

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ÉDUCATION À LA
CITOYENNETÉ D'ENSEIGNANTS DU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE DE
LA GRANDE RÉGION DE MONTRÉAL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
LYSANGE GERVAIS

DÉCEMBRE 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

Faire une maîtrise est un processus parsemé d'avancées et de reculs. Ne constituant pas un geste spontané, rédiger un mémoire représente un défi de taille. C'est pourquoi je tiens à remercier plusieurs personnes m'ayant appuyée tout au long de ce parcours.

En premier lieu, j'aimerais remercier les dix enseignants du deuxième cycle du primaire qui ont si généreusement accepté de participer à ma recherche et de répondre à mes questions. Sans vous, les participants, toute recherche est impossible!

Je voudrais aussi adresser un merci tout spécial à Maria Dolores Otero pour son appui indéfectible et ce, bien avant que toute cette aventure ne démarre! Sa présence, ses conseils, ainsi que sa sagesse, m'ont accompagnée tout au long de ma démarche.

Également, je tiens à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont été témoins du chemin que j'ai eu à parcourir afin de savourer l'accomplissement que représente ce mémoire. Merci à tous mes amis, sans qui ma santé mentale n'aurait pas été la même. Vous m'avez soutenue, vous avez pris soin de moi, vous m'avez fait sourire et pour cela, je vous en remercie grandement. Vous êtes trop nombreux pour que je vous nomme tous, mais vous vous reconnaissez. Merci à ma famille qui a accepté sans broncher mes absences répétées à des soupers, des rencontres, des voyages et qui m'a offert un soutien inconditionnel face à ce processus.

Un merci particulier à mes trois coloc avec qui j'ai partagé mon quotidien dans les quatre dernières années. Je ne sais pas si je vous l'ai déjà dit, mais votre

présence fut pour moi une sécurité et un apaisement, vous qui m'avez si souvent écoutée, consolée et encouragée.

Finalement, je tiens à remercier mon comité de correction formé de Louise Julien et de Maryse Potvin. Elles m'ont toutes deux soutenue dans ma démarche et m'ont conseillée notamment lors de mon Séminaire de projet de recherche. Quant à ma directrice, Nicole Carignan, je la remercie pour son soutien, ses précieux conseils, ainsi que sa rigueur. Elle m'a guidée dans tout le cheminement qu'a représenté la maîtrise en éducation pour moi et sans son aide, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Merci énormément!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Changements sociaux	3
1.2 Historique de la citoyenneté	6
1.3 Éducation à la citoyenneté : d’hier à aujourd’hui	8
1.4 Représentations sociales	14
1.4.1 Définitions de représentations	14
1.4.2 Caractère social des représentations	15
1.5 Contexte de l’école québécoise	17
1.5.1 Écoles publiques, privées et alternatives	17
1.5.2 Programme de formation de l’école québécoise du primaire	18
1.5.3 Enseignants du primaire	24
1.5.4 Élèves du primaire	26
1.6 Pertinence de la recherche	27
1.7 Questions de recherche	28
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUES	30
2.1 Éducation à la citoyenneté : Modèle de Paquin et Poirier (2004)	30
2.1.1 Esprit critique/conscientisation	30
2.1.2 Responsabilités	31
2.1.3 Démocratie	32
2.1.4 Appartenance/Identité	32
2.1.5 Droits de la personne	32
2.1.6 Paix et cohésion sociale	33

2.1.7	Participation.....	33
2.2	Liens entre les représentations sociales et la triade valeurs-attitudes-compétences du modèle de Paquin et Poirier (2004).....	34
2.3	Cadre d'analyse.....	36
2.4	Objectifs de recherche.....	37
CHAPITRE III CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		39
3.1	Type de recherche.....	39
3.2	Collecte des données.....	41
3.2.1	Sélection des participants.....	42
3.2.2	Entrevue semi-dirigée.....	43
3.2.3	Conditions d'entrevue.....	44
3.2.4	Canevas d'entrevue.....	45
3.2.5	Critères de scientificité.....	45
	3.2.5.1 Critères de validité.....	46
	3.2.5.2 Critère de fidélité.....	46
3.2.6	Considérations éthiques de la recherche.....	46
3.3	Traitement des données.....	47
3.3.1	Analyse de contenu.....	47
3.3.2	Cadre d'analyse de contenu.....	49
CHAPITRE IV DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES.....		52
4.1	Caractéristiques des enseignants interviewés.....	52
4.2	Dix mots associés à l'éducation à la citoyenneté.....	54
4.2.1	Ce que les enseignants disent de l'éducation à la citoyenneté.....	54
	4.2.1.1 Perspective politico-juridique.....	54
	4.2.1.2 Perspective sociale.....	55
	4.2.1.3 Perspective historique.....	56
	4.2.1.4 Perspective scolaire.....	57
4.2.2	Synthèse.....	58
4.3	Esprit critique et conscientisation.....	59
4.3.1	Discours des enseignants sur l'esprit critique et la conscientisation.....	59

4.3.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'esprit critique et la conscientisation.....	61
4.3.3	Synthèse.....	63
4.4	Responsabilités.....	64
4.4.1	Discours des enseignants sur les responsabilités.....	64
4.4.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner les responsabilités.....	66
4.4.3	Synthèse.....	68
4.5	Démocratie.....	69
4.5.1	Discours des enseignants sur la démocratie.....	70
4.5.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la démocratie.....	71
4.5.3	Synthèse.....	73
4.6	Appartenance/ identité.....	74
4.6.1	Discours des enseignants sur l'appartenance/identité.....	74
4.6.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'appartenance et l'identité.....	77
4.6.3	Synthèse.....	79
4.7	Droits de la personne.....	79
4.7.1	Discours des enseignants sur les droits de la personne.....	80
4.7.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner les droits de la personne.....	82
4.7.3	Synthèse.....	84
4.8	Paix et cohésion sociale.....	84
4.8.1	Discours des enseignants sur la paix et la cohésion sociale.....	84
4.8.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la paix et la cohésion sociale.....	87
4.8.3	Synthèse.....	88
4.9	Participation.....	89
4.9.1	Discours des enseignants sur la participation.....	90
4.9.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la participation.....	92
4.9.3	Synthèse.....	93
4.10	Éducation à la citoyenneté.....	94

4.10.1	Discours des enseignants sur l'éducation à la citoyenneté.....	94
4.10.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'éducation à la citoyenneté.....	97
4.10.3	Synthèse.....	98
CHAPITRE V		
DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....		100
5.1	Représentations sociales de l'É.C. d'enseignants du primaire.....	100
5.1.1	Représentations sociales de l'É.C. : concordance du modèle et des discours d'enseignants.....	100
5.1.2	Représentations sociales de l'É.C. : définition des enseignants.....	103
5.1.3	Représentations sociales de l'É.C. : valeurs-attitudes-compétences..	104
5.1.4	Représentations sociales de l'É.C. : un concept mosaïque.....	105
5.2	Représentations sociales de l'É.C. : ressemblances et différences.....	106
5.2.1	Ressemblances entre les représentations sociales des enseignants.....	106
5.2.2	Différences entre les enseignants.....	106
5.3	Représentations sociales des approches privilégiées relativement à l'É.C.	108
5.3.1	Représentations sociales : concordance du modèle et des approches pédagogiques.....	108
5.3.2	Représentations sociales : concordance entre valeurs/visées/conceptions et pratiques.....	111
5.4	Prospectives : recherches et formations pour les enseignants	112
5.5	Limites.....	113
CONCLUSION.....		115
APPENDICE A		
CANEVAS D'ENTREVUE.....		119
APPENDICE B		
LETTRE D'INVITATION.....		122

APPENDICE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	124
APPENDICE D FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS.....	126
APPENDICE E EXEMPLE DE DÉCOUPAGE DE VERBATIMS EN UNITÉS DE SENS (QUESTION 3, ENSEIGNANT 1).....	130
RÉFÉRENCES.....	133

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Programme de formation de l'école québécoise de l'enseignement primaire (MEQ, 2001, p. 8).....	20
1.2	Les compétences transversales et disciplinaires associées à l'É.C. dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001).....	23
2.1	Éducation à la citoyenneté : Modèle de Paquin et Poirier (2004).....	31
2.2	Cadre d'analyse.....	37

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Mise en relation de la formation du citoyen à l'école : instruction civique, éducation civique et éducation à la citoyenneté.....	13
3.3.2	Exemple de tableau de catégorisation d'unités de sens.....	50
4.1	Caractéristiques des enseignants interviewés.....	53
4.2.1	Dix mots associés à l'É.C. : perspective politico-juridique.....	55
4.2.2	Dix mots associés à l'É.C. : perspective sociale.....	56
4.2.3	Dix mots associés à l'É.C. : perspective historique.....	57
4.2.4	Dix mots associés à l'É.C. : perspective scolaire.....	57
4.3.1	Discours des enseignants sur l'esprit critique et la conscientisation.....	60
4.3.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'esprit critique et la conscientisation.....	62
4.4.1	Discours des enseignants sur les responsabilités.....	66
4.4.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner les responsabilités.....	67
4.5.1	Discours des enseignants sur la démocratie.....	70
4.5.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la démocratie.....	72
4.6.1	Discours des enseignants sur l'appartenance et l'identité.....	76
4.6.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'appartenance et l'identité.....	78
4.7.1	Discours des enseignants sur les droits de la personne.....	81
4.7.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner les droits de la personne.....	83
4.8.1	Discours des enseignants sur la paix et la cohésion sociale.....	86
4.8.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la paix et la cohésion sociale.....	88

4.9.1	Discours des enseignants sur la participation.....	91
4.9.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la participation.....	93
4.10.1	Discours des enseignants sur l'É.C.....	96
4.10.2	Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'É.C.....	97

RÉSUMÉ

L'éducation à la citoyenneté est l'une des nouvelles disciplines scolaires intégrées au Programme de formation de l'école québécoise du primaire (MEQ, 2001). Elle constitue une composante incontournable dans l'enseignement du domaine de l'Univers social que les élèves reçoivent et ce, dès le deuxième cycle du primaire. Le présent mémoire a mis en perspective une problématique qui s'intéresse à l'état de la situation de l'éducation à la citoyenneté (É.C.), notamment dans le contexte de l'école primaire québécoise. Plus particulièrement, la question de recherche que nous avons élaborée est la suivante : « Quelles sont les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants du deuxième cycle du primaire? » Pour y répondre, nous avons établi les bases de notre cadre de références théoriques reposant sur le modèle de l'éducation à la citoyenneté tel que défini par Paquin et Poirier (2004) composé de sept dimensions : esprit critique/conscientisation, responsabilités, démocratie, appartenance/identité, droits de la personne, paix et cohésion sociale, ainsi que participation. De plus, nous avons élaboré trois objectifs qui permettront d'orienter notre démarche. Ces objectifs sont les suivants : 1) identifier et décrire les représentations sociales de l'É.C. d'enseignants de deuxième cycle du primaire; 2) comparer les représentations sociales de l'É.C. d'enseignants de deuxième cycle du primaire; et 3) identifier les approches pédagogiques que ces enseignants disent utiliser pour enseigner l'É.C.

Afin de mener à bien notre recherche de type qualitatif, descriptif et exploratoire, nous avons procédé à des entrevues semi-dirigées auprès de dix enseignants de la grande région de Montréal. Notre démarche méthodologique propose toutes les étapes de la collecte et du traitement des données incluant le modèle d'analyse de contenu. Pour chacune des questions posées, nous avons décrit le discours des enseignants sur différentes dimensions de l'É.C. et les approches pédagogiques qu'ils utilisent pour enseigner chacune de ces dimensions. La description et l'analyse des données ont alors fait l'objet d'une étude très attentive comportant l'élaboration de tableaux détaillés.

En conclusion, il ressort de notre mémoire que les représentations sociales de l'É.C. d'enseignants du deuxième cycle du primaire, tant dans leurs discours que dans leurs pratiques enseignantes se traduisent sous la forme d'esprit critique/conscientisation, de responsabilités, de paix et cohésion sociale et de démocratie. De plus, bien que nous notions un consensus sur la valeur du respect à enseigner, ainsi que sur l'importance d'émettre son opinion dans l'É.C., les différences entre les représentations sociales d'enseignants demeurent plus significatives que les ressemblances. Enfin, désirant éduquer un élève qui deviendra un citoyen actif et responsable, les enseignants ont démontré, par le biais de leurs représentations, que leurs initiatives demeurent plurielles. En outre, les approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'É.C., qui sont très différentes les unes des autres, concordent peu ou pas avec ce que les enseignants pensent de l'É.C.

Mots-clés : éducation à la citoyenneté, enseignants du primaire, représentation sociale, recherche qualitative et vivre-ensemble.

INTRODUCTION

Plusieurs changements sont venus façonner les sociétés occidentales au cours des dernières décennies (Delors, 1996). Ces changements sociaux, économiques, technologiques et moraux ont un impact important sur le développement des systèmes de valeurs et l'identité sociale des jeunes. La littérature scientifique en lien avec l'éducation à la citoyenneté en témoigne (Galichet, 1998; Pagé, 2001). Les auteurs qui ont écrit sur le sujet avancent que les changements que subit la société influencent la manière dont chaque enfant, chaque personne, perçoit et comprend sa contribution comme citoyen. Dans ce contexte, plusieurs pays, notamment la France, l'Angleterre, les États-Unis et le Canada se sentent interpellés et proposent de revisiter la signification de la citoyenneté dans les politiques publiques en lien avec l'émergence de l'éducation à la citoyenneté. Dans cette foulée, le Québec propose sa version de l'éducation à la citoyenneté dans le nouveau programme de formation générale au Québec (Ministère de l'Éducation, Québec (MEQ), 2001).

Cette étude invite aussi bien les acteurs sociaux que scolaires à réfléchir sur les enjeux de la citoyenneté et ceux de l'éducation à la citoyenneté d'une part, et d'autre part, à développer les moyens à prendre pour assurer un vivre-ensemble harmonieux pour tous. D'ailleurs, le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1998) sur l'éducation à la citoyenneté recommandait son introduction dans le curriculum scolaire afin d'assurer la transmission de valeurs à partager pour une communauté et la poursuite de l'idéal d'un vivre-ensemble. L'éducation à la citoyenneté fut donc intégrée dans le Programme de formation de l'école québécoise du primaire en 2001. Toutefois, depuis l'ajout de cette nouvelle discipline dans le programme de formation de l'école québécoise, certaines critiques lui sont adressées, notamment la polysémie de son concept et l'évacuation par les acteurs scolaires de certaines dimensions non consensuelles (McAndrew, 2004).

La question des représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants du deuxième cycle du primaire fera l'objet de la présente étude. Afin de rendre compte de chacune des étapes menant à l'élaboration de cette recherche, nous en présentons ici les chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique définit les changements sociaux, l'historique de la citoyenneté, l'éducation de la citoyenneté d'hier à aujourd'hui, les

représentations sociales, le contexte de l'école québécoise, la pertinence et les questions de recherche. Dans le deuxième chapitre, le cadre de références théoriques fait état du modèle de l'éducation à la citoyenneté tel que proposé par Paquin et Poirier (2004), des liens entre l'éducation à la citoyenneté et la triade valeurs-attitudes-compétences, du cadre d'analyse et des objectifs qui guideront notre recherche. Puis, dans le troisième chapitre, le cadre méthodologique présente le type de recherche, la collecte des données, ainsi que le traitement des données. Dans le quatrième chapitre, les données recueillies seront décrites, réduites, synthétisées et analysées afin de répondre aux questions et aux objectifs de recherche. Dans le cinquième et dernier chapitre, nous ferons l'interprétation des données exposées lors de l'analyse. Finalement, la conclusion revient brièvement sur la démarche effectuée et propose des pistes de changement en lien avec les résultats de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre qui comprend sept parties, présente la problématique de notre recherche. Dans les deux premières parties, nous abordons respectivement les changements sociaux qui façonnent d'une manière ou d'une autre, plusieurs sociétés occidentales industrialisées (1.1) et l'histoire de la notion de citoyenneté (1.2). Dans la troisième partie, nous traitons de l'éducation à la citoyenneté d'hier à aujourd'hui (1.3), suivie dans la quatrième partie, du concept de représentation sociale (1.4). Dans la cinquième partie, nous décrivons le contexte de l'école québécoise (1.5). Enfin, l'état de la situation, nous amène à dégager la pertinence de notre recherche (1.6) ainsi que les questions soulevées (1.7).

1.1 Changements sociaux

Aux prises avec de nombreux défis à relever, les sociétés d'aujourd'hui doivent constamment s'ajuster et s'adapter aux réalités mouvantes. Le rapport intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans* vise à affirmer le rôle essentiel de l'éducation dans le développement continu de la personne et des sociétés. Dans ce rapport soumis à la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, Delors (1996) dénote l'influence du contexte social sur la mission de l'école qui se traduit par une augmentation de la pression économique engendrant une diminution de l'importance des frontières économiques et politiques. Favorisant les transactions et les échanges économique, scientifique, culturel et politique entre les pays, ce phénomène conduit à la création d'une interdépendance planétaire. Aux conséquences de ce mouvement s'ajoute « un sentiment de vertige [qui] saisit nos contemporains, écartelés qu'ils sont entre cette mondialisation [...] et leur quête de racines, de références, d'appartenance. » (Delors, 1996, p.14)

D'autre part, dans son texte publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), Matsuura (2004) confirme que les

... références politiques [...] et culturelles [...] ont rarement été aussi homogènes qu'en ce début de XXI^e siècle. Or, parallèlement, les conflits intraétatiques font rage et la difficulté des communautés religieuses ou linguistiques différentes à coexister en paix domine l'actualité politique. (p.1)

Les mouvements migratoires incessants dans plusieurs pays reflètent également l'abolition des frontières énoncée par Delors. Il a d'ailleurs identifié la diversité et le pluralisme grandissant des sociétés démocratiques et égalitaires comme un enjeu de l'É.C. Dans un tel contexte, force est de constater que le Canada est l'un des trois pays présentant le plus haut taux d'immigration par habitant dans le monde avec l'Australie et les États-Unis (Kymlicka, 2001). En effet, en 2006, Statistique Canada établit le nombre d'immigrants¹ présents au pays à 6 186 950 individus sur une population totale de 31 241 030 personnes. De ce nombre, 851 555 personnes immigrantes se retrouvent au Québec. Selon ces données, un immigrant est une personne qui est ou qui a déjà été un immigrant reçu au Canada, c'est-à-dire « une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. » (Statistique Canada, 2008, p. 25) Alors que plusieurs d'entre eux sont nés à l'extérieur du Canada ou sont des résidents canadiens depuis plusieurs années, d'autres sont arrivés récemment. Cette catégorie comprend donc les immigrants ou leurs descendants établis au Canada avant le 16 mai 2006, jour du recensement.

Par ailleurs, les sociétés canadienne et québécoise profitent de la sélection d'immigrants hautement scolarisés. De plus, le Québec possède des pouvoirs décisionnels, notamment en matière d'immigration, d'éducation, de santé, d'économie et d'exploitation des ressources naturelles (Chastenay et Niens, 2008). Ces pouvoirs permettent de mettre en place les infrastructures nécessaires pour s'adapter à de tels changements tout en étant en mesure de préserver la spécificité des institutions québécoises. Conséquemment, la mission éducative et scolaire est interpellée par la diversité ethnoculturelle de la population québécoise.

Ces changements sociaux incluant des aspects économiques, technologiques et moraux ont aussi un impact important sur le développement des systèmes de valeurs et l'identité sociale des jeunes. La littérature scientifique en lien avec l'éducation à la citoyenneté en témoigne (Galichet, 1998; Pagé, 2001). Les auteurs qui ont écrit sur le sujet avancent que les changements que subit la société influencent la manière dont chaque enfant, chaque personne, perçoit et comprend sa contribution comme citoyen. Dans un tel contexte, plusieurs pays, notamment la France, l'Angleterre, les États-Unis et le Canada, proposent de réviser la signification de la citoyenneté dans les politiques publiques en lien avec

¹ Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

l'émergence de l'éducation à la citoyenneté. Dans cette foulée, le Québec propose sa version de l'éducation à la citoyenneté dans le nouveau programme de formation générale (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001).

Notre réflexion invite aussi bien les acteurs sociaux que scolaires à réfléchir sur les enjeux de la citoyenneté et ceux de l'éducation à la citoyenneté (É.C.) d'une part, et d'autre part, à développer les moyens à prendre pour assurer un vivre ensemble harmonieux pour tous. D'ailleurs, en 1998, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dans son rapport sur l'État et les besoins de l'éducation, cite quatre enjeux pour la société québécoise que confirme le Rapport Bouchard-Taylor (2008) et qui rejoignent ceux identifiés par Delors treize ans plus tôt : 1) le désintérêt pour la chose publique dû à un affaiblissement des liens politiques; 2) le problème des inégalités sociales et économiques lié au nouvel ordre mondial économique-politique qui menace la cohésion sociale ; 3) le vivre ensemble dans un contexte de pluralisme culturel; et, 4) une sensibilité accrue aux problèmes mondiaux et à la perméabilité des nations. Face à ces défis, les systèmes d'éducation d'Amérique du Nord et d'Europe ont entre autres adopté divers modèles, telles que l'éducation multiculturelle, l'éducation interculturelle, l'éducation antiraciste, ainsi que l'éducation à la citoyenneté (Potvin, McAndrew, Kanouté, 2006).

Partageant des préoccupations communes, notamment dans les valeurs fondamentales des démocraties modernes, ces modèles se distinguent à la fois par les activités proposées et par le cadre d'analyse du fonctionnement réel d'une société et de ses institutions. À titre d'exemple, les tenants de l'éducation multiculturelle, qui reconnaissent et valorisent les différences et les réalisations de diverses communautés culturelles, s'inscrivent dans un modèle sociétal vu comme une « mosaïque ». Par ailleurs, les tenants de l'éducation interculturelle, qui reconnaissent et valorisent autant les échanges entre les communautés culturelles, s'inscrivent dans un modèle sociétal de « convergence culturelle ». Par contre, les tenants de l'éducation antiraciste, qui dénoncent les rapports de pouvoir entre les groupes, s'inscrivent dans un modèle de « déconstruction sociale ». Dans notre mémoire, nous ne ferons appel qu'à l'éducation à la citoyenneté dont la mise en place du programme obligatoire est influencée par les objectifs traditionnels poursuivis par l'éducation interculturelle.

Dans son rapport annuel de 1998, le CSE recommande l'introduction de l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum scolaire afin d'assurer la transmission de valeurs à partager pour une communauté et la poursuite de l'idéal d'un vivre ensemble. Dans cette foulée, l'éducation à la citoyenneté est intégrée au Programme de formation de l'école québécoise du primaire en 2001. Toutefois, depuis l'ajout de cette nouvelle discipline dans le programme de formation de l'école québécoise, certaines critiques lui sont adressées, notamment la polysémie de son concept dû à une absence de définition claire de ce que l'on entend par citoyenneté et l'évacuation par les acteurs scolaires de certaines dimensions non consensuelles (McAndrew, 2004).

C'est dans ce contexte en mouvance que plusieurs pays occidentaux d'Amérique du Nord et d'Europe, tels que l'Angleterre, la France, le Canada et les États-Unis, proposent de réviser le concept de citoyenneté et remettent au goût du jour l'éducation à la citoyenneté (É.C). Dans la prochaine section, nous ferons un bref historique de la citoyenneté.

1.2 Historique de la citoyenneté

Pour être en mesure de relever les défis contemporains et être capable d'absorber les changements sociaux mouvants et constants, il est nécessaire de comprendre le rôle que doit jouer un « bon citoyen ». Pour y répondre, nous proposons l'historique des conceptions de la citoyenneté.

Déjà dans la Grèce antique, on se demande : Qu'est-ce qu'un citoyen? Bien que la notion de citoyenneté prenne son origine dans la démocratie antique, c'est en Angleterre que son usage moderne apparaît. En effet, sous l'appellation de « citizenship », « on entendait et on entend encore la reconnaissance d'un certain nombre de droits civils garantis par la loi et les tribunaux, et qui tournent essentiellement autour de la préservation de la liberté individuelle (la notion d'*habeas corpus* en est l'aspect le plus connu). » (Galichet, 2005, p.13) De plus, il ne faut pas oublier que

... la Constitution des États-Unis est la plus ancienne Constitution écrite au monde, encore en vigueur, et a servi de modèle à de nombreux pays. Reposant sur le fédéralisme et la séparation des pouvoirs, elle établit le partage de responsabilités entre les États fédérés et l'État fédéral. Elle est marquée par la volonté de protéger les citoyens contre tout abus de pouvoir. (Le Petit Robert des noms propres, 2009, p. 757)

Cette idée de droits civils protégeant les citoyens est reprise par certains philosophes tels que Rousseau, dans le contexte de la Révolution française de 1789 qui confère à l'idée de citoyenneté une dimension essentiellement politique, telle que la participation à la formation de la volonté générale et à la souveraineté, entraînant avec elle un certain nombre de droits spécifiquement politiques (droit de vote, éligibilité, liberté d'opinion et d'expression notamment) (Galichet, 2005).

Au XXe siècle, l'émergence de l'«État-providence» favorise l'association entre la citoyenneté et les droits sociaux afin de constituer le droit au travail et le droit à la protection sociale (Galichet, 2005). Après la Deuxième Guerre mondiale, un citoyen est

une personne [qui] ne peut être membre à part entière de la société si elle ne peut bénéficier de la protection de la loi, être en mesure de participer à la société et d'exercer ses droits démocratiques, mais aussi voir ses besoins fondamentaux satisfaits. (CSE, 1998, p.14)

Puis, au fil des ans, l'idée de la citoyenneté évolue modifiant par le fait même le rôle du citoyen qui lui était attribué. Au cours des années 1980, la diversification ethnoculturelle de la société québécoise vient bouleverser la stabilité idéologique et sociale qui s'est peu à peu installée depuis la Deuxième Guerre mondiale avec les mesures nationalistes instaurées tout d'abord dans l'ère duplessiste (1945-1960) qui se sont poursuivies par la montée d'un nationalisme francophone dans les années 1960-1970.

L'hétérogénéité plus grande de la population a entraîné la diversification des idées. Deux principes deviennent alors indissociables de l'idée de citoyenneté : 1) le caractère universel, c'est-à-dire qu'elle n'est plus un attribut, mais devient un statut dont l'accès s'étend et auquel des droits sont rattachés; et 2) ainsi que pour un citoyen, la possibilité d'exercer concrètement ses droits (CSE, 1998). Dès l'adoption de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne en 1975, ainsi que de la Charte canadienne des droits et libertés en 1982, l'égalité de tous les individus qui forment la société québécoise est reconnue. Ensuite, à partir des années 1990, la citoyenneté est considérée peu à peu comme un éventuel code de vie qui permet les échanges entre « les individus comme un lieu où faire converger cette pluralité. » (CSE, 1998, p.14)

Depuis, plusieurs chercheurs tentent de définir le concept de citoyenneté et, par le fait même, les types ou manières d'être un citoyen. Parmi eux, Constant (1998) définit quatre types de citoyenneté : 1) la manifestation de l'identité nationale; 2) la citoyenneté comme statut juridique; 3) la citoyenneté comme un ensemble de rôles sociaux liés à la participation active à la vie de la cité; et 4) la citoyenneté comme un ensemble de qualités morales. Pour sa part, Pagé (2001) détermine quatre façons dont les gens se perçoivent comme citoyens : 1) citoyenneté libérale; 2) citoyenneté délibérative pluraliste; 3) citoyenneté civile différenciée; et 4) citoyenneté nationale unitaire. Pour Pagé (2001), ces quatre façons de se percevoir comme citoyens qui sont indissociables les unes des autres, reposent sur quatre éléments fondamentaux : 1) l'identité nationale; 2) l'appartenance sociale, culturelle et supranationale; 3) le régime effectif de droits; et 4) la participation politique et civile. Pagé et Constant font tous deux appel à une citoyenneté juridique et politique en faisant des références directes aux droits, à l'identité nationale et à la participation juridique.

Se démarquant des définitions de Constant et Pagé, Galichet (2005) propose trois types de citoyenneté. La première est la citoyenneté vue comme modèle identitaire qui reflète une volonté commune de vivre ensemble. Galichet reproche que trop souvent cette citoyenneté identitaire est réduite à la simple nationalité d'un individu. La seconde est la citoyenneté vue comme participation à la souveraineté qui permet l'exercice du pouvoir sous toutes ses formes. C'est avec la troisième, la citoyenneté vue comme vigilance critique, que Galichet marque sa différence puisqu'elle oppose une attitude et une démarche qui tend à une prise en charge active des problèmes liés à la vie collective dans tous les domaines (sociaux, culturels) et non pas uniquement liés à la vie politique.

Néanmoins, malgré tous ces efforts de clarification du concept de citoyenneté et de ses valeurs fondatrices, les définitions restent plurielles et non consensuelles. Face aux défis qu'attendent les acteurs scolaires, nous abordons les enjeux de l'éducation à la citoyenneté.

1.3 Éducation à la citoyenneté : d'hier à aujourd'hui

Déjà, l'idée de l'éducation du citoyen, l'habitant de la Cité, fait partie du vocabulaire d'Aristote dans la Grèce Antique. Platon comme Rousseau développent l'idée d'une « transformation de la société dans et par l'éducation » (Galichet, 1998, p. 7). Toutefois, ce

n'est vraiment que lors de la Révolution française que l'éducation civique fait son apparition tant historiquement qu'institutionnellement en invitant à un projet de transformation démocratique et égalitaire de la société (Galichet, 1998). Au cours du XXe siècle, il est possible de relever une même séquence en ce qui a trait à la préparation du citoyen par et à l'école, à la fois au Québec et au Canada, mais aussi aux États-Unis et en France (Tessier et Bourgeault, 1997). Trois termes peuvent être associés au thème de l'éducation civique et s'appuyer sur des conceptions diverses de la Cité, soit l'instruction civique, l'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté (Tessier et Bourgeault, 1997). Nous développons chacune d'entre elles dans les paragraphes suivants.

Dans la première moitié du XXe siècle, des cours d'instruction civique sont dispensés dans les écoles francophones et catholiques du Québec dans le but de conformer les jeunes gens aux règles de la société plutôt que de les initier à donner leur point de vue, à s'affirmer. En un mot, l'instruction civique sous-entend une conception de la citoyenneté qui valorise l'esprit de conformité. En fait, l'homogénéité de la population est valorisée. L'idéal est « que tous pensent la même chose et autant que possible, l'expriment de la même façon » (Tessier et Bourgeault, 1997, p. 4). L'instruction civique est prise en charge par le cours d'histoire, qui fait référence à un système de valeurs d'inspiration explicitement chrétienne. Les enseignements renvoient directement à des savoirs, à un corpus de connaissances bien établies et touchant les structures et les rouages de l'État (institutions et lois) (Tessier et Bourgeault, 1997) et appellent au développement d'attitudes et à l'acquisition de compétences spécifiques. En effet, la notion de « bon citoyen » associée à ce modèle est celle d'un individu qui se conforme ou du moins qui « conforme sa conduite aux règles établies dans la société, règles qui ne supportent pas la critique puisqu'elles renvoient à l'ordre des choses et ne font que l'exprimer » (Tessier et Bourgeault, 1997, p.4).

Après la Deuxième Guerre mondiale, une orientation nouvelle se dessine dans les programmes de formation civique du Canada, des États-Unis et de la France avec la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, la création de l'UNESCO et la mise en place de l'Organisation des Nations Unies (ONU), le 24 octobre 1945. L'association de 51 pays vise à œuvrer pour la paix dans le monde, à encourager l'amitié entre toutes les nations et à favoriser le progrès économique et social. Depuis sa mise en place, l'UNESCO vise à

construire la paix dans l'esprit des humains à travers l'éducation, la science, la culture et la communication. Le passage de l'instruction civique à l'éducation civique, bien qu'il varie d'un pays à l'autre, se met en place au cours des années 1960.

Au Québec, à cette époque, l'éducation civique, qui fait partie des programmes de formation personnelle et sociale, met davantage l'accent sur les valeurs et les attitudes que l'on attend d'un bon citoyen, notamment le respect des autres, de la justice, de la liberté d'expression, de la tolérance, ainsi que de la créativité. C'est en réalité l'expression d'une citoyenneté de droits. Dans le cas des États-Unis, en raison de la décentralisation de son système d'éducation, l'éducation civique, appelée *civic education*, promeut des initiatives et des programmes multiples et pluriels attribués à la formation du citoyen. Selon McAndrew (2001),

Parmi les objectifs attribués par le Center for Civic Education à l'éducation civique aux États-Unis, on note d'abord l'importance de la perspective politique. Les cinq thèmes principaux portent sur le gouvernement, les fondements du système politique, les principes et les valeurs de la démocratie américaine, les relations entre les États-Unis et les autres nations, ainsi que le rôle du citoyen dans la démocratie américaine. (p.163)

Tel que le mentionne le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE, 1998),

(...) à l'opposé des sociétés à influence anglo-saxonne, où le développement des compétences et des attitudes des citoyens est privilégié, l'éducation civique française est marquée par la dominance des savoirs sur les savoirs-être et les savoirs-faire. (p.28) (sic)

En France, l'éducation civique associée aux droits est présente dans l'école laïque depuis la déclaration des droits du citoyen de 1789 et le plan d'instruction publique de Condorcet de 1792 renvoie essentiellement aux droits et surtout aux devoirs du citoyen (Tessier et Bourgeault, 1997). Institutionnalisée et marquée par l'importance des savoirs, l'éducation civique aide à former un citoyen de la République.

L'immigration croissante et l'interdépendance planétaire tant au niveau culturel, économique et politique, contribue aux changements vécus par les citoyens et à l'exercice de la citoyenneté. Ainsi, le questionnement suscité rejaille inévitablement sur l'éducation

civique dont le renouvellement est souhaité en vue de façonner une nouvelle citoyenneté. Comme le mentionne Tessier et Bourgeault (1997), « tout est désormais mis en débat et il nous faut [...] à travers la diversité reconnue des visions et par-delà les divergences, l'atteinte des consensus provisoires requis et peut-être suffisants pour maintenir la cohésion sociale. » (p. 6)

L'Éducation à la citoyenneté (É.C.) est alors proposée en réponse à ce questionnement. Née d'un « vouloir vivre ensemble » (Tessier et Bourgeault, 1997), l'engouement pour l'É.C. selon Galichet (1998), « resurgit chaque fois que la société est incertaine de ses fondements, qu'elle est confrontée à des problèmes qui menacent son existence et qui la conduisent à s'interroger sur sa légitimité. » (Pilote, 2006, p. 9) Ainsi, ce concept, de plus en plus présent depuis la fin des années 1990, vise à former des citoyens de droits et à faire appel à la notion de responsabilités. De plus, de ces responsabilités découlent le développement de l'autonomie et de l'engagement social, la sensibilisation aux différents débats de sociétés, ainsi que le pouvoir qui revient à l'individu de prendre position et de participer aux discussions.

Tessier et Bourgeault (1997) avancent que « [...] l'éducation aurait dès lors souci de la compétence -plurielle- du citoyen par-delà les savoirs, les valeurs et les attitudes. » (p. 5) Bien que nous puissions encore parler de devoir, il s'agit désormais du devoir non pas de conformer sa conduite aux normes, mais bien de s'engager tout simplement. En 1998, le Conseil Supérieur de l'Éducation résume le double mandat de l'É.C. en ces termes : « harmoniser les rapports sociaux, de favoriser la cohésion sociale et celui de stimuler l'exercice d'un rôle actif de citoyen et de citoyenne lucide et responsable dans une société démocratique. » (p.34)

D'ailleurs, l'introduction de l'É.C. dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de secondaire III et de secondaire IV en 2006 a suscité un débat chez plusieurs historiens québécois (Bouvier, 2008). Le principal enjeu de ce débat reposait sur le traitement de la notion de nation dans l'enseignement de cette discipline. À ce sujet, Christian Laville (2006), s'étant d'abord lancé à la défense de ce nouveau programme, finit par soutenir dans son argumentaire que ce serait « l'association entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté qui a fait en sorte que l'histoire nationale au Québec a dû s'éloigner jusqu'à le nier du thème

et du concept « éminemment central dans le contexte de la nation » (Bouvier, 2008, p. 10). Suivant cette logique, la séparation de l'É.C. d'avec l'enseignement de l'histoire était réclamée par certains historiens. Puis, avec le dépôt de la version officielle du programme le 10 novembre 2006, certaines thématiques relevant de la question nationale et des mots tels que « conquête », « lutte » et « nation » apparaissent (Bouchard, 2006), mais l'arrimage entre l'histoire et l'É.C. demeure. Pour les historiens Martin Pâquet (cité dans Bouchard, 2006) ainsi que Robert Comeau (cités dans Robitaille, 2006), cet élément continue de poser problème. Dans notre recherche, pour éviter toute confusion avec le débat soulevé et mentionné précédemment, nous nous appuyons sur le libellé du programme ministériel d'histoire et d'éducation à la citoyenneté afin de situer notre traitement de l'É.C.

Pour ce faire et pour clarifier les différents termes pouvant être associés à l'É.C., Tessier et Bourgeault (1997) propose une mise en relation de la formation du citoyen à l'école en termes d'instruction civique, d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté. Pour chacune de ces formations, Tessier et Bourgeault (1997) décrivent respectivement les orientations et contenus des programmes, les repères et paradigmes des conceptions de la citoyenneté, ainsi que la prise en compte de la pluralité et de la diversité (voir tableau 1.1).

Du milieu des années 1990 à aujourd'hui, un grand nombre d'études est produit afin de comprendre les conceptions de la citoyenneté et les pratiques de l'É.C. : nouvel ajout des réformes éducationnelles de plusieurs pays occidentaux (Toney-Purta *et al.*, 2001; Lee et Fouts, 2005; Pilote, 2006; Davies *et al.*, 2004; McAndrew, 2001). D'ailleurs, plusieurs chercheurs proposent de définir le concept de l'É.C. Par exemple, Audigier (1999) oriente sa définition de l'É.C. sur une éducation des droits marquée par une importance accrue des débats dans la classe. Galichet (1998) quant à lui, mise davantage sur l'aspect social en proposant trois modèles d'É.C. : 1) le modèle mimétique, où l'enseignant est le modèle de référence; 2) le modèle analogique, à l'intérieur duquel une analogie entre l'école et la société domine; puis 3) le modèle réaliste qui considère déjà l'enfant comme un citoyen à part entière et utilise la pédagogie de conflits dans son enseignement.

Pour sa part, avançant le fait qu'il existe plus d'une façon d'enseigner l'É.C., Pagé (2004) considère l'É.C. comme « une approche (...) qui prépare les jeunes à vivre dans une société à multiples composantes et dans laquelle les façons de concevoir le bon fonctionnement de la société aussi sont plurielles. » (p.49) Finalement, Paquin et Poirier (2004) ont constitué un modèle de l'É.C. à sept dimensions interactives regroupant les éléments retrouvés dans la littérature et les recherches sur le sujet. Ces sept dimensions, que nous développerons dans le chapitre 2, soit le cadre de références théoriques, sont les suivantes : l'esprit critique /conscientisation, les responsabilités, la démocratie, l'appartenance/identité, les droits de la personne, la paix et cohésion sociale et la participation.

Tableau 1.1

Mise en relation de la formation du citoyen à l'école :
instruction civique, éducation civique et éducation à la citoyenneté

	PROGRAMMES	CITOYENNETÉ	PRISE EN COMPTE DE LA PLURALITÉ/ DIVERSITÉ (pluralisme normatif)
	Orientations et contenus	Repères et paradigmes	
INSTRUCTION CIVIQUE	un corpus de connaissances (savoirs) sur le devoir-être du bon citoyen	une citoyenneté de conformité : loi et ordre, obéissance et soumission	Aucune : → assimilation ou rejet, exclusion
ÉDUCATION/ FORMATION CIVIQUE	un ensemble d'attitudes à développer – renvoyant à des valeurs civiques	une citoyenneté de droits; liberté, initiative, créativité	Tolérance libérale/juxtaposition : → respect et tolérance (limitée) multiculturalisme
ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	diverses compétences à acquérir – pour participer au débat démocratique	une citoyenneté responsable : conscience des interdépendances, solidarité	Interaction (interculturelle) : → discussion débat permanent Action solidaire

(Tessier et Bourgeault, 1997, p.7)

Enfin, malgré les efforts consentis par les chercheurs pour mieux définir l'É.C. et la promulgation de l'*Année Européenne de la Citoyenneté par l'Éducation* célébrée par le Conseil de l'Europe en 2005 (Chastenay et Niens, 2008), aucun consensus n'est établi et l'É.C. reste confrontée à la polysémie même de son concept et à la difficulté de son opérationnalisation (McAndrew, 2004).

Après avoir décrit les changements sociaux venus transformer les sociétés occidentales d'Amérique du Nord et d'Europe, l'historique de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté, nous nous attardons aux représentations sociales.

1.4 Représentations sociales

Dans cette partie, nous exposons les définitions de la représentation (1.4.1) ainsi que le caractère social des représentations (1.4.2). Lieu d'enseignement de l'É.C., le milieu scolaire est un milieu riche qui permet d'étudier la façon dont se construit, évolue et se transforme les représentations sociales partagées ou non à l'intérieur d'un groupe. Également, ce milieu peut nous permettre d'en apprendre davantage sur le rôle joué par ces constructions sociales dans les relations entretenues entre les groupes de personnes et l'objet de leurs représentations (Gilly, 1997).

1.4.1 Définitions de représentation

D'une façon générale, Mannoni (2001) définit la représentation mentale comme étant « des entités de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système. Il ne s'agit évidemment pas de reproductions de l'objet mais de la production d'une image que le sujet élabore en utilisant ses facultés cognitives » (p.12). Comme le suggère cette définition, l'image mentale a besoin d'un objet, d'un support. En fait, étant la représentation mentale de quelque chose (objet, personne, événement), ce concept s'apparente au symbole puisqu'il renvoie nécessairement à autre chose (Jodelet, 1984). D'autre part, le terme « représenter » contient le préfixe « re », ainsi que le mot « présenter », ce qui implique qu'il s'agit en fait de la reproduction mentale d'un objet qui n'est plus nécessairement présent, réel. La représentation restitue donc symboliquement quelque chose d'absent et par le fait même, rapproche quelque chose de

lointain. Parallèlement, la réalité édifiée par un individu dépend nécessairement de la façon qu'il a de comprendre cette réalité.

Avec l'apport de ses sens qui tiennent lieu de canal par lequel un élément concret se matérialise à son esprit, un individu a ainsi la possibilité d'entrer en lien avec l'objet de représentation (Mongrain, 2005). Autrement dit, l'interaction de chaque personne avec son environnement amène chez lui un nombre incalculable de représentations d'objets se cristallisant dans son esprit. Toutefois, bien que jusqu'à maintenant nous avons sous-entendu que l'objet représenté est matériel, il peut également s'agir d'idées, d'opinions ou de faits abstraits. Comme l'affirme Jodelet (1989), dans le but de faire sa place dans le monde dans lequel il vit, ainsi que demeurer cohérent avec celui-ci, une personne est amenée à se tisser tout un réseau de croyances, d'idées et de valeurs que sont les représentations.

1.4.2 Caractère social des représentations

Les auteurs qui se sont intéressés au caractère social des représentations ont attiré notre attention sur leurs composantes individuelles et collectives. Comme nous l'avons vu précédemment, l'acceptation la plus vaste suggère que les représentations sont une réaction individuelle au monde qui nous entoure. Cependant, elles dépasseraient le stade de l'individuel en composant une réalité nouvelle et pouvant être socialement partagées. Durkheim, un sociologue ayant travaillé notamment sur l'éducation et la solidarité, fut le premier à élaborer cet aspect de la représentation il y a de cela un siècle, en apportant une dimension « collective » à la compréhension théorique des « représentations ». Plus stables que les représentations individuelles, les représentations collectives sont fondées sur un consensus social ayant pour principale fonction de préserver le lien entre les membres d'un groupe tout en les préparant à penser et à agir de façon uniforme (Moscovici, 1989). En bref, le porteur de représentations, en jouant le rôle de médiateur des représentations collectives, véhicule les valeurs et les systèmes de croyances auxquels il adhère.

Soixante ans après Durkheim, le concept de représentations collectives devient le point de départ des recherches de Moscovici. C'est véritablement avec l'apport des travaux de Moscovici dans les années 1960 que le concept de représentation prend un caractère social. Pour qu'une représentation devienne sociale, son objet doit l'être, ce qui implique

qu'il doit avoir assez d'importance afin qu'un groupe social affirme des opinions et montre des conduites particulières en rapport à cet objet. Bien que la représentation doive toucher avant tout individuellement les membres du groupe social afin que « chacun [puisse] porter un jugement et faire l'expérience de l'objet social personnellement » (Moliner, 1992, p.14), l'objet se doit de constituer un enjeu pour ce même groupe (Moliner, 1992). De plus, en fonctionnant tel un système d'interprétation, une représentation sociale doit contenir l'ensemble des éléments nécessaires afin de comprendre le réel tout en étant en interrelation les uns avec les autres. De ce fait, il s'agit d'un mode de connaissance (CRIRES, 2000) qui sera investi par plusieurs chercheurs.

Tout d'abord, Moscovici (cité dans Seca, 2001), avance que les représentations sociales permettent aux individus une meilleure compréhension de la société dans laquelle ils vivent puisqu'il les définit tel des « [...] ensembles dynamiques [...], des « théories » ou des « sciences collectives » *sui generis*, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel » (p. 36). Transmises par la collectivité, les représentations sociales changent afin de s'adapter aux différentes sociétés et époques grâce à leur caractère dynamique.

Abric, pour sa part, comprend la représentation sociale non pas comme un simple reflet de la réalité, mais davantage comme une organisation signifiante. En effet, elle est à la fois « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987, p.64). La représentation sociale constitue alors un guide pour l'action en orientant les actions et les relations sociales.

Jodelet, quant à elle, propose une définition des représentations sociales qui implique également une compréhension du réel de la part de ses acteurs, tout en apportant un tout nouvel élément, soit le positionnement social de l'individu. Jodelet (1984) révèle que les représentations sociales sont davantage,

une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale. Et corrélativement, l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leur position par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent. (p. 360)

Ainsi, l'activité mentale générée permet aux personnes de se positionner avec ce qui les entoure à l'intérieur de la société. Jodelet (1993) soutient même que la représentation sociale se situerait « à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif » (p.24). Effectivement, bien que chaque individu élabore seul son rapport au savoir sur le monde, il n'en demeure pas moins qu'il reste dépendant de son insertion sociale relativement à ses apprentissages ou à sa participation à la vie d'un groupe, d'une collectivité ou d'une institution (Jodelet, 1993). Enfin, la représentation constitue un filtre par lequel l'individu découvre le monde et le comprend (Jodelet, 1984).

En somme, en lien avec la définition des représentations sociales telle que proposée par Jodelet, l'école se retrouve directement interpellée par l'É.C. et les représentations sociales qui y sont véhiculées. Conséquemment, les représentations sociales permettent aux enseignants de se positionner par rapport à l'É.C. en termes de développement professionnel et en termes de pratiques enseignantes à l'intérieur de la classe et de la vie scolaire parce qu'ils ont la responsabilité de transmettre aux jeunes des valeurs, des savoirs et des habiletés qui seront nécessaires à ces futurs citoyens pour vivre en société (Lavoie, 2006).

1.5 Contexte de l'école québécoise

Pour comprendre le contexte de l'école québécoise, nous présentons un aperçu des types d'établissements scolaires au Québec (1.5.1), nous décrivons le Programme de formation de l'école québécoise (2001) de l'enseignement primaire (1.5.2) et nous proposons un bref portrait des deux acteurs principaux présents dans toute classe, l'enseignant (1.5.3) et l'élève (1.5.4).

1.5.1 Écoles publiques, privées et alternatives

Le réseau de l'éducation au Québec est constitué d'établissements publics et privés. Tout d'abord, subventionnée par l'État, l'école publique québécoise, autrefois confessionnelle, est gratuite et obligatoire au préscolaire, primaire et secondaire. Maintenant établi sur une base linguistique, francophone et anglophone, selon la langue d'enseignement en usage dans les écoles, « le système d'enseignement public du Québec est laïc » (MICC,

2006, p.1). En 1977, la loi 101 a fait du français la langue officielle au Québec, « les enfants d'immigrants, quelle que soit leur langue maternelle, doivent normalement fréquenter un établissement de la commission scolaire francophone de leur localité jusqu'au terme de leurs études secondaires. » (MICC, 2006,p.1) Les établissements scolaires sont regroupés à l'intérieur de commissions scolaires qui, au nombre de 72, sont « des gouvernements locaux offrant des services éducatifs de qualité qui répondent aux besoins de formation des jeunes, des adultes ainsi que des entreprises et des organismes sur leur territoire. » (FCSQ, 2007, p. 8)

En plus des écoles publiques, il y a les écoles privées qui, bien que subventionnées partiellement par l'État exige un apport financier des parents qui peut varier selon l'établissement. Reconnu pour l'encadrement soutenu des élèves, notamment par la formule du titulariat, l'école privée sélectionne les élèves à l'entrée. Étant des organismes sans buts lucratifs, les écoles privées fonctionnent sur le modèle de l'entreprise privée, avec un conseil d'administration et sa direction générale au sein de l'école (FEPP, 2006).

Enfin, l'école alternative propose un modèle qui valorise le projet de l'élève comme moteur de son apprentissage. L'école alternative a une conception holistique de l'éducation et différentes philosophies lui sont associées. En fait, alors que certaines mettent l'accent sur un « projet école unique », d'autres sont appelées « école Freinet » en lien avec son fondateur, Célestin Freinet. Ces dernières sont axées sur la mise en contexte réelle de l'enfant dans ses apprentissages qui le conduisent à apprendre par son engagement entier dans des activités invitantes et à sa mesure. Également, faisant partie du réseau des écoles publiques du Québec, les écoles alternatives se considèrent comme une communauté égalitaire dans laquelle chacun, parent, enseignant, direction, élève, est coéducateur et responsable de la vie de l'école (REPAQ, 2005). Enfin, certaines écoles sont à la fois alternatives et privées, comme en font foi les écoles Montessori.

Bien que les écoles publiques, privées et alternatives proposent des projets pédagogiques différentialistes, elles sont toutes régies par le Programme de formation de l'école québécoise du primaire (2001) établi par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001).

1.5.2 Programme de formation de l'école québécoise du primaire

L'évolution de l'école est influencée par le développement de la société qu'elle dessert puisqu'elle favorise la transmission aux générations futures des valeurs, des savoirs et des habiletés qui leur seront nécessaires (Lavoie, 2006). Comme nous l'avons vu précédemment, chaque période de changements sociaux a une incidence sur le système d'éducation. Au Québec, depuis la Deuxième Guerre mondiale, trois réformes majeures marquèrent le milieu scolaire québécois : 1) la réforme des années 1960, axée sur la quantité des contenus; 2) la réforme de 1979, axée sur la qualité des contenus; puis, 3) la réforme 2000, axée sur la réussite (Lavoie, 2006).

Avec l'implantation de la dernière réforme en septembre 2000, le ministère de l'Éducation (MEQ) décida de privilégier un programme de formation par compétences dans le but de placer l'élève face à des situations d'apprentissage proche de sa réalité socioculturelle (Lavoie, 2006). Alors qu'avec la réforme de 1979, une juxtaposition de programmes disciplinaires accompagnée d'un cumul de connaissances mémorisées et le développement d'automatismes étaient la règle, la dernière réforme marque le passage au développement des compétences à l'intérieur d'un seul programme de formation par ordre d'enseignement (Lavoie, 2006).

Au nombre de cinq, les domaines généraux de formation (voir Figure 1.1) constituent de véritables « lieux de convergence favorisant l'intégration des apprentissages de même que la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives » (MEQ, 2001, p.42). Dans *Vivre-ensemble et citoyenneté*, trois axes de développement permettent à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe ainsi que de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité chez ce dernier, soit :

- 1) Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques;
- 2) Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité;
- 3) Culture de la paix (MEQ, 2001, p.50).

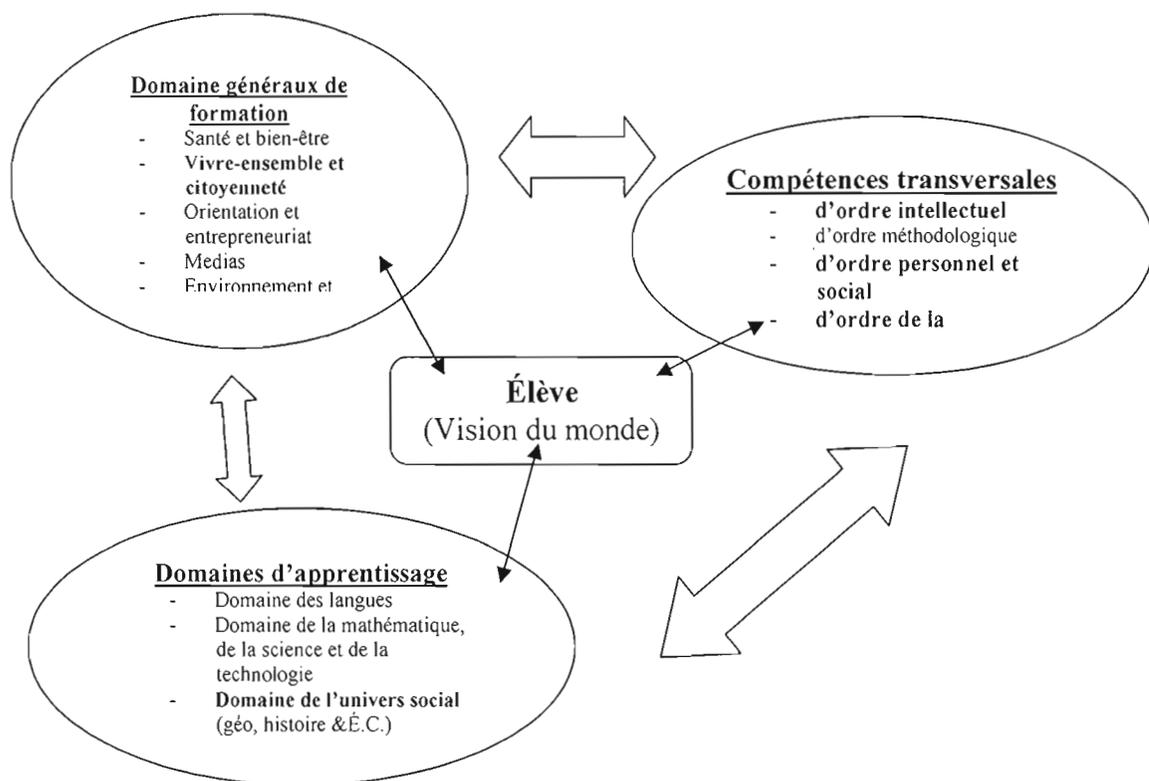


Figure 1.1 Programme de formation de l'école québécoise de l'enseignement primaire (MEQ, 2001, p. 8)

Le programme fait aussi appel à différentes compétences transversales (voir Figure 1.1). Dites transversales en raison de leur caractère générique, ces compétences sont nommées ainsi en « raison du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école. » (MEQ, 2001, p. 12) Elles sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social, et communicationnel. Distinctes des compétences disciplinaires, « elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie » (MEQ, 2001, p.12). Selon cette logique et en lien avec ce que disent les auteurs de l'É.C., des compétences transversales d'ordre personnel, social et intellectuel sont sollicitées par la discipline de l'É.C. En effet, les compétences d'ordre

intellectuel font appel notamment à l'exercice du jugement critique, tandis que celles d'ordre personnel et social rejoignent entre autres, l'idée de coopérer et d'interagir avec ouverture d'esprit.

Avec la réforme 2000, de nouvelles disciplines furent proposées, dont l'É.C. (voir Figure 1.1) qui est introduite au domaine de l'univers social dans le Programme de formation de l'école québécoise de l'éducation préscolaire et d'enseignement primaire en 2001. Selon le MEQ (2001), les disciplines rattachées à ce domaine, soit géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, « jouent un rôle essentiel dans l'acquisition des outils conceptuels nécessaires pour comprendre le monde dans lequel on vit, s'y insérer de façon harmonieuse et contribuer à son évolution. » (p.165) L'objectif général associé au domaine de l'univers social consiste alors à construire sa conscience sociale afin d'agir en citoyen responsable et éclairé.

En effet, avec la géographie et l'histoire, la formation du citoyen amène l'élève à construire ses propres interprétations des réalités sociales et territoriales dans le but d'être capable de participation active, réfléchie et autonome au débat social (MEQ, 2001). Ainsi, il est appelé à partager ses interrogations et ses interprétations avec les autres, ce qui l'entraîne à présenter son opinion tout en respectant celui des autres, à argumenter et également, à nuancer ses propos à la lumière de nouvelles données (MEQ, 2001). Pour y arriver, le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté vise la poursuite de trois compétences disciplinaires :

- 1) Lire l'organisation d'une société sur son territoire;
- 2) Interpréter le changement dans une société et sur son territoire;
- 3) S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire (MEQ, 2001, p.170).

Il est cependant nécessaire d'ajouter que dans ce programme, la discipline *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* n'est présente dans le curriculum qu'à partir du deuxième cycle du primaire, soit en 3^e et 4^e années.

Ainsi, en enseignant la discipline *Éducation à la citoyenneté*, inscrit dans le programme de formation *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, les enseignants favorisent la convergence de l'intégration des apprentissages et la complémentarité des interventions éducatives par la valorisation des règles de vie en société et des institutions

démocratiques, l'engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité et la culture de la paix (MEQ, 2001, p.50) afin d'apprendre ultimement à vivre ensemble harmonieusement.

Il est également possible de relever la présence de certains éléments de l'É.C. tels que l'esprit critique, la coopération et communiquer sa pensée notamment, dans plusieurs compétences transversales, ainsi que d'autres domaines généraux de formation. Par exemple, à l'intérieur des compétences transversales d'ordre intellectuel, nous retrouvons la compétence 3 « *Exercer son jugement critique* » faisant directement référence à l'esprit critique dont fait mention l'É.C. Les compétences d'ordre intellectuel, de l'ordre de la communication et d'ordre personnel et social, ainsi que les domaines généraux de formation suivants sont sollicités : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation et médias. Cependant, dans notre mémoire, nous ne nous référerons qu'à la discipline *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* et au domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*, puisque c'est à ces deux éléments que les enseignants font référence le plus souvent lorsqu'il est question d'É.C.

En introduisant dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) l'É.C. en tant que discipline scolaire et étant inclus dans le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*, cette idée n'a pas été saluée unanimement et a dû essayer quelques critiques au passage (McAndrew, 2004; Riel, 2000). Selon Mc Andrew (2001), le programme ne propose aucune définition ce qui rend plus difficile le transfert de l'É.C. en classe. À ce stade, il s'agit davantage d'« une approche multiforme, en pleine mutation, où l'expérimentation et la recherche de formules novatrices dominant. Cette tendance témoigne également de l'accord plus difficile à atteindre quant à ses objectifs et à ses priorités. » (Mc Andrew, 2001, p.171)

À la lumière de ces constats, l'évacuation des dimensions non consensuelles relatives au concept, ainsi que l'absence de balises claires pouvant conduire à des interprétations de sens commun de la part des gens sur le terrain, semblent évidents (McAndrew, 2004). De plus, la proposition québécoise d'intégrer l'éducation interculturelle comme composante de

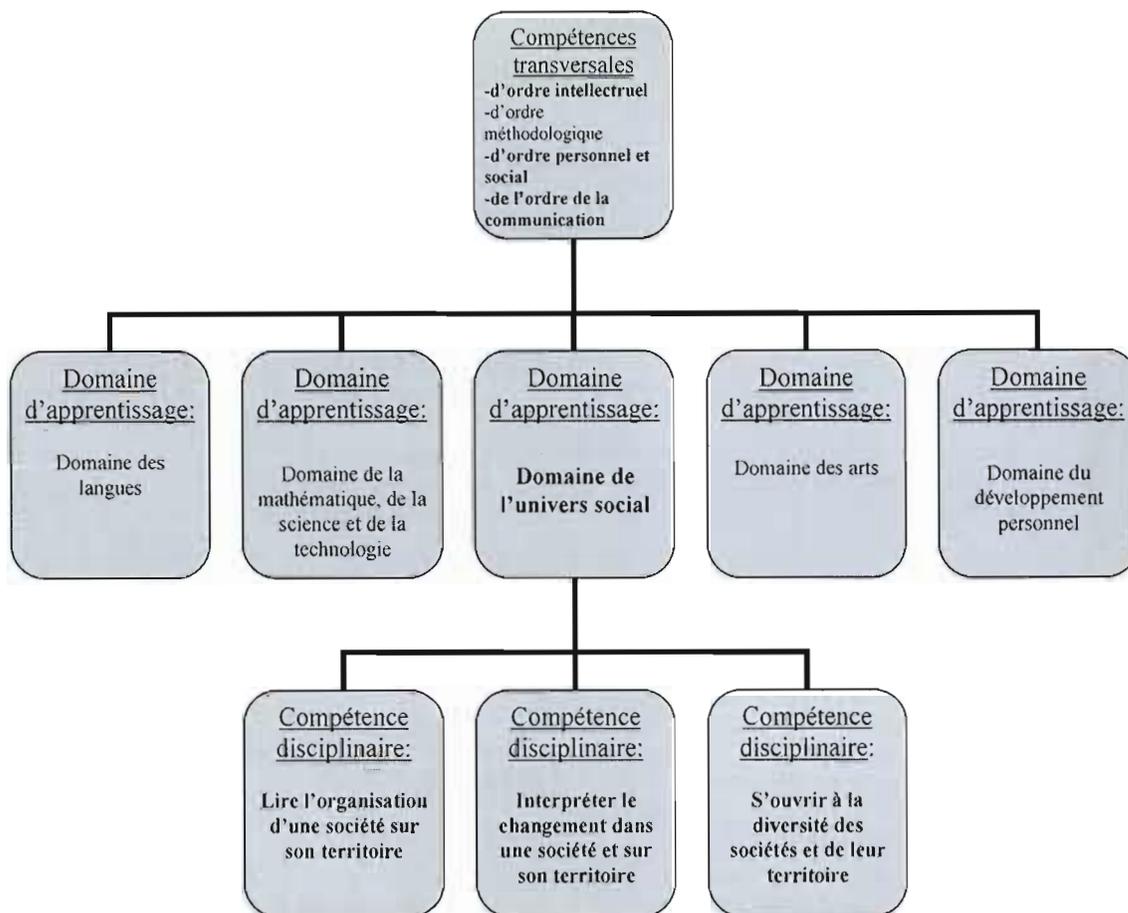


Figure 1.2 Les compétences transversales et disciplinaires associées à l'É.C. dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001)

l'É.C. dans les nouveaux programmes a donné au concept un sens pluraliste. Par exemple, dans le Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement primaire (2001), un axe de développement du domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » est consacré à la culture de la paix. Dans cet axe, certains thèmes associés à l'éducation interculturelle sont abordés : les conséquences de la discrimination et de l'exclusion; le droit à la différence des individus; l'interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations (MEQ, 2001).

Selon McAndrew (2004), cette dimension interculturelle intégrée à l'É.C., si limitée soit-elle, lui accordera une légitimité qui permettra de l'étendre à des milieux plus diversifiés au-delà de pratiques confinées aux écoles montréalaises puisque l'éducation interculturelle doit être l'affaire de tous, milieux homogènes comme milieux hétérogènes. Selon McAndrew (2004), si l'évacuation de la dimension interculturelle de l'É.C. persiste et son application n'est pas davantage favorisée, « des jeunes Québécois, notamment en région, se verront privés d'opportunités intéressantes de mieux comprendre la complexité des dynamiques identitaires, des rapports interethniques et de la construction des savoirs dans une société pluraliste. » (p. 44)

Par ailleurs, l'école primaire est le lieu d'application et de transmission du Programme de formation de l'école québécoise. L'école primaire est aussi un lieu privilégié pour apprendre le respect de l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité et à maintenir des rapports égalitaires tout en rejetant toute forme d'exclusion. Les enseignants poursuivent donc l'apprentissage d'un vivre-ensemble harmonieux en classe à travers les domaines généraux de formation et du programme de formation *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*.

1.5.3 Enseignants du primaire

Traditionnellement, les enseignants du primaire sont presque exclusivement des femmes donc des enseignantes blanches, de religion catholique par leurs origines et de langue française qui ont grandi dans des banlieues démographiquement homogènes de Montréal habitée majoritairement par une classe socioéconomique plutôt moyenne. En 2004, les données nous montrent qu'à la suite de leur formation universitaire, les futurs enseignants se retrouvent dans le secteur des jeunes du préscolaire, primaire et secondaire (FCSQ, 2004). De ce nombre, 75,6% sont des femmes et 24,4% sont des hommes, tandis que la proportion des hommes au primaire est de 14,7% de l'effectif contre 85,3% de femmes (FCSQ, 2004).

Alors que la réforme de 1960 instaure la démocratisation scolaire avec l'arrivée d'un important cortège d'enseignants incluant des immigrants venus de pays décolonisés, près de quarante ans plus tard, nous assistons à l'arrivée massive d'une nouvelle génération d'enseignants dans le système. En effet, depuis le milieu des années 1990, nous assistons au

départ d'enseignants à la retraite ce qui occasionne le renouvellement du corps professoral (Lavoie, 2006). Selon *Le bulletin statistique de l'éducation*, rédigé par la Direction des statistiques et des études quantitatives du MEQ (1999), le renouvellement du personnel enseignant permanent sera de l'ordre de 80%. Cette prévision s'échelonne sur une période de 13 ans, soit de 1997 à 2010. Nous assistons alors à la fois au renouvellement du personnel ainsi qu'à l'implantation de la réforme 2000 (Lavoie, 2006). Il convient donc de se questionner sur la réaction des enseignants face à ces changements.

À ce sujet, les conclusions de la recherche de Lavoie (2006) sur *Les effets de la réforme 2000 québécoise sur le travail enseignant au 1^{er} cycle du primaire* portent sur un sentiment d'impuissance ressenti par les enseignants au cours des cinq dernières années. Puisqu'avec la dernière réforme l'organisation et la tâche même du travail enseignant entrent dans une période de transformations majeures visant la différenciation pédagogique, les enseignants doivent changer la représentation qu'ils ont de leur travail (Lavoie, 2006). En fait, le Conseil supérieur de l'éducation a indiqué dans son rapport annuel 1994-1995 que le rôle des enseignants était appelé à devenir un rôle de gestionnaire de l'apprentissage plutôt que de dépositaire du savoir (CSE, 1995). Cela implique un changement dans leur façon de faire et bien souvent, vient également bousculer leurs valeurs. Bien qu'une volonté d'expérimenter de nouvelles façons de faire les habite, les professionnels de l'enseignement ne semblent pas toujours savoir comment les mettre en action. Ainsi, avec les nouvelles disciplines telles que l'É.C., les compétences et les méthodes à utiliser, Lavoie (2006) conclut qu'« on ne leur a pas offert de modèles concrets d'application » (p. 138).

De plus, depuis 1998, les étudiants en formation initiale au baccalauréat en enseignement primaire doivent maintenant réussir 120 crédits, à raison de 30 crédits par année, répartis sur quatre années universitaires. Passé de trois à quatre ans, ce cheminement doit faire vivre à l'étudiant quatre stages en milieu professionnel, un à chaque année de formation, afin de le faire progresser dans son insertion professionnelle. Aussi, contrairement à l'enseignement secondaire, tous les enseignants du primaire, à l'exception des enseignants du 1^{er} cycle, doivent enseigner l'éducation à la citoyenneté. Alors qu'au secondaire, seuls les enseignants d'histoire intègre l'É.C. comme nouvelle discipline, tous les enseignants généralistes du primaire doivent la joindre à leurs activités d'apprentissage. Alors que

l'enseignant du primaire doit transmettre les contenus associés à l'É.C., l'élève, quant à lui, doit se les approprier.

1.5.4 Élèves du primaire

Selon les statistiques du MELS (2006), pour l'année scolaire 2004-2005, 1 813 859 élèves fréquentaient l'un ou l'autre des réseaux d'éducation québécois, répartis dans 3 331 établissements d'enseignement. Sur ce nombre, 89 797 élèves étaient au préscolaire, 529 860 se retrouvaient à l'école primaire et 739 298 étudiaient au secondaire. Dans un univers mondialisé, les élèves profitent désormais d'une plus grande liberté d'expression et de sources d'informations beaucoup plus vastes et plus accessibles qu'auparavant. Également, ils se retrouvent confrontés aux dures réalités quotidiennes du monde de la violence, de l'intimidation, de la drogue, du sexe, du taxage et de l'insécurité (Lavoie, 2006), ce qui teinte parfois positivement ou parfois négativement leurs rapports avec l'adulte (Tardif, 2005). Les origines des élèves du primaire et du secondaire sont aussi de plus en plus diversifiées, surtout dans la région de Montréal.

En effet, des années 1994 à 2004, la proportion d'élèves issus de l'immigration a augmenté considérablement et ce, peu importe l'ordre d'enseignement. Un élève issu de l'immigration est « un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais. » (MELS, 2006a, p.3). Leur nombre est passé de 158 210 en 1994-1995 à 201 314 en 2003-2004 (MELS, 2006a). En fait, la présence de la population des élèves issus de l'immigration a augmenté constamment au cours de cette période. Ce phénomène peut s'expliquer par une politique québécoise d'immigration favorable entraînant l'arrivée de nombreux parents et par le fait même, d'enfants immigrants (MELS, 2006a). Des données du MELS démontrent que la grande région de Montréal accueille dans ses écoles 92% des élèves allophones du Québec, c'est-à-dire ayant comme langue maternelle une autre langue que le français et l'anglais. Pourtant, dans certaines régions de la province de Québec telle que la Côte-Nord, le Bas-Saint-Laurent et l'Abitibi-Témiscamingue, ce chiffre demeure inférieur à 0,5% de leur population totale (DSCC/MELS, 2005).

De plus, le portrait de la population scolaire a aussi changé au cours des dernières décennies, notamment avec la démocratisation de l'enseignement doublé de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Lavoie, 2006). D'ailleurs, la composition des écoles est de plus en plus hétérogène, c'est-à-dire une « hétérogénéité sociale, familiale, culturelle se traduisant par une large variété de degrés d'aspirations, de socialisation, de motivation face à l'école et aux enseignants eux-mêmes » (Tardif et Lessard, 2004, p.80). Ainsi, avec les nombreux changements que connaît la société québécoise (diversité ethnoculturelle, désintérêt de la chose publique, problème des inégalités sociales et économiques), les enfants que l'on retrouve aujourd'hui dans les classes, sont bien différents de ceux des générations précédentes (Lavoie, 2006).

Force est de constater que l'école québécoise vit de profonds changements quant à l'implantation de ses nouveaux programmes, au renouvellement de son corps enseignant et aux caractéristiques socioéconomiques de ses élèves au regard de l'É.C.

1.6 Pertinence de la recherche

Nous établissons la pertinence de notre recherche selon trois ordres : scientifique, pédagogique et social. En premier lieu, sur le plan scientifique, notre revue de la littérature a montré la rareté des travaux québécois sur l'É.C. au primaire. Parmi celles-ci, Courtine-Sinave (2004) a effectué une étude sur les croyances des étudiants en formation initiale. Garnier, Lavallée et Vincent (en cours) ont, quant à eux, abordé les représentations sociales de l'É.C. des enseignants au secondaire. Pourtant, aucune ne met en scène les enseignants du deuxième cycle du primaire, pourtant premiers à intégrer cette nouvelle discipline dans leur classe.

Afin de répondre à ce besoin, notre étude vise le développement d'assises théoriques dans le champ de connaissances relativement au concept d'éducation à la citoyenneté. Également, nous croyons que la présente recherche aidera à mieux comprendre le lien entre les représentations sociales des enseignants et leur pratique d'enseignement. En effet, il est possible d'établir que les représentations se nourrissent directement de l'agir des personnes et se retrouvent à être tout autant révélatrices qu'instigatrices de l'action même (Vincent, 2002). Puisque les enseignants doivent traduire les objets de savoirs à enseigner des programmes

d'études, tout en instituant les dispositifs favorisant la construction de connaissances chez leurs élèves, ils sont amenés à personnaliser les savoirs à enseigner dans les programmes en les recontextualisant et en les transformant, c'est-à-dire en témoignant d'un agir pédagogique. Par ce témoignage de connaissances et de représentations progressivement construites au fil des années à l'intérieur de ses différents environnements sociaux, l'enseignant « rend compte de son propre rapport au savoir et partant de l'ensemble des significations susceptibles de traduire son rapport au monde » (Vincent, 2002, p.2). Il importe donc de comprendre le cadre servant de références aux enseignants, puisqu'il nous permet de saisir l'influence de ces significations, notamment à l'intérieur de l'acte professionnel de médiation exercé auprès des élèves.

En second lieu, les enjeux d'ordre pédagogiques s'avèrent tout particulièrement importants, puisqu'ils touchent directement la pratique enseignante. En effet, de meilleures connaissances sur le concept d'É.C. contribueront à une meilleure utilisation du concept dans la classe. Aussi, par le développement d'une meilleure compréhension chez les enseignants de l'É.C. et des activités pouvant s'y rattacher, notre recherche favorisera l'amélioration de l'enseignement par une application plus constante et soutenue de la discipline et des compétences associées à la formation du citoyen, surtout dans les écoles où les occasions de vivre la diversité ethnoculturelle sont plus rares.

En troisième lieu, sur le plan social, nous croyons que par notre recherche, tout comme le prévoit le Programme de formation de l'école québécoise du primaire (2001), nous visons à encourager et à soutenir un vivre-ensemble harmonieux chez les élèves. De plus, en étudiant l'É.C., cette étude aidera à développer chez les jeunes du primaire, leur habileté/compétence à devenir des citoyens capables d'ouverture et de tolérance face aux autres porteurs de culture par les activités amenées en classe.

1.7 Questions de recherche

Notre problématique qui fait état de la situation de l'enseignement de l'É.C. nous amène à poser la question de recherche suivante :

- Quels sont les représentations sociales de l'É.C. d'enseignants de deuxième cycle du primaire?

Cette question centrale qui guidera notre mémoire se décline en deux questions sous-jacentes :

- Quelles sont les ressemblances et les différences entre les représentations sociales de l'É.C. des enseignants rencontrés?
- Quelles sont les approches pédagogiques que disent utiliser ces enseignants du deuxième cycle du primaire relativement à l'É.C.?

Afin de répondre à ces questions, nous présenterons, dans le chapitre suivant, le modèle de l'É.C. proposé par Paquin et Poirier (2004).

En résumé, la problématique a servi à mettre en perspective les changements sociaux qui ont contribué à l'émergence du concept d'É.C. tant au Québec que dans les pays occidentaux, l'historique des concepts de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté ainsi que le concept de représentations sociales et le contexte de l'école québécoise. La prise en compte de ces éléments a permis d'établir la pertinence de notre démarche ainsi que les questions de recherche. Sorte d'état des lieux, la proposition de la problématique ouvre la voie aux cadres de références théoriques et méthodologiques.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUES

Alors que dans le premier chapitre nous avons présenté la problématique, le deuxième, qui comprend quatre parties, sera consacré au cadre de références théoriques. Dans la première partie (2.1), nous décrivons le modèle de référence de l'éducation à la citoyenneté tel que proposé par Paquin et Poirier (2004). Ce modèle propose les sept dimensions suivantes : l'esprit critique et la conscientisation (2.1.1); le sens des responsabilités (2.1.2); la démocratie (2.1.3); l'appartenance à une communauté et l'identité (2.1.4); les droits de la personne (2.1.5); la paix et la cohésion sociale (2.1.6) ainsi que la participation (2.1.7). Dans la deuxième partie, nous abordons les liens entre les représentations sociales et la triade valeurs-attitudes-compétences présente dans ce modèle de Paquin et Poirier (2004) (2.2). Dans la troisième partie, nous traitons plus spécifiquement du cadre qui servira à l'analyse (2.3). Finalement, en quatrième partie (2.4), nous dégagons les objectifs qui guideront notre recherche.

2.1 Éducation à la citoyenneté : Modèle de Paquin et Poirier (2004)

Comme nous l'avons vu précédemment, l'éducation à la citoyenneté a fait l'objet de plusieurs recherches qui concluent à son caractère non consensuel et polysémique (Marzouk, Côté et Kabano, 1997, 2000; Audigier, 1999; Galichet, 1998, 2005; Pagé, 2001; Vincent, 2002). L'intérêt du modèle de Paquin et Poirier (2004), retenu ici, réside dans le fait que les auteurs ont dégagé les points communs présents dans la littérature sur la formation du citoyen et ont élaboré un modèle illustrant les différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté (É.C.). Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons les sept dimensions du modèle (voir figure 2.1) : esprit critique/conscientisation, responsabilités, démocratie, appartenance/identité, droits de la personne, paix et cohésion sociale et, participation. Nous expliquons aussi les liens qui les unissent.

2.1.1 Esprit critique/conscientisation

Plusieurs écrits de la littérature scientifique soulignent que la conscientisation critique est importante dans l'intégration des différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté (Delors, 1996; Marsolais, 2000). Pour leur part, Ferrer et Allard (2002) définissent l'éducation à la citoyenneté comme « le processus par lequel une personne détermine, observe et analyse les facteurs qui influent favorablement ou non sur sa vie et sa communauté, sur d'autres personnes et collectivités, ainsi que sur l'environnement.» (p.3) La conscientisation critique devient donc un moyen par lequel elle approfondit « sa

compréhension de soi, d'autrui et des environnements social et naturel » (Ferrer et Allard, 2002, p.4), puisqu'elle est ainsi capable de discerner la qualité et la validité des différents types de raisonnements et de jugements de valeurs. Marsolais (2000) insiste sur l'aspect crucial pour les jeunes de se doter d'une telle conscience dans le contexte de changements mondiaux occasionnés notamment par les technologies de l'information et des communications. En ayant un esprit critique, le jugement, le raisonnement et le discernement seront privilégiés au profit de toute forme de propagande. Cette première dimension proposée dans le modèle de Paquin et Poirier (2004) guide les six autres dimensions du modèle.

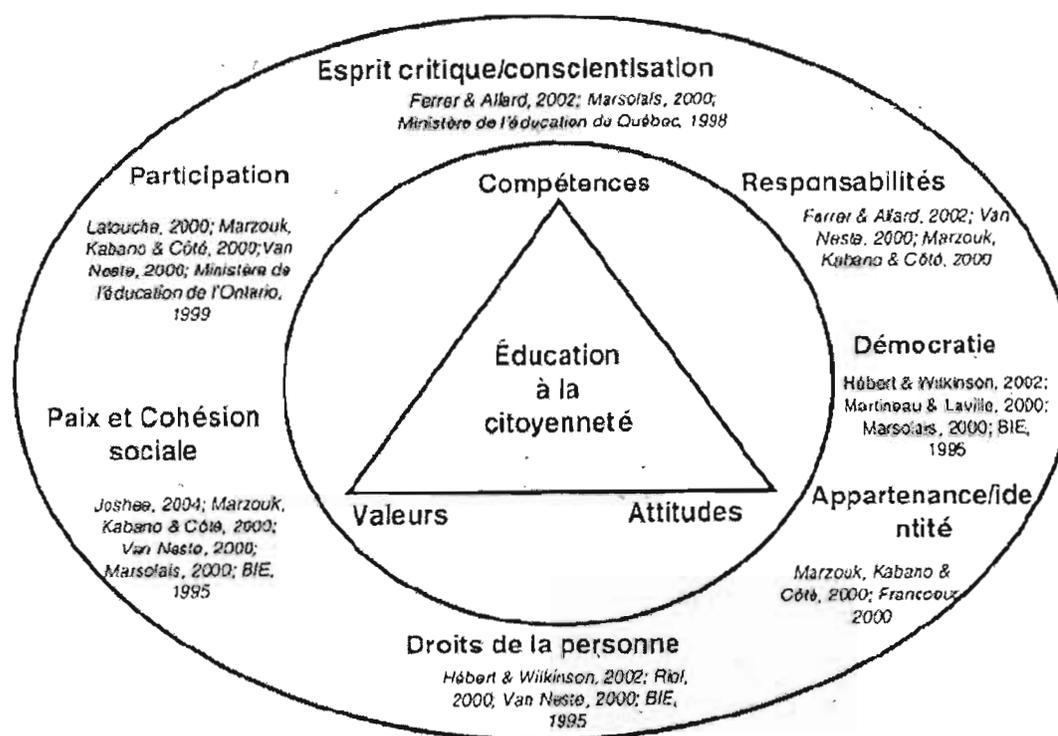


Figure 2.1 Éducation à la citoyenneté : Modèle de Paquin et Poirier (2004)

2.1.2 Responsabilités

En lien avec l'éducation à la citoyenneté, le sens des responsabilités est défendu par Marzouk, Kabano & Côté (2000), Van Neste (2000), Ferrer et Allard (2002). Selon Marzouk, Côté et Kabano (2000), les responsabilités tant civiles, politiques, économiques que sociales symboliseraient les obligations du citoyen envers sa communauté.

2.1.3 Démocratie

Plusieurs études dont celles de BIE (1995), Marsolais (2000), Martineau & Laville (2000), Hébert & Wilkinson (2002) ont défini la démocratie. Marzouk, Côté et Kabano (2000) reprennent l'idée du Bureau international de l'éducation (BIE) (1995) selon laquelle la présence d'un cadre démocratique à l'intérieur duquel coexisteraient des institutions et des instruments politiques et juridiques permettant de garantir le respect des droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels est très important dans l'éducation à la citoyenneté.

2.1.4 Appartenance/identité.

L'appartenance à la communauté est une dimension qui permet à un citoyen de s'identifier, s'engager et partager, avec les autres membres, les mêmes finalités qu'il s'agisse d'une communauté large ou petite (Francoeur, 2000; Marzouk, Côté et Kabano, 2000).

2.1.5 Droits de la personne

Qu'ils se rattachent à la vision contemporaine de l'éducation à la citoyenneté ou qu'ils aient toujours été essentiels à l'acquisition d'une conscience sociale et planétaire, les droits de la personne sont identifiés comme une dimension importante de l'éducation à la citoyenneté (BIE, 1995; Riel, 2000; Hébert & Wilkinson, 2002). À ce propos, Van Neste (2000) affirme qu'éduquer aux droits de la personne, « c'est introduire les jeunes dans les voies de la solidarité, de la justice et de la paix » (p. 132). Plus particulièrement, le BIE cité dans Van Neste mentionne que l'É.C.

[...] doit permettre aux citoyens de participer de façon active et efficace, à l'application, au renforcement et à la protection des droits de la personne qui représentent le socle moral de la société et le fondement légal d'un état de droit. (Van Neste, 2000, p. 132)

La formation du futur citoyen s'oriente ainsi vers une application, un renforcement et la valorisation de la protection des droits de la personne.

2.1.6 Paix et cohésion sociale.

Pour les auteurs sur lesquels s'appuie le modèle de Paquin et Poirier (2004), l'éducation à la citoyenneté doit mettre l'accent sur le savoir « vivre ensemble » (BIE, 1995; Marsolais, 2000; Marzouk, Côté et Kabano, 2000; Van Neste, 2000; Joshee, 2004). Ces auteurs définissent la paix et la cohésion sociale comme étant une forme de compassion et un retour aux valeurs sociales (Joshee, 2004), tout en faisant référence à une société diversifiée, pluraliste ou multiculturelle qui évolue dans l'harmonie et qui se tient ensemble (Marzouk, Côté et Kabano, 2000). Enfin, la dimension associée à la cohésion sociale encourage les citoyens à « développer des valeurs, un respect mutuel et une volonté à vouloir aider les moins fortunés. » (Paquin et Poirier, 2004, p.15)

2.1.7 Participation.

La notion de participation est incluse comme dimension constitutive de l'éducation à la citoyenneté dans plusieurs études, notamment celles proposées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (1999), Marzouk, Côté & Kabano (2000) et Van Neste (2000). Pour Paquin et Poirier (2004), la participation favorise le développement des compétences « chez le citoyen afin qu'il soit non seulement un observateur, mais aussi un acteur engagé dans la vie sociale » (p. 14).

Par ailleurs, des sept dimensions proposées dans le modèle de Paquin et Poirier (2004), découlent des valeurs, des attitudes, ainsi que des comportements qui, ensemble, constituent l'éducation à la citoyenneté.

2.2 Liens entre les représentations sociales et la triade valeurs-attitudes-compétences du modèle de Paquin et Poirier (2004)

Selon plusieurs auteurs européens (Abric, 1987; Jodelet, 1989; Moscovici, 1984), les termes de la triade valeurs-attitudes-compétences utilisés dans le modèle de Paquin et Poirier (2004) expriment « un certain nombre d'éléments constitutifs d'un ensemble plus vaste, celui des représentations sociales » (Bah, 2005, p. 39). Pour ces auteurs, les représentations, qui sont organisées autour d'une signification centrale et par rapport à un objet donné, constituent un univers d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances. Plus spécifiquement, Jodelet (1984) avance que la représentation sociale est définie par un contenu composé d'informations, d'images, d'opinions, d'attitudes et de croyances qui se rapportent à un objet. Il peut s'agir, par exemple, d'un événement économique, d'un personnage social ou d'un travail à faire. Pour Jodelet (1984), qualifier la représentation de « social » permet de saisir qu'elle appartient à un sujet (individu, famille, groupe, classe) qui entretient un rapport avec un autre sujet. Elle se retrouve alors tributaire « de la position que les sujets occupent dans la société, l'économie, la culture » (Jodelet, 1984, p. 362). Concrètement, la représentation, qui est sociale et définie par un contenu, constitue le processus par lequel s'établit la relation entre quelque chose et quelqu'un.

Ainsi, intimement liée aux représentations sociales recherchées chez les enseignants du deuxième cycle du primaire, les trois éléments présents dans la triade du modèle de Paquin et Poirier sauront ressortir à travers les données recueillies. Afin de bien distinguer ce que constituent une valeur, une attitude et une compétence, nous allons définir chacun de ces termes.

De prime abord, bien que Jodelet, dans sa définition d'une représentation sociale, ne fasse pas mention de l'aspect des valeurs mais plutôt de celui des croyances reliées à une chose, Rokeach cité dans Bah (2005) nous démontre qu'il est possible d'établir un lien entre les deux. En effet, Rokeach cité dans Bah (2005) définit une valeur comme une « croyance persistante selon laquelle un mode spécifique de conduite ou un but particulier de l'existence est personnellement ou socialement préférable à un autre qui lui est opposé ou contraire. » (p. 45) Ainsi, une valeur fait référence à une croyance unique (Bah, 2005). Toutefois, une valeur est également plus qu'une croyance, puisqu'issue d'une mûre réflexion, elle « s'impose à l'esprit comme une certitude objective et commune à plusieurs êtres humains » (Bah, 2005,

p.45). Prolongeant cette vision, Marzouk, Côté et Kabano (2000) définissent les valeurs communes qui peuvent être soit morales, religieuses ou sociales. Selon eux, elles représentent un mode de vie et le devoir de se conformer aux valeurs privilégiées par sa communauté d'appartenance et souvent partagées par les citoyens, telles que la coopération, la solidarité, l'autonomie, la justice et l'équité, de même que le respect et la tolérance.

D'autre part, habituellement inférés à partir d'une série d'énoncés formulés par une personne, une attitude se retrouve à la croisée d'une constellation de croyances (Gaudreau, 1991; Fontaine et Trahan, 1990). En fait, « l'attitude d'un individu à l'égard d'un objet social est donc le résultat des diverses croyances qu'il a vis-à-vis de cet objet social » (Bah, 2005, p.44).

Si définir les concepts d'attitude et de valeur est une chose, ne pas les confondre en est une autre. Bah (2005) nous rappelle qu'une des différences entre ces deux concepts réside dans le fait qu'une attitude se rapporte directement à un objet en particulier, tandis qu'une valeur, plus générale, se situe au-dessus des objets ou des situations. Conséquemment, chez un individu, la présence d'attitudes serait plus importante que celle des valeurs. En fait, servant de guide aux attitudes, les valeurs sont plus centrales dans la personnalité de quelqu'un. Enfin, l'importance d'une attitude selon Bah (2005) est reliée à l'importance de la valeur à laquelle elle est rattachée.

En plus qu'une valeur puisse être associée à une croyance persistante, Bah (2005) a relevé qu'une compétence pouvait aussi être associée à des croyances. En effet, alors qu'une compétence fait référence à une « possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes (Legendre, 2005, p. 248) », Bah (2005) a repéré dans la littérature que les croyances se dissimulent bien souvent sous des termes variés : processus mentaux internes; stratégies d'actions; règles et principes de conduite; perspectives; et, stratégies sociales. Dans cette foulée, le Programme de formation de l'école québécoise du primaire du MEQ, publié en 2001, définit la compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (p. 4). D'un point de vue pédagogique, lorsqu'il est question de développement de compétences, les connaissances viennent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée qui est également une forme de savoir-agir

(MEQ, 2001). Contrairement au savoir-faire qu'il est possible d'appliquer de façon isolée, par la compétence, il y a mobilisation de plusieurs ressources et elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité (MEQ, 2001).

En somme, la compréhension des représentations sociales de l'É.C. des enseignants du deuxième cycle du primaire que nous avons rencontrés pour notre étude nous permettra de laisser émerger les valeurs, les attitudes et les compétences découlant des sept dimensions de l'É.C. du modèle de Paquin et Poirier (2004).

2.3 Cadre d'analyse

Le modèle de l'É.C. de Paquin et Poirier (2004) sera utilisé afin de constituer notre cadre d'analyse (voir figure 2.2). Ainsi, il permettra de circonscrire nos trois questions de recherche afin de les rendre « analysables » et les transformer en objectifs de recherche. En permettant aux individus ou aux groupes de penser et d'interpréter leur réalité quotidienne, ainsi qu'en les positionnant avec ce qui les entoure, les représentations sociales seront un filtre par lequel il nous sera possible de porter un regard sur l'É.C. et tout particulièrement sur la manière dont les enseignants du primaire arriveront à décoder leur réalité.

Ce filtre sera également constitué des valeurs, des attitudes, ainsi que des compétences émanant des sept dimensions de l'É.C. présentes dans le modèle de Paquin et Poirier (2004). Puis, le regard porté sur l'É.C. sera axé sur ces sept dimensions, soit l'esprit critique et la conscientisation, les responsabilités, la démocratie, l'appartenance à la communauté, les droits de la personne, une situation de paix favorisant la cohésion sociale, ainsi que la participation (voir figure 2.2). À l'aide des données recueillies, nous arriverons à cerner et comparer les représentations sociales de l'É.C. d'enseignants du deuxième cycle du primaire.

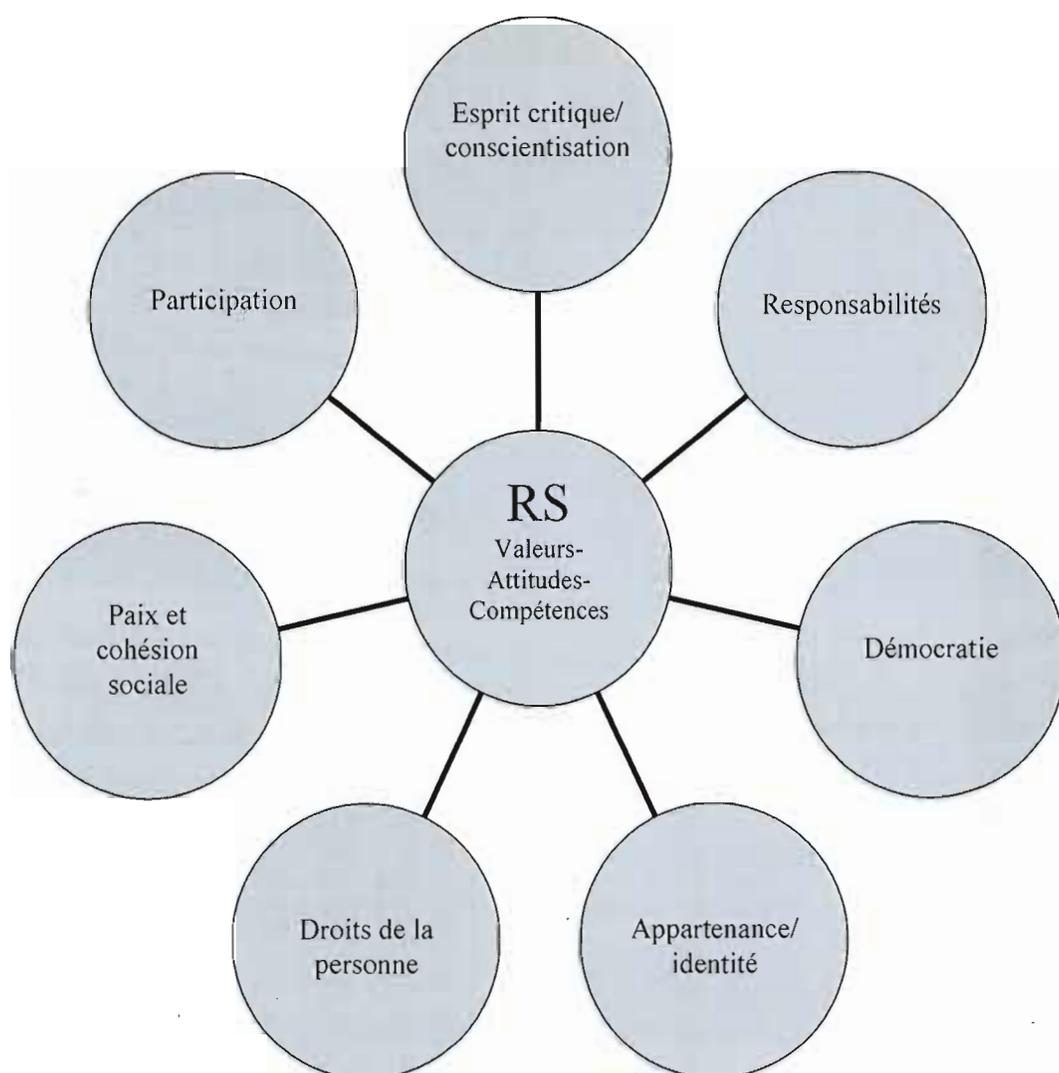


Figure 2.2 Cadre d'analyse

2.4 Objectifs de recherche

Dans cette optique, les trois objectifs qui guident notre mémoire sont les suivants :

1. Identifier et décrire les représentations sociales de l'É.C. d'enseignants de deuxième cycle du primaire;

2. Comparer les représentations sociales de l'É.C. d'enseignants de deuxième cycle du primaire;
3. Identifier les approches pédagogiques que ces enseignants disent utiliser relativement à l'É.C.

En résumé, le modèle de l'É.C. de Paquin et Poirier (2004) soutient le cadre de références théoriques venu préciser le cadre d'analyse, ainsi que les trois objectifs poursuivis dans notre mémoire. Ce sont sur ces fondements que nous appuierons l'élaboration du cadre méthodologique de notre recherche.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Afin de répondre à nos questions de recherche et viser les objectifs que nous nous sommes fixés, nous présenterons tour à tour le type de la recherche (3.1) ainsi que la collecte de données (3.2) incluant la sélection des participants, les entrevues semi-dirigées, les conditions d'entrevue, le canevas d'entrevue, les critères de scientificité et les considérations éthiques de notre démarche. Enfin, le traitement des données (3.3) comprendra l'analyse de contenu ainsi que le cadre d'analyse de contenu utilisé.

3.1 Type de recherche

Puisque nous voulons connaître les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants de deuxième cycle du primaire, le choix d'un type de recherche répondant à nos objectifs de recherche s'impose. Ces objectifs sont au nombre de trois : 1) identifier et décrire les représentations sociales de l'É.C. des enseignants de deuxième cycle du primaire; 2) comparer les représentations sociales de l'É.C. des enseignants de deuxième cycle du primaire; 3) identifier les approches pédagogiques que les enseignants disent utiliser relativement à l'É.C. Conséquemment, la recherche proposée est qualitative, exploratoire et descriptive.

Tout d'abord, notre étude s'inscrit dans un type de recherche qualitatif relativement à son genre et de son orientation. En effet, en s'engageant dans l'étude des phénomènes sociaux, plusieurs auteurs ont recours à la recherche qualitative (Legendre, 2005; Savoie-Zajc, 2004). Animé par le désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience, la recherche qualitative est particulièrement utilisée dans le domaine de l'éducation. D'ailleurs, deux facteurs principaux font en sorte que cette démarche est pertinente en éducation, soit 1) l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche et 2) le caractère essentiel de l'interactivité. En ce qui concerne le premier facteur, l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche, Savoie-Zajc (2004) affirme qu'une démarche de type qualitatif se moule parfaitement à la réalité des participants. En fait, des plaintes sont souvent faites au sujet de la distance entre l'activité dans la salle de classe et la recherche, isolée des pratiques quotidiennes. Avec ce type

d'étude, la démarche qualitative « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle » (Savoie-Zajc, 2004, p.125). Puis, dans le cas du deuxième facteur, ce type de recherche prend en compte les interactions que les individus établissent entre eux et avec leurs environnements. Il ne faut donc pas s'étonner de l'association faite alors entre la recherche qualitative et l'école, puisque la nature même de l'éducation est faite d'interactions entre l'individu qui enseigne et celui qui apprend (Savoie-Zajc, 2004). Plus précisément, si nous cherchons à définir ce terme riche de significations, nous considérons la recherche qualitative comme étant « un courant animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus; il adopte une perspective systémique, interactive alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes » (Savoie-Zajc, 2004, p.126). De plus, Deslauriers (1991) affirme que la recherche qualitative « s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur » (p. 6).

Par ailleurs, Savoie-Zajc (2004) définit la recherche qualitative en opposant deux paradigmes : 1) le positiviste associé à la recherche quantitative et 2) l'interprétatif, relié à la recherche qualitative. Alors que la recherche quantitative vise à produire de façon empirique des résultats dans le but de comprendre le monde à travers des lois universelles généralisables, la recherche qualitative tente, de par son analyse de faits sociaux, d'en dégager la ou les significations dans leur contexte (Boutin, 1997). En outre, le paradigme interprétatif, associé à la recherche qualitative, met l'accent davantage sur l'interaction entre les individus comme le mentionnait Savoie-Zajc (2004) dans sa définition. De surcroît, à l'intérieur de l'interaction mentionnée, le discours qui lui est associé peut être porteur de valeurs et véhiculer des représentations sociales. De son côté, le paradigme positiviste, associé à la recherche quantitative, conçoit plutôt son objet de recherche en termes de comportements (Lessard-Hébert et *al.*, 1996). Il apparaît donc évident que les données que nous désirons collecter, c'est-à-dire les représentations sociales de l'É.C. chez des enseignants, s'inscrivent dans la logique du type de recherche qualitative et sauront ressortir à travers les discours des personnes interviewées.

Après avoir jeté les fondements méthodologiques de notre recherche, nous allons maintenant préciser les types de recherche qui nous permettent d'atteindre un niveau

interprétatif à partir des données recueillies. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la combinaison de deux types, soit la recherche exploratoire et la recherche descriptive.

Subdivision de la recherche qualitative, la recherche exploratoire, considérée comme la phase initiale d'un processus de recherche continu et se caractérisant par sa souplesse, est pour Legendre (2005) une étude « dont le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et d'évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques » (Legendre, 2005, p. 1150). Favorisant la découverte de nouvelles connaissances sur des domaines peu étudiés, la recherche exploratoire permet également « d'obtenir une meilleure connaissance d'un phénomène ainsi que la clarification de concepts comme préalable à des recherches ultérieures. » (Legendre, 2005, p. 1150)

Constituant une composante de la recherche exploratoire, la recherche descriptive est décrite par Legendre (2005) comme une « recherche visant à présenter des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique et objective » (p. 1148). Étant caractérisée principalement par sa capacité à fournir une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière, cette démarche ne sert pas à déceler les relations de causes à effets possibles, mais bien à identifier les éléments d'une situation, ainsi que décrire la relation existant entre ces composantes (Legendre, 2005).

Pour notre mémoire, la décision de prendre une orientation qualitative encadrant une recherche exploratoire-descriptive paraît tout indiquée. En effet, nous voulons à la fois décrire les représentations sociales de l'É.C. des enseignants du deuxième cycle du primaire, les comparer entre elles, puis décrire les pratiques pédagogiques que les enseignantes disent utiliser afin de mener, espérons-le, à la découverte de connaissances qui, selon nous, sont peu ou pas abordées.

3.2 Collecte des données

La collecte des données, qui est l'étape où nous recueillons les données de diverses façons auprès des sujets d'une étude (Fortin, 1996), sera divisée en six parties : 1) la sélection des participants; 2) les entrevues semi-dirigées; 3) les conditions d'entrevue; 4) le canevas d'entrevue; 5) les critères de scientificité; et 6) les considérations éthiques de la recherche.

3.2.1 Sélection des participants

Dans le cadre d'une étude de type qualitatif, exploratoire et descriptif, les échantillons du type intentionnel et non probabiliste sont privilégiés. En d'autres termes, les individus ayant une expertise pertinente par rapport à l'objet d'étude et étant capables de verbaliser cette dernière sont choisis comme répondants (Savoie-Zajc, 2002). Puisque nous nous intéressons dans cette recherche aux représentations sociales de l'É.C. d'enseignants de deuxième cycle du primaire, nous avons fait appel à ce groupe cible puisqu'il possède une expertise sur le sujet comme il y est exposé quotidiennement.

Afin d'y arriver, nous avons contacté des enseignants du deuxième cycle du primaire travaillant dans des écoles de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) dans l'intention de former un échantillon de dix enseignants. Bien que Kvale (cité dans Savoie-Zajc, 2002) avance le nombre de 10 à 15 répondants référant à un ordre de grandeur habituel que l'on rencontre dans la pratique de ce genre de recherche, le critère souvent utilisé dans la recherche qualitative est celui de la saturation théorique (Savoie-Zajc, 2002). Autrement dit, la saturation s'effectue lorsque « l'ajout de nouvelles données ne sert plus à améliorer la compréhension que l'on a d'un phénomène » (Savoie-Zajc, 2002, p.274). Pour notre étude, un nombre initial de 10 répondants a été prévu, ce nombre pouvant être modifié en cours de processus suivant le degré de saturation atteint. Les répondants ont été rejoints par l'intermédiaire d'une conseillère pédagogique de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) qui leur a remis à chacun une lettre d'invitation décrivant le projet (voir appendice B). Ce recrutement s'est fait sur une base volontaire auprès d'enseignants de la CSDM ayant au minimum un diplôme de baccalauréat en enseignement.

À la suite des démarches de la conseillère pédagogique, nous avons reçu deux réponses positives d'enseignants souhaitant participer à notre étude. Le nombre de participants désiré n'étant pas atteint, nous avons tenté d'élargir notre bassin d'enseignants. Ainsi, nous avons décidé de contacter des directions d'école de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Milles-Îles, située sur la Rive-Nord de Montréal, et de la Commission scolaire Marie-Victorin, située sur la Rive-Sud de Montréal. De ces nouveaux contacts, nous avons sélectionné huit enseignants afin de former un échantillon de dix participants : neuf femmes

et un homme qui avaient tous un minimum de cinq années d'expérience en enseignement au primaire.

Enseignant dans la grande région métropolitaine de Montréal, ils/elles sont représentatifs de la proportion des hommes et des femmes en enseignement du primaire qui est de 85,3% d'enseignants de sexe féminin et de 14,7% d'enseignants de sexe masculin (FCSQ, 2004). Ils/elles étaient également intéressés à s'exprimer sur la question de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. Nous rappelons que nous désirons explorer cette nouvelle avenue, puisque les recherches antérieures (Courtine-Sinave, 2004; Lebrun et Wood, 2004; Garnier, Lavallée et Vincent, en cours) ont été conduites auprès d'étudiants universitaires admis dans des programmes en enseignement en formation initiale et non en exercice. Contrairement, aux études mentionnées précédemment, les enseignants que nous avons sélectionnés n'ont pas reçu de formation universitaire reliée au domaine de l'univers social en général et, en lien avec l'enseignement de la nouvelle discipline inscrit au programme l'éducation à la citoyenneté en particulier.

Une fois l'échantillon des participants établi pour notre recherche, nous avons été en mesure de collecter nos données et, ainsi, d'entendre ce que les enseignants du primaire avaient à dire sur le sujet de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

3.2.2 Entrevue semi-dirigée

Comme le but de notre étude est de dégager les représentations sociales de l'É.C. des enseignants à travers leur discours, il est important de choisir une méthode de collecte des données dans laquelle les répondants pourront s'exprimer. En effet, puisque les représentations sociales circulent dans le discours et sont portées directement par les mots (Jodelet, 1989), les méthodes dites « classiques » (entrevues et questionnaires) jouent un rôle important dans la détermination du contenu spécifique d'une représentation (Rouquette et Rateau, 1998). Notre choix s'est arrêté sur l'entrevue semi-dirigée qui nous apparaissait la plus appropriée en tant que mode de déroulement pour la collection des données.

Tout en rendant explicite l'univers de l'autre, Savoie-Zajc (2002) définit l'entrevue semi-dirigée comme une

[...] interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. (p. 266)

À l'aide de questions ouvertes, ce genre d'entrevue convient à notre étude puisqu'il permet d'établir un discours dans lequel il nous sera possible de dégager des représentations sociales. Alors qu'un questionnaire ou un sondage avec des questions fermées nous auraient contraints à suivre le canevas préétabli, cette méthode nous confère une certaine liberté tout en gardant une directivité minimale pouvant influencer l'orientation de l'entrevue (Savoie-Zajc, 2002). Les entrevues non dirigées, ne nous permettent pas cette latitude tout en gardant une possibilité de rediriger la conversation si le besoin se fait sentir. En somme, pour toutes ces raisons, nous pensons que l'entrevue semi-dirigée est la méthode de collecte des données la plus appropriée dans le cas qui nous concerne.

3.2.3 Conditions d'entrevue

Les enseignants ayant répondu par l'affirmative à notre demande d'entrevue et qui avaient été contactés par téléphone afin de prendre rendez-vous, ont été rencontrés à l'école où ils exercent. Nous avons pensé que l'établissement scolaire serait facile d'accès pour les répondants étant leur lieu de travail et qu'il nous serait possible d'occuper un local, en l'occurrence la salle de classe, pour le déroulement de l'entrevue et ainsi, s'assurer d'une certaine intimité.

Lors de nos rencontres, nous avons pris toutes les précautions nécessaires afin de mettre les enseignants en confiance. Quelques minutes avant l'entrevue, nous avons remis au répondant le formulaire de consentement à remplir (voir Appendice C: Formulaire de consentement), ainsi qu'une courte fiche d'informations démographiques permettant de colliger des informations générales servant à établir le profil de l'enseignant interrogé tel que le nom, l'âge, le sexe, le pays de naissance, le diplôme obtenu le plus élevé et la discipline de celui-ci, le nombre d'années d'enseignement effectuées jusqu'à présent et le niveau scolaire

enseigné. L'ensemble des données recueillies à partir de ce formulaire a permis lors de l'analyse d'établir des liens entre les répondants et d'effectuer les comparaisons nécessaires.

Enfin, chaque entrevue a permis de dégager un verbatim qui fut condensé, afin de rendre possible l'analyse des représentations sociales de l'É.C. des 10 enseignants volontaires. Il est de ce fait intéressant d'explicitier les questions qui composent ces conversations.

3.2.4 Canevas d'entrevue

Rencontrés dans leur établissement scolaire, les participants ont accepté de répondre à notre entrevue semi-dirigée composée de dix questions (voir appendice A : Canevas d'entrevue) en lien avec les sept dimensions de l'éducation à la citoyenneté contenues dans le modèle de Paquin et Poirier (2004). Notre canevas d'entrevue comprend une première question d'ordre général sur les dix mots-clés qu'ils associent à l'éducation à la citoyenneté. Dans le déroulement d'une entrevue semi-dirigée, l'ordre des questions est très important et il est recommandé de débiter par des questions plus générales (Savoie-Zajc, 2002). Une fois que le rapport de confiance est établi et que le répondant a eu la possibilité de se remettre en mémoire des éléments lui permettant de faire des liens et des synthèses, les questions plus spécifiques ou touchant des sujets intimes peuvent alors être abordées (Savoie-Zajc, 2002). Dans cette logique, les questions 2 à 8 correspondent à chacune des sept dimensions du modèle, puis la 9^e question fait état de ce qu'est pour eux l'éducation à la citoyenneté. Enfin, la 10^{ème} question reprend les éléments que les participants auraient pu avoir oubliés. Plusieurs aspects peuvent être considérés dans le cadre de cet entretien, dont un commentaire, un ajustement quelconque ou même un retour.

Finalement, les questions de notre canevas d'entrevue nous permettront de constituer les données sous la forme de *verbatim* qui serviront à la description, à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies.

3.2.5 Critères de scientificité

Le caractère scientifique de toute recherche repose sur deux critères, soit la validité et la fidélité, que nous retrouvons dans la présente étude. Cette définition de normes permet de porter un jugement sur la valeur des connaissances obtenues au moyen d'une recherche

qualitative et convaincre de la pertinence et de la rigueur du devis de recherche (Lessard-Hébert et *al.*, 1996)

3.2.5.1 Critères de validité

Tel que le définit Legendre (2005), la validité d'une recherche constitue la « capacité d'un instrument à mesurer réellement ce qu'il doit mesurer, selon l'utilisation que l'on veut en faire » (p. 1436). Dans le cas qui nous concerne, les questions formant l'entretien semi-directif ont pour but d'élaborer des réponses aux trois questions de recherche. Il importe donc de s'assurer que les questions choisies lors de la création du canevas d'entretien sauront faire émerger les représentations sociales de l'É.C. des enseignants interrogés.

3.2.5.2 Critères de fidélité

Toujours selon Legendre (2005), le critère de fidélité réside dans la « qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré » (p. 669). En comparaison avec le critère précédent, la fidélité ne porte pas directement sur les données recueillies, mais bien sur les techniques et instruments de mesure ou d'observation (Lessard-Hébert et *al.*, 1996). « La validité suppose [donc] la fidélité mais non l'inverse. » (Lessard-Hébert et *al.*, 1996) En fait, puisque nous appliquerons de façon identique le protocole de recherche établi à chaque participant, les variations émanant des réponses des sujets seront imputables dans ce cas, à l'apport personnel de chacun d'entre eux.

3.2.6 Considérations éthiques de la recherche

Dans le cadre de cette étude, nous devons porter une attention particulière aux considérations éthiques, puisqu'elle implique des êtres humains. Dans cet ordre d'idées, Harrisson (2004) avance

[qu'] il ne s'agit pas seulement de réduire ou d'éliminer complètement l'exposition des sujets à des dangers physiques ou psychologiques, mais toute manipulation, tromperie ou duperie, en ce qu'elle compromet l'être humain dans une position précaire, est moins acceptable en recherche à défaut d'être entièrement proscrite. (p.43)

Afin d'y arriver, nous nous assurons que les participants de notre étude connaissent le déroulement, ainsi que les buts de notre recherche et qu'ils soient assurés que leur entretien demeurera confidentiel. Également, ils doivent savoir qu'ils ont la possibilité de se désister à tout moment s'ils le désirent. En fait, il est important de vérifier que la présente étude ne comportera aucun risque, préjudices ou dangers psychologiques potentiels pour les répondants et que leur identité ne sera pas dévoilée à aucune étape du processus. Nous nous appuyons sur le formulaire «Demande d'approbation déontologique concernant un projet de recherche portant sur des sujets humains» (voir Appendice D) de l'Université du Québec à Montréal pour toutes ces précisions éthiques.

3.3 Traitement des données

Dans le but d'en faire ressortir le sens, les données recueillies seront traitées. Dans la section 3.3, nous présenterons tout d'abord l'analyse de contenu (3.3.1), pour ensuite proposer une ébauche du cadre d'analyse de contenu (3.3.2) qui servira au traitement des données.

3.3.1 Analyse de contenu

Dans le processus de recherche qui nous concerne, pour traiter adéquatement les données recueillies, il faut les décrire, ainsi que les analyser en référant au chapitre IV. Landry (2002) affirme au sujet de l'analyse des données qu'en ayant « pour objectif de contribuer à l'avancement des connaissances en fournissant de nouvelles inférences et de nouvelles interprétations [...] tant au plan théorique qu'empirique » (p. 349), cette étape met au jour les liens possibles à travers les faits accumulés, le sens qu'ils possèdent (Savoie-Zajc, 2004). Lessard-Hébert et *al.* (1996) ajoute également qu'en ce qui concerne la recherche qualitative, une logique inductive et délibératoire prévaut. En effet, en s'interrogeant sur le sens contenu dans les données recueillies, le chercheur « fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, permettant des ajustements à la classification de [ces] données » (Savoie-Zajc, 2004, p. 139).

Par contre, cette démarche ne peut exister sans une méthode permettant de dégager le sens réel du matériel recueilli. Ainsi, pour effectuer le traitement des données recueillies, nous avons retenu l'analyse de contenu qui apparaissait tout indiquée pour notre recherche.

En effet, de par sa nature, Landry (2002) définit l'analyse de contenu comme étant « une méthode de traitement des données qualitatives. » (p. 329) Lê (1981) va plus loin en indiquant que cette méthode « cherche [...] à révéler le contenu effectif d'un message verbal ou non verbal, et aussi, dans une certaine mesure, les déterminants et les effets de ce message » (p. 254). Utilisée en sciences sociales, cette forme d'analyse convient à l'étude des représentations sociales puisque comme l'indique Lê (1981), elle aide à dévoiler le sens d'un message donné. En bref, ces définitions aidant la conceptualisation de l'analyse de contenu, il convient maintenant d'en établir les étapes.

En premier lieu, la constitution des données inférées a été effectuée au moyen de la transcription des enregistrements des entrevues semi-dirigées sous la forme de verbatim. Ensuite, l'analyse de contenu des entretiens que nous avons réalisés, s'est effectuée selon les étapes de traitement suggérées dans Deslauriers (1991) : 1) découper en unité de sens; 2) regrouper des unités de sens en catégories; et 3) qualifier et interpréter le contenu. Notons que nous avons privilégié une grille d'analyse ouverte dans laquelle les catégories « n'existent pas au point de départ, mais [...] sont induites progressivement » (Deslauriers, 1991, p. 72).

La première étape avancée par Deslauriers (1991) est fondée sur le découpage des verbatim en unités thématiques (Landry, 2002). Elle consiste tout d'abord à repérer les noyaux de sens, soit « les plus petites unités de sens qui peuvent être, dans une même suite textuelle, tantôt un mot, tantôt un groupe de mots, tantôt une phrase, tantôt un groupe de phrases, selon que c'est telle ou telle de ces unités linguistiques que contient l'unité de sens » (Muchielli, 1982, p. 33). Le plus souvent, ces noyaux de sens sont constitués de mots ou syntagmes se référant à un même thème. Pour ce faire, nous avons utilisé le codage défini par Deslauriers (1991) comme une procédure de déconstruction de données. En fait, « le chercheur prend [alors] un élément d'information, le découpe et l'isole, le classe avec d'autres du même genre, le désindividualise, le décontextualise » (p.70). Lorsqu'il parle du codage initial, Deslauriers le qualifie davantage de descriptif. En effet, il est élaboré dans le « but de classer les données et de procéder à une première mise en forme.

Pour la deuxième étape de l'analyse de contenu, il s'agit de regrouper les unités de sens en catégories plus larges qui émergeront en cours de processus. Selon Landry (2002), la

définition des catégories peut s'effectuer de trois façons : 1) de façon inductive; 2) de façon déductive; et 3) de façon mixte. Tout d'abord, de façon inductive, les catégories émergent à partir des similitudes de sens du matériel repéré dans les unités d'analyse ou leurs éléments (Deslauriers, 1991). À l'opposé, nous disons des catégories dérivant directement d'une théorie existante qu'elles se définissent de façon déductive. Finalement, il est possible d'accéder à des catégories mixtes, c'est-à-dire certaines étant dérivées d'une théorie, alors que d'autres sont induites en cours d'analyse. Menant une étude exploratoire, nous avons défini les catégories de notre recherche par induction. Suivant cette logique, L'Écuyer (1988) affirme que dans ce cas, chacune de nos catégories sera « [...] une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens » (p. 64). Dans le cas de notre étude, cette étape fut effectuée deux fois. En effet, à la suite d'une première catégorisation, nous avons constaté qu'il nous était possible de réduire encore davantage nos données en fusionnant certaines catégories similaires.

Enfin, la troisième étape consiste en la qualification et l'interprétation du contenu, soit par une recherche des associations possibles à relever dans le contenu. En fait, afin de procéder à cette analyse, nous avons fait émerger au préalable les catégories des regroupements logiques d'unités de sens et les avons classifiées à l'intérieur de tableaux au chapitre suivant. Également, il est important de noter que cette étape de l'analyse des données a été effectuée selon le cadre d'analyse mis en place au deuxième chapitre que nous précisons dans les lignes suivantes dans l'optique du traitement des données. Ainsi, en nous servant des éléments énoncés à l'intérieur du deuxième chapitre, il nous est possible de comprendre ce que racontent les enseignants participants.

3.3.2 Cadre d'analyse de contenu

Avec l'intention de rendre notre démarche compréhensible, nous avons élaboré deux tableaux pour chacune des questions de nos entretiens. Le premier a servi lors du codage initial de nos verbatim, ce qui correspond à la première étape de l'analyse de contenu, puisque nous y avons classé les unités de sens selon trois rubriques : 1) ce que les enseignants disent sur l'éducation à la citoyenneté; 2) ce que les enseignants disent sur les approches

En résumé, bien que notre cadre de références jette les fondements théoriques de notre investigation, notre cadre méthodologique proposé dans le présent chapitre fait état de la façon dont nous répondons à nos questions de recherche. Ainsi, notre démarche de collecte de données explicitées précédemment permet une description ainsi qu'une analyse des données qui reposent sur des fondements méthodologiques fiables.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES

À la suite des entrevues individuelles menées auprès de dix enseignants de deuxième cycle du primaire, nous avons procédé à la transcription des verbatim, à la réduction des données sous forme de tableaux, à la description des données retenues et à l'analyse approfondie des réponses données par les personnes interviewées. Pour rendre compte de toutes ces étapes, le quatrième chapitre propose plus spécifiquement la description et l'analyse des données. Ce chapitre se subdivise en dix sections chacune correspondant au canevas de questions et conséquemment à chacune des dimensions du modèle de Paquin et Poirier (2004) tel que proposé dans notre cadre de références théoriques : 1) Caractéristiques des enseignants interviewés (4.1); 2) Dix mots-clés associés à l'éducation à la citoyenneté (4.2); 3) Esprit critique et conscientisation (4.3); 4) Responsabilités (4.4); 5) Démocratie (4.5); 6) Appartenance et identité (4.6); 7) Droits de la personne (4.7); 8) Paix et cohésion sociale (4.8); 9) Participation (4.9); et 10) Éducation à la citoyenneté (4.10).

Dans ces sections, les réponses à chacune des questions d'entrevue ont été condensées en unité de sens, puis en catégories présentées à l'intérieur de tableaux subdivisés en trois rubriques : ce que les enseignants pensent de la dimension, ce que les enseignants disent sur les approches pédagogiques relativement à l'enseignement de la dimension et, autres aspects. Toutefois, seules les deux premières rubriques des tableaux seront présentées. En effet, aucun élément contenu dans la troisième rubrique n'est venu ajouter au sens des dimensions. Ainsi, à la suite de la présentation des tableaux, nous avons fait la description et l'analyse des catégories les plus marquantes pour chaque question, suivies d'une synthèse.

4.1 Caractéristiques des enseignants interviewés

Dans cette section, nous présenterons d'abord les caractéristiques des enseignants rencontrés (voir tableau 4.1). Parmi les dix participants sélectionnés, nous retrouvons un homme et neuf femmes. L'homme est âgé de 49 ans. L'âge de la femme la plus jeune est de 28 ans tandis que l'ainée a 53. L'âge moyen est de 35,8 ans. Les participants sont tous nés au Québec. En termes de formation universitaire, six enseignantes ont obtenu un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EP). Les autres ont respectivement obtenu un baccalauréat en pédagogie (P), en adaptation scolaire (AS) et en arts (A). De plus, une enseignante est diplômée en éducation (E) et en récréologie (R). En termes d'expériences professionnelles en enseignement, quatre enseignantes ont cumulé cinq années et les autres ont respectivement à leur crédit six, huit, neuf, 17, 25 et 29 années. L'expérience moyenne est de 11,4 années. Nous rappelons qu'ils enseignent tous au 2^e cycle du primaire bien que la

moitié se retrouve dans des classes que l'on qualifie de « multi niveaux », puisqu'ils enseignent à la fois à des élèves de troisième et de quatrième années. Alors que trois d'entre eux enseignent sur l'île de Montréal (dont deux dans des écoles publiques (PM) et une dans une école privée (EM), les sept autres enseignent en périphérie de l'île de Montréal soit dans ce que nous appelons la banlieue de Montréal (RN, ARN et RS). Également, parmi les participants, deux enseignants proviennent d'école publique alternative (ARN), alors qu'un autre enseigne dans un établissement privé de Montréal (PM).

Tableau 4.1
Caractéristiques des enseignants interviewés

Caractéristiques	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Homme ou femme	F	F	F	F	F	F	F	H	F	F
Âge	29	28	48	29	28	28	34	49	53	32
Pays de naissance (Canada = C)	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Formation universitaire (éducation préscolaire et enseignement primaire = EP; Adaptation scolaire = AS; Éducation = E; Pédagogie = P; Arts = A; Récréologie = R)	EP	EP	P	EP	EP	EP	AS	A	E, R	EP
Années d'expérience	5	5	17	6	5	5	8	25	29	9
Degré enseigné	3è	4è	3-4	4è	3è	4è	3-4	3-4	3-4	3-4
Types d'école (école publique Montréal = PM; école privée Montréal = EM; école publique Rive-Nord = RN; école alternative Rive-Nord = ARN; école publique Rive-Sud = RS)	PM	EM	PM	RS	RS	RS	ARN	ARN	RN	RN

Maintenant que nous avons établi le profil de chacun des participants de notre recherche, nous allons décrire et analyser les réponses qu'ils ont données à chacune des questions de l'entrevue.

4.2 Dix mots associés à l'éducation à la citoyenneté

La première question de l'entrevue propose aux enseignants d'énumérer dix mots-clés les plus pertinents relativement à ce que représente pour eux l'É.C. La présentation des réponses données par les enseignants à cette première question de l'entrevue est divisée en deux sections : ce que les enseignants ont à dire sur l'É.C. (4.2.1) et synthèse (4.2.2).

À la lecture des tableaux présentés dans ce chapitre, nous rappelons que la présence d'un « x » correspond au propos d'un enseignant pour une catégorie donnée et que les lignes surlignées en gris mettent l'emphase sur les catégories d'unités de sens relevées par le plus grand nombre d'enseignants dans chacune des dimensions. Nous nous référerons à ces catégories dans la description des données recueillies.

4.2.1 Ce que les enseignants disent de l'É.C.

Dans cette section, ce que les enseignants pensent de l'É.C. se présente sous quatre perspectives : 1) politico-juridique (4.2.1.1); sociale (4.2.1.2); historique (4.2.1.3); et scolaire (4.2.1.4).

4.2.1.1 Perspective politico-juridique

En réponse à la première question, quatre mots-clés ont été mentionnés par au moins trois enseignants relativement à la perspective politico-juridique de l'É.C. : *démocratie*; *société/structure de/pays/communauté*; *droit*; *et, citoyen/formation du*. Avec moins d'insistance, les enseignantes 5 et 6 ont considéré le mot *devoir*, tandis que les enseignantes 2 et 9 ont identifié le mot *choix*. Quant à eux, les enseignants 4 et 8 ont associé l'É.C. aux règles de classe et aux règlements.

Tableau 4.2.1

Dix mots associés à l'É.C. : perspective politico-juridique

	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ce que les enseignants disent de l'É.C.										
-Démocratie	x	x		x			x			
-Société/structure de/Pays/Communauté	x		x					x	x	
-Comprendre l'actualité, le monde qui nous entoure.	x									
-Actif comme citoyen	x									
-Dirigeant		x								
-Vote		x								
-Droit		x			x			x		
-Égalité		x								
-Citoyen/ Formation du		x		x						x
-Choix		x							x	
-Règles de classe/ Règlements				x				x		
-L'É.C. c'est d'apprendre à vivre avec des règles.				x						
-Devoir					x	x				
-Environnement/Univers						x				
-Conseil						x				
-Responsabilités								x		
-Justice/ Injustice								x		
-Politique								x		

Afin de comprendre ce que les enseignants nous disent, nous référons à Constant (1998) qui rappelle que l'aspect politique implique l'organisation et l'exercice du pouvoir dans une société alors que le statut juridique est associé aux droits civils, politiques et sociaux.

4.2.1.2 Perspective sociale

D'autres mots associés à l'É.C. peuvent être regroupés sous une perspective sociale, appelée le *vivre-ensemble* (voir tableau 4.2.2). Sous le signe du vivre-ensemble, une multitude de réponses ont été pointées par les enseignants. Qu'ils mettent de l'avant des actions reliées à l'É.C. (*coopération; écouter l'autre; grandir; l'É.C. c'est de fonctionner, avoir un bon fonctionnement*); des visions (*l'É.C., ce n'est pas des mots, ce sont des idées; idéal; perceptions des jeunes; passion/ intérêts*); ou des valeurs de l'É.C. (*entraide; tolérance; ouverture*), les mots-clés les plus récurrents sont le *respect* et *inculquer le respect* cités par les enseignantes 4, 5 et 6 d'une part, et d'autre part, les *valeurs* citées par les enseignantes 5, 9 et 10.

Tableau 4.2.2

Dix mots associés à l'É.C. : perspective sociale

Ce que les enseignants disent de l'É.C.	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-Coopération	x									
-Écouter l'autre	x									
-Grandir	x									
-Opinion		x					x			
-Voyage			x							
-Respect/Inculquer le				x	x	x				
-L'É.C., ce n'est pas des mots, ce sont des idées.				x						
-L'É.C. c'est fonctionner, avoir un bon fonctionnement.				x						
-Conscientisation critique					x					
-Valeurs					x				x	x
-Attitudes					x					
-Mieux-vivre/ Vivre-ensemble	x				x					
-Entraide						x				
-Politesse						x				
-Différence							x			
-Langue							x			
-Personnalité							x			
-Perception des jeunes							x			
-Idéal							x			
-Privilèges								x		
-Groupe								x		
-Minorité								x		
-Tolérance									x	
-Ouverture									x	x
-Besoin									x	
-Culture										x
-Passion/Intérêt										x

En lien avec les apprentissages de la coopération avec autrui, ces idées fortes évoquent le partage de l'espace quotidien et le développement du sentiment de sympathie (Lorcerie, 2009).

4.2.1.3 Perspective historique

Les réponses des participants à cette question peuvent également être classées selon la perspective historique (voir tableau 4.2.3) définie par Guay et Jutras (2004) comme étant « l'étude des humains dans le temps et l'espace » (p. 12).

Par conséquent, les enseignants 5, 6 et 10 ont nommé principalement des actions reliées à l'école, soit *apprendre/apprentissages*, *compréhension et orientation*. Pour sa part, l'enseignante 9 adresse une critique à l'É.C. en utilisant les expressions *outils manquants* et *manque de temps* pour la définir. Tel que stipulé dans le programme du MELS, l'école primaire est un lieu privilégié pour apprendre le respect de l'autre dans sa différence, accueillir la pluralité et contrer l'exclusion à travers ses apprentissages.

4.2.2 Synthèse

La synthèse résume l'ensemble des positions décrites dans la première partie. En définitive, les réponses à la question « *Nommez-moi dix mots que vous associez à l'É.C.* », nous démontrent qu'il y a une variété de façons de nommer l'É.C. selon les dix enseignants interrogés. Il est possible de classer leurs réponses en différentes catégories, selon des perspectives politico-juridique, sociale, historique et scolaire. Afin de faire ressortir les réponses de chacun, nous avons présenté un tableau pour chacune des perspectives. La perspective politico-juridique met l'accent sur l'organisation et l'exercice du pouvoir, ainsi que sur les droits de chacun. La perspective sociale permet l'apprentissage de la vie et du travail avec les autres dans un idéal du vivre-ensemble harmonieux. La perspective historique étudie l'humain dans le temps et l'espace. La perspective scolaire lève le voile sur les activités proposées aux élèves dans un cadre scolaire.

Les réponses à cette question démontrent bien l'étendue des visions sur les perspectives sociales comparativement aux perspectives politico-juridique et historiques dans lesquelles les mots qui leur sont associés sont moins nombreux et semblent faire davantage consensus. Cette question met entre autres en lumière les divergences liées à la conception de l'É.C. Alors que dans la problématique, nous avons évoqué le non consensus des auteurs au sujet de l'É.C., nous soulignons par le fait même l'évacuation des aspects non consensuels notamment de l'enseignement (McAndrew, 2004). En effet, les aspects préétablis, que nous retrouvons dans des documents officiels, telle que la Déclaration universelle des droits de l'Homme, les règles démocratiques, les droits civiques et les changements de la société au cours de l'histoire, sont tangibles et ne posent habituellement aucun problème contrairement aux aspects sujets à l'interprétation de chacun : le pluralisme, les valeurs communes partagées, l'inclusion, notamment (McAndrew, 2004).

Pour faire suite à cette première question d'ordre général, nous allons nous pencher sur chacune des sept dimensions du modèle de Paquin et Poirier (2004).

4.3 Esprit critique et conscientisation

Aux questions, « Que représente la conscientisation critique pour vous » et « Comment cela peut-il se refléter en éducation? », ainsi que pour les suivantes, nous avons divisé la présentation des résultats en trois sections : 1) Ce que les enseignants disent de l'esprit critique et de la conscientisation, c'est-à-dire la présentation du discours des enseignants sur cette question (4.3.1); 2) Ce que les enseignants disent sur les approches pédagogiques qu'ils utilisent pour enseigner l'esprit critique et de la conscientisation (4.3.2); et 3) Synthèse (4.3.3).

4.3.1 Discours des enseignants sur l'esprit critique et la conscientisation

En ce qui concerne l'esprit critique et la conscientisation, plusieurs enseignants interrogés font référence à la notion de jugement (voir tableau 4.3.1). Selon les enseignants 1, 8, 9 et 10, qu'il s'agisse de porter un jugement ou de travailler sur celui-ci, cet élément est présent dans la vie de leur classe comme en fait foi l'extrait suivant : « [...] *la conscientisation à la critique dans le fond c'est [...] de travailler beaucoup le jugement critique suite à plusieurs choses que l'on voit.* » (enseignante 1)

D'autres, tels les enseignants 2, 5 et 9, associent la conscientisation critique au fait « *de critiquer des choses, critiquer des personnes, critiquer...* » (enseignante 9). L'enseignante 9 ajoute à ce propos qu'un enfant « *peut critiquer ce qu'il veut finalement, c'est juste qu'il faut lui permettre, [...] de le faire correctement.* » Toutefois, en cours d'entrevue, l'enseignante 2 doute de la justesse du terme qu'elle utilise en faisant référence à la critique : « *quand ils se mettent à critiquer [...] je ne sais pas si c'est sur la critique ou sur la conscientisation que je parle, mais bon...* » Pour ces enseignants, le développement du sens critique chez l'enfant serait rattaché à la capacité d'exprimer son opinion.

Tableau 4.3.1

Discours des enseignants sur l'esprit critique et la conscientisation

Ce que les enseignants disent de la conscientisation critique.	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Travailler le jugement critique	x								x	
Porter un jugement								x		x
Ouverts à ce que les autres vivent	x									
Identifier un problème et trouver une solution	x								x	
Impossible de juger l'histoire		x								
Imitation de l'opinion de l'enseignante		x								
Transmission de ce que l'on est		x								
L'enseignante fait la conscientisation critique		x								
Un élève n'a pas le jugement de l'adulte		x								
Jugement critique = critiquer		x			x				x	
Respect		x								
Recevoir une critique			x							
Conscient de la critique							x			
Conscient de façon critique			x						x	
Autocritique						x				
Capacité d'ouverture			x							
Capacité d'écoute			x							
Capacité d'analyse			x							
Liée à l'estime de soi			x							
• Transformation/changement			x	x	x			x		
Valorisant								x		
Être positif et laisser-aller			x							
Définir ses goûts				x						
Donner son opinion	x			x				x	x	
• justification				x					x	
• différence				x						
Créer des discussions				x						
C'est un ensemble				x						
Conscience de l'environnement						x				
Capacité à cerner une situation						x				
Capacité de faire des nuances						x				
Travail sur soi							x			
Conscient de ce qu'est vivre-ensemble							x			
Au quotidien								x		
De l'investissement								x		
S'impliquer								x		
Important								x		
Apport à la société								x		
Être capable de recul										x
Être conscient de l'origine										x

En effet, plusieurs exemples sont donnés par les enseignants 1, 4, 8 et 9 dont le suivant : « Admettons, on va à une pièce de théâtre, on revient, ça va être « apprécier les œuvres littéraires ». On va donner son opinion, on va essayer de construire comment on a

apprécié. » (enseignante 1) Liée à l'expression, la conscientisation critique consiste à être capable de s'exprimer, de dire le fond de sa pensée tout en n'oubliant pas de justifier ce que nous avançons, tel que le décrit l'enseignante 4 : « *Développer notre sens critique, c'est être capable de pas juste dire ce que l'on aime et ce que l'on aime pas, c'est dire pourquoi j'aime quelque chose, pourquoi j'aime pas ça.* »

Puis, le fait d'émettre, mais aussi, de recevoir des critiques, commentaires ou opinions, peut constituer un agent de transformation et de changement chez l'élève, selon les enseignants 3, 4, 5 et 8. En fait, « *quand [l'élève] se fait critiquer, qu'il ne soit pas réactionnel, qu'il puisse comprendre la critique puis l'utiliser d'une façon... de changer un comportement peut-être inapproprié* » (enseignante 5). Ainsi, une critique ou une opinion émise correctement, si elle est bien reçue peut entraîner l'amélioration d'une conduite négative.

Après avoir exposé ce que pensent les enseignants de l'esprit critique et de la conscientisation, nous nous attarderons aux approches pédagogiques que ces mêmes enseignants disent utiliser.

4.3.2 Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'esprit critique et la conscientisation

Bien que les approches pédagogiques que disent utiliser les enseignants relativement à l'enseignement de l'esprit critique et la conscientisation soient plurielles, trois dénominateurs communs ressortent tout particulièrement du tableau des résultats (voir tableau 4.3.2) : montrer comment faire un commentaire critique; établir une discussion de groupe; et, favoriser le questionnement. Tout d'abord, les enseignants abordent l'esprit critique et la conscientisation à la fois par la proposition de discussion en classe, ainsi que par le questionnement, deux approches intimement reliées.

Souvent, à la suite d'un événement particulier, les enseignants 1, 2, 3, 4 et 10 vont susciter la réflexion en posant des questions aux élèves comme le mentionne l'enseignante 1 : « *ça peut être aussi un événement d'actualité, quelque chose qui s'est passé, qu'est-ce que vous en pensez? Est-ce que vous trouvez que...ça peut être à différends égard?* » De ce questionnement émergent des discussions de groupe par lesquelles les enseignants 1, 2, 4, 5 et 8 enseignent le jugement critique.

Tableau 4.3.2
Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'esprit critique et la conscientisation

Les approches pédagogiques que disent utiliser les enseignants	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Donner son point de vue	x								x	
• justification	x								x	
• solutions									x	
Utilise l'appréciation en littérature jeunesse	x									
Montrer comment faire un commentaire critique	x		x				x	x		
Positivisme	x									
Discussion de groupe	x	x		x	x			x		
-Implique une gestion de classe								x		
Par questionnaire	x	x	x	x						x
Règlement de conflits individuellement ou en groupe	x				x					
Absent de l'horaire	x									
Présent dans le quotidien	x									
Se travaille tous ensemble							x			
L'enseignante donne son point de vue		x								
Totalitarisme		x								
Lorsque confrontée, utilise l'humour		x								
Respect		x								
-par confrontation		x								
Jeu « c'est ma faute »			x							
Connaître son groupe			x							
Journal				x						
Trouver des solutions				x						
Conseil de coopération					x					
Cours éthique et cultures religieuses						x				
« Vers le Pacifique »						x				
En règlement de conflits, les enfants s'expliquent à tour de rôle.						x				
Avec des choix								x		
Permettre la critique de son environnement									x	
Règlement de conflits : prendre du recul										x
Explication de l'origine du français										x

Par exemple, lorsqu'elle enseigne l'histoire, l'enseignante 2 se sert de questions en lien avec les thèmes étudiés afin d'éveiller l'intérêt pour la réflexion chez les enfants : « Pourquoi aujourd'hui c'est comme ça? Bon c'est parti de telle chose et là on explique comment cela s'est passé. Pourquoi ils ont fait ça? Pourquoi selon toi? Ils vont finir par parler, on les laisse discuter. » Ensuite, l'enseignement de l'esprit critique et de la conscientisation passe également par le fait d'enseigner aux élèves comment faire un commentaire critique (enseignants 1, 3, 7 et 8).

Utilisé à de nombreuses occasions en classe, dont lors de présentations orales et d'appréciation littéraire ou théâtrale, l'enseignante 3 explique en quoi constitue un commentaire : « *on demande aux autres qu'est-ce que vous aimeriez lui dire pour s'améliorer [...] Donc, on peut demander une question par rapport à ce qui a été dit, un commentaire, ça peut être : tu t'es pas mal mieux amélioré depuis la dernière fois, tu parles plus fort...* » Les enseignants 1 et 9 parlent quant à eux de donner leur point de vue dans le groupe, tel que le décrit l'enseignante 9 dans l'exemple suivant : « *Il peut lever la main et dire : [...], je ne suis pas d'accord. Mais il faut qu'il accompagne ça d'un pourquoi appuyé d'une suggestion.* »

Enfin, selon les enseignants 1 et 5, le jugement critique intervient dans le règlement de conflits individuels ou collectifs. En effet, les discussions et les questions posées dans ces cas suscitent la réflexion des enfants, comme le souligne l'enseignante 1 : « *Souvent, ça vient naturellement parce qu'il y a un problème qui se vit, mais on a passé une heure à discuter de ça, parce que je sentais qu'il y avait un problème.* »

4.3.3 Synthèse

En réponse à la question : « Que représente l'esprit critique et la conscientisation pour vous? et Comment cela peut-il se refléter en éducation? », nous remarquons que les enseignants utilisent plusieurs termes pour définir ce qu'est l'esprit critique et la conscientisation critique. En effet, lorsque, pour les enseignants 1, 8, 9 et 10, nous parlons de jugement critique, pour les enseignants 2, 5 et 9 nous insistons sur l'action de critiquer. Dans le dictionnaire *Le Petit Robert* (2008), le jugement est défini comme une « opinion favorable ou défavorable qu'on porte, qu'on exprime sur quelqu'un ou quelque chose », alors que le verbe critiquer est expliqué en ces termes : « Faire l'examen de (un ouvrage d'art ou d'esprit) pour en faire ressortir les qualités et les défauts. »

Bien que les deux termes mentionnés se ressemblent, le jugement semble porter davantage sur une opinion qui peut être subjective, tandis que le fait de critiquer semble plus objectif de par l'examen qu'il implique. Nous tenons à faire remarquer également que l'enseignante 9 utilise les deux termes pour expliquer la conscientisation critique. Puis, après avoir expliqué leur point de vue, les enseignants ont souligné l'importance d'avoir recours à

la conscientisation des élèves en classe en vue de régler des conflits et d'améliorer des comportements indésirables.

En ce qui concerne les principales approches pédagogiques employées dans l'enseignement de la conscientisation critique, les propos des enseignants convergent autour d'une idée maîtresse : la discussion. Effectivement, lorsque les enseignants évoquent l'expression d'opinions, la formulation de commentaires critique et l'utilisation de questions, ils font référence à des éléments constitutifs d'une discussion. De plus, en amenant le fait que la conscientisation est présente dans le règlement de conflits, tant individuels que collectif, les enseignants 1 et 5 font intervenir une résultante de la discussion.

Enfin, les réponses à cette question représentent bien la dimension du modèle de l'É.C. de Paquin et Poirier (2004) qui lui est associée, soit la conscientisation critique. En effet, en favorisant un positionnement des élèves lié à l'expression de leurs opinions, favorables ou non, dans le cadre des discussions relativement à différents éléments de la classe ou de la société, les enseignants s'entendent sur la fonction adjointe à cette dimension, soit celle de guide pour les autres dimensions du modèle.

4.4 Responsabilités

Conforme à notre démarche, nous avons posé cette troisième question : « Selon vous, en quoi consistent les responsabilités et les obligations d'un enfant envers ses pairs et son milieu? » Suivi de : « Comment cela s'articule-t-il dans votre classe? ». Pour en rendre compte, nous avons divisé la présentation des résultats en trois sections : 1) Discours des enseignants sur les responsabilités (4.4.1); 2) Approches pédagogiques utilisées pour enseigner les responsabilités (4.4.2); et 3) Synthèse (4.4.3).

4.4.1 Discours des enseignants sur les responsabilités

Malgré une multitude de réponses autour de la question des responsabilités, les enseignants se sont tous prononcés sur l'importance du respect. D'ailleurs, l'enseignant 8 affirme que « *c'est ça le mot clé, le respect* ». Qu'il s'agisse du respect relativement aux pairs, au milieu, au matériel, à l'environnement, à l'enseignante, à eux-mêmes ou aux différences, chaque enseignant démontre sa pertinence, comme le mentionne l'enseignante 6 :

« De percevoir des éléments à respecter aussi et de s'assurer de ne pas manquer de respect envers les autres [...] c'est quelque chose que je pense les enfants ont beaucoup à travailler. » La participation est également une responsabilité privilégiée par les enseignants 1, 6 et 7. En prenant part aux activités et à la vie de la classe, l'enfant contribue ainsi à son milieu : « Je ne suis pas juste là [...] je suis actif. » (enseignante 1)

En lien avec la participation, le fait de ne pas être un élément perturbateur dans la classe est considéré par les enseignants être une obligation de l'élève envers ses pairs (enseignantes 1 et 2). En fait, en favorisant une bonne participation de tous et en faisant en sorte que les enfants ne dérangent pas les autres durant les cours, les enseignants assureront un meilleur apprentissage pour leur groupe, comme en fait foi l'extrait suivant : « De ne pas déranger. [...] De ne pas empêcher l'autre de progresser par ce que je fais, je dérange ou je niaïse. [...] ta responsabilité, au sein d'un groupe, tu n'es pas tout seul chez vous. » (enseignante 1)

Pour leur part, les enseignantes 1 et 6 orientent l'action de leurs élèves vers l'entraide, alors que les enseignantes 1 et 4 favorisent l'appréciation de la différence en tant que responsabilité de l'enfant : « c'est d'apprendre et aussi d'aller chercher la richesse dans chacun » (enseignante 4). Puis, les enseignants 9 et 10, quant à eux, amènent l'ouverture en tant que responsabilités notamment envers les pairs, en tant que priorité de la vie en groupe : « Il faut être ouvert d'esprit, donc moi j'encourage ça, je leur dis que [tu n'es] pas obligé d'aimer ce qu'ils font, mais au moins de comprendre et de respecter ce qu'ils font, c'est déjà bien. » (enseignante 10)

Enfin, les enseignantes 3 et 6 affirment de manière plus générale que l'élève doit tout simplement se responsabiliser. D'autre part, bien qu'elle ait répondu en termes de responsabilités, l'enseignante 9 a tenu à souligner que selon elle, le mot « obligation » ne peut être aucunement associé aux enfants : « ce n'est pas un mot que j'associe avec des enfants. Une obligation pour moi c'est [de payer] ton compte d'électricité [...] obligation n'est nullement [...] en lien avec tout ce qui est relation personnelle » (enseignante 9).

Tableau 4.4.1
Discours des enseignants sur les responsabilités

Ce que les enseignants disent des responsabilités	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Respect	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
• des pairs	x		x	x		x	x	x		x
• du milieu	x									x
• du matériel		x		x		x	x	x		
• de l'environnement			x			x	x	x		x
• de l'enseignante				x					x	
• d'eux-mêmes				x						
• des différences								x		
Ne pas déranger les autres	x	x								
Ne pas déranger l'enseignante		x								
Être une personne	x									
Entraide	x					x				
Positivisme	x									
Compréhension du groupe	x									
Apprécier la différence	x			x						
Reconnaissance	x									
Participation	x					x	x			
Être concernée par ses apprentissages		x								
Se responsabiliser			x			x				
Les enfants vivent mieux les responsabilités que les adultes.									x	
Responsabilités différentes à l'école dues aux contraintes imposées									x	
Doit rendre l'environnement beau				x						
Manque d'écoute = pas un bon citoyen					x					
Prendre position							x			
Droit d'expression								x		
Écoute des autres								x		
Avoir des droits ET des obligations								x		
Aucune obligation n'est associée aux enfants.									x	
Ouverture									x	x
Apprendre des autres									x	
Accepter les autres									x	
Se conformer à ce qu'on lui demande.									x	

Puisque les enseignants ont exprimé dans les lignes qui précèdent ce qu'ils pensent de la responsabilité, nous nous attarderons dans les pages qui suivent aux approches pédagogiques mises en œuvre par ces mêmes enseignants.

4.4.2 Approches pédagogiques utilisées pour enseigner les responsabilités

Tout comme dans le tableau précédent, les enseignants considèrent, avec une très forte majorité, que les approches pédagogiques favorisant le respect sont très importantes. En

fait, seulement deux participants, les enseignants 3 et 9, ne font aucune référence au respect. Parmi les différentes manifestations du respect relevées dans le tableau, trois sont mentionnées par plus d'un enseignant, soit le respect par l'explication des règles de vie, le respect en appréciant et respectant le travail des autres, ainsi que le fait de ramasser ses déchets.

Tableau 4.4.2

Approches pédagogiques utilisées pour enseigner les responsabilités

Les approches pédagogiques que disent utiliser les enseignants	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participation dans le conseil de coopération	x									
Résolution de conflit par le conseil de coopération	x					x		x		
Donner son opinion	x									
• dans le conseil de coopération						x		x		
• Respect	x	x		x	x	x	x	x		x
• par l'explication des règles de vie				x			x			
• Respect des pairs						x				
• en appréciant et respectant le travail des autres	x									x
• Ne pas rire des autres				x						
• Attendre son droit de parole					x					
• Ignorer l'autre dans un conflit										x
• Faire des messages au « je »										x
• Éviter la destruction ou l'altération du matériel		x								
• montrer à l'enfant à chercher le propriétaire d'un objet							x			
• Conscientiser lorsque le matériel appartient à tout le monde								x		
• Respect du matériel en ramenant les situations à ce qui touche les enfants.										x
• Ramasser des déchets				x	x					
• Ne pas tuer d'insectes						x				
• Être capable de percevoir les éléments à respecter						x				
• Conséquences au manque de respect : perte de privilèges				x						
Éviter de faire du bruit		x								
Se responsabiliser		x								
Reproduire des choses de cultures diverses				x						
Démontrer que la différence dépend du regard qu'on y porte.										x
Favoriser l'entraide : faire des équipes forts-faibles						x				
Favoriser l'ouverture : inviter à la compréhension même si on n'aime pas.										x

La première catégorie d'unités de sens est soulignée dans le discours de l'enseignante 4 lorsqu'elle fait la mention suivante : « *Je leur ai expliqué au début de l'année nos règles de*

vie; j'aurais pu en écrire juste une, [...] le respect. » En rappelant le contexte du début d'année, l'enseignante 1 explique qu'elle tente d'enseigner aux élèves le respect par l'appréciation et la reconnaissance du travail d'autrui. Elle affirme : « *Moi, je travaille fort pour monter des activités [...] tu te dois d'être reconnaissant si on veut. [...] Je leur fais comprendre vite que moi je travaille pour vous, mais vous, vous devez en contrepartie, être respectueux.* » (enseignante 1)

Puis, en ce qui concerne le respect de l'environnement ou du milieu immédiat des élèves pouvant se vivre à travers plusieurs petits gestes du quotidien, les enseignants 4 et 5 ont identifié « ramasser les déchets » comme moyen privilégié afin d'y arriver : « *Donc, moi je leur apprend à ramasser leurs déchets et à les mettre dans la poubelle.* » (enseignante 5) Également, trois enseignants ont désiré souligner une autre approche pédagogique relativement à l'enseignement des responsabilités, soit la résolution de conflits par le conseil de coopération. Moment de discussion hebdomadaire entre l'enseignante et son groupe, le conseil de coopération peut être vécu de différentes façons. Certains vont par exemple y inclure des sections « Je félicite » et « Je critique » afin de susciter la discussion, alors que d'autres vont déposer leurs questions ou commentaires sur la vie de la classe dans une boîte tout au long de la semaine et vont se servir du conseil pour en discuter.

Pour l'enseignante 6, une des responsabilités qu'a un enfant envers ses pairs « *c'est de proposer des solutions pour aider les autres à résoudre leur conflit* [à l'intérieur du conseil de coopération]. *Donc, je leur demande toujours de proposer des solutions* » (enseignante 6). Enfin, nous pouvons remarquer dans le tableau 4.4.2 que les enseignantes 3 et 9 n'ont donné aucun élément de réponses sur les approches pédagogiques qu'elles disent utiliser dans l'enseignement des responsabilités, bien qu'elles aient été explicites sur ce qu'elles en pensaient (voir tableau 4.4.2).

4.4.3 Synthèse

En définitive, nous pouvons affirmer qu'à la question « Selon vous, en quoi consistent les responsabilités et les obligations d'un enfant envers ses pairs et son milieu? Comment cela s'articule-t-il dans votre classe? », les enseignants ont situé leurs représentations des responsabilités d'un point de vue humaniste. En effet, plusieurs de leurs

réponses peuvent être associées à des qualités humaines, telle que l'entraide, l'ouverture, le respect et apprécier la différence (Vincent, 2006). De plus, malgré une disparité des réponses, il est possible d'établir un lien entre les différentes représentations relevées dans le premier tableau (tableau 4.4.1). En fait, si un élève ne dérange pas l'enseignante ou ses pairs en classe, nous pouvons dire que sa participation est bonne, satisfaisante. Dans cette situation, l'entraide sera possible puisque l'enfant, non seulement ne sera pas un obstacle à la progression des autres, mais sera en mesure d'aider ses pairs. Ainsi, si le respect est présent dans la vie de la classe, il sera plus facile pour l'enfant de faire preuve d'ouverture et d'apprécier la différence.

En ce qui concerne les approches pédagogiques que disent utiliser les enseignants, deux points ont attiré notre attention. Tout d'abord, hormis celles liées aux manifestations de respect, peu d'approches pédagogiques en lien avec l'enseignement des responsabilités ont été décrites puisque les enseignantes 3 et 9 n'ont pas répondu à cette partie de la question. Il convient donc de se questionner sur l'application réelle de cet élément de l'É.C. en classe. Par ailleurs, nous remarquons que plusieurs enseignants soulignent la participation, le respect et la résolution de conflits à l'aide du conseil de coopération tant dans ce qu'ils disent que dans ce qu'ils disent faire.

Les réponses à cette question représentent bien les deux aspects adjoints aux responsabilités civiles et sociales proposées dans le modèle de Paquin et Poirier (2004). En effet, ces perspectives civiles et sociales des responsabilités sont concrétisées par le respect des règles de classe, la participation active dans le milieu et le développement des qualités humaines encouragés par les enseignants.

4.5 Démocratie

La présentation des résultats relativement à la deuxième question posée en entrevue, soit « Comment se vit la démocratie dans votre classe? », est divisée en trois sections : 1) Discours des enseignants sur la démocratie (4.5.1); 2) Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la démocratie (4.5.2); et 3) Synthèse (4.5.3).

4.5.1 Discours des enseignants sur la démocratie

Parmi les réponses données par les participants, deux éléments ressortent tout particulièrement : « faire des choix » et « l'enseignant comme autorité décisionnelle ». Chacun de ces éléments est partagé par trois enseignants. Dans le premier cas, les enseignants 2, 9 et 10 mettent de l'avant le fait d'effectuer des choix comme façon de vivre la démocratie. En fait, l'enseignante 2 affirme que ce processus serait à la base de la démocratie comme en témoigne l'extrait suivant : « *c'est-à-dire que les enfants vont être placés devant différentes situations où les enfants pensent [qu'] ils vont faire un choix; d'où, je pense, la démocratie part.* »

Tableau 4.5.1
Discours des enseignants sur la démocratie

Ce que les enseignants disent de la démocratie.	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Par le conseil étudiant	x							x		
Confiance envers le représentant de classe							x			
Le représentant de classe est juste							x			
L'enseignant, autorité décisionnelle	x		x	x						
Par le conseil de coopération	x		x						x	
Décisions prises par vote	x									
Faire des choix		x							x	x
Droit de prendre des décisions			x							
Dictature		x								
Royauté										x
Fausse démocratie		x								
Important			x							
Donner son opinion			x							
Respect de l'autre			x							x
Par l'entraide						x				
Trouver des solutions							x			
Consultation								x		
L'élève est capable de jugement								x		
Se vit bien dans la classe									x	
Résolution de conflits										x

Toutefois, les choix effectués par les élèves demeurent toujours sous l'autorité décisionnelle de l'enseignant selon les enseignants 1, 3 et 4. En effet, ceux-ci ne considèrent pas la démocratie vécue en classe comme complète, puisqu'il y a « *quand même le jugement de l'adulte [...] qui entre en ligne de compte* » (enseignante 3) et qui vient conditionner la décision. Ainsi, il y a « *toujours une partie qui revient au prof* » (enseignante 1). De plus, alors que l'enseignante 10 compare sa classe à une royauté, l'enseignante 2 affirme qu'il

s'agit carrément de dictature : « *Il n'y en a pas, c'est une dictature! [...] Ce n'est pas une démocratie dans ma classe, je prends les décisions.* » (enseignante 2). Bien qu'elle soumette des choix à ses élèves, elle mentionne que « *s'ils prennent un autre choix que le mien, souvent, je vais faire en sorte que les choses tournent en ma faveur et que l'on revienne sur la décision.* » (enseignante 2)

Également, les enseignants rencontrés estiment que la démocratie en classe passe par trois conditions : le conseil étudiant; le conseil de coopération; et, le respect de l'autre. En ce qui concerne le premier, les enseignants 1 et 8 démontrent son importance en soulignant que le conseil étudiant « *leur fait comprendre aussi un peu le système de notre société.* » (enseignante 1) Dans le cas du deuxième, selon les enseignants 1, 3 et 9, la meilleure façon d'enseigner la démocratie « *c'est au travers [...] du conseil de coopération.* » (enseignante 3) Puis, la troisième et dernière condition réside, selon les enseignants 3 et 10, dans le fait que l'ensemble du processus démocratique doit toujours se faire dans le respect de l'autre : « *Les enfants ont quelque chose à dire, mais toujours, très important, dans le respect de tout le monde.* » (enseignante 3) Enfin, nous constatons dans le tableau 4.5.1 que l'enseignante 5 n'a aucunement exprimé ce qu'elle pensait de la démocratie.

Nous avons exposé dans les paragraphes précédents ce que pensent les enseignants de la démocratie. Nous allons, dans les paragraphes suivants porter notre attention sur les approches pédagogiques que ces mêmes enseignants disent utiliser afin de l'enseigner.

4.5.2 Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la démocratie

Avec une multitude d'approches pédagogiques mentionnées dans le tableau 4.5.2, les enseignants rencontrés considèrent principalement que la démocratie en classe se vit avec le conseil étudiant, ainsi qu'avec le conseil de coopération. Par le conseil étudiant, les enseignants 1, 7, 8 et 9 y voient une implication de tous, puisqu'à la suite de chacune des réunions, le député de classe ou le représentant élu par les élèves résume au groupe le contenu de la rencontre. Pendant ce temps, « *les autres écoutent et ils ont à voter ou à donner leur opinion sur quelque chose qui concerne les décisions du conseil étudiant* » (enseignante 1).

En ce qui concerne le conseil de coopération, les enseignants 1, 3, 6, 7 et 9 y voient une occasion pour les enfants de donner leur opinion sur divers aspects de la classe et la possibilité d'améliorer les choses. En partant d'une situation d'injustice vécue dans la classe de l'enseignante 6, elle affirme que les enfants ont la chance d'exposer leur version de la situation puisqu'ils « *en rediscutent au conseil de coopération [...], donc les élèves ont toujours leur mot à dire là-dedans* » (enseignante 6). Également, l'enseignante 7 utilise le conseil de coopération comme agent de changement, lorsqu'elle énonce qu'il y a « *des choses aussi dans la classe qui peuvent être changées [...] à partir du conseil de coopération.* »

En outre, le mécanisme démocratique privilégié qui a été nommé par les participants 1, 2, 6 et 8 afin de vivre la démocratie dans la classe est le vote. En effet, pour ces enseignants, les enfants peuvent s'exprimer en votant sur plusieurs décisions qu'ils ont à prendre : « *Donc, après ça, une fois qu'ils m'aient sorti toutes leurs propositions, on a voté pour savoir ce qu'on faisait pour la fête de chaque élève.* » (enseignante 6) D'ailleurs, quand l'enseignante 6 est intervenue en expliquant : « *[cette proposition] entre en opposition avec le fait de bien se nourrir et d'être en forme.* » *[Puisque] ça rentre en contradiction avec les règles de l'école, [...] je ne peux pas l'accepter.* », elle donne un exemple de situation dans laquelle les enfants désiraient amener des bonbons à l'école à l'occasion de l'anniversaire d'un enfant.

Toutefois, selon les enseignants 2, 4, 8 et 10, le jugement de l'adulte reste déterminant dans la prise de décision finale.

4.5.3 Synthèse

Les réponses à cette question sont jusqu'à maintenant, celles ayant constitué le plus grand consensus. En effet, la plupart des catégories d'unités de sens relevées sont partagées par au moins quatre enseignants et la disparité de ces dernières, visible dans l'étendue des tableaux présentés, est moins grande. Également, nous pouvons constater que ce que les enseignants disent de la démocratie est concordant avec les approches pédagogiques qu'ils disent utiliser pour l'enseigner. De ce fait, dans les deux tableaux précédents, les enseignants s'accordent sur trois éléments importants en ce qui a trait à la démocratie : 1) le conseil étudiant; 2) le conseil de coopération; et, 3) l'enseignant considéré comme autorité décisionnelle.

D'autre part, nous avons noté que l'enseignante 5 n'a identifié que les approches pédagogiques qu'elle privilégiait en classe tandis que l'ensemble des enseignants ont expliqué de manière plus détaillée leurs façons d'enseigner la démocratie au détriment de ce qu'ils pensent de cette dimension. Nous croyons que cela pourrait être dû à l'orientation de la question qui interpellait les pratiques enseignantes. Finalement, le discours des enseignants correspond à deux aspects de la dimension de la démocratie du modèle de l'É.C. de Paquin et Poirier (2004) associés à la mise en place d'institutions et d'instruments politiques et juridiques prescrits dans le cadre démocratique.

4.6 Appartenance/identité

Pour la question « Selon vous, qu'est-ce qui aide les élèves à développer un sentiment d'appartenance à leur groupe et à leur école? et Vous, que faites-vous dans votre classe? », nous continuons de présenter les résultats en trois sections : 1) Ce que les enseignants disent de l'appartenance/ identité (4.6.1); 2) Ce que les enseignants disent sur les approches pédagogiques qu'ils utilisent relativement à l'enseignement de l'appartenance/ identité (4.6.2); et 3) Synthèse (4.6.3).

4.6.1 Discours des enseignants sur l'appartenance/identité

Plusieurs enseignants (1, 2, 3, 5, 6 et 10) s'accordent pour dire que l'appartenance et l'identité se développent au cours d'activités ou de projets rassembleurs autant dans le contexte de l'école que dans celui de la classe. L'important est « *qu'il y ait tout le monde ensemble.* » (enseignante 1)

De plus, l'enseignante 2 parle de la reconnaissance des pairs, essentiel dans la réussite de ces projets collectifs. En effet, selon elle, la fierté de présenter ce qu'ils viennent de créer ajoute au sentiment d'appartenance que les élèves développent : « *ce qui a toujours bien fonctionné, [...] c'est faire un projet classe avec une présentation finale.* » (enseignante 2)

Pour les enseignants 1 et 9, les moments d'échanges permis lors des activités de partage contribuent aussi à l'émergence du sentiment d'appartenance. Ces moments permettent aux enfants d'interagir entre eux, soit d'avoir « *une interaction au niveau [de la] classe au lieu d'être une interaction au niveau petit groupe d'amis.* » (enseignante 1) Ces

échanges, lorsqu'ils sont vécus entre les groupes-classe, favorisent une appartenance à l'école selon les enseignants 5 et 8 : « *on mélange avec d'autres classes, parce qu'on veut pas justement que ce soit juste ma classe, fermée, [...] qu'il y ait un mélange avec les petits. Et là, je le vois [...] le sentiment d'appartenance au niveau de l'école.* » (enseignant 8)

Les enseignants interviewés relèvent cinq éléments relativement au contexte de la classe : 1) avoir du plaisir; 2) s'écouter et se parler calmement; 3) donner et valoriser l'opinion; 4) assurer un pouvoir décisionnel; et, 5) susciter l'intérêt. Pour le premier, les enseignants 1, 2 et 9 affirment que lorsque les enfants ont du plaisir ensemble, ils établissent des liens et créent alors une belle dynamique de classe. Dans le cas du deuxième, les enseignantes 5 et 7 mentionnent que pour établir les liens nécessaires au sentiment d'appartenance afin d'atteindre une cohésion de groupe, la situation idéale serait que les enfants puissent s'écouter et échanger calmement, sans s'énerver « *une fois qu'on l'a, on peut s'exprimer [...] On peut voir ce qu'on a en commun.* » (enseignante 5)

En lien avec le deuxième élément, le troisième valorise la libre expression de l'opinion de chacun. À cet égard, les enseignantes 5 et 6 sont convaincues qu'il est important « *que l'on prenne en considération leurs idées, qu'on les valorise aussi face aux idées qu'ils peuvent avoir pour la classe parfois* » (enseignante 6). Ils considèrent que leur donner le droit de s'exprimer encourage les élèves à nourrir leur sentiment d'appartenance au groupe.

Relativement au quatrième élément, les enseignantes 6 et 7 spécifient que seule la liberté d'expression ne suffit pas à donner aux élèves de la classe un certain pouvoir décisionnel afin qu'ils se sentent concernés, responsabilisés : « *qu'ils soient impliqués parfois dans les décisions, je pense que c'est important de leur donner des choix en tant que classe, puis d'essayer de se valoriser aussi en tant que classe* » (enseignante 6).

Enfin, le cinquième et dernier élément, souligné par les enseignantes 7 et 10, consiste à susciter l'intérêt des individus pour qu'ils développent leur sentiment d'appartenance envers la classe. Dans le but de corroborer ses dires, l'enseignante 7 affirme : « *Moi, j'ai l'impression d'être dans le groupe [...] quand on suscite mon intérêt.* »

Suite à la présentation de ce que les enseignants pensent du sentiment d'appartenance, nous rendrons compte dans la prochaine section des approches pédagogiques privilégiées par les enseignants..

4.6.2 Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'appartenance et l'identité

Alors que les enseignants 3, 4, 8 et 10 répondent à la question en affirmant que les projets d'école participent directement à l'émergence du sentiment d'appartenance des élèves envers leur classe ou leur école, les enseignantes 1 et 6 parlent quant à elles, d'activités sociales rassembleuses. Dans les deux cas, les participants disent utiliser une approche collective, c'est-à-dire une activité rassemblant un groupe de personnes, que ce soit par cycle, par classe ou par école. Qu'il s'agisse « *d'avoir une activité comme la fête de la rentrée au début* » (enseignante 1) ou l'organisation d'une journée d'olympiades, l'important est de trouver une activité pour laquelle « *l'enfant dit, moi à mon école on fait ça* » (enseignante 3).

Ainsi, dans cet extrait, l'élève exprime son attachement à son école. Également, toujours dans le but de créer des liens, les activités multi-niveaux sont préconisées par les enseignants 2 et 8. En effet, le sentiment d'appartenance à l'école peut être solidifié par exemple, lorsque l'« *on voit les enfants se mêler, [que] les anciens amis continuent d'être des amis et de jouer ensemble, même s'ils ne sont plus dans la même classe* » (enseignant 8).

Ces exemples d'activités de groupe vont contribuer à la création de moments d'échange essentiels à la croissance du sentiment d'appartenance à la classe ou à l'école selon les enseignantes 1 et 5. Ces exercices de partage peuvent quotidiennement prendre la forme notamment, d'un élève qui viendrait lire devant la classe le texte qu'il a composé.

Tableau 4.6.2
Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'appartenance et l'identité

Les approches pédagogiques que disent utiliser les enseignants	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pas de bureaux individuels.	x									
Activités sociales rassembleuses	x					x				
Activités de partage/moments d'échanges	x				x					
Projet éducatif	x									
Activité par cycle	x									
Activités multi niveaux		x						x		
Présentation d'un projet		x								
Murale/spectacle		x								
Poème commun		x								
Reconnaissance		x								
Défis de classe		x								
Uniforme		x								
Slogans/chants		x	x							
Son école : absence d'activités		x								
Amener des objets de la maison			x							
Activité unique			x							
Compétition en éducation physique			x							
Activités, projets d'école			x	x				x		x
Dire « bonjour! »				x						
Accueil du directeur				x						
Les enfants se connaissent				x						
Les nouveaux élèves sont jumelés				x						
Placer les enfants dans des équipes selon leurs intérêts.					x					
À l'école, pas d'interactions.					x					
Conseil étudiant						x				
• permet de s'exprimer						x				
Conseil de coopération permet la valorisation						x				
Utilisation des intelligences multiples.							x			
Responsabilité des animaux							x			
Jouer avec ses élèves								x		
Favorisation du communautaire										
Travailler sur les mêmes buts, les mêmes valeurs.									x	
Interpeler en disant « groupe »										x
Défis smarties										x

Enfin, deux enseignantes (2 et 3) mentionnent les slogans, ainsi que les chants comme moyens de se sentir membre à part entière d'un groupe. En fait, en se référant à son expérience personnelle, l'enseignante 2 explique l'importance de se sentir impliqué dans une

action regroupant toute l'école et qui est unique à celle-ci : « [...] je vivais ça quand j'étais élève, on chantait tout le thème et on avait des cris à l'école. [...] on était tous élèves de l'école X ! » (enseignante 2)

4.6.3 Synthèse

Présents à la fois dans les discours et dans les pratiques enseignantes, deux dénominateurs communs émergent de la variété des réponses exprimées par les participants, soit les activités rassembleuses et les moments d'échange qui servent d'appui aux autres catégories présentes dans les tableaux 4.6.1 et 4.6.2. Alors que les projets organisés permettent des moments d'échange et de partage entre les jeunes, les interactions suscitées les orientent vers une écoute et une discussion calme, la libre expression de l'opinion et son implication dans le processus de décision de la classe. De plus, les activités collectives facilitent les échanges entre les classes et les cycles à l'intérieur de l'école. En favorisant de tels projets ou de telles activités, le jeune sera plus intéressé, plus motivé et son plaisir contribuera à créer une dynamique positive, selon les enseignants.

Nous remarquons que les enseignants rencontrés s'identifient, s'engagent et partagent les mêmes finalités que les membres de leur endo-groupe. Cette observation est concordante avec l'énoncé de la dimension de l'appartenance/identité du modèle de Paquin et Poirier (2004).

4.7 Droits de la personne

En réponse à la question « Nous vivons dans ce qui est appelé une société de droits, c'est-à-dire que plusieurs chartes régissent notre quotidien : les droits de l'homme; la charte canadienne des droits et libertés; la charte des droits et libertés de la personne du Québec. Quelle place cela devrait-il prendre selon vous à l'école? Dans votre classe? », nous proposons les sections : 1) Discours des enseignants sur les droits de la personne (4.7.1); 2) Approches pédagogiques utilisées pour l'enseignement des droits de la personne (4.7.2); et 3) Synthèse (4.7.3).

4.7.1 Discours des enseignants sur les droits de la personne

Les enseignants interrogés répondent spontanément que les différents droits et chartes qui régissent le fonctionnement de la société régissent tout autant celui de l'école. Les enseignants 3, 5, 6, 7, 9 et 10 partagent cette opinion : « *Les droits, les valeurs, tout ce qui en découle, c'est présent autour de nous dans une classe, tout le temps.* » (enseignante 7)

Par ailleurs, tous les enseignants, à l'exception de l'enseignante 9, mettent l'accent sur l'importance du respect dans le quotidien. En effet, qu'il soit question du respect d'autrui, du respect de l'environnement ou du respect du matériel utilisé par l'élève, l'enseignante 4 résume ce droit en ces mots : « *le respect, c'est dans tout, [...] peu importe la charte [...] c'est une place... c'est la première, c'est une place essentielle.* »

D'autre part, les enseignants 4, 6, 7, 8 et 10 ont souligné l'existence des devoirs accompagnant chacun des droits. Selon eux, puisque chaque personne a des droits qui ne doivent pas empiéter sur ceux des autres, la relation droits-devoirs constitue une sorte d'échange comme l'explique l'enseignante 4 : « *oui, tu as le droit à quelque chose, mais tu dois aussi quelque chose [...] Ils [les élèves] savent que c'est un échange.* »

Tableau 4.7.1
Discours des enseignants sur les droits de la personne

Ce que les enseignants disent des valeurs relatives aux droits	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Présent dans la gestion de classe	x									
Volet social	x									
Respect	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Chartre des droits et libertés est la plus importante		x								
La Chartre peut être déstabilisante pour les petits			x							
Transmettre ce qu'est la société		x								
Base de la vie de la classe		x						x		
Priorité de l'enfant sur la matière			x							
Méconnaissance des droits par les enfants			x							
Avoir leur espace			x							
Les devoirs viennent avec les droits				x		x	x	x		x
Valeurs :		x			x		x	x	x	x
• permettent d'être.					x					
• visibles dans les relations avec les enseignants					x					
• communes en classe et à l'école		x			x		x	x		x
• de base									x	
Le droit d'appartenir à un groupe					x					
Écoute					x					
Autonomie								x		
Responsabilités								x		
Apprendre à vivre avec les autres					x					
L'apprentissage commence en classe					x					
Le droit de jouer						x				
Droits de base									x	
Droit à la justice										x
Droit de manger			x							
3 droits fondamentaux			x							
Important/toujours présent			x		x	x	x		x	x
Abus des droits								x		
Manque d'explication sur les droits								x		
Non respect d'un droit = conséquence								x		
Règles pour le respect des droits								x		
Doit mettre des infrastructures en place								x		
Favoriser les échanges interclasses								x		
Expérimenter								x		x
Construit l'individu									x	
Valeurs enseignants ≠ valeurs familiales									x	
Classe = mini-société										x

Enfin, les valeurs communes partagées dans la classe et dans l'école participent à la transmission des droits et devoirs, selon les enseignants 2, 5, 7, 8 et 10 : « *Bon maintenant*

que l'on s'entend sur nos valeurs communes qui sont importantes, [...] après ça, le reste se construit, [...] sur ça. » (enseignante 7)

Dans la section qui suit, nous présentons les approches pédagogiques que les enseignants disent utiliser dans leur classe afin de faire comprendre les droits de la personne à leurs élèves.

4.7.2 Approches pédagogiques utilisées pour enseigner les droits de la personne

Les approches pédagogiques privilégiées par les enseignants 1, 2, 3, 6, 7 et 8 pour enseigner les droits de la personne est la discussion comme moyen de transmission des savoirs. Afin de mettre l'accent sur certains droits et devoirs, les enseignants vont orienter les interactions vers des événements de la classe comme le présente l'exemple suivant : « *[Il y a] un événement, quelque chose qui n'était pas dans l'horaire qui arrive, on arrête tout et on en parle. [...] il faut mettre une importance, [...] tout de suite, sur ce qui s'est passé.* » (enseignante 3)

Pour eux, les discussions permettent aussi de nommer les droits, tel que le droit à l'alimentation, le droit au logement et celui d'être vêtu, ainsi que pour faire ressortir un droit bafoué par une injustice. À titre d'exemple, l'enseignante 7 explique que le droit de s'exprimer s'accompagne du devoir de s'exprimer avec respect: « *j'accepterai jamais qu'un enfant dise à un autre quelque chose qui n'est pas acceptable parce qu'il s'exprime [...] quelqu'un qui dit: ton chandail [n']est pas beau. Regarde, [tu as] le droit de le penser qu'il n'est pas beau, mais [u n'es] pas obligé de lui dire.* » (enseignante 7)

Par ailleurs, ces moments d'échanges par lesquels passe l'enseignement des droits de la personne se vivent notamment dans les cours d'éthique et de cultures religieuses selon les enseignantes 1, 6 et 9.

Tableau 4.7.2
Approches pédagogiques utilisées pour enseigner les droits de la personne

Les approches pédagogiques que disent utiliser les enseignants	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Avec le cours d'éthique et cultures religieuses	x					x			x	
Avec le cours de morale	x									
Avec le cours de religions						x				
Conseil de coopération	x									
Dans le quotidien	x									
Discussion	x	x	x			x	x	x		
• sur le principe de démocratie	x									
• sur les discriminations		x								
• sur le racisme		x								
• sur le multiculturalisme		x								
• sur le respect de la réputation des autres		x								
• des événements de la classe			x				x			
• sur les droits						x				
• sur les accommodements raisonnables								x		
Règles de vie		x								
Enseigner la Charte aux plus vieux		x								
N'enseigne pas la Charte		x	x	x						
Vivre un fonctionnement démocratique	x									
Comprendre, ensuite le vivre	x									
Montrer l'esprit sportif		x								
Demande le matin et le soir comment ils vont.			x							
Règlement des conflits en petits groupes			x							
L'enseignante ne peut demander aux élèves de défendre leurs droits			x							
Éviter de dire qu'ils n'ont pas le droit de...				x						
L'affiche « Penser avant d'agir »						x				
Ajuster les valeurs selon le groupe							x			
Respect du droit d'expression							x			
Aimerait avoir du matériel pédagogique								x		
Manque de temps		x								
Activités de groupe								x		
Conscience des valeurs de l'enfant									x	
Conscience des valeurs qui sont différentes									x	
Enseigner les droits, devoirs et valeurs		x	x				x	x		x

Finalement, les enseignantes 2, 3 et 4 n'enseignent pas les différentes chartes de droits aux élèves du deuxième cycle du primaire parce qu'elles croient que ces documents juridiques officiels sont inintéressants pour les jeunes puisqu'ils sont trop jeunes pour recevoir ce type d'enseignement, comme en témoigne l'enseignante 3 : « *je ne sortirais pas la charte des droits pour les enfants, parce que je ne sais pas émotionnellement comment l'enfant réagirait à ça* ».

4.7.3 Synthèse

Encore une fois, les réponses des enseignants ont généré un certain consensus. En effet, malgré la diversité des réponses exprimées, plusieurs ont été mentionnées par un minimum de trois, parfois quatre enseignants. Alors que la presque totalité des enseignants s'accordent pour dire que le respect constitue une valeur fondamentale de la vie scolaire et qu'il est important de souligner les devoirs accompagnant chacun des droits, nous avons relevé que les enseignants font appel en majorité à la discussion et aux échanges afin de transmettre les valeurs relatives aux droits et aux devoirs.

Enfin, si nous référons au modèle de l'É.C. de Paquin et Poirier (2004), il est stipulé qu'en ce qui concerne la dimension des droits de la personne, l'éducation « doit permettre aux citoyens de participer de façon active et efficace, à l'application, au renforcement et à la protection des droits de la personne » (Van Neste, 2000, p. 132). De par leurs interventions en classe, ainsi que les discussions abordées relativement aux situations vécues dans le quotidien, les enseignants favorisent en majorité l'application et le renforcement des droits de la personne. Puis, par l'enseignement des devoirs et des responsabilités ainsi qu'en favorisant une conscience accrue de chacun afin de débusquer les discriminations et les injustices, les enseignants contribuent à la mise en place de moyens visant la protection de ces mêmes droits.

4.8 Paix et cohésion sociale

Nous avons poursuivi notre démarche en posant la sixième question : « Comment, selon vous, l'éducation à la citoyenneté peut-elle favoriser une cohésion sociale et un vivre ensemble harmonieux ? » Nous présentons ici le discours (4.8.1) et les pratiques enseignantes en lien avec la paix et la cohésion sociale (4.8.2), pour conclure avec une synthèse (4.8.3).

4.8.1 Discours des enseignants sur la paix et la cohésion sociale

Relativement à la question sur la paix et la cohésion sociale, un grand nombre de catégories sont répertoriées dans le tableau 4.8.1. Selon les enseignants 3, 6, 8 et 10, il faut d'abord apprendre à connaître et accepter les différences ethnoculturelles présentes dans la société pluraliste québécoise si l'on veut prétendre à l'harmonie de tous. Comme le souligne

l'enseignante 10, nous ne venons « *pas de la même souche, sauf qu'on peut s'entendre parce qu'on a des valeurs qui se ressemblent.* » De plus, les enseignants 4, 5 et 8 répondent quant à eux, qu'il est important pour vivre dans la paix et la cohésion sociale d'inculquer de solides valeurs aux enfants et ce, dès le plus jeune âge : « *Parce que les enfants apprennent certaines valeurs à acquérir en tant que bon citoyen, ça c'est dès l'enfance.* » (enseignante 5) D'après ces mêmes enseignants, la première de ces valeurs à transmettre serait le respect sous toutes ses formes.

De plus, les enseignants 5, 7 et 8 estiment que leur rôle est de transmettre ces valeurs de respect en montrant aux élèves comment vivre et s'organiser pour qu'ils soient en mesure dans le futur de léguer à leur tour ces valeurs de respect à leurs enfants ou leurs élèves pour qu'ils deviennent citoyens du monde. Les enseignants 4 et 5 l'illustrent dans les extraits suivants : « *Si on leur montre comment vivre, comment respecter les autres, comment être à l'écoute, plus tard ça va être en eux.* » (enseignante 5) et « *c'est [davantage de les] habituer de vivre avec ça pour qu'ils l'amènent après ailleurs.* » (enseignante 4)

D'ailleurs, les enseignants 2, 6 et 8 affirment à ce sujet qu'une bonne connaissance ainsi qu'une bonne compréhension de leur futur rôle, sont nécessaires pour développer l'agir d'un « bon citoyen » : « *[...]si tu veux jouer comme il faut, il faut que tu saches comment ça marche.* » (enseignante 2) En outre, les enseignants 1, 2 et 10 rattachent « l'expression de son opinion » comme élément soutenant la paix et la cohésion sociale.

Accompagné du respect des idées d'autrui, le fait de donner son opinion peut participer au mieux-vivre en éliminant des conflits notamment. L'enseignante 2 développe son idée en indiquant l'argumentaire comme moyen d'éviter d'attaquer l'autre et en arriver à le convaincre si nécessaire :

en comprenant que chaque personne a le droit de penser ce qu'il veut et que d'autres personnes vont se rattacher à elle et que toi, tu peux être d'un côté ou de l'autre, sans [...] être obligé d'attaquer l'autre personne, que c'est à force d'arguments plutôt que tu vas y arriver. (enseignante 2)

Enfin, de manière plus générale, les enseignantes 1, 2 et 7 ont souligné le fait que « [L'É.C.] ce n'est pas juste une action, c'est plus quelque chose que tu construis globalement. » Selon elles, l'É.C. était partout et devait être considérée d'une manière beaucoup plus globale.

4.8.2 Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la paix et la cohésion sociale

Les approches pédagogiques privilégiées par les enseignants rencontrés en regard de la paix et de la cohésion sociale se situent au niveau de deux stratégies d'enseignement : par des discussions avec les enfants et par des petites choses au quotidien, tels que des événements. Pour la première, les valeurs associées à la poursuite d'un vivre-ensemble harmonieux se transmettent selon les enseignants 2, 3 et 10 en discutant avec les élèves des enjeux relatifs au rôle de bon citoyen. Par exemple, les enseignantes 3 et 10 estiment important de relever les différences présentes dans notre société et de créer un dialogue susceptible de faire émerger une prise de conscience à ce sujet :

C'est important de leur dire : on est rendu là, maintenant le monde est ouvert [...] On leur montre qu'ils viennent de telle place, [...] et nous, on est ici et on se situe [...] c'est normal que ce soit différent, ils vivent des choses ailleurs et des choses différentes de nous. (enseignante 10)

L'enseignante 3 nomme également l'ensemble des différences dont elle discute avec les enfants dans l'extrait suivant : « je parlais à mes élèves, on parlait des différences des gens : différences de goût, différences d'habillement, différences de maison, différences dans les goûts de voyage, grandeur, couleur, les cheveux, la peau » (enseignante 3). Deuxièmement, les enseignantes 4 et 9 ont cru bon de mentionner que malgré une présence dans la classe, l'É.C. reliée à la cohésion sociale ne fait pas partie en tant que matière distincte de l'horaire de leur classe. Toutefois, les échanges relevant de l'É.C. sont présents à raison de courtes conversations, parfois d'une longueur de seulement cinq minutes, relevant d'événements du quotidien : « Mais éducation à la citoyenneté, [...] ça se fait, mais [ce n'] est pas écrit sur mon horaire [...] Ça se fait plus dans des petites choses, des petits rappels, des petits 5 minutes » (enseignante 4).

Tableau 4.8.2
Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la paix et la cohésion sociale

Les approches pédagogiques que disent utiliser les enseignants	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseignante expérimentée = élèves vivent mieux l'É.C.	x									
Motivation amène une belle dynamique	x									
Groupe honnête	x									
Pas d'exemples		x								
Donner des exemples que les adultes vivent les mêmes choses à une échelle plus grande.		x								
Expliquer le fonctionnement des choses.		x								
Par discussion		x	x							x
• sur les différences			x							x
Passer au vote		x								
Comprendre les élections		x								
Jumelage entre un milieu favorisé et un milieu défavorisé			x							
Comparaison avec un choix de jouet			x							
Répéter que le respect est important				x						
E.C. absent de l'horaire				x					x	
E.C.=rappels, conversations 5minutes				x						
Inclure des valeurs d'inclusion					x					
Conseil de coopération = de sentir unis						x				
Règles de classes						x				
Questionnement sur leurs attentes						x				
Tests sur les intelligences multiples							x			
Travailler en groupe							x			
Coin personnel							x			
Travail en projets							x			
Travail à partir des intérêts des enfants							x			
Relativiser son enseignement							x			
Créer une ouverture									x	
Démocratie										x
Les règles de la ville										x
Passer par l'histoire										x

Enfin, les autres initiatives indiquées par l'ensemble des participants à cette recherche témoignent de la disparité des moyens de transmettre la dimension de la paix et de la cohésion sociale aux enfants du primaire.

4.8.3 Synthèse

Parmi les éléments que les enseignants du deuxième cycle du primaire relèvent pour définir la dimension de la paix et de la cohésion sociale, nous retrouvons l'acceptation de la différence d'autrui, la transmission de valeurs et d'une façon de vivre en harmonie, d'une

compréhension de leur futur rôle de « bon citoyen », ainsi que l'importance d'émettre et de respecter l'opinion des autres. À la lumière de ces réponses, nous constatons que les représentations sociales d'enseignants sur le vivre-ensemble se situent à la fois dans une perspective humaniste, soit relative aux qualités humaines des individus, et dans la conception de la citoyenneté pluraliste dont fait état Pagé (2004) lorsqu'il mentionne que « l'identité nationale ne comprend [dans ce cas] que les marqueurs qui peuvent être partagés par tous les citoyens sans qu'ils aient à renoncer à des identités différenciatrices » (Pagé, 2004, p. 54).

Les enseignants s'associent à la conception pluraliste de la citoyenneté introduite par Pagé (2004) puisqu'elle stipule que « toutes les cultures présentes dans la société bénéficient d'une reconnaissance de droits et doivent par conséquent avoir leur place dans la représentation de l'identité nationale » (Pagé, 2004, p. 54). Ils disent investir beaucoup d'efforts dans la reconnaissance et le respect des différences individuelles et collectives. De plus, alors qu'une multitude de réponses ont été données sur ce que les enseignants pensent du vivre-ensemble comme il est possible de remarquer dans le tableau 4.8.2, peu de moyens pour les vivre sont énoncés. En effet, seule la discussion retient notre attention dans le tableau 4.8.2. Qu'elle porte sur des sujets précis tels que les différences présentes dans la société ou sur de courts rappels au quotidien, le dialogue n'a été cité que par trois enseignantes (2, 3 et 10). Les initiatives restantes semblent davantage personnelles et disparates.

En définitive, le discours des enseignants de deuxième du primaire sur le sujet de la paix et de la cohésion sociale s'accordent parfaitement avec la dimension correspondante du modèle de l'É.C. de Paquin et Poirier (2004). En effet, la description qui en est faite relate le besoin de développer des valeurs, dont le respect, dans la perspective d'une société pluraliste et unifiée.

4.9 Participation

Nous avons posé la question suivante : « Comment représentez-vous un élève engagé dans la vie de sa classe, de son école ? » Nous rendrons compte du discours des enseignants sur la participation (4.9.1) et des approches pédagogiques utilisées pour l'enseignement de la participation (4.9.2) avant de conclure par une synthèse des propos des enseignants (4.9.3).

4.9.1 Discours des enseignants sur la participation

Lorsqu'il est question de la participation des élèves en classe, les enseignants ont beaucoup à dire sur le sujet, comme le démontre le tableau 4.9.1. Tout d'abord, tous les enseignants, sauf les enseignantes 5 et 9, s'entendent pour dire qu'une participation de manière générale à la vie de la classe est essentielle : « ça je le dis toujours: j'aime mieux que tu te trompes que tu soies un zombie à ta place. » (enseignante 4) La participation suppose également un investissement et un engagement de la part des enfants selon les enseignants 1, 4, 8 et 9. Cet engagement peut se vivre à plusieurs niveaux comme le mentionne l'enseignante 1 : « *C'est s'engager dans ses apprentissages comme dans la vie de classe aussi.* » Elle ajoute que les jeunes « *sont engagés comme personne individuellement, mais ils ont à travailler l'aspect de s'engager au niveau des autres.* » (enseignante 1)

Par exemple, lorsqu'ils s'encouragent mutuellement, les enfants s'engagent davantage dans des relations personnalisées comme le souligne l'enseignante 9 : « *Moi je vois des enfants, entre eux, qui vont dire: lâche pas, t'es bon! [...] mais c'est un engagement qui est au niveau relationnel, qui est plus personnel, [...]qui m'impressionne plus encore.* » (enseignante 9)

Une bonne participation passe aussi par le conseil étudiant selon les enseignants 3, 4, 6, 8, et 9 : « *s'engager [...] dans un conseil étudiant, ça c'est un engagement qui est bon pour un enfant qui est organisé, pour un enfant qui communique facilement* » (enseignante 9). En fait, le type d'engagement que vit l'élève dépend grandement de la personne qu'il est et de ses talents, comme en témoigne l'enseignante 9 : « *un élève engagé, [...] c'est [...]selon le talent, selon qui il est, d'où il vient.* » De plus, une bonne participation des individus implique l'expression de son opinion, de ses idées. En effet, les enseignants 1, 2, 3, 5, 6, 7 et 10 décrivent un élève qui participe comme étant un enfant qui soumet ses idées et qui partage avec les autres lors des moments d'échanges : « *c'est un élève qui va proposer des nouvelles idées* » (enseignante 6) et « *c'est un élève qui le matin, si je fais une petite discussion, va partager* » (enseignante 1).

Tableau 4.9.1
Discours des enseignants sur la participation

Ce que les enseignants disent de l'engagement et la participation	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Être député de classe	x									
Conseil étudiant			x	x		x		x	x	
Conseil étudiant ≠ engagement									x	
Engagé dans ses apprentissages	x									
Participer	x	x	x	x		x	x	x		x
En levant la main	x									
École	x	x								
• Être positif	x									
Soumettre ses idées/donner son opinion	x	x	x		x	x	x			x
Croire en ses convictions		x								
Contester		x								
Difficile à l'école		x								
Projets interclasses		x								
Responsabilités			x		x	x	x	x		
Respect					x			x		
Autonomie							x			
Ouverture aux autres							x			
Être capable de recevoir							x			
S'encourager									x	
Écouter les autres										x
Avoir le goût de travailler				x						
S'investir/s'engager	x			x				x	x	
Engagé dans l'école= Mettre la même énergie que dans la classe				x						
Faire les choses de soi-même					x					
Désir d'amélioration							x			
Ce sont des étapes								x		
Être bien/aimer sa classe								x		
Être présent								x		
S'intéresser à sa classe/parler de								x		
Amener des choses pour la classe								x		x
Part d'un petit geste								x		
Réfléchir au bien-être de son école								x		
Chaque type d'enfant a son type d'engagement									x	
Être leader										x
S'intéresser aux autres									x	x
S'acheter des privilèges										x
Par le remerciement										x
Être de bonne humeur										x
Être à son affaire										x
Doit expérimenter pour se faire une opinion										x

Enfin, une autre marque de participation en classe a été relevée par les enseignants 3, 5, 6, 7, et 8, soit l'investissement des enfants dans leurs responsabilités de classe. Ces

responsabilités permettent à « *tout le monde [d'être] impliqué vraiment dans le quotidien. Tous les élèves sont sollicités* » (enseignante 5). À la suite de l'attribution à chaque élève d'une responsabilité, telle qu'arroser une plante, chacun sait ce qu'il a à faire et a la possibilité de s'y engager. Dans certains cas, la participation liée aux responsabilités est tellement grande, qu'elle en devient une façon de vivre dans la classe comme l'explique l'enseignante 4 : « *c'est comme une vie pour eux, leur responsabilité.* » Après avoir décrit le discours des enseignants, nous passons en revue les approches pédagogiques qu'ils disent utiliser afin d'enseigner la valeur de la participation en classe.

4.9.2 Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la participation

Pour ce qui est des approches pédagogiques mises de l'avant par les enseignants relativement à l'enseignement de la participation, elles consistent en trois catégories : 1) la participation de manière plus générale; 2) la mise en place de responsabilités de classe; et, 3) le partage de ses idées, de son opinion.

Tout d'abord, la participation en général aux activités soit de la classe ou de l'école est favorisée par les enseignants 2, 4 et 10. L'enseignante 10 le démontre d'ailleurs par l'extrait suivant lorsqu'elle souligne la bonne participation des enfants à une activité organisée par l'école : « *Moi, la plupart de mes élèves [ont] bien dansé, [ont] bien chanté et [ils] jouaient de l'instrument.* » (enseignante 10)

En contrepartie, cette enseignante considère les commentaires négatifs comme un manque d'engagement face à la vie de la classe et tente de les éviter en leur faisant voir le côté positif d'une activité. Ensuite, les enseignants 4, 5, et 8 relèvent l'importance de l'engagement et favorisent la prise de responsabilité de classe. Le fait que les enfants s'acquittent de leur tâches quotidiennes avec assiduité témoigne selon eux d'une bonne participation : « *Donc, nourrir un animal, c'est un élève qui fait ça, nettoyer la cage, c'est un autre élève.* » (enseignant 8) et « *Ma plante se fait arroser 50 fois par semaine!* » (enseignante 4).

Tableau 4.9.2
Approches pédagogiques utilisées pour enseigner la participation

Les approches pédagogiques que disent utiliser les enseignants	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lire son texte en avant de la classé.	x									
Partager ses idées/donner son opinion	x					x				
Un projet doit avoir un autre but que personnel		x								
Difficile à l'école		x								
Absence d'engagement-école		x								
Ceintures de responsabilités			x							
Prendre en main sa réussite scolaire			x							
Travail en coopération			x							
Responsabilités de classe				x	x			x		
Faire les choses de lui-même					x					
L'élève s'occupe seul lorsque le travail est terminé					x					
Participer à une courtepoinde						x				
Faire des choix						x				
Faire un questionnaire pour leurs pairs						x				
Par le conseil de coopération						x				
Causerie-partage							x			
Par questionnement								x		
Amener des choses pour la classe								x		
Donner la permission d'aller discuter avec la directrice								x		
Doit expérimenter pour se faire une opinion										x
Participation		x		x						x
Création de jeux de société										x

Enfin, le partage des idées et de l'opinion est privilégié dans une bonne participation de l'enfant : « *J'en ai un autre aussi qui écoute ce que les autres disent et qui renchérit, je trouve que c'est un élève qui participe bien ça, qui est engagé dans la vie de la classe* » (enseignante 10). Certains moments sont même réservés à ces échanges tels que la causerie-partage du matin dans laquelle les élèves ont la possibilité de discuter sur divers sujets, sur leur vie, ainsi que sur les activités ou événements vécus dans leur quotidien.

4.9.3 Synthèse

En définitive, les tableaux 4.9.1 et 4.9.2 démontrent que les enseignants définissent beaucoup plus ce qu'ils pensent de la participation qu'ils ne font état des moyens qu'ils emploient pour l'enseigner. Pour une bonne participation, les enseignants avancent que les enfants doivent s'investir et s'engager tant dans l'école que dans la classe. Cela peut se

traduire par l'expression de leurs idées, leur implication au conseil étudiant ou l'acquiescement de leurs responsabilités de classe. En lien avec ces éléments, une concordance est remarquée avec les approches pédagogiques utilisées, puisque les enseignants relèvent des exemples de moyens mis en place, tels que les échanges possibles dans la causerie-partage du matin et la répartition des responsabilités de classe, permettant de favoriser une bonne participation des élèves.

Toutefois, nous remarquons la présence côte-à-côte des termes « s'investir » et « s'engager » pour définir la participation. Les enseignants semblent les utiliser comme des synonymes, alors que le mot « engagement » implique en réalité, un plus grand apport de l'élève. En effet, alors que l'investissement humain réside dans un « intérêt affectif, libérateur d'énergie à l'égard d'un objet ou d'un sujet à qui l'on accorde un sens personnel, et qui en conséquence se trouve valorisé » (Legendre, 2005, p. 809), l'engagement fait quant à lui appel aux « notions de *convictions* et de *certitude sans l'ombre d'un doute* permettant de pousser davantage le niveau du comportement en question » (Legendre, 2005, p. 1347).

Finalement, le discours des enseignants sur la participation cadrent bien avec la dimension correspondante du modèle de l'É.C. de Paquin et Poirier (2004). Effectivement, la notion d'engagement présente dans le modèle, ainsi que le fait de ne pas demeurer un observateur de la société, rejoint la vision véhiculée par les enseignants.

4.10 Éducation à la citoyenneté

À la fin de la rencontre avec les enseignants, nous avons conclu l'entrevue par la question suivante : « Selon vous, qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté ? ». Afin d'en rendre compte, nous présentons le discours des enseignants sur le sujet (4.10.1), suivi des approches pédagogiques mises en place afin d'enseigner l'É.C. (4.10.2). Puis, nous terminons la description des données par une synthèse des résultats (4.10.3).

4.10.1 Discours des enseignants sur l'É.C.

Lorsqu'on pose la question « *Selon vous, qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté?* », les réponses données par les enseignants sont très différentes les unes des autres. Toutefois, il est possible de relever quatre éléments de réponses qui formeront un

« bon citoyen » et qui sont présents chez au moins trois enseignants. Il s'agit d'apprendre à vivre et à agir en société, de la compréhension et de l'intérêt face au monde qui nous entoure, de s'intéresser aux différences et du respect des autres. Tout d'abord, la vision d'un bon citoyen peut être résumée en ces termes : « *L'éducation à la citoyenneté, c'est apprendre à l'enfant à [...] être un bon citoyen, comment vivre; ça revient à ce que l'on dit, lui, l'environnement, ses pairs, comment réagir dans la société* » (enseignante 5). Pour y arriver, les enseignants 1, 5 et 8 estiment qu'il est important pour l'enfant d'apprendre à vivre au sein d'une société, au sein d'un groupe que constitue la classe dans le cas qui nous concerne.

Ensuite, il importe également pour l'élève de s'intéresser et de comprendre le monde qui l'entoure selon les enseignants 1, 2 et 6. De plus, l'enseignante 1 explique qu'elle considère que ce processus devrait s'échelonner tout au long de la vie scolaire de l'enfant : « *Connaitre son monde, s'intéresser au monde qui nous entoure, à l'actualité, [...] ça se construit de la maternelle au secondaire 5.* » (enseignante 1)

Pour sa part, l'enseignante 6 définit ce en quoi consiste la compréhension du monde que doit accomplir le jeune dans l'extrait suivant :

Pour moi, c'est que l'enfant comprenne ce qui se passe dans son environnement. Qu'il ait quand même[...] une idée d'ensemble de ce qui se passe un petit peu dans l'actualité, un petit peu de ce qui se passe autour de lui. (enseignante 6)

D'autre part, les enseignants 1, 3, 6 et 7 favorisent la formation du citoyen de demain en suscitant l'intérêt des jeunes face à la reconnaissance de la différence. Cette connaissance doit se faire dans le respect de l'autre comme le mentionne l'enseignante 7 : « *Le respect de la différence, le respect de l'autre, de prendre l'opinion de l'autre aussi, d'accepter que l'autre [ne] pense pas de la même façon.* »

Enfin, le respect sous toutes ses formes demeure la règle dans la réussite de la vie de groupe et pour devenir un bon citoyen selon les enseignants 1, 6, 7 et 9 : « *D'apprendre à respecter les autres parce qu'on est aussi au sein d'un groupe* » (enseignante 1).

Aussi, les enseignants 7 et 9 parlent de l'éducation à la citoyenneté en termes de tolérance, d'égalité, d'ouverture, de conscience de soi et d'estime de soi, comme en fait foi l'extrait suivant :

D'être capable de vivre avec plein de monde autour de toi, avec le respect que tu leur dois, avec l'égalité...l'égalité, religion, sexe, c'est une tolérance et un respect à tous et chacun tout le temps, en tout temps. (enseignante 9)

De leur côté, les enseignants 2 et 10 font référence à l'importance de comprendre notre histoire, nos origines ainsi que l'organisation, les lois et les règles de notre société. Ces termes sont présents dans l'extrait suivant :

[...] donc, les racines, la géographie, donc ça fait partie de la racine, je parle plus d'histoire, aussi après, quand cette société-là a évolué, [...] (enseignante 10).

Le discours des enseignants sur l'É.C. ayant été décrits, nous passerons, dans les paragraphes suivants à la description des moyens choisis par ces mêmes enseignants afin de l'enseigner.

4.10.2 Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'éducation à la citoyenneté

En ce qui concerne les approches pédagogiques que les enseignants disent utiliser dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté, peu d'éléments ont été relevés. Dans le cas des enseignantes 5 et 6, ces dernières n'ont avancé aucune réponse à ce propos.

Tableau 4.10.2
Approches pédagogiques utilisées pour enseigner l'É.C.

Les approches pédagogiques que disent utiliser les enseignants	Enseignants									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Les rôles de l'enfant.		x								
Respect des parents.		x								
Respect des enfants de la part des parents		x								
Comprendre par discussion avec les pairs.		x								
Conscientisation aux problèmes planétaires.		x								
Absent de l'horaire	x	x		x			x	x	x	
Enseignement de l'histoire										x
Manuels			x							x

Cependant, un premier aspect semble émerger du tableau 4.10.2, soit l'absence de l'É.C. dans l'horaire de classe. En effet, les enseignants 1, 2, 4, 7, 8, et 9 affirment que l'É.C. ne fait pas partie de la matière à enseigner: « *Pour être franche, je n'ai pas dans ma planification « éducation à la citoyenneté »* » (enseignante 1).

Par contre, elle est présente quotidiennement d'une manière globale, principalement, à travers les échanges en classe, tel que l'explique l'enseignante 1 :« [...] *l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté c'est tout le volet discussion dans la classe aussi, je dirais.* » Également, l'enseignante 2 nous fait remarquer l'aspect global de l'É.C. en indiquant que même si « *je ne veux jamais en parler, [...] ça arrive toujours!!* » (enseignante 2) Un deuxième aspect, mentionné par les enseignantes 3 et 10, souligne que les manuels sont utilisés lors de l'enseignement de l'É.C. « *Naturellement, on a nos manuels, on a nos guides* » (enseignante 3) et « *on enseignait avec le matériel signe des temps* » (enseignante 10).

4.10.3 Synthèse

À l'instar des chercheurs qui ont tenté de clarifier le concept d'éducation à la citoyenneté dans les dernières années, il est possible de noter une absence de consensus chez les acteurs scolaires. Suite aux réponses données par les enseignants, il est possible de noter que certains adoptent davantage une approche humaniste au sujet de la formation des futurs citoyens, d'autres mettent plutôt l'accent sur les aspects juridiques, historiques et géographiques de la citoyenneté. Nous pouvons associer ces éléments dans le tableau à quatre des sept dimensions du modèle de Paquin et Poirier (2004), soit *Esprit critique/ conscientisation, Responsabilités, Paix et Cohésion sociale* et *Démocratie*.

D'autre part, en début d'entrevue, nous avons interrogé les enseignants sur les 10 mots-clés qu'ils associaient à l'É.C. Cette question d'ordre général fut reprise à la toute fin de l'entrevue lorsque nous avons demandé aux enseignants : « Selon vous, qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté? » Alors qu'en amorce d'entrevue, les enseignants s'identifient davantage aux dimensions politico-juridique et historique en mentionnant des termes tels que *géographie, histoire, droits, démocratie*, ainsi *structure de la société*, la conclusion de cette dernière laisse émerger des termes relatifs aux dimensions sociales : respect, différences et apprentissage de la vie de groupe pour un mieux vivre-ensemble. Conséquemment, nous

avons constaté que le discours des enseignants a changé entre le début et la fin de l'entrevue et que des différences émergent entre les réponses des questions 2 et 9. Il semble donc pertinent de se questionner sur les raisons ayant entraîné un changement dans le discours des enseignants, ce que nous ferons lors de l'interprétation des données au chapitre V.

Enfin, malgré toutes ces différences et ces divergences quant à ce que représente l'éducation à la citoyenneté pour eux, les enseignants du deuxième cycle du primaire expriment tous le désir de former des citoyens actifs et responsables. L'enseignante 3 résume bien la tâche qu'ils ont à accomplir, soit « d'éduquer les gens sur les gens. »

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans ce cinquième chapitre, nous interpréterons les données décrites et synthétisées au chapitre précédent. Selon Jodelet (1984), la représentation sociale se situerait « à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif. » (p.24) Ainsi, chaque individu élabore seul son rapport au savoir sur le monde et reste dépendant de son insertion sociale relativement à ses apprentissages ou à sa participation à la vie d'un groupe, d'une collectivité ou d'une institution (Jodelet, 1993). En fait, le caractère social de la représentation constitue un filtre par lequel l'individu découvre le monde et le comprend.

Dans la première partie de ce chapitre, nous identifierons les représentations sociales qui permettent à des enseignants du deuxième cycle du primaire de se positionner par rapport à l'É.C. en lien avec les sept dimensions du modèle Paquin et Poirier (2004) (5.1). Dans la deuxième, nous comparerons les ressemblances et les différences qui émergent entre les représentations sociales des enseignants rencontrés (5.2). Dans la troisième, nous discuterons des approches pédagogiques que ces enseignants disent utiliser en lien avec leurs représentations sociales de l'É.C. (5.3) Finalement, nous aborderons les limites de notre recherche (5.4).

5.1 Représentations sociales de l'É.C. d'enseignants du primaire

Dans cette section, nous passerons en revue les sept dimensions relativement aux représentations sociales de l'É.C. (5.1.1). Nous proposerons une définition de l'É.C. issue des propos des enseignants rencontrés (5.1.2). Nous établirons des liens entre représentations sociales de l'É.C.: valeurs-attitudes-compétences (5.1.3), et enfin, nous aborderons les représentations sociales de l'É.C. vues comme un concept mosaïque (5.1.4).

5.1.1 Représentations sociales de l'É.C.: concordance du modèle et des discours des enseignants

Comme le démontrent la description et l'analyse des données recueillies, une concordance est établie entre les représentations sociales d'enseignants du deuxième cycle du primaire et les dimensions du modèle de l'É.C. de Paquin et Poirier (2004). En effet, la présence des sept dimensions du modèle, notamment, la conscientisation critique, les responsabilités, la démocratie, l'appartenance/identité, les droits de la personne, la paix et cohésion sociale, ainsi que la participation, est reflétée parfois partiellement, parfois complètement dans le discours des enseignants rencontrés.

Esprit critique et conscientisation. De manière plus fine, les représentations sociales de l'É.C. sont liées au jugement et à l'esprit critique susceptibles de générer un changement et de guider l'action des enseignants. Tel que l'avait évoqué Ferrer et Allard (2002), l'É.C. est un « processus par lequel une personne détermine, observe et analyse les facteurs qui influent favorablement ou non sur sa vie et sa communauté, sur d'autres personnes et collectivités, ainsi que sur l'environnement » (p.3). La conscientisation critique devient alors une façon d'approfondir « sa compréhension de soi, d'autrui et des environnements social et naturel » (Ferrer et Allard, 2002, p.4), puisque l'enseignant devient capable de discerner la qualité et la validité des différents types de raisonnements et de jugements de valeurs. En développant son esprit critique, l'enseignant sera en mesure d'accompagner ses élèves à se doter d'une telle conscience dans le contexte de changements mondiaux occasionnés notamment par les technologies de l'information et des communications (Marsolais, 2000).

Responsabilités. Le modèle de Paquin et Poirier (2004) a identifié quatre formes de responsabilité : civile, politique, économique et sociale. En valorisant le respect des règles de classe, la participation active des élèves dans le groupe classe et l'expression des qualités humaines telles que l'entraide et l'ouverture face à la différence, les enseignants font davantage appel aux dimensions sociales et civiles des responsabilités. Ainsi, les représentations sociales de l'É.C., qui émergent du discours des enseignants, prennent la forme des responsabilités civiles et sociales puisqu'elles symboliseraient les obligations du citoyen envers sa communauté.

Démocratie. Marzouk, Côté et Kabano (2000), auteurs cités par Paquin et Poirier (2004), rapportent qu'un cadre démocratique permet de garantir le respect des droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels préconisé par l'établissement d'institutions et d'instruments politiques et juridiques. C'est la dimension démocratique qui retient le plus l'attention des enseignants et qui obtient le plus large consensus. Tous s'entendent pour dire que l'enseignant dispose d'un pouvoir décisionnel qui permet de proposer la tenue d'un conseil étudiant ou d'un conseil de coopération. Ainsi, les représentations sociales associées à la démocratie permettent aux élèves de faire des choix éclairés dans le respect d'autrui sous la supervision rassurante de l'enseignant. Cette approche prépare les jeunes à la mise en place d'institutions politiques et juridiques démocratiques.

Appartenance/identité. Le sentiment d'appartenance permet à un citoyen de s'identifier, de s'engager et de partager des valeurs communes avec les membres de son endo-groupe. En accord avec cette dimension, les représentations sociales de l'appartenance à son groupe sont ancrées dans des activités rassembleuses et des moments d'échanges dans le contexte de la classe et de l'école. L'investissement et l'engagement de l'élève suscités par l'enseignant permettent des interactions qui favorisent une écoute attentive, des discussions calmes, une libre expression de l'opinion et une implication dans les prises de décision en classe. Selon les enseignants, de telles activités collectives sont empreintes d'une dynamique positive qui rejaillit sur le climat de la classe et de l'école.

Droits de la personne. Selon Van Neste (2000), l'É.C. doit permettre « aux citoyens de participer de façon active et efficace, à l'application, au renforcement et à la protection des droits de la personne qui représentent le socle moral de la société et le fondement légal d'un état de droit » (p. 132). En lien avec cette définition, les représentations sociales des droits de la personne exprimées par les enseignants favorisent le respect comme valeur fondamentale de la vie scolaire accompagnant, voire préservant, les droits de chacun. Par conséquent, les enseignants rencontrés mettent en place une éducation aux droits de la personne de par leurs interventions en classe, les discussions abordées suite aux situations vécues dans le quotidien, l'enseignement des devoirs du citoyen, la sensibilisation aux responsabilités et la conscience accrue de chacun afin de débusquer les injustices.

Paix et cohésion sociale. La dimension visant la paix et la cohésion sociale est vue comme une forme de compassion et un retour aux valeurs sociales (Joshee, 2004). Elle promeut l'acceptation de la diversité et de la différence dans une société pluraliste et unifiée, incite la transmission et le développement de valeurs communes afin de vivre en harmonie et encourage le respect de l'opinion des autres. Le désir de vivre dans un climat favorable à la cohésion sociale encourage les citoyens à développer un respect mutuel et le soutien aux moins fortunés (Paquin et Poirier, 2004). En encourageant les enfants à l'acceptation des différences individuelles et collectives, à la transmission de valeurs communes et à la compréhension de leur futur rôle de citoyen, les enseignants visent l'apprentissage d'un vivre-ensemble harmonieux.

Participation. Dans le modèle de Paquin et Poirier (2004), la participation favorise le développement des compétences chez le citoyen pour qu'il devienne non seulement un

observateur averti mais également un acteur engagé dans la vie de sa société. Les représentations sociales de la participation se manifestent chez les enseignants par un investissement et un engagement de l'élève qui est invité à exprimer ses idées et ses opinions lors du conseil étudiant ou d'activités de responsabilisation en classe. La vision qu'entretiennent les enseignants au sujet de cette dimension correspond à celle véhiculée dans le modèle de Paquin et Poirier (2004).

5.1.2 Représentations sociales de l'É.C.: définition des enseignants

Bien qu'il soit possible de relier les sept dimensions du modèle de Paquin et Poirier (2004) aux représentations sociales de l'É.C. contenues dans le discours des enseignants, quatre des sept dimensions de l'É.C. ressortent de manière significative. En effet, lorsque nous interrogeons les participants sur des éléments spécifiques de l'É.C., leurs représentations s'associent à celles des auteurs répertoriés dans le modèle. Par contre, lorsque nous avons posé la question ouverte, « Selon vous, qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté? », seulement quatre d'entre elles émergent du discours des enseignants, notamment, l'esprit critique/conscientisation, les responsabilités, la paix et la cohésion sociale et enfin, la démocratie.

Par ailleurs, à travers l'expression de dix mots clés, les représentations sociales de l'É.C. prennent la forme de quatre perspectives : politico-juridique, historique, sociale et scolaire. La perspective politico-juridique met l'accent sur l'organisation temporelle et spatiale d'une société, l'exercice du pouvoir démocratique, ainsi que sur la reconnaissance des droits de chacun. La perspective historique est orientée vers l'étude de l'humain qui se déploie dans des contextes temporel et spatial. La perspective sociale est reliée à l'apprentissage de la vie et du travail avec les autres. Force est de constater que les enseignants mettent davantage l'emphase sur le vivre-ensemble harmonieux des individus en faisant référence au respect, aux différences et à l'apprentissage de la vie de groupe. La perspective scolaire révèle les activités associées aux élèves dans un cadre scolaire.

À l'instar des propos des enseignants, ceux de McAndrew (2004) évoquent que l'absence de balises claires peut conduire à des interprétations de sens commun de la part des enseignants et à l'évacuation des dimensions non consensuelles relatives à l'É.C. Effectivement, le fait qu'il soit possible de trouver des documents officiels (Chartes, lois,

règlementations) à propos de l'É.C. permet aux enseignants d'associer l'É.C à des éléments historiques, politiques et juridiques qui sont stables. D'autre part, dans les recherches de Courtine-Sinave (2004) et de Garnier, Lavallée et Vincent (en cours), le rapport aux valeurs domine le discours des enseignants qui déplorent l'imprécision des programmes ministériels. Ce fait est corroboré par Mc Andrew qui rappelle que le programme ne propose aucune définition ce qui rend plus difficile le transfert de l'É.C. en classe. Pour elle, il s'agit d'« une approche multiforme, en pleine mutation, où l'expérimentation et la recherche de formules novatrices dominant. Cette tendance témoigne également de l'accord plus difficile à atteindre quant à ses objectifs et à ses priorités » (Mc Andrew 2001, p.171). Il semble que ces rencontres aient permis aux enseignants d'exprimer leur plaisir à partager leurs opinions et aient suscité leur intérêt pour une démarche réflexive. C'est ainsi que les enseignants puisent dans leurs acquis et leurs expériences pour répondre aux exigences de leurs tâches professionnelles.

5.1.3 Représentations sociales de l'É.C.: valeurs-attitudes-compétences

Bah (2005) nous rappelle qu'une valeur peut être associée à une croyance persistante, qu'une attitude est le résultat de diverses croyances, alors qu'une compétence fait référence à une « habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques » (Legendre, 1993, p. 223). Dans cette foulée, le Programme de formation de l'école québécoise du primaire du MEQ (2001) définit la compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p. 4). D'un point de vue pédagogique, lorsqu'il est question de développement de compétences, les connaissances viennent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée qui est également une forme de savoir-agir (MEQ, 2001). Contrairement au savoir-faire qu'il est possible d'appliquer de façon isolée, par la compétence, il y a mobilisation de plusieurs ressources et elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité (MEQ, 2001).

Tels que présentés et définis, les éléments relevés dans le discours des enseignants sont davantage de l'ordre des compétences. Alors que les représentations sociales concernant l'esprit critique, la démocratie, l'appartenance/identité, ainsi que la paix et la cohésion sociale tendent majoritairement vers un savoir-agir de la part des individus, celles reliées aux droits

de la personne sont associées à des valeurs, tandis que celles de la participation le sont aux attitudes. En effet, l'association des droits de la personne avec les valeurs se justifie par la présence du respect d'autrui et des droits de l'autre, ainsi que du rôle revenant à l'enseignant de transmettre un certain nombre de valeurs communes.

Puis, celle des attitudes avec la dimension de la participation repose sur la notion d'investissement, d'engagement et de participation nécessaire selon les enseignants à la réussite de cette dimension. Ainsi, la forte présence des compétences selon nous, peut s'expliquer par un appui des enseignants sur le Programme de formation de l'école québécoise du primaire (2001) dans lequel les savoir-agir y occupent une place centrale. Ainsi, le développement de ces savoir-agir peut être associé au référentiel de compétences liées à l'acte d'enseigner : concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à apprendre (compétence 3) et planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (compétence 6).

Par ailleurs, il est logique que les valeurs et les attitudes constituant un aspect non consensuel et n'étant pas clairement défini dans les documents officiels (McAndrew, 2004) soient peu évoquées ou présentées de manière parcellaire dans le discours des enseignants interrogés. Toutefois, les valeurs inscrites dans les Chartes, relatives aux droits de la personne font assez consensus, alors que le respect semble rejoindre et avoir l'assentiment de tous.

5.1.4 Représentations sociales de l'É.C. : un concept mosaïque

Le problème n'est pas tant l'absence de consensus, mais plutôt le manque de balises qui, au lieu d'attiser l'imagination des enseignants l'inhibe, et l'éteint. D'une part, cette situation est présente autant dans les écrits des auteurs cités que dans les propos des enseignants rencontrés. Afin de s'y retrouver, il serait souhaitable de proposer un cadre de référence souple fondé sur les sept dimensions du modèle de Paquin et Poirier, ce qui permettrait de répondre aux besoins de formation des enseignants. Les valeurs d'ouverture et d'acceptation des différences individuelles et collectives pourraient s'ajouter aux dimensions du modèle proposé.

Ces précisions sur les représentations sociales de l'É.C. conduisant aux transformations dans les savoirs agir des enseignants nous amènent à comparer les ressemblances et les différences des représentations sociales des différents enseignants du primaire en termes de développement professionnel et en termes de pratiques enseignantes à l'intérieur de la classe et de l'école. Ce sont les enseignants qui ont la responsabilité de transmettre aux jeunes des valeurs, des savoirs et des habiletés qui seront nécessaires à ces futurs citoyens pour vivre en société (Lavoie, 2006).

5.2 Représentations sociales de l'É.C.: ressemblances et différences.

Dans cette section, nous présenterons d'abord les ressemblances entre les enseignants (5.2.1), puis les différences (5.2.2).

5.2.1 Ressemblances entre les représentations sociales des enseignants

Lorsqu'il est question des ressemblances entre les représentations sociales de l'É.C. d'enseignants, deux éléments émergent de manière prépondérante: l'idée du respect et l'importance d'émettre son opinion. Dans la plupart des réponses, les témoignages d'enseignants font consensus autour de la question du respect, qu'il s'agisse du respect de l'autre, des différences individuelles ou collectives, de l'environnement ou du matériel, toutes les formes de respect sont interpellées. L'apprentissage de la vie et du travail avec les autres vise l'idéal d'un vivre-ensemble harmonieux.

De plus, l'importance d'émettre son opinion et de soumettre ses idées est partagée par plusieurs enseignants. Par conséquent, plusieurs enseignants encouragent la participation de leurs élèves au conseil de coopération, à des activités collectives, à des travaux d'équipe ainsi qu'au conseil étudiant, tant au niveau de la classe que de l'école.

Tel que mentionnée précédemment, l'absence de consensus dans les représentations sociales de l'É.C. mentionné par McAndrew (2004) tend à suggérer que les différences contenues dans les discours des enseignants soient plus considérables.

5.2.2 Différences entre les représentations sociales des enseignants

Cinq différences entre les représentations sociales de l'É.C. des enseignants ont été relevées: le passage de la perspective historique à sociale, la place réservée au pouvoir

décisionnel de l'enfant, l'influence du milieu de travail sur la vision de l'É.C., les différentes utilités de l'É.C. pour les enseignants et, l'utilisation de différents termes pouvant être reliés à une même thématique par les enseignants interrogés.

Nous avons constaté, qu'entre le début et la fin de l'entrevue semi-dirigée, certains enseignants sont passés de perspectives politico-juridiques, à des perspectives historiques et sociales. Il est à noter que l'étendue des visions relativement aux perspectives sociales est plus vaste et plurielle puisque les éléments associés au vivre-ensemble, tel que le pluralisme, les valeurs et l'inclusion, sont sujets à interprétation (McAndrew, 2004). Nous remarquons que l'inverse, c'est-à-dire le passage d'une perspective sociale à une perspective politico-juridique ou historique, n'est pas signalé dans les différents discours.

Certains enseignants, quant à eux, ancrent leurs représentations sociales dans un pouvoir décisionnel marqué par la présence de l'adulte, alors que d'autres impliquent les jeunes dans toutes les étapes des activités ou projets proposés. Cette situation dénote une place différente réservée à l'enfant dans la classe, soit contrôlée par les premiers, s'inscrivant dans un pouvoir décisionnel de l'adulte, ou libre et entière pour les second, en impliquant les élèves dans le processus.

Le milieu scolaire semble influencé par plusieurs visions divergentes de l'É.C. qu'entretiennent les enseignants. En effet, les représentations sociales des enseignants oeuvrant dans le milieu de l'école privée, évoquent la rigidité et une quasi-absence de choix proposés aux élèves. Par contre, les représentations sociales des enseignants oeuvrant dans des écoles alternatives, évoquent, l'aspect communautaire, aucunement présent chez les enseignants des autres milieux, semblent s'accorder avec la mission éducative de l'école publique alternative au Québec. Contrairement à leurs collègues de Montréal ou de la Rive-Sud, les enseignants travaillant dans des établissements scolaires de la Rive-Nord de Montréal font peu ou pas mention du pluralisme culturel dans leur propos. Nous pensons que la faible concentration d'élèves allophones dans les écoles de cette région, comparativement aux deux autres, pourrait expliquer cette différence.

De plus, une autre différence entre les représentations sociales d'enseignants réside dans les différentes utilités de l'É.C. pour les enseignants. Alors que certains mentionnent vouloir donner à leurs élèves le meilleur bagage possible grâce à l'É.C. afin qu'ils deviennent

de meilleurs citoyens dans le futur, d'autres s'en servent comme façon de régler des problèmes de gestion de classe.

Enfin, l'utilisation de différents termes peut servir à une même thématique ou peut exprimer des idées semblables. L'utilisation de termes tels que « s'intéresser », « comprendre », « avoir conscience » et « s'engager » nous oblige à les traiter différemment. Tel que mentionné dans le chapitre précédent, Jodelet (1984) mentionne que les individus interprètent ou se représentent les valeurs-attitudes-comportements à travers leur propre filtre.

Enfin, contrairement à ce qu'affirme McAndrew (2004) en spécifiant que jusqu'à présent aucun consensus au sujet de l'É.C. ne peut être relevé dans la littérature, nous avons répertorié deux éléments de ressemblance dans les représentations sociales de l'É.C. des enseignants. Toutefois, les différences relevées dans les discours demeurent plus significatives. Nous porterons maintenant notre regard sur les approches pédagogiques que disent utiliser les enseignants dans l'enseignement de l'É.C.

5.3 Représentations sociales des approches pédagogiques privilégiées relativement à l'É.C.

Dans cette section, nous passerons en revue les sept dimensions relativement aux approches pédagogiques que disent utiliser les enseignants du deuxième cycle du primaire dans l'enseignement de l'É.C. (5.3.1). Puis, nous établirons des liens entre les représentations sociales de l'É.C. et les approches privilégiées (5.3.2).

5.3.1 Représentations sociales : concordance du modèle et des approches pédagogiques

Comme le démontrent la description et l'analyse des données recueillies, une concordance est établie entre les approches pédagogiques privilégiées par des enseignants du deuxième cycle du primaire et les dimensions du modèle de l'É.C. de Paquin et Poirier (2004). En effet, la présence des sept dimensions du modèle, notamment, la conscientisation critique, les responsabilités, la démocratie, l'appartenance/identité, les droits de la personne, la paix et cohésion sociale, ainsi que la participation, influence le choix des approches pédagogiques retenues par les enseignants.

Esprit critique et conscientisation. Les enseignants évoquent l'importance d'encourager les jeunes à exprimer leurs opinions, à émettre des commentaires personnels et à soulever des questions qui les interpellent. En développant son esprit critique, l'élève sera en mesure de se forger une conscience critique qui lui permettra d'affronter avec confiance les changements sociaux. Certains enseignants utilisent l'approche de résolution de conflits qui, comme ils l'ont observé, améliore les comportements qui sont indésirables. En incitant les élèves à se positionner lorsqu'ils expriment des opinions favorables ou non, les enseignants souscrivent à l'importance de développer l'esprit critique et la conscientisation, qui joue le rôle de guide ou de dimension phare.

Responsabilités. Le modèle de Paquin et Poirier (2004) a désigné quatre formes de responsabilité : civile, politique, économique et sociale. Par la valorisation du respect des règles de classe, la participation active des élèves dans le groupe classe et l'expression des qualités humaines telles que l'entraide et l'ouverture face à la différence, les dimensions sociales et civiles des responsabilités sont mises de l'avant dans le discours des enseignants. Par ailleurs, les enseignants soulignent la participation, le respect et la résolution de conflits qu'ils effectuent en classe à l'aide du conseil de coopération. Ainsi, en symbolisant les obligations du citoyen envers sa communauté, les représentations sociales de l'É.C., qui émergent du discours des enseignants, prennent la forme des responsabilités civiles et sociales.

Démocratie. Les auteurs cités par Paquin et Poirier (2004), soit Marzouk, Côté et Kabano (2000), indiquent qu'un cadre démocratique permet de garantir le respect des droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels préconisés par l'établissement d'institutions et d'instruments politiques et juridiques. Obtenant le plus large consensus, tous les enseignants s'accordent pour dire qu'ils disposent d'une autorité/pouvoir décisionnel qui permet de proposer la tenue d'un conseil étudiant ou d'un conseil de coopération. Conséquemment, permettant aux élèves de faire des choix éclairés dans le respect d'autrui sous la supervision rassurante de l'enseignant, les représentations sociales associées à la démocratie visent à préparer les jeunes à la mise en place et au développement d'institutions politiques et juridiques démocratiques.

Appartenance/identité. Le sentiment d'appartenance donne la chance à un citoyen de s'identifier, de s'engager et de partager des valeurs communes avec les membres de son

endogroupe. Les représentations sociales de l'appartenance à son groupe sont conformes à cette dimension et liées à des activités rassembleuses et des moments d'échanges dans le contexte de la classe et de l'école. Des interactions favorisant une écoute attentive, des discussions calmes, une libre expression de l'opinion, un partage et une implication dans les prises de décision en classe, permettent l'investissement et l'engagement de l'élève suscités par l'enseignant. Selon ces mêmes enseignants, de telles activités collectives sont empreintes d'une dynamique positive et ont une influence directe sur le climat de la classe et de l'école.

Droits de la personne. Van Neste (2000) affirme que l'É.C. doit permettre « aux citoyens de participer de façon active et efficace, à l'application, au renforcement et à la protection des droits de la personne qui représentent le socle moral de la société et le fondement légal d'un état de droit » (p. 132). Les représentations sociales des droits de la personne exprimées par les enseignants sont directement reliées à cette définition, puisqu'elles favorisent le respect comme valeur fondamentale de la vie scolaire accompagnant, voire préservant, les droits de chacun. Conséquemment, de par leurs interventions en classe, les discussions abordées suite aux situations vécues dans le quotidien, l'enseignement des devoirs du citoyen, la sensibilisation aux responsabilités et la conscience accrue de chacun afin de débusquer les injustices et la discrimination, il est possible d'affirmer que les enseignants interviewés mettent en place une éducation aux droits de la personne.

Paix et cohésion sociale. Considérée comme une forme de compassion et un retour aux valeurs sociales (Joshee, 2004), la dimension paix et cohésion sociale promeut l'acceptation de la diversité et de la différence dans une société pluraliste et unifiée. Par les discussions et le dialogue, les enseignants incitent la transmission et le développement de valeurs communes afin de vivre en harmonie et d'encourager le respect de l'opinion des autres. Désirant vivre dans un climat favorable, cette dimension encourage tous les citoyens à développer un respect mutuel et un soutien aux moins fortunés (Paquin et Poirier, 2004). Enfin, en encourageant les enfants à accepter les différences individuelles et collectives, à transmettre des valeurs communes et à comprendre le rôle du futur citoyen, les enseignants favorisent la poursuite d'un vivre-ensemble harmonieux.

Participation. Dans le modèle de Paquin et Poirier (2004), la dimension participation encourage le développement des compétences d'un citoyen engagé dans la vie de sa société

afin qu'il devienne un observateur averti. Invité à exprimer ses idées et ses opinions lors du conseil étudiant ou d'activités de responsabilisation en classe, l'élève manifeste un investissement et un engagement présents dans les représentations sociales de la participation qu'entretiennent les enseignants. Les causeries-partage du matin, la répartition des responsabilités de classe et l'adoption de comportements positifs constituent aussi des moyens mis de l'avant par les enseignants. Ainsi, il est possible d'affirmer que la vision qu'entretiennent les enseignants au sujet de cette dimension correspond à celle véhiculée dans le modèle de Paquin et Poirier (2004).

5.3.2 Représentations sociales : concordance entre valeurs/visées/conceptions et pratiques

Parmi les approches pédagogiques utilisées dans l'enseignement de l'É.C., il est possible de relever la discussion comme moyens privilégiés. Qu'il se déroule en début ou en fin de journée, lors du conseil de coopération, lors d'activités spécifiques, le dialogue fait partie du quotidien de la classe. Puisque les enseignants mentionnent ne pas réserver de plage horaire précise à l'É.C., mais l'orienter de manière plus globale dans leur enseignement, le dialogue semble tout à fait approprié.

Par contre, à la lumière des données présentées dans le chapitre précédent, nous notons qu'une concordance entre les représentations sociales des dimensions et celles des approches pédagogiques utilisées n'est que très rarement observée. Certains enseignants décrivent abondamment ce qu'ils pensent de l'É.C., pourtant ils décrivent peu ou pas les approches pédagogiques correspondantes, tandis que d'autres font l'inverse. Également, sur l'ensemble des dimensions du modèle rejoignant les représentations sociales de l'É.C. des enseignants, la plupart des participants ont peu énoncé les approches pédagogiques correspondantes. Dans l'ensemble, nous notons que les enseignants sont davantage volubiles sur ce qu'ils pensent (les discours) que sur ce qu'ils font (leurs pratiques). Cette situation met en relief le fait que bien que les enseignants nomment certaines de leurs pratiques, les approches pédagogiques demeurent des initiatives personnelles et uniques. Ainsi, la polysémie du concept d'É.C. mentionnée par McAndrew (2004) est illustrée par les discours des enseignants interviewés. Due à ces visions multiples de l'É.C. combinées à un manque de balises claires dans les programmes, McAndrew (2004) ajoute qu'une difficulté

d'opérationnaliser l'É.C. dans la salle de classe persiste. Afin, d'uniformiser l'enseignement de l'É.C. et d'en faciliter l'opérationnalisation, il serait intéressant de créer du matériel didactique qui serait à la fois relié aux compétences poursuivies dans le Programme de formation de l'école québécoise du primaire (MEQ, 2001) en lien spécifiquement avec l'É.C. et aux besoins des enseignants.

Finalement, les données recueillies dans notre recherche confirment les orientations multiples, ainsi que les initiatives personnelles et plurielles qui ont été relevées dans les écrits (McAndrew, 2004; Courtine-Sinave, 2004).

5.4 Prospectives : recherche et formation pour les enseignants

Poser un regard sur les discours tenus par les dix enseignants interviewés sur ce qu'ils pensaient de l'É.C. a favorisé l'émergence d'une réflexion pouvant être liées aux préoccupations de notre recherche. Nous proposons certaines pistes d'actions qui viendront alimenter à leur manière les nombreux débats autour de l'É.C. Il s'agit : 1) d'établir la concordance entre ce que les enseignants disent (entretien individuel) et ce qu'ils font réellement par l'observation de classe ; 2) de scruter le chevauchement de composantes communes au cours d'É.C. et d'Éthique et culture religieuse ; 3) de supporter le travail des enseignants par la création d'outils pédagogiques et d'instruments d'évaluation ; et 4) de favoriser le développement de la formation initiale et continue des enseignants de l'É.C.

En premier lieu, en complémentarité à notre étude, il serait intéressant de poursuivre le questionnement amorcé sur l'É.C. et de se pencher sur plusieurs aspects lui étant reliés. Par exemple, ayant établi ce que pensent les enseignants du deuxième cycle du primaire de l'É.C., des observations en classe pourraient venir établir la concordance entre ce que les enseignants disent qu'ils font et ce qu'ils font réellement en classe. De plus, ces observations de moments-clés pourraient nous permettent l'analyse à la fois, des approches pédagogiques proposées par l'enseignant aux élèves et des productions des élèves pendant leur processus d'apprentissage.

En deuxième lieu, certaines valeurs poursuivies par l'É.C. sont présentes à l'intérieur de la nouvelle discipline « Éthique et culture religieuse au primaire ». Plusieurs enseignants

interrogés en ont d'ailleurs fait mention dans leur propos, tant au point de vue des contenus de savoir enseignés, des valeurs que les enseignants véhiculent que des approches pédagogiques déployées. Ainsi, une future recherche pourrait questionner l'influence de certaines valeurs poursuivies par l'É.C. qui se retrouvent dans les composantes de la nouvelle discipline « Éthique et culture religieuse au primaire ».

En troisième lieu, la création d'outils pédagogiques et d'instruments d'évaluation répondant davantage aux besoins exprimés par les enseignants de l'É.C. serait de mise. Par exemple, quelles sont les approches pédagogiques que les enseignants déploient pour enseigner l'É.C. dans la salle de classe ? Et qu'en est-il du développement d'instrument d'évaluation pertinent ?

En quatrième lieu, des changements pourraient être apportés à la formation initiale des enseignants. En effet, dans la formation initiale en enseignement, un cours dédié spécifiquement à l'É.C. pourrait certainement combler les besoins des enseignants de l'É.C. Intégrée pour l'instant dans les cours de didactique des sciences humaines dans les programmes de formation des maîtres du primaire, nous pensons que l'É.C. gagnerait à faire l'objet d'un cours spécifique. En ce qui concerne la formation continue, notre étude a démontré que malgré certaines ressemblances, les initiatives des enseignants sont bien souvent uniques, personnelles et dépendent de l'implication de chacun d'entre eux.

5.5 Limites

Tout d'abord, tel que nous l'avons mentionné dans la démarche méthodologique de notre recherche, le taux de participation anticipé dans la Commission scolaire de Montréal n'a pas été atteint. Afin de palier à ce manque, nous avons dû élargir notre recherche de participants à la grande région de Montréal, y compris les banlieues nord et sud. Les différentes caractéristiques des écoles sélectionnées et des milieux dans lesquels elles se retrouvent, bien que semblables, ont pu occasionner des biais.

De plus, les enseignants rencontrés sont ce qu'on appelle communément des Québécois « de souche », soit de descendance française depuis plusieurs générations.

Certains participants rencontrés enseignaient dans des milieux multiethniques, notamment sur l'île de Montréal et sur la Rive-Sud de Montréal. Il aurait été très intéressant de donner la parole à des enseignants de communautés culturelles autres que celle de la société d'accueil afin de comparer leurs représentations sociales de l'É.C. avec d'autres participants. Une étude ayant comme objectif de rendre compte des différences de représentation chez différents porteurs de culture provenant de communautés culturelles diverses, par exemple, pourrait s'avérer intéressante et pertinente. Cependant, puisque la représentation des enseignants provenant de communautés culturelles diverses est très faible dans le secteur du primaire, il serait fort probablement difficile de trouver des sujets qui accepteraient volontairement de discuter de l'É.C.

CONCLUSION

Au terme de notre recherche, nous avons identifié les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants de deuxième cycle du primaire. Afin d'y arriver, nous avons procédé en élaborant une démarche en plusieurs étapes. Tout d'abord, dans la problématique, nous avons défini l'état de la situation autour des changements sociaux, de l'historique de la citoyenneté, de l'éducation de la citoyenneté d'hier à aujourd'hui, des représentations sociales, du contexte de l'école québécoise et de la pertinence de cette recherche. Nous avons conclu ce premier chapitre en établissant notre question de recherche : « Quelles sont les représentations sociale de l'É.C. d'enseignants du deuxième cycle du primaire? » Par la suite, nous avons élaboré notre cadre de références théoriques en faisant état du modèle de l'éducation à la citoyenneté tel que proposé par Paquin et Poirier (2004), ainsi que des liens entre l'éducation à la citoyenneté et la triade valeurs-attitudes-compétences dont nous nous sommes servie pour établir notre cadre d'analyse.

Nous avons aussi défini les trois objectifs propres à notre recherche : 1) Identifier et décrire les représentations sociales de l'É.C. d'enseignants de deuxième cycle du primaire; 2) Comparer les représentations sociales de l'É.C. d'enseignants de deuxième cycle du primaire; et 3) Identifier les approches pédagogiques que ces enseignants disent utiliser relativement à l'É.C. Notre démarche méthodologique a permis de préciser les caractéristiques de cette recherche qualitative, descriptive et exploratoire. Une fois ces caractéristiques établies, nous avons procédé à l'élaboration des étapes de la collecte et du traitement des données. Pour ce faire, nous avons planifié la sélection des participants, les entrevues semi-dirigées, les conditions d'entrevue, le canevas d'entrevue, les critères de scientificité et les considérations éthiques de la recherche. Les entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de dix enseignants du deuxième cycle du primaire de la grande région de Montréal. Pour le traitement des données, nous avons proposé notre cadre d'analyse de contenu. Finalement, l'analyse et l'interprétation des données recueillies ont permis de dresser un portrait des représentations sociales de l'É.C. des enseignants du deuxième cycle du primaire contenue dans leurs discours.

Il en est premièrement ressorti que bien qu'il nous soit possible de relier les sept dimensions du modèle de Paquin et Poirier (2004) aux représentations sociales de l'É.C.

contenues dans le discours des enseignants, seulement quatre des sept dimensions de l'É.C. ressortent de manière significative : l'esprit critique/conscientisation, les responsabilités, la paix et la cohésion sociale et enfin, la démocratie. Afin de permettre de combler le manque de balises, ainsi que l'absence de consensus qui sont évoqués tant dans les écrits que dans le discours des enseignants, nous proposons un cadre de référence souple fondé sur les sept dimensions du modèle de Paquin et Poirier répondant aux besoins de formation des enseignants. D'ailleurs, les valeurs d'ouverture et d'acceptation des différences individuelles et collectives pourraient s'ajouter aux dimensions du modèle proposé.

Deuxièmement, la comparaison des représentations sociales de l'É.C. des enseignants de notre échantillon a mis en évidence deux ressemblances qui émergent de leurs discours, soit le respect sous toutes ses formes et l'importance d'émettre son opinion. Il nous est donc possible de nuancer l'affirmation de McAndrew (2004) qui disait que tout consensus sur ce sujet était difficile. Toutefois, les différences entre les représentations sociales relevées dans les propos des enseignants demeurent toujours importantes et significatives.

Troisièmement, en suggérant des stratégies pédagogiques telles que la discussion et le dialogue comme moyen privilégié d'enseigner l'É.C., nous avons noté une certaine concordance entre les représentations sociales des dimensions et celles des approches pédagogiques utilisées. En effet, les enseignants semblent davantage volubiles sur ce qu'ils pensent (les discours) que sur ce qu'ils font (leurs pratiques). Devant des initiatives individuelles, plurielles et uniques, cette situation illustre bien la difficulté d'opérationnalisation reliée à la polysémie du concept mis en évidence par McAndrew (2004). Peu d'outils et de manuels pédagogiques sont disponibles dans les écoles et bien souvent, l'implication de chaque enseignant prend toute son importance dans l'enseignement de l'É.C. La création de matériel didactique qui serait à la fois relié aux compétences poursuivies dans le Programme de formation de l'école québécoise du primaire (MEQ, 2001) et aux besoins des enseignants, pourrait être proposée comme solution.

Dans de futures recherches, il serait intéressant de se pencher sur l'observation en classe des pratiques enseignantes. Notre étude nous en donne un avant-goût. En ce qui concerne la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire offerte dans les différentes universités québécoises, l'ajout d'un cours dédié à l'É.C. pourrait être

pertinent pour les futurs enseignants. Incluse à l'intérieur de la didactique des sciences humaines, l'É.C. fait partie de la longue liste de contenu à couvrir dans ce cours. Il serait donc profitable à la compréhension de cette discipline que davantage de temps soit consacré à la formation du futur citoyen. Pour les enseignants qui désirent poursuivre aux cycles supérieurs, des programmes de deuxième cycle en éducation à la citoyenneté devraient être offerts dans les universités québécoises.

Lors d'une allocution prononcée le 22 septembre 1965 devant le *Canadian Club* à Calgary, l'ancien premier ministre du Québec Jean Lesage a déclaré :

Nous ne résoudrons pas nos problèmes en cherchant des solutions qui divisent à une époque où, partout, des efforts sont faits pour chercher les raisons d'unir. Nous devons envisager les changements dans le contexte d'une situation mondiale. Demain, les communications et les besoins auront rapproché, comme jamais auparavant, les hommes de toutes langues, races ou religions. (Lesage, 1965)

Force est de constater que les propos de L'Honorable Jean Lesage sont toujours d'actualité. En cette fin de parcours, nous croyons qu'une meilleure connaissance du concept de l'éducation à la citoyenneté chez les enseignants du deuxième cycle du primaire, premiers à enseigner cette discipline scolaire, est essentielle à la poursuite d'un vivre-ensemble harmonieux et à la formation du citoyen de demain.

APPENDICE A

CANEVAS D'ENTREVUE

A.1 Canevas d'entrevue.....119

CANEVAS D'ENTREVUE

- 1- Nommez-moi dix mots que vous associez à l'éducation à la citoyenneté.
- 2- Comment se vit la démocratie dans votre classe ?
- 3- Selon vous, en quoi consistent les responsabilités et les obligations d'un enfant envers ses pairs et son milieu ? Comment cela s'articule-t-il dans votre classe ?
- 4- Comment représentez-vous un élève engagé dans la vie de sa classe, de son école ?
- 5- Selon vous, qu'est-ce qui aide les élèves à développer un sentiment d'appartenance à leur groupe et à leur école ? Vous, que faites-vous dans votre classe ?
- 6- Comment, selon vous, l'éducation à la citoyenneté peut-elle favoriser une cohésion sociale et un vivre ensemble harmonieux ?
- 7- Nous vivons dans ce qui est appelé une société de droits, c'est-à-dire que plusieurs chartres régissent notre quotidien : les droits de l'homme; la chartre canadienne des droits et libertés; la chartre des droits et libertés de la personne du Québec. Quelle place cela devrait-il prendre selon vous dans l'école ? Dans votre classe ?
- 8- Que représente la conscientisation critique pour vous ?
 - Comment cela peut-il se refléter en éducation ?

- 9- Selon vous, qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté ?
- Quelles valeurs lui sont associées ?
 - Quelles attitudes lui sont associées ?
 - Quelles compétences considérez-vous importantes dans l'éducation à la citoyenneté ?
 - Comment s'articule l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans votre classe ? Pouvez-vous donner des exemples ?
- 10- En ce qui concerne les points que nous avons traités précédemment, pensez-vous à d'autres éléments que nous n'avons pas abordés, mais qui vous semblent importants ?

APPENDICE B

LETTRE D'INVITATION

B.1 Lettre d'invitation.....122

Lettre d'invitation

Montréal, le _____ 2008

Chers enseignantes et enseignants,

Mon nom est Lysange Gervais et je suis étudiante à la Maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Dans le cadre de mon programme de maîtrise, j'effectue une recherche sur l'éducation à la citoyenneté. Plus précisément, je m'intéresse à ce que les enseignants du deuxième cycle du primaire ont à dire sur l'éducation à la citoyenneté.

Afin de mieux comprendre ce que vous avez à dire sur l'éducation à la citoyenneté, je projette d'interviewer individuellement une quinzaine d'enseignants du 2^e cycle du primaire pendant environ 60 minutes. Pour la rencontre, il me sera possible de me déplacer afin d'aller vous rencontrer à votre école au moment qui vous conviendra. Vous pouvez être assurés que l'anonymat sera préservé en tout temps et que votre entrevue sera placée sous le sceau de la confidentialité. Également, les résultats de ma collecte de données vous seront présentés avant le dépôt de mon mémoire afin de les valider. Cette recherche ne comporte aucun risque pour les participants.

Si vous avez des questions ou désirez obtenir de plus amples renseignements, n'hésitez pas à communiquer avec moi au 514-686-9241. Merci à l'avance de l'attention que vous porterez à cette demande et de votre précieuse collaboration.

Lysange Gervais, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

C.1 Formulaire de consentement 124

Formulaire de consentement

Montréal, le _____ 2008

Titre du projet:

Quelles sont vos représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté?

Dans cette recherche, nous nous intéressons à ce que pensent les enseignants (es) du deuxième cycle du primaire relativement à l'éducation à la citoyenneté.

Afin de mieux comprendre ce que vous avez à dire sur l'éducation à la citoyenneté, je projette d'interviewer une quinzaine d'enseignants (es) pendant environ 60 minutes. La rencontre aura lieu à l'école _____.

Vous pouvez être assuré (e) que l'anonymat sera préservé et que le contenu des données collectées sera maintenu sous le sceau de la confidentialité. Les résultats de l'analyse des données vous seront présentés afin que vous puissiez les valider avant le dépôt du mémoire. Cette recherche ne porte aucun risque pour les participants.

Si vous avez des questions ou désirez obtenir de plus amples renseignements, n'hésitez pas à communiquer avec moi au 514-686-9241.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

Lysange Gervais, étudiante à la maîtrise en éducation, UQAM

Votre nom en caractères d'imprimerie

Signature

Adresse

Courriel

APPENDICE D

FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET
DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

D.1	Formulaire d'approbation déontologique concernant un projet de recherche portant/sur des sujets humains.....	126
-----	---	-----

**FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE
CONCERNANT UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR
DES SUJETS HUMAINS**

Demande d'approbation déontologique concernant un projet de mémoire portant sur des
sujets humains
présenté à
l'Université du Québec à Montréal,
département des sciences de l'Éducation

IDENTIFICATION

Nom de l'étudiante : Lysange Gervais

Nom de la directrice de recherche : Nicole Carignan

Titre de la recherche : Les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté des
enseignants du deuxième cycle du primaire.

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Objectif général de la recherche :

Identifier et décrire les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté des
enseignants du deuxième cycle du primaire.

2. Méthodologie

2.1 Description du type d'instrument utilisé :

L'entretien de recherche qualitatif, semi-directif.

2.2 Identification du type et du nombre de sujets :

Les sujets sont des enseignants de deuxième cycle du primaire (3^e-4^e année) d'écoles
de la grande région de Montréal. Nous prévoyons en rencontrer une dizaine.

3. Modalités de la recherche

Chaque sujet sera informé de ses droits, des objectifs et des modalités de la recherche au début de l'entretien. Chaque entrevue durera environ soixante minutes et se déroulera dans un établissement scolaire. Les entretiens seront enregistrés à l'aide d'une enregistreuse audio et retranscrits par la suite sur papier.

4. Recueil d'informations

L'étudiante mentionnée ci-dessus recueillera les données auprès des sujets.

5. Consentement

Le consentement des enseignants sera obtenu par écrit, dans une lettre prévue à cet effet, avant chaque entretien.

6. Référence et support

Dans le cas où un sujet se retrouverait confronté à une difficulté liée à l'entretien, l'interviewer fera un retour sur le déroulement de celui-ci et tentera de rassurer le sujet.

7. Autorisation de l'école

Les consentements de la direction auront été obtenus verbalement au préalable.

8. Respect de l'anonymat et de la confidentialité des informations recueillies

8.1 Traitement et analyse des informations

Afin de préserver l'anonymat des sujets, le prénom de chaque enseignant interviewé et observé sera remplacé par un prénom fictif. Le nom de l'école dans la quelle travaille ces sujets sera également remplacé par un nom d'école fictif. Ces pseudonymes seront utilisés à la fois lors de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données.

8.2 Diffusion des résultats de la recherche

Aucune information permettant d'identifier les sujets ne sera retenue lors de la diffusion des résultats.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiante

Date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature de la directrice

Date

Direction du programme

Date

APPENDICE E

EXEMPLE DE DÉCOUPAGE DE VERBATIMS EN UNITÉS DE SENS
(QUESTION 3, ENSEIGNANT 1)

C.1	Exemple de découpage de verbatim en unités de sens (question 3, enseignant 1).....	130
-----	---	-----

Exemple de découpage de verbatim en unités de sens
Question 3, Enseignante 1

Q3 : Si on passe à la question 3, selon toi, en quoi consiste les obligations, les responsabilités d'un enfant envers ses pairs et son milieu? On va commencer par cette partie-là de la question.

R3 : Bien, les obligations, c'est de respecter les autres, c'est la première chose. De ne pas déranger. De moi, dans un groupe, être une personne. De ne pas empêcher l'autre de progresser parce que je fais, je dérange ou je maise. N'importe quoi là! Mais, d'être positif aussi. D'un autre côté, face à l'autre, c'est de ne pas déranger l'autre, mais de l'aider s'il a besoin. Si admettons il y a un élève à côté de toi qui a de la difficulté dans quelque chose, tu peux y apporter ton aide. C'est donc le respect et l'aide envers les autres. (Et envers son milieu?) Envers son milieu...Responsabilité, du respect du milieu au niveau physique même ou ça peut être des autres profs, je veux dire, ça peut être un agent, pas dérangeant dans son milieu, mais être un agent positif. D'être un esprit positif pour les autres, autant pour les profs que d'être proactif si on veut ou des fois, on peut déranger. Han, des fois, ça peut être les deux. Dépendamment comment on agit. Donc, si on revient à des choses simples comme l'environnement, ce n'est pas parce que, je parle dans un milieu, on n'est pas supposé de laisser un déchet traîner par terre. Il ne faut pas que je dérange mon milieu. Dans le sens que...C'est ça!

Q : Comment tu dirais que ça s'articule ça, dans ta classe, ces obligations-là et ces responsabilités-là? As-tu des exemples concrets? Penses-tu à une situation en particulier qui se serait passé?

R : Bien, justement, dans les problèmes qui sont soulevés en conseil de coopération, ça va souvent être des choses pas trop graves là, mais genre, quand il travaille, je ne sais pas moi, il fait du bruit avec sa bouche ou n'importe quoi, c'est évident que c'est un respect envers l'autre. Tu sais, il faut que tu penses que si toi ça ne te dérange pas, bien toi, il faut que tu penses que ça peut le déranger dans sa concentration. Donc, ta responsabilité, au sein d'un groupe, tu n'es pas tout seul chez vous. Ça des fois, on a de la difficulté avec ça. Des fois, ils sont habitués d'être tout seuls à la maison et là à l'école, bien non! Tu fais partie d'un groupe. Dans le fond c'est de comprendre le principe de groupe. Quand on est un groupe, ce n'est pas comme quand on est un tout petit clan d'amis. Il faut respecter tout le monde, les différences de chacun aussi. Responsabilité aussi, bien on peut parler de responsabilités simples au sens d'avoir des responsabilités dans la classe, mais c'est de participer à mon milieu. Je ne suis pas justement là, je viens et je repars, puis il en reste rien. Je suis actif. Je vais m'impliquer justement au conseil de coopération. C'est sûr qu'idealement, il faudrait que tout le monde participe. Il y en a toujours qui sont plus silencieux, mais normalement, c'est ça, j'essaie de les amener à « ta responsabilité c'est aussi de donner ton opinion ». Tu es supposé de prendre part comme personne au milieu là. (D'accord) Les obligations aussi envers l'enseignant aussi veut, veut pas. Tu sais, le milieu c'est ça aussi. Ah, je travaille tout pour monter des activités, pour autre ça.

Bien tu te dois d'être reconnaissant si on veut. Et au début d'année, il y en a toujours un qui passe au « crash ». C'est pas fini là, mais au début d'année je me fais un devoir de quand tu entends un qui fait « ah, c'est pas cette affaire-là! » Regarde, ça genre ça me fait friser les cheveux sur la tête! Je ne suis pas capable d'accepter ça! Je travaille tellement fort pour vous autres, je ne peux pas accepter ça. Je leur fais comprendre vite que moi je travaille pour vous, mais vous, vous devez en contrepartie, être respectueux. Tu as le droit de le penser dans ta tête si tu n'aimes pas ça, mais tu ne le dis pas. Ça fait partie de la vie en société. Il y a des choses qui se disent et il y a des choses qui ne se disent pas. C'est d'apprendre à vivre là! Parce que là, il y a tellement de choses dont je pourrais parler, mais là je pense à ce qui me vient en tête. Je dirais que c'est ma première représentation de ces aspects-là, mais c'est sûr qu'il y sûrement d'autres choses que je ne pense pas. (Bien s'il y a quelque chose qui te vient en tête à un moment donné, même si on est rendues plus loin dans les questions, tu me le diras. Tu diras : « Ah oui, à la question 4 ou à la question 3...) Pas de problème!

Q3 : Selon vous, en quoi consiste les responsabilités et les obligations d'un enfant envers ses pairs et son milieu? Comment cela s'articule-t-il dans votre classe?	Enseignant 1
Ce qu'ils disent des responsabilités	<p>La première obligation d'un élève est de respecter les autres. L'élève a l'obligation de ne pas déranger. L'obligation d'un élève dans un groupe est celle d'être une personne. L'élève a aussi l'obligation de ne pas empêcher l'autre de progresser. L'élève doit être positif. L'élève se doit d'aider l'autre s'il en a besoin. La responsabilité envers son milieu consiste à ne pas être un agent dérangeant, mais un agent positif. Il faut être positif et proactif, mais parfois, on peut déranger aussi. L'élève ne doit pas déranger son milieu comme laisser traîner un déchet sur le sol. Un manque de respect envers les autres peut arriver lorsqu'un enfant fait du bruit avec sa bouche puisqu'il empêche l'autre de se concentrer. La responsabilité d'un élève au sein d'un groupe est de réaliser qu'il n'est pas seul à l'intérieur de celui-ci. À l'école, la responsabilité de l'élève est de comprendre le principe de groupe. En faisant partie d'un groupe, il faut respecter chacun, ainsi que leurs différences. Les responsabilités peuvent constituer en des responsabilités dans la classe tout en participant au milieu, en y étant actif. Dans un monde idéal, tout le monde devrait participer en classe. Une des obligations envers l'enseignant est aussi d'être reconnaissante de ce qu'il fait. La vie en société implique qu'il y a des choses que tu peux penser, mais que tu ne dois pas dire. Apprendre à vivre en société c'est d'apprendre qu'il y a des choses qui se disent et d'autres qui ne se disent pas.</p>
Ce qu'ils disent sur les approches pédagogiques utilisées en classe.	<p>Les problèmes sont soulevés en conseil de coopération. Il est possible de s'impliquer en participant dans le conseil de coopération. Lorsqu'un élève demeure silencieux et participe moins, l'enseignant lui dit que la responsabilité d'un élève est aussi de donner son opinion. tellement fort afin de préparer de belles activités qu'au début de l'année, lorsqu'un élève se plaint que c'est ennuyeux, elle leur montre qu'elle travaille fort pour eux et qu'en contrepartie, ils se doivent d'être respectueux.</p>
Autres aspects abordés	<p>Les problèmes soulevés en conseil de coopération sont souvent peu graves. Parce qu'ils sont seuls à la maison, les élèves ont de la difficulté à réaliser qu'ils font partie d'un groupe à l'école. Les points abordés sont la première représentation qu'a l'enseignante et il y en a sûrement d'autres.</p>

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. 1987. *Coopération, Compétition et représentations sociales*. Cousset (Suisse) : Éditions DelVal, 229 p.
- Audigier, François. 1999. *L'éducation à la citoyenneté : synthèse et mise en débat*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 127 p.
- Bah, Thierno Hanidou. 2005. *L'intégration des savoirs au primaire : Une étude des croyances des enseignants de Guinée*. Paris : Éditions l'Harmattan, 199 p.
- Bouchard, Geneviève. 2006. « Revu et amélioré mais... ». *Le Soleil* (Québec), 14 novembre.
- Bouchard, Gérard et Charles Taylor. 2008. *Fonder l'avenir : Le temps de la conciliation*. Rapport remis à la suite de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles. Québec : Gouvernement du Québec, 307 p.
- Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'université du Québec, 169 p.
- Bouvier, Félix. 2008. *Bilan du débat relatif au programme « Histoire et Éducation à la citoyenneté » du deuxième cycle de l'ordre d'enseignement secondaire qui a eu cours au Québec en 2006-2007*. Rapport remis à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, 20 p.
- Bureau international de l'éducation (BIE). 1995. « L'éducation à la citoyenneté; Quelle éducation pour quelle citoyenneté? ». *Information et innovation en éducation*, 10 p.
- Canada, Statistiques Canada. 2006. *Certaines caractéristiques démographiques, culturelles, de la scolarité, de la population active et du revenu (830), langue maternelle (4), groupes d'âge (8A) et sexe (3) pour la population, pour le Canada, les provinces, les territoires, les divisions de recensement et les subdivisions de recensement, Recensement de 2006 - Données-échantillon (20 %)*. 43 p. <http://www12.statcan.gc.ca/francais/census06/data/topics/RetrieveProductTable.cfm?ALEVEL=3&APATH=3&CATNO=97-555>
- Chastenay, Marie-Hélène et Ulrike Niens. 2008. « L'éducation à la citoyenneté dans Des contextes de division : les défis au Québec et en Irlande du Nord ». *Éducation et francophonie*, vol. 36, no 1 (printemps), p. 103-122.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. 1995. *Vers la maîtrise du changement en éducation : Rapport annuel sur l'état des besoins de l'éducation 94-95*. Ste-Foy (Québ.) : CSE, 91 p.

- Conseil Supérieur de l'Éducation. 1998. *Éduquer à la citoyenneté : Rapport annuel sur l'état des besoins de l'éducation 97-98*. Ste-Foy (Québ.) : CSE, 110 p.
- Constant, Fred. 1998. *La citoyenneté*. Paris : Montchrestien, 158 p.
- Courtine-Sinave, Sylvie. 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, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 545 p.
- CRIRES. 2000. *Famille, école et milieu populaire*. Sainte-Foy (Qué.) : CRIRES, vol. 5, no 1, 193 p.
- Davies, Ian, Martà Fülöp, Merryn Hutchings, Allistair Ross et Mihály Berkics. 2004. « Citizenship and enterprise: issues from an investigation of teachers' perceptions in England and Hungary ». *Comparative Education*, vol. 40, no 3 (august), pp. 363-384.
- Delors, Jacques. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans : rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO, 311 p.
- Deslauriers, Jean.-Pierre. 1991. *Recherche qualitative: guide pratique*. Coll. «Thema». Montréal: McGraw-Hill, 142 p.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. 2004. *Parce que notre monde est important!: Acte du colloque sur les ressources humaines, Le personnel des commissions scolaires, Quelques données statistiques (13 et 14 mai 2004)*. Sainte-Foy (Qué.) : FCSQ, 21 p.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (La). 2007. *Le goût du public*. Sainte-Foy (Qué.) : La Fédération des commissions scolaires du Québec, 50 p.
- Fédération des établissements d'enseignement privés, Direction générale/ communication et relations publiques. 2006. *Documentation sur l'enseignement privé*. 34 p.
- Ferrer, C. et R. Allard. 2002. « La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : Pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie : Concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites ». *Éducation et Francophonie*, vol. 30, no 2. [http : www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-2.html](http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-2.html).
- Fontaine, F. et M. Trahan. 1990. « Analyse du domaine des croyances reliées à l'évaluation des apprentissages ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol 18, no 3, p.5-28.
- Fortin, Marie-Fabienne. 1996. *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeur, 379 p.

- Francoeur, P. 2000. « Former de bons citoyens : Est-ce l'affaire de l'école? ». In *Non violence et citoyenneté : Un « vivre-ensemble » qui s'apprend*, sous la dir. de A. Marsolais et L. Brossard, p. 65-86. Québec : Éditions MultiMondes.
- Galichet, François. 1998. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Éditions Economica, 202 p.
- Galichet, François. 2005. *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux (France) : ESF éditeur, 125 p.
- Garnier, C., Lavallée M. et S. Vincent. À paraître. *Pratiques et représentation de l'éducation à la citoyenneté chez les acteurs de l'école secondaire*.
- Gaudreau, L. 1991. *Guide de clarification des valeurs en éducation sexuelle*. Montréal : Centre de recherche en éducation L.G.
- Gilly, Michel. 1997. « Les représentations sociales dans le champ éducatif ». In *Les représentations sociales*, sous la dir. de Denise Jodelet, p. 383-406. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guay, Luc et France Jutras. 2004. « L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire ! ». In *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, sous la direction de Fernand Ouellet, p.11-26. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Harrison, Denis. 2004. « L'éthique et la recherche sociale ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 33-56. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Hebert, Yvonne M., Lori A. Wilkinson et Coryse Ciceri. 2002. « L'éducation à la citoyenneté au Canada et la question des valeurs ». *Éducation Canada*, vol. 42, no 3 (été), pg. n/a.
- Hébert, Y.M. et L. Wilkinson. 2002. « The citizenship debates : Conceptual, policy, Experimental and educational issues ». In *Citizenship Transformation in Canada*, sous la directrion de Y.M. Hébert, p. 3-36. Toronto : University of Toronto Press.
- Jodelet, Denise. 1984. « Représentation sociale: phénomène, concept et théorie ». In *Psychologie sociale*, sous la dir. de Serge Moscovici, p. 357-378. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, Denise. 1989. *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, 424 p.
- Jodelet, Denise. 1993. « Les représentations sociales: regard sur la connaissance ordinaire ». *Sciences humaines*, no 27 (Avril), p.22-24.

- Joshee, R. 2004. « Citizenship and multicultural education in Canada : From assimilation to social cohesion ». In *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, sous la dir. De J.A. Banks, p.127-158. San Francisco : Jossey-Bass.
- Kymlicka, W. 2001. *La citoyenneté multiculturelle*. Montréal : Boréal.
- Landry, Réjean. 2002. « L'analyse de contenu ». In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de Benoît Gauthier, p. 329-356. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'université du Québec.
- Laville, Christian. 2006. « Un cours d'histoire pour notre époque ». *Le Devoir* (Montréal), 2 mai, p. A7.
- Lavoie, Micheline. 2006. « Les effets de la réforme 2000 québécoise sur le travail enseignant au 1er cycle du primaire ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 160 p.
- Lê, Thành Khôi. 1981. *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin, 316 p.
- Lebrun, Nicole, et J.M. Wood. 2004. *Représentations des étudiants-maîtres sur l'exercice d'une citoyenneté active et démocratique*. 7e Biennale de l'Éducation et de la Formation, « Débat sur les recherches et les innovations ». Lyon. <http://www.inrp.fr/biennale/>
- L'Écuyer, René. 1988. « L'analyse de contenu: notions et étapes ». In *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la dir. de Jean-Pierre Deslauriers, p. 49-65. Sainte-Foy (Qué.): Presses de l'Université du Québec.
- Lee, W. O., et Jeffrey T. Fouts. 2005. *Education for Social Citizenship : Perceptions of Teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. Hong Kong : Hong Kong University Press, 289 p.
- Legendre, Renald (dir. publ.). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2è éd. (1993). Coll. « Le défi éducatif ». Montréal :Éditions Guérin, 1500 p.
- Lesage, Jean. 1965. Allocution prononcée le 22 septembre 1965 devant le Canadian Club à Calgary. http://www.assnat.qc.ca/fra/communiqués/2000comm_91.htm
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1996. *La recherche qualitative: fondements et pratiques*, 2e éd. Coll. «Éducation». Montréal: Éditions Nouvelles, 124 p.
- Lorcerie, Françoise. 2009. *L'apprentissage du « vivre-ensemble »*. Centre internationale de formation pour l'enseignement des droits de l'homme et de la paix (CIFEDHOP), 12 p. <http://www.cifedhop.org/publications/thematique/thematique7/Lorcerie.html>

- Marsolais, A. 2000. « L'émergence de la citoyenneté : Source et défis présents ». In *Non violence et citoyenneté : Un « vivre-ensemble » qui s'apprend*, sous la dir. de A. Marsolais et L. Brossard, p. 143-180. Québec : Éditions MultiMondes.
- Martineau, R. et C. Laville. 2000. « L'histoire : Utopie royale vers la citoyenneté? ». In *Non violence et citoyenneté : Un « vivre-ensemble » qui s'apprend*, sous la dir. de A. Marsolais et L. Brossard, p. 51-64. Québec : Éditions MultiMondes.
- Marzouk, Abdellah, John Kabano et Pauline Côté. 1997. *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle : Document d'orientation*. Ottawa (CAN) : Les Éditions GREME, 61 p.
- Marzouk, Abdellah, John Kabano et Pauline Côté. 2000. *Éduquer à la citoyenneté à l'école : Guide pédagogique*. Montréal : Les Éditions Logiques, 124 p.
- Matsuura, Koïchiro. 2004. « Risques et menaces pour la paix et la sécurité internationale : Facteurs d'instabilités, l'après-guerre froide ». *La défense au service de la paix : La fragmentation du Monde*, sept. 2004, p. 1-5.
- Mc Andrew, Marie. 2001. *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal, 263 p.
- Mc Andrew, Marie. 2004. « Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique », In *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, sous la dir. de Fernand Ouellet, p. 27-48. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Moliner, Pascal. 1992. *La représentation sociale comme grille de lecture : étude expérimentale de sa structure et aperçu sur ses processus de transformation*. Aix-en-Provence : Éditeur PU Provence, 137 p.
- Mongrain, Éric. 2005. « Les représentations sociales de la discipline scolaire de parents d'élèves de la deuxième année du secondaire d'une école défavorisée située dans l'est de Montréal ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 122 p.
- Moscovici, Serge. 1984. « Le domaine de la psychologie sociale ». In *La psychologie sociale*, sous la direction de Serge Moscovici, p.5-22. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, Serge. 1989. « Des représentations collectives aux représentations sociales ». In *Les Représentations sociales*, sous la dir. de Denise Jodelet, p. 62-86. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, Roger. 1982. *L'analyse de contenu des documents et des communications*, 4e éd. Paris : ESF éditeur, 214 p.

- Pagé, Michel. 2001. « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté ». In *L'éducation à la citoyenneté*, sous la dir. de M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao, p. 41-54. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Pagé, Michel. 2004. « L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle », In *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, sous la dir. de Fernand Ouellet, p. 49-71. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Paquin, Maryse et Sébastien Poirier. 2004. « La place de l'éducation à la citoyenneté et des droits de la personne dans l'enseignement au Canada et en Ontario ». *Encounters on Education*, vol. 5 (automne), p. 9-24.
- Pilote, Chantal. 2006. « L'éducation à la citoyenneté et les adolescents : comparaison de trois programmes d'établissement ». Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 246 p.
- Potvin, Maryse, Marie McAndrew et Fasal Kanouté. 2006. *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*. Rapport de recherche, 100 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives du MEQ. 1999. *Bulletin statistique de l'éducation : Prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009*. 28-2703. Québec : Les publications du Québec, 15 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise : version approuvée, éducation préscolaire, enseignement primaire*. 01-00374. Québec : Les publications du Québec, 350 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, avec la coll. du ministère de la Culture et des Communications et le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine. 2005. *Projet : Rapprochement interculturel chez les jeunes d'âge scolaire, plan d'action (2005-2007)*. Québec : Les Publications du Québec, 16 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Principales statistiques de l'éducation en 2004-2005*. 28-2819-01. Québec : Les Publications du Québec, 2 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006a. *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. ISBN 2-550-46074-X. Québec : Les Publications du Québec, 74 p.
- Québec, ministère de l'Immigration et Communautés culturelles. 2006. *Vous informez sur l'éducation au Québec*. Site officiel du gouvernement du Québec, 1 p. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/education/information-education/index.html>

- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (REPAQ). 2005. *L'école publique alternative québécoise d'hier à aujourd'hui*. [http:// www.repaq.qc.ca/article1.html](http://www.repaq.qc.ca/article1.html)
- Riel, R. 2000. « L'éducation à la citoyenneté sur le terrain : Des utopies qui se réalisent ». In *Non violence et citoyenneté : Un « vivre-ensemble » qui s'apprend*, sous la dir. de A. Marsolais et L. Brossard, p. 31-49. Québec : Éditions MultiMondes.
- Robert, Paul (dir. publ.) et Alain Rey (rédaction gén.). 1996. *Le Petit Robert des noms propres*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Robert, Paul, et Josette Rey-Debove (dir. publ.) et Alain Rey (dir. publ.). 2004. *Le nouveau petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, 3e éd. mis à jour et augmentée. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2949 p.
- Robitaille, Antoine. 2006. « Adoption d'un programme d'histoire toujours controversé : Important colloque sur le sujet à Montréal aujourd'hui ». *Le Devoir* (Montréal), 15 novembre, p. A1.
- Rouquette, Michel-Louis, et Patrick Rateau. 1998. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 159 p.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2002. « L'entrevue semi-dirigée ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, sous la direction de Benoît Gauthier, p. 263-285. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'université du Québec.
- Savoie-Zjac, Lorraine. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *La Recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 123-150. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Seca, Jean-Marie. 2001. *Les représentations sociales*. Coll. « Cursus-sociologie ». Paris: Armand Collin, 192 p.
- Tardif, Maurice. 2005. « Enseigner aujourd'hui : entre l'espace artisanal du travail en salle de classe et le temps des grandes mutations ». In *La profession enseignante au temps des réformes*, sous la direction de Biron, D. et al., p.73-88. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, Maurice, et Claude Lessard (dir. publ.). 2004. *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 313 p.
- Tessier, C., et Guy Bourgeault. 1997. « L'éducation à la citoyenneté dans une société pluraliste ». notes de recherche-éléments pour un cadre de référence. Communication au congrès des sociétés savantes, St-John (N.-F.), 12 juin, 15 p.

- Torney-Purta, Judith, Rainer Lehman, Hans Oswald et Wolfram Schulz. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam(The Netherlands): International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 237 p.
- Van Neste, M. 2000. « Apprendre la citoyenneté en la pratiquant ». In *Non violence et Citoyenneté : Un vivre-ensemble qui s'apprend*, sous la dir. de A. Marsolais et L. Brossard, p. 129-142. Québec : Éditions MultiMondes.
- Vincent, Jean-François. 2006. *Un projet... pour éduquer à la citoyenneté*. Paris : Éditions Delagrave, 107 p.
- Vincent, Suzanne. 2002. *Les représentations sociales comme révélateurs de l'agir : les notions de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté chez les futurs enseignants du secondaire*. 6e Biennale de l'Éducation et de la Formation. Paris : Institut national de recherche Pédagogique, 6 p. [http :
www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=299](http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=299)