. [...] Dans le milieu dans lequel j'étais, je me ramasse à parler un peu avec tout le monde et généralement lorsque je discutais avec d'autres enseignants, d'histoire ou de n'importe quel domaine, et qu'on en venait à parler... Ils étaient enthousiastes à mes projets, aux moyens que je préconisais, etc. Ou alors, on en discutait et il y avait une grande ouverture. On aimait mon point de vue. J'ai jamais vraiment vécu de rejet à ce niveau. (par. 161)</p>	<p>Le sujet constate que ces enseignants associés et ses collègues en stage ont toujours exprimé une grande satisfaction et un certain enthousiasme par rapport à ses projets, les moyens préconisés, etc.</p>
Sujet 02	<p>Là, tous les profs m'ont dit : « C'est bien trop, ils ne liront jamais ça. » (par. 343)</p>	<p>Le sujet constate que certains collègues en stage ont remis en question son niveau d'exigence par rapport à ses élèves.</p>
Sujet 03	<p>n.d.</p>	
Sujet 04	<p>Mon enseignant associé disait : « Vas-y, puis, si tu te casses la gueule, bien, tu te casseras la gueule, puis tu vas apprendre, c'est tout. » C'est une approche, mais je ne sais pas, moi, je la remets en question cette approche-là... [Parlant d'un autre enseignant associé] Il m'a dit : « Oui, ta place est là. » (par. 967)</p> <p>Il m'a dit : « Ah, bien, tu m'as permis de changer un peu ma vision face à ça ». (par 975)</p>	<p>Le sujet estime que l'approche d'un de ces enseignants associés n'était pas soutenante.</p> <p>Le sujet constate avoir reçu des renforcements positifs de certains enseignants associés.</p> <p>Le sujet a reçu des commentaires</p>

		positifs en regard de sa contribution à la pratique d'un enseignant associé.
Sujet 05	<p>Si je lui amenais des idées, elle aimait ça au bout. Elle, plus j'amenais des façons de penser, plus j'amenais des nouvelles idées, plus ça la motivait. Puis elle avait de l'influence sur d'autres et sur moi-même aussi. On s'autoalimentait. (par. 1161)</p> <p>[Parlant d'un autre enseignant associé] Des fois, j'arrivais avec une idée de travail d'équipe, puis là, lui, arrivait avec une idée négative là-dessus. (par. 1161)</p> <p>[Parlant d'un autre enseignant associé] Stage 3, plus facile : j'avais quelqu'un qui m'encourageait à le faire. (par. 1179)</p>	<p>Le sujet a reçu des commentaires positifs en regard de sa contribution à la pratique d'un enseignant associé.</p> <p>Le sujet constate qu'une relation d'entraide s'est établie.</p> <p>Le sujet estime avoir reçu des encouragements pendant certains de ses stages.</p>
Sujet 06	Oh, en stage, moi, j'ai aimé ça. J'ai eu de bons commentaires. J'aime ça. Ça me plaît. (par. 1329)	Le sujet estime avoir très souvent reçu de bons commentaires sur sa pratique en stage.
Sujet 07	Je l'enseigne comme je pense tout en confirmant auprès des autres enseignants. Surtout [l'enseignant ABC], le prof qui me conseille beaucoup. (par. 1471)	Le sujet estime que certains collègues enseignants, notamment en stage, ont été présents pour le conseiller et confirmer la justesse de son approche pédagogique et didactique.
Sujet 08	Mon enseignant associé m'avait dit de faire attention de ne pas tomber dans la démagogie. Parce que c'est très facile en univers social. (par. 1605)	Le sujet mentionne que son enseignant associé craignait que son approche de la citoyenneté dérive sur une perspective démagogique ou doctrinale.

Tableau 4.3.6.3

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au feed-back émanant de leurs relations avec les chargés de cours et les professeurs à l'université dans le cadre de leur expérience de formation et de la préparation de leurs stages

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Mais on ne me dit jamais « c'est ça », « ça, c'est bon », « ça, tu devrais faire ça »... On dirait que je n'ai jamais de guide. Je n'ai pas de méthode, de façon de faire qui est proposée, puis je n'ai pas de jugement réel sur ce que je fais. Il n'y a rien pour sanctionner, si tu veux... Il n'y a pas le jugement réel des profs sur ce que tu fais. (par. 073)</p> <p>Ce qui nous manque, c'est un jugement. J'aimerais ça qu'un professeur me dise les éléments à travailler, une fois que j'ai produit quelque chose. À la limite, je peux en prendre puis en laisser. Mais qu'il me donne son jugement à lui, qu'il me dise en gros, ou qu'il me conseille, ce serait très agréable. Ce serait peut-être un point à améliorer. (par. 079)</p> <p>Pour prendre lui comme exemple, [le professeur A], moi, quand j'ai reçu mes travaux, c'était écrit dessus : « 2 + - ». Ça veut dire quoi? [...] L'évaluation est souvent tributaire des visions personnelles des professeurs... [...] Bien, tu vois, j'étais par ailleurs jaloux des gens en sciences. [...] Ces gens-là en sciences m'ont expliqué par la suite que c'était parce qu'ils avaient eu des bons didacticiens des sciences. Et que ces profs demandaient des travaux, qu'ils allaient leur présenter et là... Les profs leur disaient « mais s'il se passe ça ou ça... Cette grille d'évaluation comporte tel, tel, tel problème. Qu'est-ce qui se passe dans telle situation? » Ils avaient une bonne connaissance des éléments qui pouvaient se produire et ils démontaient la situation d'apprentissage ou l'instrument réalisé pour les critiquer en ressortant des points positifs et négatifs. Ça les poussait à</p>	<p>Le sujet estime ne jamais avoir reçu une bonne rétroaction (un jugement argumenté et non complaisant) de la part de ses professeurs universitaires sur la valeur réelle de son travail (en pédagogie et en didactique) ou de sa vision de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté.</p>

	retravailler là-dessus. Alors, ces étudiants ont travaillé d'arrache-pied pour réussir leurs cours de didactique, mais ils avaient constamment des retours sur leur travail. Puis à la fin, ça s'était beaucoup développé. [...] Et je te dirais que j'aurais aimé avoir ça dans tout ce qui est didactique de l'histoire et comment faire l'éducation à la citoyenneté. Du moins, un jugement du prof pour nous amener vraiment à nous autocritiquer. Ça, je ne pense pas l'avoir reçu, malheureusement. (par. 091-093)	
Sujet 02	n.d.	
Sujet 03	n.d.	
Sujet 04	n.d.	
Sujet 05	n.d.	
Sujet 06	n.d.	
Sujet 07	n.d.	
Sujet 08	n.d.	

Tableau 4.3.6.4

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au feed-back émanant de leurs relations avec d'autres intervenants dans le cadre de leur expérience de pratique de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	Durant mon stage, y'a un psychoéducateur qui était passé qui m'avait dit : « Oublie l'académique, concentre-toi à les garder dans la classe, puis ça va suffire. Au mois, ils ne seront pas dans la rue, c'était à peu près ça l'objectif. » (par. 085)	Le sujet souligne la présence de certains spécialistes qui ont peu le conseiller dans son approche face à ses groupes, notamment les plus difficiles (avec plusieurs élèves en difficulté).
Sujet 02	n.d.	
Sujet 03	n.d.	
Sujet 04	n.d.	
Sujet 05	n.d.	
Sujet 06	n.d.	
Sujet 07	n.d.	
Sujet 08	n.d.	

Tableau 4.4.1
 Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives au contexte professionnel
 dans lequel ils réaliseront leur future carrière d'enseignant d'histoire et d'éducation à la citoyenneté

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>C'est important pour les enseignants de se mettre à jour. [...] L'actualité, ça serait l'élément qui me permet d'avoir une formation continue. (par. 105-109)</p> <p>Il y a des profs qui enseignent aussi avec des conceptions limitées... (par. 141)</p> <p>Un prof ne peut pas changer le monde à lui tout seul. (par. 143)</p> <p>On travaille souvent avec les collègues. Faut donc respecter un peu la collégialité. (par. 401)</p> <p>Ayant quelque chose de planifiable, tu sais de ce fait le nombre de cours par thème et par sujet. Tu peux planifier des projets. Tu prends le temps d'aller voir avec eux des éléments que tu n'avais pas le temps avant. Tu peux faire des cours, des projets de bénévolat, même dans l'école, pour sensibiliser. Des sorties sur le terrain, des débats, des discussions, tu peux pousser loin. [...] Une fois que tu as un poste pour une année et que tu sais à quoi t'en tenir, c'est tellement encourageant et excitant! (par. 167-169)</p>	<p>Le sujet estime que l'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté doit assurer sa formation continue, notamment par une connaissance de l'actualité.</p> <p>Le sujet estime que le pouvoir d'action d'un enseignant est limité et que certains enseignent avec peu de connaissance sur leur objet d'études.</p> <p>Le sujet considère que l'obtention d'un poste ou d'une permanence permet à l'enseignant de s'investir plus profondément dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté.</p>
Sujet 02	<p>Je pense que c'est essentiel de voyager quand on est prof, surtout en univers social, parce qu'on n'arrête pas de parler d'ouverture sur le monde, des autres cultures. (par. 369)</p> <p>Continuer à prendre des cours de façon quasiment continue. À distance, soit de</p>	<p>Le sujet estime qu'il est essentiel pour un enseignant dans le domaine d'assurer sa formation continue par le voyage, la connaissance des enjeux d'actualité, les cours universitaires,</p>

	<p>temps en temps, je trouve que c'est important de se maintenir à jour, beaucoup à travers les médias, la télé, les journaux, les voyages. Puis lire beaucoup sur le sujet. (par. 393)</p> <p>Si j'ai un contrat demain matin, ça sera peut-être pas univers social, malheureusement. (par. 393)</p> <p>C'est bien d'avoir ses idées, mais une fois prof, t'as pas vraiment le choix de partager les idées avec les autres. (par. 403)</p> <p>Ça dépend de la volonté aussi de l'école, tu sais, de la direction. Il faut qu'ils appuient le projet, le prof. (par. 407)</p>	<p>etc.</p> <p>Le sujet estime que ses chances d'obtenir un poste dans son domaine sont minces.</p> <p>Le sujet estime que la profession d'enseignant amène à faire des concessions sur ses ambitions pédagogiques et didactiques personnelles pour laisser la place au travail d'équipe.</p> <p>Le sujet estime que la direction d'école a un rôle déterminant au niveau de l'appui à accorder pour les projets des enseignants.</p>
Sujet 03	<p>Les formations qu'ils offrent, par après, dans les écoles, ça, définitivement, je vais y aller parce que tu as l'occasion de parler avec d'autres gens... Tu as l'occasion quand même d'avoir des gens qui te proposent des pistes qui peuvent te convenir ou pas... Mais il faut se garder le temps vraiment de voir ce que les autres font à l'extérieur de notre école. (par. 675)</p> <p>Il faudrait beaucoup de concertation entre les enseignants d'histoire pour savoir, c'est quoi un peu la cohérence à donner à ce programme. (par. 607)</p> <p>C'est sûr que les enseignants doivent partir des sujets où ils se sentent le plus à l'aise. (par. 609)</p>	<p>Le sujet estime qu'il est essentiel de participer aux formations offertes par la commission scolaire, mais aussi de rester ouvert à ce que les autres enseignants réalisent à l'extérieur.</p> <p>Le sujet estime que les enseignants d'histoire doivent se concerter pour donner du sens au nouveau programme.</p>

	<p>Au niveau d'une année, c'est pas si facile de gérer tout ça. (par. 609)</p>	<p>Le sujet estime que l'enseignant doit se sentir à l'aise avec les thèmes à aborder pour réaliser son enseignement.</p> <p>Le sujet estime que le nouveau programme peut être difficile à mettre en œuvre en une année.</p>
Sujet 04	<p>Quant à l'éducation, moi, les questions de coupures budgétaires, ça me fâche. Je ne comprends pas comment ça se fait qu'on coupe dans l'éducation, dans la formation de nos citoyens. (par. 785)</p> <p>Il y a plein de moyens d'aller compléter : la formation continue... (par. 1017)</p> <p>Être autodidacte, donc beaucoup de lecture. (par. 1017)</p> <p>Là où ça m'inquiète, je sais très bien qu'en univers social, les chances que je tombe sur un contrat qui touche spécifiquement ma matière sont assez nulles. Je me dit : « Tabarouette, quatre ans passés à... » (par. 1019)</p> <p>Une autre frustration, c'est vraiment ça, par rapport à la mise en place du programme, du fait qu'il y a de la grogne dans les écoles... Quand j'écoutais, puis, souvent sur l'heure du midi, les professeurs parlaient de ça parce qu'il y a eu des actions récemment à Montréal (<i>Stoppons la réforme</i>, puis peu importe...). (par. 1071)</p> <p>Quand j'entends la petite madame de la Fédération autonome de l'enseignement</p>	<p>Le sujet estime qu'elle évolue dans une profession et une institution financièrement dénigrée par les choix gouvernementaux.</p> <p>Le sujet estime qu'il est essentiel pour l'enseignant d'assurer sa formation continue, surtout de manière autodidacte.</p> <p>Le sujet estime que ses chances d'obtenir un poste dans son domaine sont minces.</p> <p>Le sujet estime qu'il entre dans un univers professionnel en proie aux dissensions par rapport à la mise en œuvre et aux fondements du nouveau programme, malgré un discours</p>

	<p>qui parlait dans les médias de ce qu'était la réforme, ça me fâchait! [...] Malgré le beau discours de collaboration, puis je veux y croire énormément, mais je trouve que ça a créé des dissensions entre les enseignants. (par. 1075-1077)</p> <p>Je ne m'imaginai pas ça comme ça, l'enseignement. Mais, sur le terrain, j'ai réalisé que c'était un monde à quel point individualiste. (par. 1079)</p> <p>Il y a des ressources qui sont manquantes si on revient à l'évaluation, par exemple, ou à l'encadrement des directions. (par. 1061)</p>	<p>officiel rassurant.</p> <p>Le sujet estime que la profession manque de soutien au niveau des directions d'écoles et des autres ressources.</p>
Sujet 05	<p>Entre les « pro-réforme » et les « anti-réforme », il est important de voir à la différenciation pédagogique... (par. 1197)</p> <p>C'est d'y aller par soi-même. Être ouvert dans ce sens... Moi, je vais avoir l'intérêt à le faire, mais je ne sais pas si les autres vont l'avoir autant que moi. (par. 1179)</p>	<p>Le sujet a conscience d'entrer dans une profession où il doit faire la part critique des choses entre les tenants de diverses approches.</p> <p>Le sujet estime être important pour l'enseignant d'avoir une ouverture à la différenciation pédagogique.</p> <p>Le sujet craint de se retrouver seul à faire la part des choses.</p>
Sujet 06	<p>Ça donne plus de job pour les profs d'histoire. L'histoire est plus importante. Tu vois ça les cinq années de ton secondaire. Je vais avoir une tâche pour travailler. (par. 1341)</p> <p>Je ferais vraiment une action de citoyenneté que je perdrais ma job! [...] Aller manifester en dehors d'un cadre syndical, c'est mal vu pour un enseignant. [...] Tu vas avoir porté atteinte à l'honneur de la profession. (par. 1365)</p>	<p>Le sujet perçoit positivement l'avenir professionnel des enseignants en raison de la présence de la discipline à tous les niveaux du secondaire.</p> <p>Le sujet estime que les enseignants ont peu de marge de manœuvre pour</p>

		s'exprimer personnellement en tant que citoyens.
Sujet 07	<p>Au [Collège XYZ], il y a un Comité environnement. [...] Au secondaire, c'est souvent sous l'initiative d'un prof. Ils deviennent des « facilitateurs » pour l'engagement des élèves. [...] Ils vont aller chercher d'autres enseignants. (par. 1385-1387)</p> <p>C'est la clé d'un bon prof d'être capable de bien exprimer ses idées et, ça, c'est un de mes objectifs professionnels d'être claire... (par. 1427)</p> <p>Il y en a qui sont compétents et, à cause de la gestion de classe qui est de plus en plus difficile, ils vont lâcher, puis se décourager. C'est dommage parce qu'ils peuvent être de bons profs, pour bien enseigner l'éducation à la citoyenneté, puis expliquer simplement, avec tout l'esprit critique et la rigueur que ça demande au niveau du travail et de l'effort... (par. 1431)</p> <p>C'est un travail très exigeant au niveau intellectuel : je fais tout le temps des lectures, je suis tout le temps en train de planifier. [...] Tu sais, on dit souvent que c'est une vocation : il ne faut pas compter son temps, faut avoir de la rigueur, aussi avoir un côté humain hyper développé. (par. 1433)</p> <p>Être enseignant, ça demande des aptitudes particulières : si t'es pas vif d'esprit, l'élimination se fait. (par. 1433)</p> <p>On se concerte comme on peut avec les autres enseignants. Avec notre horaire, ça ne coïncidait pas. Alors, on n'a pas eu tellement de temps. (par. 1465)</p>	<p>Le sujet considère que le contexte scolaire actuel et la gestion de classe difficile peut décourager nombre de futurs enseignants qui pourraient être excellents pour mettre en œuvre le nouveau programme.</p> <p>Le sujet estime qu'une qualité essentielle pour un enseignant s'avère de bien exprimer ses idées.</p> <p>Le sujet estime que le travail d'un enseignant est exigeant, de made de la rigueur et nécessite une « présence humaine » comparable à une vocation.</p> <p>Le sujet considère que les conditions de travail exigeantes des enseignants nuisent à la concertation nécessaire.</p> <p>La formation continue, notamment celle donnée sur le programme dans les commissions scolaires, est bénéfique.</p>

	<p>Au niveau des formations, y'en a des bonnes. C'est souvent en revenant des formations que, là, ils allument sur différents moyens, des activités intéressantes... (par. 1485)</p>	<p>Le sujet constate que certains enseignants constituent des modèles qui suscitent l'engagement des élèves et des autres enseignants.</p>
Sujet 08	<p>Les profs sont trop souvent amenés à enseigner des matières qui ne sont pas les leurs. Je crois donc qu'il y en a beaucoup qui deviennent des techniciens de leurs programmes. (par. 1566)</p> <p>Je trouve que c'est ce qui manque, notamment dans les écoles secondaires. Ça devient un travail routinier, tu deviens un peu un technicien où ton manuel est ton outil de travail. Alors que c'est davantage ta tête et ton jugement qui devraient être tes outils de travail. Parce que tu es un professionnel, pas un technicien. (par. 1564)</p> <p>Je pense que les prochaines générations d'enseignants vont être beaucoup plus comme ça avec les élèves (s'enquérir de leur opinion). (par. 1589)</p> <p>Rester ouverte, puis alerte à tout ce qui se passe autour. Je pense que ça fait de toi vraiment un meilleur enseignant. De tout le temps lire, de s'intéresser à ta matière. Parce qu'on n'est pas juste des pédagogues, on est aussi des enseignants « d'histoire » et de « géographie ». Du moins, d'en être des bons dans notre spécialité. (par. 1609)</p> <p>T'impliquer dans la vie parascolaire aussi, ça fait partie du processus d'éducation. Le jeune peut voir comment tu peux t'impliquer dans ta société. (par. 1611)</p>	<p>Le sujet considère que plusieurs enseignants n'étant pas affectés à la tâche pour laquelle ils ont été formés deviennent des « techniciens » qui se fient à leur manuel.</p> <p>Le sujet estime que la nouvelle génération d'enseignant s'intéressera davantage à l'opinion des élèves dans le cadre de ce cours.</p> <p>Le sujet estime qu'un bon enseignant doit demeurer à l'affût de sa spécialité.</p> <p>Le sujet estime qu'un enseignant impliqué dans la vie parascolaire s'avère un modèle d'implication sociale pour l'élève.</p>

Tableau 4.4.2

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à la mise en œuvre idéalisée de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire durant leur future carrière

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>L'objectif, dans le fond, ton travail à toi, c'est de présenter certains faits aux élèves, les concepts, tu leur présentes l'idée générale : la religion, le pouvoir, le commerce, etc., et ce à travers les différentes époques. (par. 033)</p> <p>D'une certaine manière, nous ne sommes que des grains de sable parmi 6 milliards d'habitants. Tu ne peux pas faire bien grand-chose. Tu peux travailler dans ta ville, dans ton quartier, à la limite à l'échelle provinciale ou fédérale en exerçant ton droit de vote, en t'intéressant au débat public, etc. Tu peux essayer de rejoindre davantage de gens en essayant d'écrire un livre, un article. Il y a des actions qui peuvent demeurer marginales par leurs effets, mais qui sont importantes parce qu'elles changent les mentalités et font que nous vivons différemment avec les gens autour de nous. (par. 043)</p> <p>[Éduquer à la citoyenneté], ce n'est certainement pas facile. C'est une question plutôt complexe. Bien, premièrement, mes étudiants, ce ne sont pas des inconnus. Il se crée une sorte d'intimité prof-élève où tes valeurs vont plus transparaître. (par. 049)</p> <p>Le but c'est qu'il soit autonome par rapport à sa société pour s'en faire une idée, pour savoir comment interagir avec elle. J'essaie aussi de leur faire voir les droits qu'ils peuvent obtenir aujourd'hui et même à leur âge. (par. 049)</p> <p>Ce sont des moyens qui leur permettent de voir à quel point leur participation peut</p>	<p>Le sujet estime que l'éducation à la citoyenneté peut être mise en œuvre par des actions citoyennes, des projets, le questionnement des élèves et le débat, informer les élèves sur des phénomènes sociaux à travers les époques pour qu'ils soient capables d'agir de manière autonome dans leur société, le fait de sortir de la classe, etc.</p> <p>L'éducation à la citoyenneté doit préconiser une pluralité de méthodes pédagogiques qui font prendre conscience à l'élève que sa participation est essentielle.</p>

	<p>être importante. C'est toujours quelque chose qu'ils doivent construire. (par. 051)</p> <p>En fait, [une action citoyenne], peut-être que c'est impossible à faire dans un cours parce que tu as de la matière à passer, veut, veut pas, mais peut-être davantage sur une année. Justement, montrer comment organiser ça. À la limite, tous ensemble. (par. 081)</p> <p>Un projet de temps à autres, par exemple, c'est faisable. (par. 123)</p> <p>Je préconise plus la pluralité des méthodes. [...] Moi, ma méthode préférée, c'est vraiment le questionnement ou encore le débat. C'est vraiment pousser des questions, par moi ou par d'autres. c'est stimuler l'élève à avoir sa propre interprétation, sa propre opinion en lui présentant idéalement des faits qui vont toucher les deux côtés pour que l'élève puisse se forger une opinion, délibérer, prendre conscience que les autres peuvent avoir une opinion différente, etc. (par. 119)</p> <p>Sortir de la classe, pour moi, c'est privilégié. (par. 171)</p>	
Sujet 02	<p>Je pense que c'est important quand on arrive, dans une école, de s'informer des partenaires du quartier parce que ça peut nous aider à faire quelque chose dans le quartier, pas seulement dans l'école. Je pense que si l'élève voit que c'est significatif, que ça amène vraiment quelque chose, il va être plus intéressé à le faire. (par. 253)</p> <p>Je pense que dans tous les thèmes qui sont proposés, il y a moyen d'intégrer des réflexions plus éthiques ou plus morales en faisant le parallèle avec aujourd'hui, à peu près dans n'importe quel cas. (par. 295-297)</p>	<p>Le sujet estime que l'éducation à la citoyenneté peut être mise en œuvre par des débats adaptés à la réalité des élèves, des projets qui s'adjoignent des partenaires locaux, des réflexions éthiques faisant le lien entre passé et présent, un intérêt primordial aux valeurs universelles de la démocratie, etc.</p>

	<p>Varié beaucoup les méthodes et ne pas se centrer uniquement sur des textes à critiquer, à analyser, parce que ceux qui ont de la difficulté en lecture doivent montrer leur réelle interprétation de l'enjeu. (par. 361)</p> <p>Les débats, c'est intéressant. on peut pas aborder n'importe quel sujet quand on sait que les tentions sont beaucoup trop élevées... [...] Sans être une censure, faut adapter un petit peu. (par. 411-417)</p> <p>Je partirais plus de la base, des valeurs universelles de la démocratie avant de s'impliquer, de parler des conflits... (par. 492)</p>	<p>L'éducation à la citoyenneté doit se faire par une pluralité de méthodes pédagogiques, sans se fonder uniquement sur l'analyse de textes qui témoigne peu de la capacité réelle d'un élève à interpréter un enjeu en raison de difficultés en français.</p>
Sujet 03	<p>Pour les toucher, pour que ça ait un impact justement, une réelle éducation à la citoyenneté, je pense qu'il faut que ça parte vraiment de leur vécu. Surtout avec secondaire 1-2, je partirais avec des choses montréalaises, québécoises, des choses plus qui les rejoignent, vraiment focuser sur ce qui les tient ensemble, parce que, justement, c'est leur société. Des fois, c'est leur société d'accueil... Puis tranquillement amener les points litigieux. (par. 496)</p> <p>L'actualité est nécessaire, pas assez présente. Le fait qu'il y ait le petit journal le <i>Métro</i>... Les élèves, quand même, il y en a beaucoup qui le lisent. C'est une bonne idée de l'utiliser. C'est important de leur en parler régulièrement, de faire suivre le dossier aussi, que ce ne soit pas juste sporadique sur un peu n'importe quoi parce que sinon c'est une perte de temps. (par. 524)</p> <p>Sortir de la classe pour que ça donne vraiment quelque chose. [...] Des lieux qui contiennent aussi plus d'images, d'objets pour concrétiser aussi. [...] Préparer des activités en lien avec les ressources, institutions et lieux d'implication du quartier. [...] Par rapport à l'histoire, il y a des lieux historiques à Montréal. La démocratie</p>	<p>Le sujet estime que l'éducation à la citoyenneté peut être mise en œuvre par un intérêt porté au vécu de l'élève avant l'étude de questions litigieuses, les ressources et institutions locales, des simulations signifiantes relativement à notre objet d'études, un intérêt porté aux questions d'actualité, etc.</p> <p>Le sujet entrevoit la pertinence du <i>team teaching</i>.</p>

	<p>a quand même eu ses événements et ses hauts-lieux... (par. 553-563)</p> <p>Une simulation, c'est un jeu. Puis, je pense que le jeu à une grande valeur aussi par rapport à l'imaginaire, par rapport à la langue française... Faut seulement être vigilant : par rapport aux réalités qu'on doit étudier, est-ce signifiant et authentique? (par. 589)</p> <p>Si, par exemple, on faisait un petit peu plus de <i>team teaching</i>. Au niveau de la citoyenneté dans la classe, ça peut être renforcé... (par. 593)</p>	
Sujet 04	<p>Je suis bien <i>melting pot</i>... [...] Par des projets pratiques, faire des débats en classe, essayer de faire une simulation d'une chambre d'assemblée... Comparer différentes citoyennetés à travers le monde, les enjeux que ça implique. Comparer la droite et la gauche... Qu'est-ce que ça veut dire? (par. 769)</p> <p>La théorie, bien, on n'y échappe pas. Je crois pas du tout à l'affaire de la réforme : « On jette la théorie, on fait juste des projets. » Il y a des façons de le faire aussi pour que ce soit plus léger, sans trop leur bourrer le crâne. (par. 771)</p> <p>Il y a plein d'organismes qui sont disponibles pour rencontrer les élèves dans les écoles ou les faire sortir... Je pense aux écocentres, les écoquartiers, des organismes de coopération internationale. Il faut investir là. (par. 773)</p> <p>On peut pas leur demander, pas au premier cycle, de déjà se faire une idée « pour qui je vais voter », puis « comment je vais faire », mais des petites choses qu'ils sont capables de faire à la maison. Ça, c'est la base. (par. 793)</p> <p>Il y a une tonne de documentaires aussi de l'ONF qui sont super pertinents. Ça permet de comparer les visions. (par. 823)</p>	<p>Le sujet estime que l'éducation à la citoyenneté peut être mise en œuvre par des projets, des débats en classe, des simulations parlementaires, l'étude comparée de la vie démocratique et politique dans le monde, la mise en œuvre d'organismes locaux ou internationaux, des gestes quotidiens, des l'utilisation de ressources didactiques et audiovisuelles inédites, des voyages, du bénévolat, etc.</p> <p>Le nouveau programme nécessite toujours la transmission de connaissances de l'enseignant à l'élève.</p>

	<p>Les voyages étudiants, plus je vais pouvoir en faire, mieux ça va être! (par. 1031)</p> <p>De faire un lien avec le bénévolat... Leur montrer qu'on peut agir justement dans la collectivité, ça éveillerait chez certains jeunes une passion : Moisson Montréal, par exemple... (par. 1033)</p>	
Sujet 05	<p>On peut partir de nos expériences personnelles pour donner des idées aux jeunes. (par. 1135)</p> <p>On fait commencer à donner son opinion, savoir comment s'impliquer dans la société, etc. On peut les encourager à s'impliquer, mais il n'y a pas de démocratie, là, complète. (par. 1187)</p> <p>Les projets peuvent être possibles, mais souvent à grande échelle : monter un site sur l'histoire... (par. 1188)</p> <p>Faire des liens avec la démocratie, parler de ce qui s'est passé, là, ça se fait bien... (par. 1189)</p> <p>Mettre des gens de cultures différentes ensemble, qu'ils apprennent à se connaître. [...] On peut peut-être faire une semaine dans l'année sur les pays du monde, quelques cours sur l'histoire d'ailleurs qui est reliée avec nous, sinon on va se perdre là. (par. 1099)</p> <p>Il est essentiel de se centrer davantage sur l'interculturalisme qui est plus la politique d'intégration à la québécoise. C'est ce qui nous ressemble le plus dans le but de rassembler. [...] Y'a des choses qui nous rapprochent, que tout le monde le</p>	<p>Le sujet estime que l'éducation à la citoyenneté peut être mise en œuvre par le fait d'encourager l'élève à donner son opinion et s'impliquer, des projets qui amènent l'élève à connaître l'histoire et le fonctionnement de la démocratie, le fait de prendre contact avec différentes cultures, des débats, des choix relatifs au code de vie, etc.</p> <p>L'éducation à la citoyenneté a avantage à être réalisée dans une perspective d'intégration sociale (interculturalisme).</p> <p>Le sujet estime que l'enseignant peut tirer avantage du fait de présenter des exemples personnels d'implication sociale.</p> <p>Le sujet estime qu'il doit d'abord</p>

	<p>vit : la langue française, par exemple. C'est de base, mais on peut commencer par ça et aller plus loin par la suite. (par. 1101)</p> <p>Mettre davantage en valeur la culture commune. [...] Les différentes cultures, on ne peut pas toujours axer là-dessus parce que sinon, on ne finira plus. (par. 1110-1111)</p> <p>Faut qu'il y ait une routine, un bon climat de classe avant d'y aller. Ça peut aider de faire des projets et de solliciter leur opinion. Tranquillement, ça peut aller avec un débat, des plus gros choix à faire par rapport au code de vie. (par. 1171)</p>	<p>exister une routine ou un encadrement des élèves avant de les lancer dans l'éducation à la citoyenneté.</p>
Sujet 06	<p>C'est à l'élève de faire son propre jugement critique. [...] Je ne veux pas les endoctriner, là. Moi, je vais favoriser qu'ils aident leur prochain, qu'ils fassent des actions pour aider la société, mais pas par l'entremise de mon cours. Pour moi, les idées et les actions doivent venir de la base. [...] Sinon, c'est une machine à former la tête des gens pour les mettre dans un moule. (par. 1313-1314)</p> <p>Moi, je ne pousserai vraiment pas là-dessus. Je vais voir les faits historiques, je vais voir le passé, puis le présent, les réalités, oui... Je vais jouer sur les opinions des élèves, qu'est-ce qu'ils en pensent, qu'est-ce qu'ils trouvent... [...] L'associer avec la compétence 3. C'est moi qui va le faire : « O.K., il est correct. Il comprend un peu, c'est beau. Il a développé son jugement critique. Il est compétent. » Pour moi, comme en ordre de compétence, c'est la dernière en importance. (par. 1339-1341)</p> <p>Bien, je pense vraiment, moi, comment je le vois, c'est vraiment l'aspect « c'est quoi ton opinion sur un enjeu ». [...] C'est comment tu la défends. (par. 1345)</p> <p>Je peux le faire par rapport à des textes, par rapport à du débat, mais, tu sais, tu</p>	<p>Le sujet estime que l'éducation à la citoyenneté peut être mise en œuvre par la sollicitation de l'élève à exercer son jugement critique et agir dans la société sans que cela soit formellement l'objet du cours.</p> <p>Le sujet estime que l'éducation à la citoyenneté doit être une sensibilisation ou encore une proposition.</p> <p>Cela peut se produire par le débat oral ou l'analyse de textes.</p> <p>Il s'agit de rien imposer à l'élève : il faut montrer ce qui est possible et laisser le libre choix à l'élève de passer</p>

	<p>peux dire « est-ce que vous pensez que c'est important voter », puis, là, c'est fini, il va écrire... (par. 1347)</p> <p>C'est pas nous qui allons développer ça, la citoyenneté, chez un élève. Tu peux lui en faire part, mais, comme je dis, ça vient tout le temps de l'intérieur. [...] Tu ne peux pas l'obliger à faire des actions citoyennes. C'est pas imposable, comme ils veulent qu'on le fasse, puis c'est pas une marche à suivre. (par. 1353)</p>	<p>à l'acte.</p> <p>Le sujet affirme vouloir privilégier l'étude des faits historiques et des phénomènes sociaux relatifs à l'éducation à la citoyenneté.</p>
Sujet 07	<p>Dans l'éducation à la citoyenneté, il y a l'individu parce que quand on évalue, souvent, c'est de façon individuelle. On va voir c'est quoi sa compétence, comment il a réfléchi, de façon critique, si ça avait du bon sens... Au quotidien, quand j'enseigne, je ne pense pas vraiment à ça. (par. 1381)</p> <p>Dans l'idéal, on travaille plus sur des connaissances, l'esprit critique, des questions à court et moyen développement, qui permettent de s'exprimer, une première approche avec la méthode historique. (par. 1403)</p>	<p>L'éducation à la citoyenneté doit comporter une approche de l'évaluation qui permettra d'apprécier la valeur de la réflexion de l'élève.</p> <p>Le sujet affirme ne pas considérer dans son enseignement au quotidien tous ces aspects complexes de l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet considère qu'il est essentiel d'éduquer à la citoyenneté en donnant de la valeur à l'expression écrite, à l'esprit critique, aux connaissances historique et à la méthode relative.</p>

Sujet 08	<p>Ton esprit critique se forge au contact de tous ces faits-là. C'est pour ça que je trouve que c'est encore important d'avoir des notions présentées de façon plus magistrale dans l'enseignement. (par. 1513)</p> <p>Il faut confronter les opinions, mais c'est de comprendre ces limites de liberté d'expression, de liberté de... [...] C'est en dialoguant avec les élèves. (par. 1517)</p> <p>Éveiller cette curiosité-là, le citoyen éclairé. (par. 1542)</p> <p>D'avoir un enseignement adapté au contexte culturel d'une classe et d'avoir une approche variée. [...] Intégrer ces différences et les questionnements qui en découlent, qui viennent du choc des cultures. (par. 1609)</p> <p>Puis des sorties, des musées, etc. (par. 1611)</p> <p>Lire l'actualité, je trouve que c'est vraiment important pour les jeunes et parler de la politique au Québec, à l'étranger et comparer. [...] Des petits gestes, je faisais ça avec mes élèves au primaire... Je remplaçais et, si on avait rien à faire, on est allé sur le bord de la cour pour ramasser tous les déchets. Puis ça leur permettait de voir leur impact comme citoyen. On peut écrire des lettres pour faire libérer des prisonniers. Les débats, écrire des prises de positions... [...] Sortir du cadre scolaire, c'est déjà une bonne occasion. (par. 1617)</p>	<p>Le sujet estime que l'éducation à la citoyenneté peut être mise en œuvre par un éveil à une certaine curiosité par rapport aux phénomènes sociaux actuels.</p> <p>L'éducation à la citoyenneté doit permettre d'adopter des méthodes pédagogiques variées adaptées au contexte de la classe.</p> <p>Il est essentiel de s'intéresser à l'actualité politique du Québec, d'avoir des débats, de faire prendre position à l'élève, de dialoguer avec lui, de faire des projets et des actions concrètes dans son milieu, à différentes échelles, etc.</p> <p>L'éducation à la citoyenneté doit permettre à l'élève de comprendre les limites de sa liberté d'expression.</p> <p>L'éducation à la citoyenneté ne peut pas faire l'économie des connaissances historiques et politiques essentielles à l'établissement d'un jugement critique.</p>
----------	--	---

Tableau 4.4.3

Perceptions des futurs enseignants interviewés relatives à l'implantation actuelle et la mise en œuvre du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* dans le milieu scolaire

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>Il y a une question de classe, de groupe, de préparation, de maturité, d'expérience... [Une action citoyenne] pourrait se faire en groupe, mais le temps est terriblement limité. (par. 081)</p> <p>C'est sûr que ça prend du temps à planifier, à écrire, etc. (par. 171)</p>	<p>Le sujet estime que plusieurs facteurs représentent des difficultés dans l'implantation du programme : les caractéristiques du groupe et des élèves (leur maturité), un programme chargé et le temps que nécessitent la planification et la préparation des activités.</p>
Sujet 02	<p>Il y a des limites aussi. Et est-ce que c'est rentable? Tu as de la matière à passer, plusieurs concepts à traiter... Le programme est quand même assez chargé. [...] Tu peux toujours essayer la multidisciplinarité, mais c'est de l'ouvrage énorme... C'est quelque chose qui te demande beaucoup, beaucoup, beaucoup de temps, à toi, et de temps de classe. Ça peut être bien le <i>fun</i> à faire, pour les élèves aussi, mais moi je te dirais que je ne serais pas capable de faire une année, un projet après l'autre... Ça m'apparaît irréaliste : en faire un par étape, ça peut se faire... Ça dépend avec quelle classe et de la relation avec eux. (par. 123)</p> <p>Les examens, c'est un élément qui est déplorable de la réforme. On n'a pas le choix, parce que c'est un paquet de textes, puis il faut qu'ils répondent à des questions. C'est pas adapté pour eux. C'est pas un examen de lecture. C'est ça qu'il faut qu'ils fassent. [...] Ça n'évalue pas ce que ça doit évaluer. (par. 361-365)</p>	<p>Le sujet estime que plusieurs facteurs représentent des difficultés dans l'implantation du programme : les caractéristiques du groupe et des élèves (leur maturité), un programme chargé, un programme trop large (des questions historiques aux questions éthiques) et moins factuel qui risque de perdre l'intérêt de l'élève, des examens mal adaptés à la réalité ainsi que le temps que nécessitent la planification et la préparation des activités.</p>

	<p>Si on passe trop de temps sur les questions éthiques et tout ça, on passe à côté de l'interprétation du passé, les connaissances, tout ça. [...] Puis, aussi, l'intérêt des élèves. Je pense que mettre trop d'enjeux, un après l'autre, c'est pas ça qui va les intéresser. (par. 397)</p> <p>Donc, c'est pour ça : le temps, puis l'intérêt des élèves. Je pense que ce sont les deux limites principales. (par. 398)</p> <p>Il ne faut pas les mêler et c'est un risque. C'est important qu'ils voient bien qu'est-ce qui c'est passé au niveau historique, qu'ils le comprennent bien ensuite qu'on peut faire le parallèle avec aujourd'hui. (par. 399)</p> <p>L'ancien programme, c'était beaucoup plus factuel : c'est un changement. C'est normal que ce soit une matière qui se cherche... (par. 429)</p>	
Sujet 03	<p>L'ouverture à la différence aussi est nécessaire, mais, à un moment donné, aussi pour arriver à un compromis, il faut comme passer outre ça. Je ne crois pas que je m'aventurais sur ces terrains-là, vraiment... (par. 486)</p> <p>Évidemment, quand on pense au niveau des cinq ans en histoire, c'est bien sûr que tu peux faire un grand bout de chemin par rapport à ça... (par. 607)</p> <p>C'était le secondaire 4 d'avant, mais, là, tu as comme plein d'autres affaires à voir : le « ailleurs », le « maintenant »... Mais voir si on a le temps de parler de ça! [...] À l'intérieur d'un an aussi, je pense qu'il faut rester un peu humble. (par. 615)</p> <p>C'est parce qu'il n'y a pas de recette. Il n'y a rien de proposé... Il faut voir par nous-mêmes comment appliquer ça. (par. 709-712)</p>	<p>Le sujet estime que plusieurs facteurs représentent des difficultés dans l'implantation du programme : l'éducation à la citoyenneté qui demeure un concept flou, un programme chargé et le temps que nécessitent la planification et la préparation des activités.</p> <p>Le sujet souligne particulièrement que la volonté d'une ouverture à la différence s'avère un terrain glissant et ne permet pas d'arriver rapidement à des compromis.</p>

	<p>L'éducation à la citoyenneté, puis à la démocratie, ça va fonctionner, mais il faut se laisser le temps parce que c'est vraiment une grande réflexion. [...] C'est pour ça que je me dis que je sèmerai un peu des petites graines, puis on verra peut-être pas tout de suite qu'est-ce qui pousse... (par. 723)</p> <p>Ça va peut-être se concrétiser. Malgré que ça reste un concept flou pour tout le monde, mais que tout le monde y trouve quand même une source d'inspiration. (par. 731)</p>	<p>Le sujet reconnaît plusieurs aspects positifs au nouveau programme : la citoyenneté est source d'inspiration pour tous, l'histoire à toutes les années du secondaire permet d'avoir plus de temps pour favoriser cette éducation.</p>
Sujet 04	<p>La question de l'identité, qui est une préoccupation fondamentale du programme, semble beaucoup moins problématique pour les jeunes que pour les adultes. Ça va bien aller. En général, ce que je constate sur le terrain, c'est que les jeunes disent : « C'est mon ami peu importe d'où il vient. » (par.795)</p> <p>Encore une fois, on leur met beaucoup de pression, mais je veux leur donner une vue d'ensemble. (par. 801)</p> <p>Bien, c'est sûr qu'il n'y a rien de totalement certain, puis de 100 % efficace. Tout est dans la façon de le faire qui reste, en fait, à développer. (par. 1035)</p> <p>Ça va aller selon le contexte de l'école, selon... Parce qu'il y a des directions qui sont peut-être récalcitrantes ou qui n'ont pas les budgets. (par. 1037)</p> <p>C'est une question de temps, aussi... Moi, je l'ai vécu quand j'ai fait venir mes conférenciers, quand on a fait les sorties... Ça me mangeait des cours pour d'autres choses. [...] Mais comment est fait le programme, voir ça sur deux ans, je pense qu'il y a moyen de le faire. [...] Mais ce n'est pas uniformisé. Donc, un élève qui change d'école en plein milieu, il est perdu. [...] Même chose pour les</p>	<p>La préoccupation pour l'identité ne semble pas un problème de taille pour les jeunes.</p> <p>Les enseignants n'ont pas été assez consultés et préparés pour la mise en œuvre du programme.</p> <p>Les attentes relatives à l'éducation à la citoyenneté induisent beaucoup de pression sur l'élève que l'enseignant devra relativiser.</p> <p>Le sujet croit que la mise en œuvre du programme reste à développer.</p> <p>Le sujet souligne l'importance de l'appui des directions d'écoles aux projets qui seront menés par les</p>

	<p>évaluations : il n'y a rien d'uniforme, donc, c'est très très difficile... (par. 1039)</p> <p>Il faudrait plus de balises! Ou, au moins, un canevas qui ferait en sorte que c'est de telle manière qu'on fait, puis il n'y a pas d'ambiguïté. Parce que, là, on va jouer sur les interprétations. (par. 1041)</p> <p>À un moment donné, aussi, si on veut les laisser réfléchir, il faut accepter que ce sera très difficile à évaluer. (par. 1043)</p> <p>C'est comme si c'était chacun pour soi. (par. 1044)</p> <p>Je pense qu'il y a danger d'être trop relatif, puis que tout devienne ambigu, puis d'être trop objectif... Il faut quand même être capable de se mettre des balises pour pouvoir... On est des guides. Il faut être capable d'orienter les élèves, malgré que je ne veux pas tracer leur chemin. Ça, c'est plus difficile. (par. 1045)</p> <p>Maintenant, dans l'application, j'ai l'impression que ça a été beaucoup trop rapide. On a pas assez préparé les enseignants. On n'en a pas assez parlé. Je comprends très bien qu'il y a des enseignants qui ont participé à l'élaboration du programme, mais ce n'est pas assez. (par. 1049)</p>	<p>enseignants.</p> <p>L'éducation à la citoyenneté nécessite beaucoup plus de temps (planification, préparation, sorties, conférenciers) dans un programme déjà chargé.</p> <p>Le programme s'étendant sur tout un cycle peut être perçu comme un avantage pour réussir à le mettre en œuvre.</p> <p>Le sujet souligne que ce programme (lié à l'interprétation de l'enseignant) mène à des difficultés puisque les apprentissages ne sont pas exactement les mêmes d'un établissement à l'autre.</p> <p>Il existe un problème d'ambiguïté du programme, entre directivité et relativisme.</p>
Sujet 05	<p>Le programme, faut pas le remplir à la perfection, mais faut quand même en faire un peu. Je te dirais comme le cours est maintenant, je trouve qu'il n'y a pas assez de temps pour faire les deux. Normalement, ça devrait être inclus. (par. 1107)</p> <p>[Le nouveau programme], tu sais, ça demeure encore l'ancienne méthode. Puis là en 4, on revoit la même chose, mais par thèmes. Puis là, souvent, ils vont dire</p>	<p>Le sujet estime que le programme vu au cours d'un cycle mène au désintérêt de l'élève en raison de la redondance : on risque d'aborder les thèmes deux années de suite, de manière superficielle et en profondeur.</p>

<p>qu'ils l'ont vu l'année d'avant. Puis on voit plus en profondeur : imagine les étudiants qui sont bons qui se disent qu'ils l'ont déjà vu... Imagine d'autant plus ceux qui sont moins intéressés... En séparant en deux, là, les élèves auraient eu le temps d'apprendre, de faire des activités, etc. (par. 1159)</p> <p>On ira pas donner n'importe quelle note et passer ça sur l'éducation à la citoyenneté... Faut le faire, pour de vrai. Ça nous incite encore plus, puisque si c'est dans le programme (c'est pas tout ce qui est dans le programme qui est merveilleux, là)... (par. 1170)</p> <p>La démocratie à l'école. Complicé comme question : est-ce que l'école est un lieu démocratique? [...] Moi, je pense pas que ça l'est tant que ça parce que, au niveau de l'école, y'a des règles à suivre. [...] On ne peut pas laisser les élèves tout décider. (par. 1183-1185)</p> <p>Faut pas exagérer. Pourquoi on demande de voter à 18 ans, c'est pas pour rien. Il y a des étapes et un passage à faire qui, pour certaines choses, se fera un peu plus tard. Il y a des étapes à faire avant, tranquillement pas vite. (par. 1187)</p> <p>Je pense qu'il y a des liens avec l'histoire, mais on peut pas tous les faire. C'est un peu paradoxal, mais l'élève ne peut pas aller jusqu'au bout de ça au secondaire, c'est sûr. (par. 1187)</p> <p>Faire aussi des projets qui impliquent toute l'école, plusieurs enseignants, ça, ce n'est pas toujours facile à faire... (par. 1189)</p> <p>On essaie de faire avec les limites qui sont là, de temps, d'argent, de classe, de discipline, de groupes qu'on a, de multiethnicité. (par. 1191)</p>	<p>Le programme incite à prendre au sérieux l'éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le programme peut être appliqué en perspective de nombreuses limites contextuelles.</p> <p>Le programme est trop chargé et on dispose de trop peu de temps au secondaire pour intégrer histoire et éducation à la citoyenneté.</p> <p>Le programme ne doit pas mener à des attentes politiques démesurées par rapport à la réalité des élèves auxquels il s'adresse.</p> <p>Le sujet estime que les jeunes qui ont de la difficulté en français auront de la difficulté avec le programme d'histoire.</p> <p>Il peut être difficile de faire des projets multidisciplinaires.</p> <p>Le programme peut être remis en question sur le fait que l'école n'est</p>
--	--

	S'ils ont de la difficulté en français, ils auront de la difficulté en histoire... (par. 1197)	pas nécessairement un lieu totalement démocratique.
Sujet 06	<p>Tout le programme, c'est socioconstructiviste. Avec les limites évidentes de cette approche pour l'acquisition des connaissances historiques... (par. 1341)</p> <p>Je vois plus l'éducation à la citoyenneté comme une contrainte parce que c'est imposé par le programme. [...] Ils peuvent l'imposer un peu à droite, puis à gauche, par le biais des compétences transversales, ailleurs... Pourquoi en histoire? (par. 1351)</p> <p>Pour moi, c'est de l'endoctrinement. Mais tu peux faire la preuve que notre système, c'est pas complètement démocratique. Là, je remettrais tout le programme en question. (par. 1369)</p>	<p>Le sujet estime que l'éducation est une contrainte à l'enseignement de l'histoire.</p> <p>L'éducation à la citoyenneté est vue comme un endoctrinement et une justification complaisante d'un système politique loin d'être très démocratique.</p> <p>Le sujet estime que l'approche socioconstructiviste du programme est une limite à l'acquisition des connaissances historiques.</p>
Sujet 07	<p>On a de la misère à dire quel genre de Québécois former. (par. 1395)</p> <p>On les transmet nos connaissances, mais ce qu'on nous demande comme évaluation ne rend pas compte de tout ce qu'on enseigne. Ça ne mobilise même pas 10 % des connaissances qu'on a vu sur une réalité sociale... (par. 1399)</p> <p>Nous, les nouveaux enseignants, oui, on comprend mieux le programme, des fois, que les enseignants sur le terrain. Mais la difficulté pour nous, en partant juste de concepts, en n'ayant plus d'objectifs, c'est difficile de découper la matière, puis de cerner l'essentiel du savoir scolaire en histoire à transmettre pour l'élève. (par.</p>	<p>Le sujet estime que plusieurs facteurs représentent des difficultés dans l'implantation du programme : le manque de moyens et de soutien pédagogique, le fait de cultiver des attentes démesurées envers les élèves, les caractéristiques du groupe et des élèves (leur maturité), un programme chargé mais qui n'est plus facilement découpé (difficulté à cerner les savoirs</p>

<p>1411)</p> <p>On perd l'étude du passé pour lui-même... Les faits historiques, on semble les évacuer. On ne s'intéresse plus qu'au concept. C'est mon impression, puis, en fait, c'est aussi la réalité quand tu regardes le programme. (par. 1411)</p> <p>Au niveau des compétences intellectuelles des élèves à cet âge, l'évaluation des compétences n'est pas à leur niveau. Les situations d'évaluation que la commission scolaire me présente sont faites pour les élèves enrichis, de l'international... Ils sont perdus, c'est abstrait au plus haut point. [...] Ce n'est pas fait pour mes élèves. Pour être capable d'argumenter, faut que tu aies une opinion et des connaissances. Là, je suis capable d'avoir mes idées politiques parce que j'ai vieilli. En secondaire 1, ils sont encore au stade de ce qu'ils savent de ça. « Est-ce que les États-Unis, c'est un empire? » Y'a des essais là-dessus, y'a des grands politologues qui n'arrivent même pas à faire le tour de cette question, puis, là, toi, t'es en secondaire 1... Aïe, les États-Unis, il y en a qui ne savaient même pas c'était où... (par. 1405)</p> <p>Puis on dirait qu'il faut absolument former un « bon citoyen » et pousser fort pour les mettre face à des situations compliquées. On devrait un peu plus recentrer sur la connaissance de l'histoire d'abord. (par. 1409)</p> <p>Ils ont déjà de la difficulté en français. Puis, justement, la manière dont on évalue l'éducation à la citoyenneté, ça pénalise tellement les élèves qui aiment l'histoire dans la classe, mais qui coulent parce que c'est pas bien écrit dans leur texte. (par. 1445)</p> <p>Je veux bien croire qu'on leur apprend la méthode historique, mais ils ne veulent</p>	<p>essentiels à transmettre) et le temps que nécessitent la planification et la préparation des activités.</p> <p>Le sujet estime qu'on s'intéresse davantage à des concepts généraux qu'aux faits de l'histoire.</p> <p>Le sujet estime que l'identité visée par l'enseignement de l'histoire n'est pas clarifiée.</p> <p>Le sujet estime que le programme vise trop le développement de la méthode historique, plus utile à former des historiens que des citoyens.</p> <p>Le sujet estime que les évaluations proposées ne rendent pas compte des connaissances transmises et du niveau de l'élève.</p> <p>L'évaluation centrée sur l'analyse de texte pénalise davantage les élèves ayant des difficultés en français.</p> <p>La transition primaire-secondaire aide à l'implantation du programme de</p>
--	---

<p>pas devenir des historiens. On veut faire des citoyens. Des fois, ça ne marche pas. Est-ce qu'on veut en faire des historiens ou des citoyens? (par. 1445)</p> <p>Au premier cycle, la transition s'est mieux faite qu'en secondaire 3 parce que c'était vraiment trop différent, la façon dont était présentée l'histoire du Québec, c'était bizarre... Au niveau du contenu, ce n'était pas clair, vers où s'en va, comment on évalue... Tandis qu'en secondaire 1, il y avait eu une année de préparation avant que ça rentre du primaire... (par. 1479)</p> <p>Ce qui peut arriver, c'est que le programme <i>floppe</i>. Peut-être qu'on va être déçus, parce qu'il y a des problèmes de fond. En espérant que le programme fasse en sorte que les citoyens vont être impliqués, il ne faut pas s'attendre à des résultats tangibles de ça. [...] Limites au niveau matériel : des conseillers pédagogiques qui veulent rien savoir, qui ont interprété le programme et c'est de même qu'on fait telle ou telle chose, l'évaluation, l'apprentissage. [...] Éduquer à la citoyenneté, c'est aussi au niveau des valeurs civiques et être conscient que si tu poses un geste ça va avoir des conséquences... Au niveau de mon école, mes élèves posent des gestes répréhensibles : moi, je gère ça, mais l'administration doit aussi montrer qu'il y a des conséquences. Faut être soutenu par l'administration (par. 1487)</p> <p>Dans un contexte où il manque de soutien et de moyens, on cultive tout de même des attentes démesurées envers les élèves... C'est assez catastrophique. (par. 1489)</p>	<p>premier cycle contrairement au programme de deuxième cycle.</p> <p>Le programme de deuxième cycle comporte des lacunes : contenu imprécis, vision et objectifs louches, langage flou, etc.</p> <p>La réussite de l'implantation du programme est soumise à des limites matérielles.</p> <p>La réussite de l'éducation à la citoyenneté nécessite le soutien de la direction d'école au niveau de l'intervention face au comportement civique des élèves à chaque jour.</p>
---	---

<p>Sujet 08</p>	<p>Je crois qu'on va souvent demander aux élèves de prendre position, mais avec toute cette approche socioconstructiviste, on en oublie souvent les faits, puis justement les connaissances plus générales. (par. 1513)</p> <p>L'évaluation fait encore plus peur : qui je suis, moi, comme future enseignante pour évaluer ce que c'est un « bon » citoyen? C'est très très subjectif. (par. 1521)</p> <p>On flotte dans un nuage. C'est un peu ça le problème des programmes : c'est très utopique. Puis tu essaies de l'appliquer dans la réalité et qu'il y a des limites de temps, de compétence des enseignants, de confrontation à la réalité, etc. (par. 1540)</p> <p>Ça devrait être dans toute l'école, oui, mais en même temps, en lui donnant un nom, puis en l'intégrant formellement dans le programme, on dirait que ça force un peu les gens à le faire. (par. 1615)</p>	<p>L'éducation à la citoyenneté étant greffée à l'histoire, cela lui donne un point d'ancrage pour qu'elle ne soit pas prise en charge par aucun intervenant scolaire.</p> <p>L'évaluation relative à ce programme pose un problème au niveau de la subjectivité de l'enseignant.</p> <p>Le programme risque de reléguer au second rang les faits historiques et les connaissances générales.</p> <p>Le programme propose des objectifs vertueux, mais son application est mise en péril par de nombreuses limites : temps, moyens, compétence des enseignants, réalité du terrain (les élèves et leur contexte), etc.</p>
-----------------	--	--

Tableau 4.5
Autres perceptions exprimées dans le cadre des entretiens menés
auprès des futurs enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté

Sujet	Extraits d'entretien sélectionnés	Sens dégagé
Sujet 01	<p>La première chose dont je suis conscient, c'est que les personnes qui s'impliquent comme citoyens, [...] qui vont faire des dons pour des activités humanitaires au Togo ou encore faire du bénévolat au Brésil demeurent marginales. (par. 041)</p> <p>Définitivement, je pense que les élèves du secondaire sont prêts à aborder la question de la citoyenneté. [...] Plus tu chemines avec l'élève, qu'il avance en âge, tu peux aborder des valeurs, lui apprendre des règles de vie en société, des savoir-faire, savoir-être, etc. Et rendu au secondaire, tu pousses encore plus. (par. 137)</p> <p>Il y a des élèves qui, déjà à 13 ans par exemple, ont une conception très éclairée des choses, ils sont très brillants et... Ils entrevoient déjà leur responsabilité de citoyen : ça vient des médias, de leur entourage, de leur famille, de leurs implications dans les sports, dans la communauté, dans leur ville, etc. Ils s'impliquent à leur niveau. [...] Mais tu ne peux pas arriver au même niveau avec tous les élèves. (par. 141)</p> <p>C'est sûr que s'il n'y avait pas que l'école qui avait cet objectif, ce serait encore mieux. (par. 143)</p>	<p>Le sujet estime que les citoyens engagés, tel qu'idéalisé par le programme, demeurent marginales.</p> <p>Le sujet estime que les jeunes du secondaire sont généralement prêts (au niveau de leur maturité et de leurs expériences) à parler de questions relatives à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet estime que cet objectif ne devrait pas incomber seulement à l'école.</p>

Sujet 02	<p>On ne doit pas aborder sans précautions certaines questions dans certains milieux ou encore forcer la formation d'équipes avec des ennemis : il faut tenir compte du public, de l'auditoire. (par. 421)</p>	<p>Le sujet estime que l'éducation à la citoyenneté doit être abordée avec une certaine prudence en fonction des caractéristiques du milieu.</p>
Sujet 03	<p>Pour la petite expérience que j'ai dans les écoles, c'est pas donné, là, encore même avec des adolescents... Ils ne sont vraiment pas capables de dire pourquoi, de dire qu'est-ce qu'ils voudraient. [...] Le coeur est là, mais la tête... [...] On est tellement dans une société très individualiste. [...] C'est pas très réfléchi. [...] Il faut aider les élèves à mettre les mots sur ce qu'ils ressentent, puis ce qu'ils veulent. [...] En tout cas, tu sais, ils ne sont pas tous comme ça, vraiment pas, mais il y en a une bonne partie qui... c'est ça... qui ont de la misère à ouvrir un peu les yeux, puis tu leur parles de compromis ou de discussion, puis ils ne veulent rien entendre. Avant de parler de citoyenneté, et tout ça, il y a comme un bout à faire pour les amener là. (par. 454-464)</p> <p>Mon intuition, c'est que, aussi, souvent, les gens qui vont avoir de la misère à exprimer ou à mettre en mots, c'est des gens qui vont aussi, par rapport à l'histoire ou d'autres disciplines comme ça, plus des sciences humaines où ça demande une réflexion autre que factuelle, bien, ça ne les intéresse pas. (par. 470)</p> <p>Dans une classe, c'était comme ils sont tous avec des <i>backgrounds</i> pas de bon sens... Puis c'est tous des gros mixtes. Fait qu'aussi, parler pour être capable de rejoindre chacun, c'est pas si évident que ça. Ne serait-ce que leurs expériences de famille aussi. Il y en a qui ont vécu des affaires vraiment intenses, qui viennent des pays vraiment, je dirais, quasiment totalitaires... (par. 605)</p> <p>Jeunes comme ça, ils ne connaissent pas le tableau général non plus. Fait que ça se peut qu'on leur en apprenne même sur leur propre situation, des affaires... Je veux dire, au niveau historique, en général, ils ne savent pas tant que ça l'histoire de leur</p>	<p>Le sujet estime que les élèves du secondaire sont pris encore par l'émotivité et manquent de rationalité pour aborder ces questions relatives à la citoyenneté.</p> <p>Le sujet estime que les jeunes doivent apprendre à mettre des mots sur leur réalité pour se l'approprier et s'intéresser ensuite aux sciences humaines.</p> <p>La réalité familiale, culturelle ou socioéconomique des élèves rencontrés au secondaire est souvent peu appropriée pour leur permettre de développer un intérêt pour ce qui est lié à l'éducation.</p> <p>Les jeunes ne connaissent pas beaucoup d'éléments relatifs à leur histoire et au fonctionnement sociopolitique.</p>

	pays d'avant. (par. 607)	
Sujet 04	<p>Les élèves sont tellement, sont littéralement submergés par le flot d'information... (par. 741)</p> <p>Présentement, ce qui se passe au point de vue politique, c'est bien dommage, mais j'ai l'impression qu'on n'a plus de grands personnages à qui s'identifier... [...] J'ai l'impression, que les jeunes sont moins interpellés. Si on n'en parle pas dans la milieu, si déjà tes parents sont moins intéressés, la famille aussi, c'est encore plus difficile, je crois, pour le jeune d'avoir la petite piquûre. (par. 753)</p> <p>Présentement, c'est plutôt divisant. On dirait que les gens votent pour faire valoir leur mécontentement, mais pas nécessairement pour que ça aille mieux. (par. 755)</p>	<p>La conjoncture politique et le cynisme des parents ne permettent pas aux jeunes de s'intéresser aux enjeux de la vie démocratique.</p> <p>Les choix politiques réalisés donnent l'impression aux citoyens que rien ne va pour le mieux.</p> <p>Le sujet estime que les jeunes vivent dans un mode qui les submerge d'un flot d'information.</p>
Sujet 05	<p>[Au niveau des familles immigrantes], ils ne parlent nécessairement la langue, faut qu'ils se trouvent un emploi, pas toujours à la mesure réelle de leurs compétences professionnelles, les enfants... les parents peuvent souvent arriver tard parce qu'ils ont beaucoup à travailler. C'est difficile dans ces cas là que les élèves s'intègrent quand les parents ne sont pas à moitié là, puis qu'ils ne s'intéressent pas nécessairement à ce que les enfants font à l'école. (par. 1105)</p> <p>Idéalement, ça part de la famille, des parents, mais, des fois, on ne peut pas changer grand-chose, pour contrer le phénomène de l'enfant-roi, c'est difficile. Ça, on ne peut pas rien faire. [...] À Montréal, les parents auront inculqué des valeurs aux enfants, puis là, ils arrivent à l'école, puis tu essaies de faire ce que tu peux avec eux. (par. 1113)</p> <p>Au secondaire, il est rendu un peu tard. On peut essayer, mais on ne peut pas faire de</p>	<p>Le sujet constate de la réalité de la famille immigrante nuit souvent à l'intégration des jeunes.</p> <p>L'éducation à la citoyenneté est limitée par les valeurs, les croyances et l'éducation déjà transmises par la famille ou son milieu social d'origine.</p>

	<p>miracle. C'est le milieu qui n'aide pas des fois. Un enfant qui s'est toujours fait dire qu'il ne sera pas capable d'aller à telle place, ils vont se faire dire que ça ne sert à rien et ils vont le croire. (par. 1137)</p> <p>Mais c'est aussi très difficile. J'ai de mes élèves que je le sais directement ou par d'autres profs un peu ce qu'est leur histoire de vie : « moi, je m'en fous de mon gars. Toi, c'est ta job d'éduquer. » C'est pas drôle... Ou l'enfant qui se fait protéger. C'est difficile d'avoir un poids. (par. 1139)</p>	
Sujet 06	n.d.	
Sujet 07	<p>Avec les élèves de secondaire 1 : ils ont l'impression, eux, que tout était là. Tout était acquis. Ils sont nés dans ce monde-là. On a nos droits. Puis ils ne voient pas qu'il y a des gens qui ont travaillé derrière ça, des gens qui se sont battus. (par. 1379)</p> <p>Au niveau de l'implication, ma plus grande expérience avec les plus jeunes, beaucoup ne vont pas d'eux-mêmes s'impliquer. [...] Mais il y en a qui sont vraiment conscientisés à ça (la question environnementale). Mais c'est une petite minorité. (par. 1385)</p> <p>Au niveau de l'implication des jeunes dans la société pour changer quelque chose, ça part un peu de nous, puis il y en a des fois qu'ils le font parce qu'ils sont forcés. Mais il y en a qui ne le font pas juste dans le cadre scolaire. Avec les parents, ils font aussi des activités et des petits projets... (par. 1387)</p>	<p>Les élèves du début du secondaire n'ont pas nécessairement conscience de la complexité des réalités et des acquis sociaux.</p> <p>Les jeunes ne s'impliquent pas d'eux-mêmes (forcés dans le cadre scolaire ou avec leurs parents), mais sont souvent sensibilisés à la cause environnementale.</p>

<p>Sujet 08</p>	<p>Ils sont des futurs citoyens qui sont appelés à voter à 18 ans, puis la majorité des gens sortent de l'école secondaire, puis sont un petit peu démunis et ne comprennent pas vraiment ce que c'est. (par. 1511)</p> <p>À cet âge-là, les élèves sont souvent fascinés par le rôle de l'enseignant, puis ils vont prendre pour du <i>cash</i> ce que le prof va leur dire. Si l'enseignant le sait, c'est que ça doit être la vérité! (par. 1521)</p> <p>Certains élèves sont bien, ils vivent dans un milieu super aisé. Souvent, ils ne se posent pas trop de questions sur ce qui se passe à Montréal, dans Hochelaga-Maisonneuve... (par. 1546)</p> <p>Il ne faut pas 18 ans dans ma tête pour être un citoyen. On dit souvent dans notre formation des « futurs citoyens ». Selon moi, il est citoyen maintenant et en devenir, plus actif, avec un plus grand rôle, tu poses déjà des gestes... [...] C'est important de lui donner une petite part de responsabilité à l'enfant. Maintenant tu peux faire quelque chose. [...] Pour un jeune, de se sentir interpellé comme ça, c'est très important. Parce que sinon tout est vague, tout est plus loin, ça n'a pas de sens, si ça ne lui sert pas là... Il va l'oublier et il va se dire que, de toute façon, il n'a pas de pouvoir et qu'il ne peut rien faire... (par. 1585-1590)</p> <p>Ne pas oublier que les générations changent aussi, parce que souvent on est comme choqué de voir les élèves où ils sont rendus par rapport à qui ont est (de leurs nouvelles valeurs, de leurs nouvelles façons d'interagir, de faire). La notion de respect a beaucoup changé : moi, je n'étais pas comme ça quand j'étais jeune. [...] Les générations changent et il faut que tu t'adaptes à tout ça. Accepter les jeunes comme ils sont et essayer de comprendre pourquoi ils sont comme ça. (par. 1609)</p>	<p>Le sujet estime que les jeunes qui sortent du secondaire sont peu éveillés au niveau sociopolitique.</p> <p>Le sujet estime que les jeunes du secondaire sont encore très impressionnables par l'enseignant.</p> <p>Beaucoup d'élèves vivent dans un milieu aisé et ne se doutent pas des problématiques socioéconomiques au sein de leur propre société.</p> <p>Le sujet estime qu'il n'est pas nécessaire d'être adulte pour agir en citoyen : il estime que le jeune a un pouvoir d'action.</p> <p>Le sujet estime qu'il est essentiel de comprendre la pensée et les agissements des jeunes d'aujourd'hui dans leur contexte.</p>
-----------------	---	--

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté : synthèse et mise en débat*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Audigier, F. (2005). *L'éducation civique, colonne vertébrale de l'éducation à la citoyenneté*. Disponible [en ligne] : <http://www.inrp.fr/zep/partheme/textes/vie/audigier.html> , (consulté le 27 avril 2007).
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (New Jersey) : Prentice Hall.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, 2^e éd. Bruxelles : De Boeck.
- Barry, A. (2004). *Citoyenneté, éducation à la citoyenneté et programmes d'études*. Québec : Commission des programmes d'études.
- Boutin, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Connexions*, 81 (1), p.25-41.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*, édition revue et corrigée. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Comeau, R. et Lavallée, J. (dir.). (2008). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal : VLB éditeur.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'Éducation.

- Constant, F. (1998). *La citoyenneté*. Paris : Montchrestien.
- Corsini, R. J. (1999). *The Dictionary of Psychology*. Philadelphia : Brunner / Mazel.
- Courtine-Sinave, S. (2004). *Croyances relatives à l'éducation à la citoyenneté d'étudiantes et d'étudiants québécois en formation initiale en enseignement au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dallaire, N. (2001). « Pour une vision large et contextualisée des pratiques d'éducation à la citoyenneté ». *Les cahiers du CIRADE*, 2 (septembre 2001), p.37-62.
- Devos, C. et Paquay, L. (2008). « Le choc de la réalité chez les enseignants débutants ». *Ateliers de la 5^e Journée ABC-Éduc : La place de la recherche en éducation. Situation et perspectives de la recherche en sciences de l'éducation, quelles politiques, quels moyens?* (Liège, 13 mai 2008). Association belge des chercheurs en éducation, Université de Liège.
- Duhamel, A. (2005). « On ne naît pas citoyen, on le devient ». Dans A. Duhamel et F. Jutras. *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Duhamel, A. et Jutras, F. (2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Durand, C. (1997). *Incidence des stages sur le sentiment de compétence en gestion de classe*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Éthier, M.-A. (2004). « Réflexivité en Histoire et éducation à la citoyenneté ». Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.53-71.
- Evans, M. (2006). « Educating for Citizenship : What Teachers Say and What Teachers Do ». *Canadian Journal of Education*, 29 (2), p.410-435.
- Gagnon, F. et Pagé, M. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales. Volume 1 : cadre conceptuel d'analyse*. Disponible [en ligne] : <<http://canada.metropolis.net/research-policy/cern-pub/related-studies/Name-me3.pdf>>, (consulté le 15 octobre 2007).

- Galichet, F. (2001). « Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective? » Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortezão (dir.). *L'éducation à la citoyenneté*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 27-39.
- Galichet, F. (2002). « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté ». *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), p.105-124.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Gouvernement du Québec (1996). *États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Éditeur officiel, Publications du Québec. Disponible [en ligne] : <http://www.quebec.ca/menu/tabmat.htm> , (consulté le 20 octobre 2007).
- Gouvernement du Québec (2008a). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3. Québec : Éditeur officiel, Publications du Québec. Disponible [en ligne] : <http://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/> , (consulté le 20 janvier 2008).
- Gouvernement du Québec (2008b). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, c. I-13.3, r.3.1 (L.R.Q., c. I-13.3, a. 447). Québec : Éditeur officiel, Publications du Québec. Disponible [en ligne] : <http://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/> , (consulté le 20 janvier 2008).
- Harter, S. (1982). « The Perceived Competence Scale for Children ». *Child Development* 53, p.87-97.
- Hébert, Y. et Sears, A. (1998). *Citizenship Education*. Toronto : Canadian Education Association. Disponible [en ligne] : http://www.cea-ace.ca/media/en/Citizenship_Education.pdf , (consulté le 12 juin 2007).
- Huard-Huberdeau, S. (2006). *L'éducation à la citoyenneté : qu'en pensent les enseignantes et les enseignants du cycle intermédiaire de la Division scolaire franco-manitobaine?* Mémoire de maîtrise inédit, University of Manitoba (Collège universitaire de Saint-Boniface), Saint-Boniface.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Sainte-Foy : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

- Jutras, F. et Guay, L. (2005). « Chronique d'une transformation annoncée : l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ». Dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval. P.115-132.
- Lacoursière, J. (1996). *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Sainte-Foy : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Lanoix, A. (2002). « L'histoire au XXe siècle au secondaire (1^{ère} partie). Former les citoyens par l'histoire ». *Traces*, 40 (1), p.20-28.
- Lebrun, J. et Dhahbi Jemel, S. (2007). « Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté au primaire : quelles finalités et quels liens entre la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Points de vue de futurs enseignants ». *2^e Colloque des didacticiens des sciences humaines*. Université du Québec à Trois-Rivières, le 12 mai 2007.
- Lefrançois, D. (2001). « L'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la discussion : une relation nécessaire ». Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortezão (dir.). *L'éducation à la citoyenneté*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 79-94.
- Lenoir, Y., Xypas, C. et Jamet, C. (dir.). (2006). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, 2^e éd. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Martineau, R. (1991). « La démocratie des maîtres ». *Traces*, 29 (1), p.14-18.
- Martineau, R. (2002). « L'histoire... mode d'emploi civique ». Dans *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*. Montréal : Association pour l'éducation interculturelle du Québec.
- Marzouk, A., Kabano, J. et Côté, P. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école : guide pédagogique*. Québec : Éditions Logiques.
- Merleau-Ponty, M. (1990). *La structure du comportement*, rééd. de l'ouvrage de 1942. Paris : Presses Universitaires de France.

- Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*, rééd. de l'ouvrage de 1945. Paris : Éditions Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*. Paris : Éditions Verdier.
- Milner, H. (2004). *La compétence civique. Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1982a). *Histoire générale, 2^e année du secondaire – Programme d'études*. Québec : Éditeur officiel.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1982b). *Histoire du Québec et du Canada, 4^e année du secondaire – Programme d'études*. Québec : Éditeur officiel.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Éditeur officiel.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Éditeur officiel.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). « Histoire et éducation à la citoyenneté ». Dans *Programme de formation de l'École québécoise, deuxième cycle (Parcours de formation générale et parcours de formation générale appliquée)*, version approuvée. Québec : Éditeur officiel, p.335-368.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'École québécoise – Enseignement primaire. Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec : Éditeur officiel.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'École québécoise, deuxième cycle (Parcours de formation générale et parcours de formation générale appliquée)*, version approuvée. Québec : Éditeur officiel.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Histoire et éducation à la citoyenneté – Deuxième cycle du secondaire*, version approuvée. Québec : Éditeur officiel.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008) *Écoles ciblées : recherche sur la mise en œuvre du Programme de formation de l'École québécoise au premier cycle du secondaire. Rapport de recherche 2003-2006*. Québec : Éditeur officiel.
- Morel, M. (2007). *Étude de cas portant sur les enseignantes et les enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme au secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Osborne, K. (2001). « Democracy, Democratic Citizenship, and Education ». Dans J. P. Portelli et R. P. Solomon. *The Erosion of Democracy in Education*. Calgary : Detselig Enterprises Ltd, p.29-61.
- Otero, M. D. et collab. (2002). *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté. Colloque sur l'éducation à la citoyenneté : vivre ensemble dans cet espace commun qu'est l'école*. Montréal : Association étudiante d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, UQAM.
- Ouellet, F. (2002). « L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions ». *VEI Enjeux* (129), p. 146-167.
- Ouellet, F. (2004). « Socioconstructivisme, instruction complexe et formation à l'éducation à la citoyenneté ». Dans F. Ouellet. *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Québec : Presses de l'Université Laval, p.49-71.
- Pagé, M. (2001). « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté ». Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortezão (dir.). *L'éducation à la citoyenneté*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 41-54.
- Pagé, M. (2004). L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle. Dans F. Ouellet. *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Québec : Presses de l'Université Laval, p.49-71.
- Pilote, C. (2006). *L'éducation à la citoyenneté et les adolescents : comparaison de trois programmes d'établissement*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

- Poirier, S. (2006). *La perception d'enseignantes et d'enseignants francophones de la 9e et de la 10e année au sujet du cours d'Éducation à la citoyenneté*. Mémoire de maîtrise inédit, University of Ottawa, Ottawa.
- Provost, C. (2006). *L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire : étude des procédés de formation de l'identité collective*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Rey, B. (1997). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Roy, R. (2005). « Éduquer à la citoyenneté dans le respect des individus ». Dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval, p.115-132.
- Schunk, D. H. et Meece, (1992). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale (New Jersey) : L. Erlbaum.
- Soares, S. R. (2004). *Étude des représentations de la citoyenneté chez les professeurs formateurs de futurs enseignants dans une université publique de l'État de Bahia au Brésil*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Turcotte, A. « Le fossé des générations : pourquoi les jeunes Canadiens ne votent pas ». *Perspectives électorales* (janvier 2005). Disponible [en ligne] : <<http://www.elections.ca>>, (consulté le 20 janvier 2007).
- Vaillancourt, A. (1994). *L'impact du premier stage sur la perception des compétences des étudiants en formation des maîtres*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Vincent, S. (2001). « Les conceptions de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignantes et enseignants du secondaire ». *Les cahiers du CIRADE*, 2 (septembre 2001), p.119-152.
- Vincent, S. et Laurin, S. (1998). « La construction de la citoyenneté : quelques tendances du discours social et scolaire ». *Les cahiers du CIRADE*, 1 (septembre 1998), p.77-98.
- Zimmerman, B. J. et Schunck, D. H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement : Theory, Research, and Practice*. New York : Springer.