

Université de Montréal

**Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du
secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne**

Par Sabrina Moisan

**Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du
grade de PhD en didactique**

Décembre, 2010

© Sabrina Moisan, 2010

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du
secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne

Présentée par :

Sabrina Moisan

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Président-rapporteur

Michel Lepage

Directeur de recherche

Jean-Pierre Charland

Codirecteur de recherche

Marc-André Éthier

Membre du jury

Mireille Estivalezes

Examineur externe

Joan Pagès

Représentant du doyen

François Bowen

Résumé

Cette thèse s'intéresse aux fondements épistémologiques et à la vision que des enseignants d'histoire au secondaire entretiennent à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne. La réflexion s'inscrit dans le contexte de la refonte des programmes d'enseignement de l'histoire qui engage dorénavant les maîtres d'histoire à éduquer à la citoyenneté démocratique. Ce projet éducationnel repose sur le postulat suivant : l'apprentissage de l'histoire, de sa pensée et de sa méthode permet de former des individus capables de réflexion critique autonome et informée. Cette vision de l'enseignement de l'histoire implique que les élèves s'exercent à la pensée historique, à l'analyse des sources et à la construction d'interprétations historiques. Ce faisant, ils développeraient une compréhension du monde fondée sur la maîtrise de concepts et une pensée complexe, ce qui servirait de ce fait la citoyenneté. La recherche a par ailleurs démontré que les maîtres avaient recours à des méthodes pédagogiques plus traditionnelles (Charland, 2003; Martineau, 1997). C'est donc à des changements de pratiques qu'appelle le ministère de l'Éducation. Or un tel changement ne se déclare pas « d'en haut ». Les convictions des maîtres sont lentes à se transformer et ce sont elles qui déterminent la formation historique et citoyenne que recevront les élèves. Nous en avons fait notre objet d'étude pour cette recherche en recourant à la théorie des représentations sociales. Nous avons adopté le modèle du noyau central (Abric, 1994) et celui des principes organisateurs qui permet d'identifier les relations existantes entre plusieurs représentations. Nous avons effectué une recherche exploratoire de type qualitative. Des entretiens individuels semi-dirigés d'une durée moyenne de 120 minutes ont été réalisés avec un échantillon comptant 18 enseignants d'histoire au secondaire de Montréal, de Québec et de communautés amérindiennes du Québec. L'outil de cueillette et d'analyse des données s'inspire grandement des développements méthodologiques réalisés par la recherche sur les représentations sociales (évoquant hiérarchisée continuée ou limitée, schémas conceptuels) (Abric, 1994; 1997). Les résultats permettent d'identifier les fondements épistémologiques et didactiques, le contenu et la structure, de même que les relations existant entre les représentations de

l'enseignement de l'histoire et de la formation à la citoyenneté. Ils ont également mis en lumière les convictions idéologiques et pédagogiques des maîtres d'histoire.

Mots-clés : Représentations sociales, épistémologie, histoire, citoyenneté, enseignement et apprentissage, enseignants

Abstract

This dissertation focuses on the epistemological foundations and the vision of high school history teachers regarding history teaching and citizenship education. The work has to be considered within the context of history curriculum reform that now engages teachers in an education for democratic citizenship. This educational project is based on the premise that learning history, its specific manner of thinking and method, allows the formation of individuals capable of critical thinking and self-awareness. This vision of history teaching implies that students practice historical thinking, analyze different sources and construct historical interpretations. In so doing, it is believed that they will develop an understanding of the world based on the use of concepts and complex thinking, which would also contribute to the objective of citizenship education. However, research shows that teachers use more traditional teaching methods than those mentioned above (Charland, 2003; Martineau, 1997). Consequently, the new programs expect that teachers will change their practices. But such a change can't be declared "from above". Teachers' beliefs are slow to change and they greatly determine the historical formation and citizenship education that students receive. These beliefs are the object of this dissertation's study. I observed these beliefs through the angle of the theory of social representations and the models of "central core" (noyau central) (Abric, 1994) and organizing principles (Moliner, 1996) that allow the identification of existing relationships between different representations. I conducted an exploratory qualitative type research. My research consist of semi-structured interviews, lasting an average of 120 minutes, conducted on a sample of eighteen high school history teachers from Montreal, Quebec City and Natives communities of Quebec. The tool for gathering and analyzing data draws from the methodological developments made in research on social representations (hierarchical evocation continued or limited, conceptual designs) (Abric, 1994, 1997). The results identify the epistemological and didactic foundations, the content and the structure, as well as the relationship between the representations of history and citizenship education. They also highlight teachers' ideological and pedagogical beliefs.

Keywords : Social representation, epistemology, didactics, history, citizenship, teaching and learning, teachers

Table des matières

Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Introduction.....	1
1. Problématique	3
1.1 Des programmes d’histoire et éducation à la citoyenneté	3
1.1.2 Éducateurs de futurs citoyens : un nouveau rôle pour les enseignants d’histoire	6
1.2 Des discours antagonistes sur l’histoire, la citoyenneté et leur enseignement	7
1.2.1 Le débat sur l’enseignement de l’histoire et l’éducation à la citoyenneté	8
1.2.2 Un nouveau programme héritier du passé	9
1.2.3 Des représentations postmodernes?	14
1.3 Les enseignants d’histoire comme objet d’étude	18
1.4 Question générale de recherche	24
1.4 Objectifs	25
1.5 Pertinence.....	25
2. Cadre théorique. La théorie des représentations sociales – Un modèle pour comprendre le processus de construction de la pensée sociale.....	26
2.1. L’origine du concept de représentation sociale	26
2.2 Définition	27
2.3 Le contenu de la représentation	29
2.4 Les processus d’objectivation et d’ancrage	30
2.4.1 L’objectivation.....	31
2.4.2 L’ancrage	32
2.5 Modèles théoriques	35
2.5.1 Le modèle du noyau central.....	36
2.5.1.1 La zone muette.....	37
2.5.2 Le modèle des principes organisateurs	38
2.5.3 Le modèle bidimensionnel.....	41
3. Cadre conceptuel	42
3.1 Un répertoire de représentations sociales de l’enseignement de l’histoire et de l’éducation à la citoyenneté	42
3.1.1 L’état de la recherche en didactique de l’histoire – Trois discours dominants.....	43
3.1.1.1 L’enseignement traditionnel	44
3.1.1.2 L’enseignement disciplinaire ou épistémologique.....	45
3.1.1.3 L’enseignement postmoderne de l’histoire.....	48
3.2 Repères théoriques pour l’éducation à la citoyenneté.....	49
3.2.1 La citoyenneté, un concept polysémique	50
3.2.2 Différents courants de pensée sur la citoyenneté.....	51
3.2.3 Éduquer à la citoyenneté.....	54
3.2.3.1 Les compétences	55

3.2.3.2 Les contenus de citoyenneté	56
3.2.3.3 Quelle pédagogie pour l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ?	59
3.3 Les enseignants, l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté	60
3.3.1 La conscience historique des enseignants	62
3.4 Limites concernant l'interprétation des résultats	65
3.4.1 Pratiques déclarées, pratiques effectives.....	65
3.4.2 L'individuel et le collectif.....	66
4. Méthodologie de la recherche.....	67
4.1 L'épistémologie des représentations sociales	67
4.2 Les approches méthodologiques	68
4.3 Les outils méthodologiques	69
4.4 L'ordre des étapes de questionnements	70
4.5 Échantillon	71
4.6 L'analyse des données	74
4.6.1 La quantification et le traitement statistique des données pour l'étude des représentations sociales.....	77
5. Présentation des résultats.....	80
5.1 Structure et contenu de la représentation sociale de l'histoire.....	81
5.1.1 Noyau central	82
5.1.1.1 Interprétation.....	83
5.1.1.2 Compréhension du présent.....	85
5.1.1.3 Étude du passé.....	93
5.1.2 Périphérie	95
5.1.2.1 L'histoire comme culture	96
5.1.2.2 L'histoire comme passion	97
5.1.2.3 L'histoire comme réservoir de valeurs	97
5.1.2.4 L'histoire et la citoyenneté.....	98
5.1.3 Remarques.....	99
5.2 Structure et contenu de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire 100	
5.2.1 Noyau central	101
5.2.1.1 Interpréter.....	101
5.2.1.2 Comprendre le passé du présent	108
5.2.2 Périphérie	112
5.2.2.1 Transmettre la passion pour l'histoire.....	112
5.2.2.2 Transmettre par l'approche magistro-centrée	113
5.2.2.3 Interagir avec les élèves	116
5.2.2.4 Transmettre des valeurs	119
5.2.3 Remarques.....	122
5.2.3.1 Des compétences ?.....	122
5.2.3.2 La pensée critique	125
5.2.3.3 L'histoire, le civisme et la citoyenneté	126
5.3 Structure et contenu de la représentation sociale de la citoyenneté.....	127
5.3.1 Noyau central	128
5.3.1.1 Un statut impliquant des droits et des devoirs	129
5.3.1.2 Les devoirs des citoyens	130

5.3.1.3 Des valeurs sociales	131
5.3.1.4 De la démocratie?	133
5.3.1.5 Vivre-ensemble de manière respectueuse	134
5.3.2 Périphérie	135
5.3.2.1 Comprendre le monde	135
5.3.2.2 La participation sociale	137
5.3.2.3 L'esprit critique, un élément contrasté ?	138
5.3.3 Remarques.....	140
5.4 Structure et contenu de la représentation sociale de l'éducation à la citoyenneté	141
5.4.1 Noyau central	144
5.4.1.1 Connaître ses droits et devoirs	145
5.4.1.2 La formation de citoyens responsables	149
5.4.1.3 Éduquer aux valeurs sociales et morales	150
5.4.1.4 Apprendre le vivre-ensemble	153
5.4.2 Périphérie	155
5.4.2.1 La pédagogie active : pour une action de proximité	156
5.4.2.2 Servir de modèle	157
5.4.2.3 La discussion.....	158
5.4.2.4 Comprendre le présent et protéger la paix sociale	160
5.5 Liens explicites et relations de réciprocité entre les représentations	162
5.5.1 Liens entre enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté	163
5.5.1.1 Liens évidents	163
5.5.1.2 Liens faibles	169
5.5.1.3 Remarques.....	172
5.5.2 Relations de réciprocité.....	175
5.5.2.1 L'omniprésence du présent	177
5.5.2.2 Construire des valeurs.....	181
5.5.3 Remarques sur les liens entre histoire et citoyenneté	186
5.5.3.1 L'influence du contexte culturel	187
6. Discussion	188
6.1 Fondements épistémologiques, théoriques et didactiques des enseignants	190
6.1.1 Une logique de l'apprentissage fondée sur l'empilement des connaissances	190
6.1.2 Acquisition des connaissances de base	191
6.1.3 Enseignement magistrocentré	192
6.1.4 La formation citoyenne en classe d'histoire	194
6.1.5 Un citoyen libéral personnellement responsable	195
6.1.6 Le cadre idéologique de la citoyenneté.....	197
6.2 Distance et convergence entre les projets des programmes et ceux des maîtres ..	199
6.2.1 Le rapport aux trois compétences	200
7. Conclusion	203
7.1 Présentation des résultats	207
7.1.1 L'histoire.....	207
7.1.2 L'enseignement de l'histoire.....	208
7.1.3 La citoyenneté.....	210
7.1.4 L'éducation à la citoyenneté	212
7.1.5 Relations entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.	213

7.1.5.1 Relations explicites	213
7.1.5.2 Relations de réciprocité.....	215
7.2 Implications pour la formation initiale et continue des maîtres.....	216
7.2.1 Des cours d'épistémologie de la discipline historique.....	218
7.2.2 Des cours de didactique qui s'arrêtent davantage sur le mode d'apprentissage des élèves	219
7.2.3 Des stages encadrés par des spécialistes en enseignement de l'histoire	220
7.2.4 La formation continue des enseignants.....	220
Bibliographie	222
Annexe – Outils méthodologiques	xiii
a) Sondage sociodémographique	xiii
b) Guide et questionnaire d'enquête	xiv
c) Schémas conceptuels	xv
d) Technique d'association hiérarchisée non continuée	xviii
e) Questionnaire sur les habitudes citoyennes des enseignants	xix

Liste des tableaux

Tableau 1 Architecture de la pensée sociale (Flament et Rouquette, 2003).....	29
Tableau 2 Classement des réponses obtenues à une évocation hiérarchisée	40
Tableau 3 Portrait des répondants de l'échantillon.....	72
Tableau 4 Statistiques de l'échantillon	73
Tableau 5 Les rapports passé-présent pour l'historien, le programme et l'enseignant...	180

Liste des figures

Figure 1 Représentation sociale de l'histoire.....	82
Figure 2 Méthode de l'historien.....	86
Figure 3 Représentation sociale de l'enseignement de l'histoire.....	101
Figure 4 Représentation sociale de la citoyenneté.....	128
Figure 5 Représentation sociale de l'éducation à la citoyenneté.....	144
Figure 6 Structure des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.....	176
Figure 7 L'étude du présent selon l'angle de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.....	178
Figure 8 Processus de construction des représentations sociales des enseignants d'histoire.....	189

Remerciements

Je tiens à remercier Jean-Pierre Charland, mon directeur, cet esprit scientifique, créatif et à l'inspiration inépuisable. Je remercie aussi Marc-André Éthier, mon codirecteur, un chercheur animé d'une passion sincère pour les enjeux liés à la vie humaine. Je les remercie pour leur grand soutien et les multiples lectures critiques qu'ils ont accomplies. Leurs encouragements constants comptent pour beaucoup dans l'achèvement de ce travail. Ils ont été de réels guides.

Je les remercie également de m'avoir offert la chance de faire de la recherche et de l'enseignement. Ces expériences m'ont permis d'affiner ma compréhension du domaine. Elles m'ont aussi convaincue de l'importance fondamentale que revêt la formation historique et du rôle essentiel qu'y joue la didactique. Ces deux chercheurs sont pour moi des modèles inspirants.

Je remercie Paul, Louis et Sivane pour les discussions théoriques et méthodologiques, de même que pour leur travail de relecture critique de certains chapitres de cette thèse. Je les remercie également pour leur précieuse amitié.

Je remercie ma famille, mes amis et Fabian pour leurs encouragements constants et pour leur compréhension à l'égard de mon mode de vie parfois monacal.

À mes parents. À mon frère.

Introduction

Cette thèse porte sur les acteurs centraux du système d'éducation : les enseignants. Eux, qui ont reçu le lourd mandat donné par l'État de réaliser son projet d'éducation, d'instruction, de qualification et de socialisation des jeunes générations, afin qu'elles sachent s'intégrer à la société québécoise et assurer sa pérennité, sa prospérité et sa cohésion. Ce dessein éducationnel, les enseignants ne l'appliquent pas tel quel, ils l'interprètent, le transforment, l'adaptent à leurs intérêts et à ceux de leurs élèves. Bref, les enseignants recomposent leur mandat (Bouhon, 2009; Lautier, 2001; Lenoir, 2003). C'est davantage cet aspect de la pratique enseignante qui nous intéresse. Nous nous pencherons plus spécifiquement sur le mandat des enseignants qui doivent dorénavant former à la citoyenneté démocratique en classe d'histoire. Pour ce faire, nous analyserons les représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire au Québec relatives à l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

Le contexte social dans lequel s'insère cette recherche est celui de la récente réforme des programmes d'études. Cette situation modifie substantiellement le rôle et le mandat des enseignants. Le maître comme agent de transmission de connaissances se voit remplacé par le maître médiateur entre les savoirs et les élèves. Il ne s'agit plus de parcourir le contenu factuel d'un programme, mais plutôt de favoriser les apprentissages en guidant les élèves dans la construction de compétences disciplinaires et transversales complexes. Cette centration sur l'élève était présente auparavant, mais elle s'exprime bien davantage dans les nouveaux programmes.

De plus, l'enseignant d'histoire doit éduquer les élèves à la citoyenneté démocratique. Si l'articulation de l'histoire et de la citoyenneté dans un même enseignement n'est pas non plus une innovation, il n'en demeure pas moins que les postures théoriques et pédagogiques sous-jacentes à ce nouveau programme privilégient une vision spécifique de l'histoire et de la citoyenneté qui n'est peut-être pas – comme le croient, entre autres, Charland (2003) et Martineau (1999) – celle à laquelle adhèrent la plupart des enseignants d'histoire.

La vision de ces enseignants à l'égard de l'histoire et de la citoyenneté comme objets d'enseignement et d'apprentissage constitue l'objet de cette recherche. Nous verrons dans un premier temps à la définir. Ensuite, nous identifierons les relations (pédagogiques ou non) que les maîtres d'histoire perçoivent entre la citoyenneté et l'histoire.

Afin de mener à bien cette réflexion, nous présenterons d'abord la problématique plus large entourant la question de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Dans le chapitre présentant le cadre conceptuel, nous définirons plus précisément le concept de représentations sociales et la théorie qui lui donne vie. Le chapitre conceptuel présentera les objets de représentations et fournira quelques balises théoriques issues de la recherche en enseignement de l'histoire et des écrits sur la citoyenneté et son enseignement. Le chapitre suivant portera sur la méthodologie que nous avons développée pour répondre à notre question et nos objectifs de recherche. Suivront ensuite trois chapitres de présentation des résultats et un chapitre de discussion.

1. Problématique

Dans ce chapitre, nous verrons la conception de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté dans le programme réformé, après quoi nous montrerons comment celle-ci résulte d'une longue évolution et reflète des préoccupations contemporaines. Puis nous soulignerons la pertinence de l'étude des représentations sociales des enseignants pour l'achèvement de notre projet. Nous situerons ensuite notre problématique par rapport à la recherche dans le domaine. Enfin, nous terminerons par la présentation de notre question et de nos objectifs de recherche.

1.1 Des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté

L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt de l'amener à développer des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales du présent à la lumière du passé. (Gouvernement du Québec, 2004, p. 337)

En harmonie avec les grandes réformes de l'éducation qu'ont entamées différents pays européens et américains, l'État québécois procède depuis la fin des années 1990 à un remaniement de ses programmes d'études. Non seulement les contenus sont-ils modifiés, mais l'approche pédagogique et les objectifs de l'éducation québécoise le sont également. Ces transformations visent à ce que les curricula soient davantage au diapason des recherches scientifiques et de la réalité socioculturelle de plus en plus diversifiée du Québec. Ainsi, les approches pédagogiques, les savoirs, de même que les modes d'évaluation ont été repensés du primaire au secondaire.

Les nouveaux programmes s'inscrivent résolument et explicitement dans le courant théorique du socioconstructivisme, selon lequel le sujet (l'élève) construit le savoir lui-même, de manière individuelle donc, de même que par ses interactions avec son environnement social (l'enseignant, les autres élèves, les textes, scolaires ou non, les parents, etc.). Les documents ministériels mettent largement, mais non exclusivement, de l'avant le paradigme de l'apprentissage, ainsi que l'approche par compétences, intimement liés au socioconstructivisme.

En ce qui concerne l'histoire, le nouveau programme au secondaire a subi un changement de dénomination, car on ne parle plus seulement d'histoire, mais « *d'histoire et éducation à la citoyenneté* ». Ce programme poursuit deux grands objectifs : « amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe. » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 337). Pour ce faire, les élèves doivent s'exercer au processus de la construction de savoirs historiques, notamment en développant trois compétences spécifiques : « interroger les réalités sociales dans une perspective historique », « interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique » et « construire [ou consolider, pour le 2^e cycle] leur conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » (MELS, 2006). Comme l'indique cette troisième compétence, les élèves seront amenés à se servir de l'histoire, de la pensée historique surtout, pour réfléchir et agir de manière citoyenne et démocratique. Ces nouvelles orientations sont l'incarnation de la pensée actuelle au Québec, tant en histoire qu'en didactique de l'histoire.

L'importance donnée à l'éducation à la citoyenneté se justifie notamment par des arguments tels que la nécessité de former des citoyens capables d'affronter la complexité du monde contemporain, des citoyens capables de gérer adéquatement l'information à l'ère des communications et de la mondialisation, des citoyens en mesure de saisir leur part du pouvoir dans une société où la dispersion des pouvoirs se fait parfois au détriment des ressortissants des États démocratiques (Lyotard, 1979). En outre, les attentes sociales vont aussi dans le sens d'une formation qui lutte contre le repli sur soi et l'exclusion de l'Autre dans un contexte où la diversité culturelle se fait de plus en plus grande.

Éduquer à la citoyenneté serait également une réponse à un problème urgent : les jeunes Québécois seraient désengagés de la sphère publique et politique. Peut-être en raison du cynisme ambiant et de l'individualisme généralisé, les jeunes seraient de plus en plus apolitiques. C'est en tout cas à l'enseigne de la lutte contre un déficit démocratique (faible taux de participation aux élections, faible engagement de la population dans le débat public, etc.), largement ressenti dans le monde, que l'éducation à la citoyenneté s'est imposée au Québec (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1998).

Depuis le début des années 1990, le ministère de l'Éducation, notamment par le biais de son organisme de consultation, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ), a publié différents textes qui laissaient entrevoir le nouvel objectif citoyen¹. Or, si la majorité des pays occidentaux (Angleterre, États-Unis, France, Allemagne, Autriche) s'entendent sur l'urgence de développer les qualités citoyennes et démocratiques des élèves, tous ne partagent pas le même avis quant aux contenus, aux objectifs et au type de citoyenneté à développer. C'est qu'il existe une multitude de conceptions et un débat « interminable » sur ce que devrait être la citoyenneté démocratique (Hébert et Sears, 1999). Il en va de même des moyens à privilégier pour éduquer à la citoyenneté.

Dans le cadre des nouveaux programmes, toutes les disciplines sont appelées à contribuer à l'éducation citoyenne des élèves. Cela doit se faire, par exemple, par les domaines généraux de formation (DGF), notamment celui s'intitulant « Vivre ensemble et citoyenneté » et qui compte trois grands axes : « 1. La valorisation de règles de vie en société et des institutions démocratiques; 2. L'engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité; 3. La culture de la paix ». Les enseignants de toutes les disciplines doivent s'assurer que leur enseignement permet aux élèves de développer cette « aptitude » à vivre ensemble de manière citoyenne. Toutefois, c'est aux enseignants d'histoire qu'incombe d'abord la tâche d'éduquer formellement à la citoyenneté.

Ainsi, nous l'avons évoqué déjà, la troisième compétence du cours d'histoire au secondaire s'intitule « Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire », pour le 1^{er} cycle, ou « Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire », pour le 2^e cycle. Ces compétences sont présentées de manière plus ou moins schématique dans les programmes. Dans le document du 2^e cycle, le plus élaboré, cette compétence est divisée en cinq dimensions : identité sociale, participation à la vie collective, délibération, institutions publiques et vie démocratique; et en six composantes : rechercher les fondements de son identité sociale, établir les bases de la participation à la vie collective, débattre d'enjeux de société, établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique,

¹ Par exemple, *Une école d'avenir – Intégration scolaire et éducation interculturelle* (1997) et *Éduquer à la citoyenneté* (1998).

comprendre l'utilité d'institutions publiques et porter un regard critique sur sa démarche. À ces indications s'ajoutent des précisions concernant les attentes de fin de cycle et cinq critères d'évaluation fort brièvement présentés : transfert des savoirs historiques, considération de la participation à la vie collective (ou du vivre-ensemble), considération du caractère pluraliste d'une société, débat sur un enjeu de société, analyse critique de la démarche (Mels, 1^{er} cycle, 2004, p. 349; 2^e cycle, 2007, p. 24). Le tout tient sur trois pages (deux pages pour le 1^{er} cycle).

Le choix de la classe d'histoire comme terreau fertile pour l'éducation à la citoyenneté s'est arrêté avant tout en raison du fait que les habiletés et les compétences méthodologiques et intellectuelles associées à l'apprentissage et à l'exercice de l'histoire sont reconnues comme étant des composantes essentielles à l'exercice d'une citoyenneté démocratique critique et raisonnée (Martineau et Laville, 1998). C'est par contre la première fois que le ministère de l'Éducation du Québec impose aux enseignants d'histoire de s'investir de façon aussi explicite dans l'enseignement citoyen.

1.1.2 Éducateurs de futurs citoyens : un nouveau rôle pour les enseignants d'histoire

L'identité professionnelle des enseignants d'histoire sera certainement affectée par ce nouveau rôle d'éducateurs à la citoyenneté démocratique, comme c'est souvent le cas lorsque des transformations de pratiques ou de fonctions s'imposent (Lautier, 1997, 2001; Gohier et Anadón, 2001; Guay et Jutras, 2005). Lautier (2001) a rappelé récemment à quel point la négociation individuelle et collective entre les différents rôles des enseignants pouvait donner lieu à différents cas de figure, déterminés en fonction de la valeur que les acteurs accordent à ces différentes responsabilités. Ainsi, il est probable que les enseignants d'histoire du secondaire conçoivent l'éducation de diverses manières, certains accordant plus d'importance à cette « nouvelle » matière scolaire qu'à la formation historique, d'autres la négligeant complètement, sans compter, bien sûr, toutes les positions mitoyennes.

Cela est d'autant plus intéressant que les pratiques pédagogiques, les approches et les activités associées à l'éducation à la citoyenneté diffèrent de celles auxquelles les enseignants d'histoire sont habitués. Par exemple, les chercheurs actuels sur l'éducation à la citoyenneté, tels Galichet (2001), Feirrer (2001), Audigier (2006) et Éthier et Lefrançois (2007), inspirés par Freire, Dewey et Habermas, proposent un enseignement actif, où le débat, la discussion et la délibération sont à l'honneur. L'enseignant est ainsi appelé à jouer un rôle prépondérant dans des activités comme les travaux d'équipe, le monitorat, la collaboration, etc.

Nous savons bien peu de choses sur la manière dont les enseignants imaginent cet enseignement. Or la représentation que les enseignants entretiennent à l'égard de la citoyenneté est fondamentale, car comme le rappellent Hébert et Sears (1999) :

[...] notre conception de la citoyenneté définit à qui et quoi nous accordons notre loyauté, comment nous interagissons avec d'autres citoyens et notre conception d'une société idéale. Ce n'est pas la définition légale de la citoyenneté sur laquelle on ne s'entend pas, mais plutôt une certaine idée normative de ce que doit être un bon citoyen, une notion qui varie selon l'époque, la culture, le sexe et les principes politiques. (www.cca-aec.ca/media/fr/Citizenship_Education_Fr.pdf, consulté le 16 janvier 2009)

La représentation de la citoyenneté (qu'est-ce qu'un bon citoyen?) et de sa pédagogie, de même que l'importance accordée par les enseignants à la formation citoyenne sont autant de facteurs qui influent sur l'éducation que reçoivent les élèves québécois. Pour se faire une tête sur ces nouvelles fonctions, les enseignants jouissent de plusieurs sources d'informations : les programmes d'études et les textes scientifiques, mais ils peuvent également compter sur leurs connaissances antérieures et sur les conceptions présentes dans l'espace public. Qu'en est-il ?

1.2 Des discours antagonistes sur l'histoire, la citoyenneté et leur enseignement

À l'égard de l'éducation à la citoyenneté, le moins que l'on puisse dire est que le rôle octroyé aux enseignants est flou. Le programme ne propose aucune définition claire de la citoyenneté, ni de la pédagogie de la citoyenneté. Les enseignants se voient ainsi contraints de se créer une image, une compréhension de ce nouveau mandat en puisant

des références à d'autres sources, comme les médias, par exemple. Or dans les médias, l'éducation à la citoyenneté fait débat. Les points de vue les plus contradictoires s'affrontent.

1.2.1 Le débat sur l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté

Au mois d'avril 2006, quelques historiens et certains spécialistes de l'enseignement de l'histoire du Québec (Bouvier, 2007) ont signifié publiquement leur indignation devant le projet de programme d'histoire nationale du 2^e cycle du secondaire. Selon ses détracteurs, ce projet de programme souffre de deux tares majeures : 1) il diminue le poids de l'héritage historique et culturel de la nation canadienne-française/québécoise et 2) il édulcore la trame narrative, car on avait, affirmait-on en certains milieux, éliminé les principaux conflits opposant anglophones et francophones. Cette volonté de développer un « bon citoyen docile » et de faire une histoire rassembleuse et inclusive des minorités du Québec aurait pour résultat, affirmaient certains commentateurs, de saper la mémoire historique des jeunes Québécois. Selon Rouillard, c'est la fin du sentiment collectif qui est annoncée dans le projet de programme : « Ce projet [de programme] retient une conception libérale étroite de l'histoire qui passe sous silence les valeurs collectives qui ont façonné le Québec au profit d'une vision individualiste de son passé » (2007, p. 87). En émettant ces commentaires, les critiques ont exprimé et promu publiquement une conception spécifique de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Nous y reviendrons.

Par ailleurs, selon les défenseurs du projet de programme, l'ire des critiques qualifiées de « nationalistes » était davantage due à une « méconnaissance ou [à] des incompréhensions » (Laville et Dagenais, 2007, p. 547) des paradigmes à l'origine de ce programme, c'est-à-dire « l'approche par compétences » et le socioconstructivisme qui, de par leurs fondements mêmes, exigent une présentation spécifique de la matière; cette présentation de la matière insiste moins sur des éléments précis de contenu et plus sur des combinaisons d'habiletés, d'attitudes et de savoirs : les compétences. Le programme d'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté vise à développer la pensée

historique des élèves et c'est cela, plutôt qu'une liste exhaustive des contenus à couvrir et à faire apprendre, qui se trouve expliqué dans les pages du document.

À notre avis, ce débat illustre parfaitement le phénomène des représentations sociales. Le lecteur ou l'auditeur se trouve en effet devant un répertoire de représentations issues tant du domaine scientifique que de la pensée naturelle, le sens commun. Si l'on simplifie ces représentations, on retrouve ce portrait : soit l'histoire est une science humaine comportant des qualités intellectuelles primordiales qu'il faut faire apprendre aux élèves, soit l'histoire est un réservoir mémoriel que tout enfant doit intérioriser pour mieux se situer dans le parcours historique de sa collectivité. L'une et l'autre de ces visions s'assoient sur un héritage historique de longue date.

1.2.2 Un nouveau programme héritier du passé

Depuis que l'histoire s'enseigne de façon systématique dans les écoles de l'Europe et des Amériques, différentes conceptions de l'histoire scolaire et de ses fonctions d'éducation citoyenne circulent dans l'espace public et sont susceptibles d'alimenter les réflexions et le travail des enseignants. Afin de mieux saisir les critiques adressées au nouveau programme d'histoire et les représentations en jeu, il convient de rappeler brièvement l'évolution de ces représentations de l'histoire scolaire, de la citoyenneté et leur enseignement.

À partir du 19^e siècle, des cours d'histoire nationale sont offerts à tous les enfants des écoles dans un nombre grandissant de pays européens et américains. La motivation à la base de ce choix réside dans le fait que les sociétés et surtout la manière de gouverner ont changé. Le remplacement des monarchies absolues de droit divin par les États-nations et la flambée des revendications sociales ont rendu nécessaire la construction d'un nouvel imaginaire collectif, qui justifierait et assurerait la pérennité du nouveau système politique en place (Laville, 2009). Cet imaginaire collectif devait valoriser la nation (française, allemande, etc.), donner un sentiment d'appartenance et de fierté aux gens, faire en sorte que ceux-ci intériorisent leur place dans cette société, ne contestent pas l'ordre établi et, même, qu'ils légitiment les choix de l'État par leur vote. On assiste à la

naissance du nationalisme moderne (Schulze, 1996). Pour construire cet imaginaire, incarné dans un récit à la fois unique et unificateur de la genèse de la communauté nationale en formation, quoi de mieux que l'enseignement de l'histoire ? C'est en tout cas le choix effectué par les États-nations. Mais de quelle histoire s'agit-il exactement ? Et pour quelle citoyenneté ?

La vision de l'histoire et de son enseignement à une époque donnée est intimement liée, d'une part, à la manière dont on fait l'histoire à ce moment du développement de la discipline et, d'autre part, à la conception de la citoyenneté que l'on partage. Or, les historiens du 19^e siècle font de l'histoire politique et événementielle. C'est l'époque où l'on valorise surtout l'érudition. La vision positiviste propose d'accéder à la vérité historique sans qu'interfère la subjectivité de l'historien (Bourdé et Martin, 1983). Ce dernier rapporte les faits, tels que retrouvés dans les documents dûment authentifiés et critiqués (au sens historien de la critique des sources). Les faits ainsi présentés doivent toutefois raconter l'histoire de la nation. Et même si la recherche de l'objectivité est au cœur de la démarche, certaines envolées lyriques, louant la bravoure des héros nationaux à la Michelet, sont tolérées. Ce sont donc principalement les faits d'armes et les changements politiques qui sont retenus pour raconter ce que Nora (1992) a nommé la « généalogie de la nation ».

Par exemple, on pouvait lire dans le manuel d'histoire français, *Le Petit Lavis* :

La France a perdu sa renommée militaire pendant la guerre de 1870. [...] Pour reprendre à l'Allemagne ce qu'elle nous a pris, il faut que nous soyons de bons citoyens et de bons soldats. C'est pour que vous deveniez de bons soldats que vos maîtres vous apprennent l'histoire de France... C'est à vous, enfants élevés dans nos écoles, qu'il appartient de venger vos pères vaincus à Sedan et Metz ; c'est votre devoir, le grand devoir de votre vie, vous devez y penser toujours. (Tiré du *Petit Lavis*, cité sur le site <http://cnteducation30.free.fr/pedagogieoiseau.htm>, consulté le 11 septembre 2008)

Héritée de cette époque, une première représentation de l'histoire et de la citoyenneté se dégage. Elle considère l'histoire comme une science exacte reconstituant le passé. Il suffit alors de la transmettre et de faire apprendre « par cœur » aux élèves ses connaissances factuelles de type encyclopédique (faits et personnages marquants). Cette

vision positiviste ou objectiviste est conçue de manière à faciliter la construction d'une identité nationale et d'une mémoire historique commune. Elle vise l'adhésion émotive à la nation. Certains historiens ou intellectuels contemporains, tels Griffiths (2000) et Granatstein (1998), défendent cette idée. Selon cette représentation, le passé est remémoré par devoir et raconté dans un grand récit collectif qui parle de « Nous ».

Jusqu'au milieu du 20^e siècle, les historiens québécois ont donc eux aussi construit de grands récits nationaux racontant l'histoire d'une nation, d'un État. Ces écrits, servant de ciment social, ont longtemps été dominés par l'idéologie catholique ou ultramontaine fondée sur la survivance canadienne-française et le nationalisme. C'était un récit de conservation visant la reproduction sociale et la « consolation » des Canadiens français pour les torts subis depuis la conquête anglaise :

La famille canadienne-française a été ce qu'elle fut, parce qu'elle accomplit admirablement les fins naturelles de la famille; et si elle a pu s'égaliser aussi parfaitement à ses devoirs, c'est que le catholicisme fut la loi suprême de sa vie. (Groulx, 1946, tome 1, p. 116.)

Lionel Groulx, aussi féru de méthode et d'honnêteté qu'il semble avoir été, fut un illustre bâtisseur de ce discours de la survivance dont on retrouve des traces, encore aujourd'hui, dans les différents propos émis sur l'histoire et son enseignement, de même que dans la mémoire collective des Québécois d'héritage canadien-français (Létourneau et Moisan, 2004). Selon Létourneau et Moisan (2004), il apparaît en effet qu'une importante proportion des membres de cette communauté se souviennent de son expérience historique en ayant recours aux points saillants de ce récit téléologique convenu. Ce schéma mémoriel aboutirait sur la nécessité d'un avenir collectif meilleur toujours à réaliser, qu'il s'exprime en termes d'autonomie ou d'indépendance politiques.

Au début du 20^e siècle, une nouvelle représentation de l'histoire et de la citoyenneté prend de plus en plus d'importance. L'exacerbation des nationalismes européens au 19^e siècle est jugée par certains en partie responsable des deux guerres mondiales. On a accusé l'histoire d'avoir contribué à la guerre (Bloch, 1949). Les élites sont alors choquées de constater à quel point les citoyens sont démunis devant les idéologues.

Dorénavant, il faudra que les écoles développent l'esprit critique des individus. On assiste en fait à ce qu'il est convenu de nommer l'émergence des sociétés critiques.

En écho à ces préoccupations, l'école des *Annales* ouvre, avec son « histoire-problème », une avenue nouvelle pour faire de l'histoire, mais aussi pour l'enseigner. Selon Lautier, cette période constitue bel et bien un point tournant dans l'historiographie : « [...] les historiens anti-événementialistes des *Annales* ont, en disqualifiant l'événement, participé dans le même souffle à la mise en cause du narratif » (1997, p. 25). En conséquence du délaissement du récit événementiel, c'est l'histoire socio-économique qui est privilégiée pour les salles de classe et, d'une citoyenneté nationale civique et patriotique, l'idéal passe à une citoyenneté démocratique, participative, critique et réflexive. Autrement dit, l'histoire narrative est remplacée par l'histoire explicative (Lautier, 1997).

Au Québec, ce changement de représentations se fera sentir plus tardivement dans les textes officiels, c'est-à-dire lors de la Révolution tranquille, notamment dans le Rapport Parent de 1964. Il y est écrit à propos de l'enseignement de l'histoire que,

Ce contact avec le passé étend l'expérience de chacun, enrichit de la sorte l'intelligence, lui donne des points de comparaison qui peuvent guider le jugement présent et l'action à entreprendre. [...] Celui qui s'est habitué à analyser les problèmes du passé peut tenter ensuite de les traduire en termes actuels, et trouver, par transposition, des solutions inattendues que le présent de lui-même ne suggérerait pas ; il peut comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au destin collectif. (Gouvernement du Québec, 1964, 2^e partie, vol. 3, p. 180)

Il faut tout de même noter qu'entre le rapport Parent et les nouveaux programmes d'histoire, il y a une différence majeure : les programmes issus du rapport Parent durant les années 1970 ne renonçaient pas du tout à la trame narrative, principalement politique, de l'histoire du Québec, ni même à l'idée du patriotisme (bien que la formation de l'esprit critique soit clairement énoncée comme objectif de formation) :

L'histoire des peuples, de leurs patients efforts, de leurs luttes et de leurs querelles, de leurs ambitions et de leurs entreprises est propre à inspirer à chacun le sentiment de son appartenance à la race humaine, de sa participation à cette commune aventure et le désir de collaborer à cette marche en avant, soit sur le plan international, soit sur le plan national ou local. Celui qui se

penche sur le passé de son propre pays y retrouve une partie de ses racines collectives et personnelles, une explication des phénomènes sociaux et politiques qui continuent de l'englober dans leur mouvement, des motifs de fierté ou de regret, un désir de contribuer à l'orientation du destin collectif ; cette curiosité, cette compassion ou cette admiration envers les générations disparues peuvent ainsi se transformer chez certains en valeurs actives et généreuses. Churchill, Kennedy, de Gaulle ont révélé à quel point l'histoire avait éveillé, nourri et stimulé en eux le patriotisme, le goût de l'action, le désir de servir les autres. (*op. cit.*, p. 179)

Dans les programmes contemporains, tant ceux de 1982 que de 2004, nulle mention de ce récit fondateur de l'identité nationale (Éthier, Lantheaume, Lefrançois et Zanazanian, 2008). La matière est décomposée en thèmes, compétences et concepts à développer. Si cette nouvelle approche ne condamne pas le récit national, ni d'autres récits d'ailleurs, elle n'en fait pas la promotion non plus. Ainsi, si les enseignants appliquent le programme, il est possible que l'on assiste à la fin des « grands récits » dans les salles de classe.

Ainsi, la seconde représentation de l'histoire et de la citoyenneté, grandement influencée par les historiens du 20^e siècle, notamment ceux de l'école des *Annales*, est qualifiée d'histoire-problème. Selon cette vision, l'histoire est considérée comme un mode de pensée (Dalongeville, 2001; Éthier, 2001; Laville, 2004; Martineau, 1999, 2000, 2003; Martineau et Laville, 1998; Ségal, 1993). Les partisans de cette conception de l'histoire envisagent son apprentissage comme étant susceptible de développer des savoirs déclaratifs, mais également des savoirs procéduraux ou des compétences méthodologiques et intellectuelles. Selon cette représentation, l'élève qui observe le passé est amené à prendre une distance critique par rapport à son identité et à ses préjugés. Il est supposé, au terme de sa formation, être libéré de l'emprise du passé, du devoir de mémoire et de son récit unique. Il développe sa pensée historique. C'est-à-dire que l'histoire lui sert alors de matériau et d'outil pour réfléchir le monde contemporain. Il est même encouragé à participer à l'interprétation critique des sources afin de reconstituer une version du passé et à construire son propre récit d'un événement ou d'un phénomène historique. De plus, l'autonomie intellectuelle qu'acquiert l'élève en classe d'histoire est susceptible de faciliter l'implication de ce dernier dans la vie démocratique et citoyenne,

puisque, croit-on, il en saisira plus facilement les mécanismes, les tenants et les aboutissants.

Le développement de la pensée historique constitue la vision de l'enseignement de l'histoire privilégiée dans les nouveaux programmes d'histoire.

1.2.3 Des représentations postmodernes?

Avec la Révolution tranquille et l'entrée du Québec dans la modernité, la pensée nationalo-religieuse fut graduellement remplacée par un raisonnement davantage séculier (Rudin, 1998; Bouchard, 1999). En procédant à ce changement de perspective, les historiens répondaient en quelque sorte à une réalité sociale dorénavant incontestable : le caractère hétérogène et pluraliste de la société québécoise. Celle-ci ne pouvait plus s'envisager comme un bloc monolithique ou encore bicéphale, avec les anglophones protestants d'un côté et les francophones catholiques de l'autre. Le temps était venu pour les historiens et la société québécoise de produire un discours plus inclusif, quoique fractionné. En somme, les auteurs de l'Histoire sont passés du paradigme de l'homogénéité à celui de la diversité (Bouchard, 1999).

De fait, de nos jours, peu d'historiens racontent encore l'histoire nationale dans un grand récit englobant toutes les sphères de la vie sociale, culturelle, économique et politique. Ils se concentrent plutôt sur des thèmes particuliers, ils se spécialisent. Par exemple, certains étudient le système judiciaire et son évolution, le système politique au 18^e siècle, l'évolution du travail, de la pauvreté ou de la famille depuis la révolution industrielle, les relations interethniques, les minorités, etc. (par exemple, Bradbury, 1992; Fecteau, 2004; Fyson, 2006). Certes, ces travaux se situent très souvent dans un cadre national; le récit qui en ressort n'a toutefois pas la même vigueur morale que les « grands récits » nationaux. L'histoire historique s'est morcelée, « émietlée » (Dosse, 1987). Ce faisant, les discours se sont atomisés et complexifiés, ce qui les rend du coup beaucoup moins accessibles à la population. En effet, pour le grand public, la portée explicative des productions historiques récentes s'est passablement réduite.

L'engouement populaire pour l'histoire publique est peut-être une réaction à cette nouvelle histoire, dont la portée rassembleuse est beaucoup moins évidente. En effet, les musées, les différentes formes de commémorations, les œuvres de fictions historiques, etc. offrent une alternative au discours des historiens à laquelle le public répond favorablement (Lowenthal, 1985).

Par ailleurs, afin de résoudre le problème posé par la transposition didactique des récits historiques spécialisés dorénavant produits par les historiens et de faire écho aux résultats de la recherche cognitive, les didacticiens ont opté pour un retour à l'épistémologie de l'histoire (Lefebvre, 1969; Laville, 1991). Si le récit national demeure le cadre de référence en enseignement de l'histoire (l'histoire du Québec et du Canada, l'histoire du monde occidental), l'objectif est moins de mémoriser LE grand récit national, que d'amener les élèves à comprendre comment différents récits se construisent et coexistent. Plus que cela encore, les compétences proposées dans les programmes invitent les élèves à développer leur pensée historique.

En fait, les programmes actuels témoignent de l'évolution continue des représentations sociales et savantes de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté qui dominent chez les historiens et les didacticiens. En effet, les représentations décrites dans la section précédente illustrent également leur inscription dans la postmodernité : ils rejettent l'idée d'un grand récit national, ils favorisent la construction d'un sujet-citoyen critique, indépendant, détaché des appartenances contraignantes et exclusives. Bien qu'il existe une résistance face à l'entrée de l'histoire postmoderne dans les classes d'histoire (Seixas, 2000) - les décideurs ont en effet de moins en moins recours aux services des historiens dans la réflexion sur l'enseignement de l'histoire, tout comme les maisons d'édition pour la rédaction des manuels scolaires (Cardin, 2006) - force est d'admettre que les fondements de cette postmodernité s'expriment jusque dans la conception des programmes d'études : la citoyenneté envisagée par le programme laisse le futur citoyen complètement libre de choisir ses appartenances. Le programme est construit de manière à ce qu'un élève issu de l'immigration récente, aussi bien qu'un élève québécois d'origine canadienne-française, puisse développer sa propre représentation de la société

québécoise et s'y bâtir une place par l'intermédiaire de ses appartenances linguistiques, culturelles, ethniques, politiques, etc.

C'est également à une autre conception de l'apprentissage que l'on s'en remet. Deux principales façons de concevoir l'apprentissage s'affrontent en fait dans l'espace public. La première est la vision cumulative traditionnelle, qui est hautement répandue dans la pensée de sens commun (Lautier, 2001). Selon cette représentation, l'apprentissage se fait d'abord par l'acquisition « des bases », c'est-à-dire, pour le cas de l'histoire, les faits marquants, les grandes époques, les principales caractéristiques des sociétés, etc. Le savoir est cumulatif, « les informations nouvelles venant se superposer aux bases plus anciennes » (Lautier, 1997, p. 164). Ce n'est qu'une fois ces bases acquises qu'il est possible de les affiner et de réfléchir sur l'histoire, sur son mode de production du savoir, etc. C'est ce que Tutiaux-Guillon nomme la connaissance linéaire (2006). Selon cette vision de l'apprentissage en deux temps (mémorisation puis réflexion/interprétation (Lautier, 2001), il est donc sage de s'en tenir avant tout à l'apprentissage d'un récit linéaire.

L'autre vision de l'apprentissage, celle qui se trouve exprimée dans les programmes d'histoire actuels, est la vision constructiviste (Bruner, 1960; Lautier, 2001). Selon ce point de vue, l'élève est au centre de ses apprentissages. Sous la guidance d'un enseignant qui connaît bien sa discipline, il construit lui-même ses savoirs, il est actif dans ce processus. Il n'est pas question de mémoriser un récit préétabli, mais bien plutôt d'amener l'élève à rechercher et à critiquer l'information, à partir d'une question qu'on l'aura aidé à formuler, afin de reconstituer lui-même un récit. C'est l'activité intellectuelle de haut niveau qui est recherchée et encouragée dans cette conception de l'apprentissage. Cela repose sur l'hypothèse que les connaissances se développeront ou se construiront au fur et à mesure qu'avanceront les recherches de l'élève. La zone proximale de développement de Vygotsky (1985) prend ici racine. L'élève est confronté à l'inconnu et à la complexité. Il doit naviguer entre ce qu'il sait et ce qu'il ignore en cherchant des stratégies efficaces lui permettant de réaliser ces allers-retours de manière à produire de nouveaux savoirs. Cette vision de l'apprentissage accepte ainsi une certaine période d'errance, voire de confusion, considérée comme étant essentielle à l'élaboration

de nouveaux savoirs et de l'architecture intellectuelle de l'individu. Les certitudes historiques et le récit univoque ont ainsi moins de prise.

Les transformations de la science historique, le nouveau rapport aux savoirs scolaires et la construction de futurs citoyens détachés du grand récit national ne font pas l'unanimité, le débat sur le programme le prouve bien. L'historien Martin décrit adéquatement un aspect du désespoir que peuvent provoquer cet éclatement de l'histoire, en particulier, et l'état postmoderne, en général :

L'histoire s'écrit pour un futur imprévisible dans un présent dépourvu de repères, tandis que du passé, ouvert à toutes les ré-écritures, tout est devenu commémorable et « patrimonialisable », ruinant définitivement toute illusion sur le pouvoir de changer le monde autour d'un projet fondateur (Martin, 2000, p.785).

Éclatement des savoirs historiques; absence de récits globaux, nationaux. Absence de téléologie et multiplication des points de vue. Les historiens se distancient de la généalogie de la nation, ils s'intéressent à des questions spécifiques sur des objets particularisés. Ils déconstruisent les mythes bâtis par leurs prédécesseurs et offrent peu, en retour, en matière de nourriture identitaire. Ce nouveau travail historique, dégagé de ses racines nationalistes, laisse une grande place à une mémoire collective archaïque, mais rassembleuse, du moins auprès de la majorité du Québec. En effet, la mémoire collective se raconte, elle se perpétue de génération en génération par le biais d'un récit. Le rapport au passé des individus passe nécessairement par la narration, c'est-à-dire par le biais d'une histoire qu'on se raconte et dont la cohérence est parfois forcée, mais pas moins nécessaire (Rüsen, 2004). Les multiples lieux de mémoire et de commémoration reprennent souvent à leur compte des éléments phares de ces récits mémoriels (Nora, 1992). Ils nourrissent et perpétuent ainsi des visions traditionnelles, simplifiées d'un passé toujours beaucoup plus complexe.

Rappelons également que les discours scientifiques mettent habituellement du temps avant de pénétrer les représentations sociales de la population (Moscovici, 1961, Létourneau et Moisan, 2004; Wertsch, 2001). Ainsi, comme nous l'avons spécifié plus tôt, les discours des historiens, par leur complexité et leur éloignement des questions

nationales et mémorielles, ne pénètrent plus aussi facilement les frontières de la mémoire collective. Devant ce vide « scientifique », les commémorations et les discours propagandistes, davantage ancrés dans la mémoire et les émotions, risquent de cristalliser des positions qui peuvent être exagérément radicales ou conflictuelles.

Les enseignants se trouvent ainsi complètement submergés par des représentations contradictoires. Qu'en ont-ils conservé ? Comment se situent-ils à l'égard de tous ces points de vue ?

1.3 Les enseignants d'histoire comme objet d'étude

En tant qu'interprètes des curricula, les enseignants sont comme les réalisateurs cinématographiques ou les metteurs en scènes de théâtre : ils donnent chair et vie aux textes en tenant compte du producteur, du public et des critiques. En art dramatique, un même scénario donnera une œuvre différente d'un réalisateur à l'autre : le décor, la musique, les acteurs varieront au gré des sensibilités, des objectifs, de la culture de l'artisan, mais aussi des attentes qu'il perçoit de la part de son public. Les maîtres interprètent les programmes et les mettent en œuvre à leur manière, selon leur compréhension, leurs connaissances (disciplinaires, curriculaires et pédagogiques), leurs objectifs personnels, leur identité et celle de leurs élèves, etc. Cette grande liberté de l'enseignant, qui est aussi une responsabilité, est maintenant reconnue.

Or, nous savons que la formation à la réforme offerte aux enseignants est sommaire et que les pédagogues québécois doivent, en grande partie, chercher par eux-mêmes une manière de connaître, d'interpréter et de maîtriser les changements pédagogiques et épistémologiques promus par la réforme. De même, les contenus notionnels à privilégier étant moins clairement énoncés dans les programmes, les enseignants doivent faire davantage de choix. À cet effet, les attentes envers eux sont nombreuses et reposent en partie sur quelques postulats à propos de leurs attitudes et compétences, postulats qu'il est possible de dégager en interprétant les programmes d'*histoire et éducation à la citoyenneté*. Certaines de ces hypothèses portent plus spécifiquement sur les fondements des notions d'histoire et de citoyenneté. Par exemple, les enseignants :

- sont bien disposés à l'endroit de la vie politique; ils croient au pouvoir du citoyen;
- cernent bien la discipline historique et la citoyenneté et savent comment enseigner l'histoire et former à la citoyenneté;
- comprennent dans quels contextes social, politique et économique cet enseignement s'inscrit;
- maîtrisent la pensée historique (démarche et perspective) et savent l'enseigner;
- sont ouverts et tolérants et ils encouragent ces attitudes;
- savent faire des liens passé-présent pertinents et signifiants;
- savent mener des débats. (MELS, 2004, p. 337-338)

Ces postulats, fort ambitieux, reposent sur une confiance légitime dans le corps enseignant de la part du ministère de l'Éducation. Cependant, ils sont peu appuyés par les études empiriques. En effet, aucune recherche sur les représentations sociales des maîtres ne nous informe de leurs positions sur ces questions. Il faut sans doute ajouter que la maîtrise de toutes ces compétences, ne serait-ce que partiellement, n'a rien d'aisé.

Depuis environ deux décennies, les chercheurs en éducation s'efforcent de comprendre le rôle des enseignants dans l'application des curricula et, surtout, dans l'apprentissage des élèves (Barton et Levstik, 2004, p. 245). Certaines recherches portent davantage sur les habitudes pédagogiques des enseignants. Par exemple, Levstik (2000) déplore le fait que, même si les élèves affirment aimer les sujets de controverse en histoire, les enseignants les évitent, prétextant notamment que ces thèmes dérangent l'ordre de la classe. Cette situation expliquerait en partie le désintérêt des élèves pour l'histoire. De son côté, Boix-Mansilla (2000) montre la difficulté qu'éprouvent les enseignants à faire des liens entre le passé et le présent qui soient efficaces et utiles pour les élèves. C'est-à-dire des liens qui leur offriraient des points de repère plus nuancés, plus complexes et susceptibles de

déjouer les préjugés qu'ils sont prompts à invoquer dans leurs explications historiques. Pour le contexte québécois, Charland (2003), de même que Martineau (1997) vont dans le même sens que Levstik (2000), Boix-Mansilla (2000), Wineburg (2001) ou encore Von Borries (2000) pour les États-Unis et l'Europe, en affirmant que les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants sont très traditionnelles. Il remarque que leur enseignement repose surtout sur des lectures tirées des manuels scolaires et des cours magistraux durant lesquels ils soulignent ce que les élèves doivent retenir dans la matière.

D'autres études portent plutôt sur les connaissances des enseignants d'histoire. Ravitch (2000) faisait remarquer qu'aux États-Unis, mais c'est aussi le cas au Québec (Guay et Jutras, 2004), beaucoup d'enseignants d'histoire possèdent peu ou pas du tout de formation disciplinaire. Selon cette auteure, cette situation explique, du moins partiellement, pourquoi les enseignants ne se concentrent pas davantage sur les méthodes actives d'enseignement et sur le développement d'une pensée historique, propre à guider une réflexion citoyenne (Ravitch, 2000), une hypothèse défendue aussi par Martineau (1997). S'ils ne possèdent pas eux-mêmes ces connaissances, comment les maîtres pourraient-ils les faire apprendre à d'autres ? Ravitch soulevait alors l'hypothèse voulant que la maîtrise des connaissances disciplinaires, tant factuelles qu'épistémologiques, est une condition nécessaire et peut-être même suffisante pour que les enseignants amènent leurs élèves à développer des habiletés intellectuelles et méthodologiques propres à l'histoire. VanSledright (1996) s'est attelé à la tâche de vérifier cette hypothèse. Il a observé une enseignante poursuivant un doctorat en histoire dont l'objet de recherche était justement la pensée historique. L'enseignante était au fait des dernières théories et avancées en matière historique et en matière de pédagogie. Elle tenait un discours similaire à celui que tiennent les didacticiens concernant les finalités de l'enseignement de l'histoire et les moyens d'atteindre ces objectifs. Cependant, de retour dans sa salle de classe, l'enseignante a reproduit un enseignement très traditionnel, centré sur les exposés du maître. Faut-il pour autant conclure que les connaissances disciplinaires et pédagogiques n'ont aucun impact ? C'est en tout cas ce que tend à confirmer une autre recherche faite aux États-Unis.

Tout comme VanSledright (1996), Yeager et Van Hoover (2007) ont observé et interrogé une jeune enseignante qui maîtrisait parfaitement bien les notions de pensée historique, de pédagogie active, de résolution de problème, ainsi que la méthodologie historique. Cette enseignante affirmait même que développer l'esprit critique des élèves était un de ses principaux objectifs. Or, son enseignement était consacré en majorité à un exposé qu'elle-même dirigeait. Dans son discours magistral, elle prenait la peine d'identifier pour les élèves les éléments qui constituaient des fautes morales et ceux qu'il valait la peine de reproduire de nos jours. Selon elle, cette façon de faire était la meilleure pour le niveau intellectuel de ses élèves.

À la lumière de ces recherches, force est de conclure que formation disciplinaire et connaissances déclaratives en pédagogie ne sont pas des gages d'un enseignement développant la pensée historique des élèves. Nous faisons l'hypothèse que cette situation s'explique en grande partie par l'interférence entre les représentations sociales (RS) des enseignants et celles des didacticiens. Cela est d'autant plus plausible puisque les RS des maîtres suffisent très certainement pour fonctionner dans la réalité quotidienne.

En effet, les représentations sociales « peuvent faire obstacle ou favoriser des apprentissages scolaires et conditionner l'attitude à adopter dans diverses situations » (Charland, 2003). La portée pratique des représentations sociales s'explique aussi par le fait qu'elles ont valeur de réalité pour ceux qui les partagent (Jodelet, 1994, p. 44). Cela signifie que tout geste d'enseignement passe par ce prisme des représentations sociales (Dalongeville, 2001; Rouquette, 1996).

Les représentations sociales interviennent tant dans l'enseignement que dans l'apprentissage. Elles servent à gérer les nouveaux apprentissages, les associent aux anciens, les rendent familiers. L'individu recourt à ces opérations de manière à protéger leur essence, leur noyau (Jodelet, 1989). Lautier (1997) a démontré ce processus par rapport à l'apprentissage de l'histoire chez des élèves français. Selon ses observations, les élèves s'approprient les savoirs historiques en passant par les phases d'objectivation et d'ancrage² propres au processus de construction et de mobilisation des représentations

² Nous présenterons ces deux notions dans le cadre théorique.

sociales. Ils réfléchissent l'histoire, l'inconnu, à partir du connu, c'est-à-dire à travers leur propre expérience. Ils ont recours aux idées reçues, aux valeurs dominantes, à la mémoire. Ils font usage d'analogies et de métaphores. Ils opèrent des simplifications, des personnifications qui les détournent de la pensée formelle, informative et historique. Or, les enseignants ont le mandat d'amener les élèves à dépasser ce niveau de pensée naturelle, pour réfléchir de manière systématique, informée et critique. Le défi est de taille, car il ne s'agit pas de mettre un mode de pensée de côté au profit d'un autre, mais bien de naviguer habilement de l'un à l'autre, comme le rappelle Cariou :

Le raisonnement historique relève du raisonnement naturel (Passeron, 1991) et de la pensée sociale du sens commun car le mode de compréhension des hommes du passé est analogue à celui que chacun applique au quotidien dans sa vie sociale. [...] Toutefois, comme le raisonnement de l'historien est contrôlé par la méthode critique de la discipline à des fins de structuration et de formalisation du savoir, il consiste en réalité en un mixte de pensée sociale et de pensée scientifique (Cariou, 2006, p. 119).

Bref, il existe une procédure cognitive spontanée qui permet à quiconque de réfléchir la complexité, de la simplifier, de se l'approprier, c'est ce que Cariou nomme la pensée sociale. C'est aussi ce que d'autres nomment le système des représentations sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 1984, 1989). Les connaissances déclaratives et procédurales ne sont qu'une partie de cette dynamique. Il faut garder à l'esprit qu'elles peuvent être mobilisées différemment d'une personne à l'autre. Ainsi, identifier les connaissances déclaratives des élèves ou celles des enseignants apporte bien quelques réponses aux questions des chercheurs, comme l'ont démontré VanSledright (1996) et Yeager et Van Hoover (2007). Toutefois ces réponses demeurent insuffisantes pour comprendre la prégnance ou encore l'absence de certaines pratiques pédagogiques. De fait, un enseignant peut fort bien savoir définir la pensée historique et peut même maîtriser les fondements méthodologiques de l'histoire, sans que son enseignement ne reflète ces connaissances, et ce, même si les circonstances sont favorables. Cela s'explique en partie par le fait que l'enseignant n'a pas nécessairement les mêmes représentations sociales que le chercheur; il n'accorde pas le même poids, le même sens ou la même importance à ces notions que les didacticiens considèrent fondamentales. Étudier les représentations

sociales permet donc de dépasser l'identification des connaissances pour accéder au système qui organise ces connaissances.

À ce propos, quelques recherches ont été réalisées avec les enseignants en France et aux États-Unis. D'abord, Lautier (1997, 2006), Evans (1989, 1990), Yeager et Van Hoover (2007), en histoire, et Thémines (2004, 2006), en géographie, se sont intéressés aux conceptions et aux représentations sociales des enseignants. Ils ont entrepris de découvrir de quelle manière les enseignants se représentaient les savoirs disciplinaires et scolaires, les buts poursuivis et les moyens mis en place pour les atteindre. Les modèles dressés par ces chercheurs soulignent la forte présence d'une conception de l'histoire linéaire et d'une conception du savoir et de l'apprentissage qui revient à ce que Tutiaux-Guillon (2006) appelle la « logique de l'empilement des savoirs ». En résumé, ces recherches affirment que les enseignants envisagent l'histoire comme une matière devant encore s'enseigner de manière magistrale et s'apprenant par la mémorisation. Toujours selon ces auteurs, cette vision de l'enseignement de l'histoire forme peu l'esprit des élèves, qui n'apprennent pas, ou alors de manière aléatoire, à réfléchir aux problèmes citoyens contemporains.

Selon une autre typologie, Evans (1990) souligne que toutes les représentations n'ont pas le même impact sur l'apprentissage et l'application des curricula. Parmi les cinq types d'enseignants qu'il identifie : *Storyteller*, *scientific historian*, *relativist/reformer*, *cosmic philosopher*, *eclectic*, seuls les deux premiers types ont une influence remarquable sur les élèves, tant en ce qui a trait aux apprentissages qu'à la représentation de l'histoire. Ces deux types, *storyteller* et *scientific historian*, ont un point en commun : ils induisent un enseignement structuré autour d'objectifs clairs. Selon l'auteur, les enseignants ayant une connaissance faible de l'histoire et de ses méthodes ont ainsi des objectifs flous et, par ricochet, un enseignement peu efficace.

L'enseignement n'atteindra pas les objectifs de formation actuellement préconisés si les maîtres québécois construisent — ou s'ils possèdent déjà — une représentation erronée, par rapport à ce qui est proposé dans le programme de formation, de ces concepts d'histoire et de citoyenneté, comme les recherches états-uniennes, entre autres, tendent à

le confirmer par rapport à la citoyenneté (Mintrop, 2003; Audigier, 2003; Evans, 2006), ou encore s'ils possèdent des représentations floues de ces concepts.

Dans ce contexte, il devient impératif de connaître la manière dont les enseignants se représentent les deux matières qu'ils doivent dorénavant intégrer dans leur enseignement.

1.4 Question générale de recherche

Selon certains, l'enseignement de l'histoire serait actuellement loin de développer les compétences et les connaissances propres à développer la pensée historique et une éducation citoyenne démocratique. Pire, les enseignants d'histoire du secondaire contribueraient à transmettre une vision simpliste et passéiste de l'histoire à leurs élèves (Martineau, 1999 ; Létourneau et Moisan, 2004 ; Charland, 2003), alors que l'objectif de l'enseignement de l'histoire est justement de libérer les élèves du poids du passé, afin qu'ils soient mieux à même de lui donner une perspective critique et éclairée. Certains auteurs, dont Martineau (1999), suggèrent ni plus ni moins que l'éducation à la citoyenneté ne fait pas partie des préoccupations professionnelles des enseignants. Or, avec les nouveaux programmes, les enseignants d'histoire doivent éduquer à la citoyenneté.

Cet état des lieux nous amène à formuler la question générale qui guidera notre réflexion sur l'enseignement de l'histoire dans le contexte de la réforme scolaire actuellement vécue par les enseignants d'histoire :

- Comment les enseignants d'histoire du secondaire du Québec se représentent-ils l'histoire et la citoyenneté comme discipline/domaine et comme objets d'enseignement et d'apprentissage; et quelles relations entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté conçoivent-ils ?

Nous chercherons à décrire ces représentations sociales de l'histoire et de la citoyenneté partagées par les enseignants. Nous verrons à éclairer les transformations que connaissent ces deux concepts lorsqu'ils sont transposés en objets d'enseignement et d'apprentissage.

Le programme propose un idéal. Notre objectif est moins de mesurer la distance qui existe entre cet idéal et le réel, déclaré ou observé, que de faire ressortir ce que les enseignants ont à dire de cet idéal, de la manière dont ils le conçoivent et, surtout, ce qui leur semble possible d'espérer pour la formation à l'histoire et à la citoyenneté.

1.4 Objectifs

Nos objectifs seront d'abord de décrire le contenu (définitions des concepts par les enseignants) et la structure des représentations sociales de l'histoire et de la citoyenneté des enseignants d'histoire en identifiant le mieux possible les processus d'objectivation et d'ancrage. Nous verrons ensuite quelles relations entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté existent dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du secondaire. Puis nous exposerons les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté auxquelles se réfèrent les enseignants d'histoire.

1.5 Pertinence

Connaître les représentations sociales des enseignants d'histoire à l'égard de l'histoire et de la citoyenneté nous permettra de dépasser la simple description des savoirs et des connaissances disciplinaires des enseignants, afin d'accéder à l'organisation de ce savoir et ainsi mieux saisir le contexte intellectuel dans lequel prennent place les décisions et les actions pédagogiques des maîtres d'histoire.

Ce nouveau savoir permettra sans aucun doute de concevoir plus adéquatement la formation initiale et la formation continue des maîtres.

2. Cadre théorique. La théorie des représentations sociales – Un modèle pour comprendre le processus de construction de la pensée sociale

La croyance qui sous-tend la mentalité primitive, s'il est encore permis d'employer cette expression, est croyance en la « toute-puissance de la pensée » à donner une *forme* à la réalité des choses. La croyance qui fonde notre mentalité moderne et scientifique est tout simplement inverse. C'est la croyance en la « toute-puissance de l'objet » à *informer* la pensée, à déterminer son évolution et son contenu. [...] Mais les deux croyances, étant symétriques, expriment la même condition : une sorte de crainte des hommes devant des forces qu'ils ne maîtrisent pas et la victoire sur cette crainte par la connaissance. (Moscovici et Hewstone, 2003[1984], p. 570.

Ce chapitre propose une définition de la théorie des représentations sociales, s'arrête à leurs fonctions et leurs processus de construction et présente les différents modèles.

Les représentations sociales sont une forme de pensée et de connaissance sociales. L'étude des représentations sociales et l'utilisation de la théorie qui permet leur opérationnalisation sont particulièrement pertinentes pour la recherche en éducation, car les représentations jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage et dans l'enseignement. En effet, les représentations sociales exercent trois fonctions de base qui ont toutes de multiples résonances dans la salle de classe : fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux (Jodelet, 2003 [1984]).

Afin de saisir l'ampleur de cette notion, il convient de rappeler l'origine du concept, d'en donner une définition opérationnelle et de présenter les principaux modèles théoriques dont nous nous inspirons.

2.1. L'origine du concept de représentation sociale

C'est d'abord en constatant l'immense homogénéité de la pensée sociale, puis en réfléchissant aux causes de ce phénomène que le sociologue français Durkheim imagina, en 1895, le concept de « représentation collective ». Il entendait par là le fait que les gens d'une société possèdent pour la plupart bon nombre de références culturelles, intellectuelles, politiques communes et qu'ils s'imaginent et s'expliquent le monde de

manière analogue. À partir des études de Durkheim, les sociétés modernes se sont intéressées aux dynamiques mentales collectives, à la mémoire collective (Halbwachs, 1925), à la culture, et ce, jusqu'aux alentours des années 1930. Après cela, et jusque dans les années 1960, les concepts associés à la collectivité sont laissés pour compte par les penseurs.

Toutefois, dans les années 1960, la théorie des représentations collectives attire l'attention de chercheurs tels que Moscovici. En effet, ce psychologue social reconsidère le concept (Moscovici, 1968, 1988). Moscovici s'intéresse à cette notion pour comprendre et expliquer ce qui semble rallier « psychologiquement » les membres d'une société, de telle sorte que chacun d'eux partage une vision similaire du monde et une partie du même bagage culturel, idéologique, etc. Au fil de ses réflexions, Moscovici conclut toutefois à l'inapplicabilité du concept de Durkheim, qu'il considère être trop rigide. En effet, le chercheur réalise qu'il existe, au sein d'une même société, des sous-groupes qui partagent une représentation collective différente d'autres sous-groupes. La prise en compte de cette diversité l'amène à créer un nouveau concept et une théorie des représentations sociales permettant de rendre avec plus de subtilité la réalité de la vie sociale, ainsi que la coexistence de différentes représentations sociales au sein d'une même société.

2.2 Définition

Avant d'aller plus loin, il convient d'abord de définir le concept de représentations sociales. Nous verrons ensuite comment les chercheurs sont arrivés à décrire la forme que revêt le concept, de même que la manière dont il fonctionne. Ce faisant, c'est la théorie des représentations sociales qui sera présentée.

Comme Doise (1985) l'a auparavant relevé, les définitions varient légèrement selon les auteurs. Par contre, plusieurs caractéristiques font consensus. Par exemple, les représentations sociales sont une forme de connaissance et de pensée sociales :

Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il

désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. (Jodelet, 2003, p. 367-368)

Elles permettent également l'existence d'un système de communication et d'interprétation :

[...] les représentations sociales [sont] comme un système de valeurs, d'idées et de pratiques ayant une double fonction : établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter eux-mêmes dans leur monde physique et social afin de contrôler et de permettre que la communication prenne place parmi les membres d'une communauté en leur facilitant un code pour l'échange social et un code pour nommer et classifier, sans ambiguïté, les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et groupale. (E. Marquez, 2005)

Les représentations sociales se constituent dans l'interaction entre l'expérience concrète et l'interprétation que l'individu fait de cette expérience :

[...] la représentation se manifeste de façon complexe et plurielle. Elle tient à la fois du savoir, de la théorie, de la croyance et de l'attitude. Elle résume une certaine expérience du monde qui ne se dissocie pas de son interprétation ; elle exprime un système de valeurs et commande la mise en œuvre d'une éthique ; elle aborde le passé pour organiser l'avenir. Elle se repère aussi bien dans les productions idéologiques de la culture que dans certaines idiosyncrasies individuelles ou minoritaires. Elle surgit à chaque instant de la vie quotidienne, mais aussi là où on l'attendait le moins, dans le discours scientifique par exemple. (Rouquette, 1994, p. 168)

Selon cette présentation, conforme à la vision qu'en donne Moscovici, la représentation sociale touche à la fois la pensée et l'action, elle est individuelle et partagée, elle implique tant les valeurs, les savoirs naïfs et les idéologies que les savoirs savants. En fait, la représentation sociale est à la fois un contenu (des opinions, des attitudes, des valeurs, des théories naïves, etc.) et un processus.

2.3 Le contenu de la représentation

Les représentations sociales font partie d'un système de pensée plus vaste que Flament et Rouquette (2003) nomment « l'architecture de la pensée sociale » (voir tableau 1, Flament et Rouquette, 2003, p. 21).

Tableau 1 Architecture de la pensée sociale (Flament et Rouquette, 2003)

Variabilité intra et inter individuelle - +	Niveau idéologique (croyances, valeurs, normes, thémata)	+
	Représentations sociales	Niveau d'intégration -
	Attitudes	
	Opinions	

Selon Rouquette (1996), l'idéologie se situe en amont de la représentation sociale. Le niveau idéologique, qui comprend les systèmes d'idées et de valeurs propres à une époque dans une société donnée, déterminerait en quelque sorte les représentations sociales, les attitudes et les opinions des membres d'une collectivité. Les idéologies offriraient en fait un cadre cognitif et moral (permettant de juger de ce qui est bon ou mal) bâti sur la longue durée. Tout comme la structure en histoire, l'idéologie, selon la conception de Rouquette, serait difficile à étudier pour elle-même, mais omniprésente dans les phénomènes sociaux comme l'expression des représentations sociales :

Certaines structures, à vivre longtemps, deviennent des éléments stables d'une infinité de générations: elles encombrant l'histoire, en gênent, donc en commande, l'écoulement. D'autres sont plus promptes à s'effriter. Mais toutes sont à la fois soutiens et obstacles, elles se marquent comme des limites (des enveloppes au sens mathématique) dont l'homme et ses expériences ne peuvent guère s'affranchir. Songez à la difficulté de briser certains cadres géographiques, certaines réalités biologiques, certaines limites de productivité, voire telles ou telles contraintes spirituelles: les cadres mentaux sont aussi prisons de longue durée. (Braudel (1958) cité dans Guedj, *Le mètre du monde*, p. 45).

Certaines idéologies sont de moins longue durée, comme le libéralisme et l'individualisme, par exemple, qui sont présentes dans la société québécoise

contemporaine. Elles influencent à des degrés divers tous les choix, toutes les opinions et les attitudes, toutes les représentations sociales partagées par les membres de la société.

Le schéma précédent illustre la variabilité et l'intégration sociale de ces éléments selon les individus. Ainsi, il est possible d'affirmer que les opinions sont les contenus de la pensée sociale. Elles ont un facteur de variabilité plus grand en fonction des individus, alors que les attitudes et les représentations sont déjà davantage ancrées et partagées par un plus grand nombre d'individus, souvent par les membres de sous-groupes de la société en question. Enfin, bien sûr, l'idéologie est celle qui attire le plus haut niveau d'adhésion au sein des membres de la société.

Au contraire, le niveau d'intégration de ces éléments constitutifs de la pensée sociale est très peu élevé pour ce qui est des opinions. N'est-il pas en effet possible de « changer d'opinion comme on change de chemise » ? Au contraire, les attitudes et les représentations sociales ont des degrés d'intégration plus importants, elles sont plus durables dans le temps, plus difficiles à modifier. Selon Flament et Rouquette (2003), l'idéologie est enfin le niveau de la pensée sociale le plus lent à se transformer tellement il est partagé par les membres et, souvent, les institutions de la société.

Par ailleurs, ce schéma illustre également la structure des représentations, qui contiennent les attitudes et les opinions. Ce sont ces éléments que nous considérerons comme étant le contenu des représentations sociales, tout en attribuant plus d'importance aux attitudes qu'aux opinions, trop volatiles, et en n'oubliant pas de garder à l'esprit le contexte idéologique dans lequel les RS sont produites.

2.4 Les processus d'objectivation et d'ancrage

Les représentations sociales sont à la fois un contenu et un processus d'acquisition et d'utilisation de connaissances ordinaires ou quotidiennes. Le contenu de la représentation se construit selon un processus d'objectivation (Jodelet, 1984). C'est-à-dire qu'un objet abstrait, comme l'histoire ou la citoyenneté, est transformé en un objet plus concret pour le sujet. Il se trouve chosifié, simplifié. Ensuite viendrait le processus d'ancrage de la représentation dans les schémas cognitifs sociaux préexistants. Il s'agit en fait, pour le

sujet, d'associer le nouveau savoir à un savoir ancien. C'est donc une conception constructiviste du savoir qui est proposée par la théorie des représentations sociales.

2.4.1 L'objectivation

Pour un objet complexe comme la citoyenneté ou l'histoire, Blin (1997) rappelle qu'il existe trois mécanismes successifs d'objectivation : 1. la « filtration », ce que Jodelet (1984) nomme la « construction sélective », 2. la « réduction imageante » ou « schématisation structurante » (*Ibid.*) et 3. la « naturalisation ».

Le mécanisme de filtration réside dans le fait que le sujet sélectionne, parmi l'information disponible sur un objet dans l'espace public, celle qu'il conservera pour construire le noyau figuratif (les images explicatives) qui donnera un sens personnel à l'objet de représentation. Cette étape implique nécessairement le rejet de certains éléments en fonction de critères culturels et normatifs (en accord avec le système de valeurs ambiant) (Jodelet, 2003, p. 374). De même, « ces informations sont détachées du contexte théorique qui les a produites, extraites de leur cadre de référence, il y a décontextualisation et elles deviennent ainsi disponibles pour être employées dans une nouvelle construction spécifique du sujet. » (Blin, 1997). Ainsi, parmi tous les éléments théoriques se référant à l'histoire ou à la citoyenneté, les enseignants choisiront, consciemment ou non, ceux qui leur semblent les plus pertinents et rejetteront les autres afin de créer leur propre représentation de l'objet.

Vient ensuite le mécanisme de réduction imageante ou de réification. Celui-ci vise à construire le noyau figuratif à partir des éléments sélectionnés dans l'étape précédente. C'est à ce moment que le sujet donne une signification concrète à l'objet de représentation. Moscovici nomme ce phénomène le schéma figuratif. La représentation prend alors un caractère d'évidence pour le sujet.

Le troisième mécanisme à l'œuvre dans la constitution du contenu d'une représentation est la naturalisation. Cette étape vise en fait à rendre complètement « réelle » la représentation. Elle est alors prise en charge par la pensée naturelle, une pensée de tous

les jours, et « intègre les éléments de la science dans une réalité de sens commun » (Jodelet, 2003, p. 375).

Si les enseignants ont complété le processus d'objectivation des objets de représentation que sont l'histoire et la citoyenneté, ils seront normalement en mesure de donner une définition spontanée de ces deux concepts lors de l'entrevue.

2.4.2 L'ancrage

L'ancrage de la représentation dans le social est le second processus à l'œuvre dans l'élaboration et le fonctionnement de la représentation. Pour réaliser cette intégration, plusieurs opérations sont sollicitées : assignation de sens à l'objet, instrumentalisation du savoir, dialectique entre ancrage et objectivation, enracinement dans le système de pensée (Jodelet, 2003, p. 378-384).

L'assignation de sens se fait en fonction de la hiérarchie des valeurs sociales et de l'interaction entre ces valeurs et des systèmes de compréhension du monde plus spécifiques comme le politique, l'historique, le spirituel, etc. Le groupe donnera une signification particulière à un objet en fonction du « système de valeurs et d'idées auquel adhère ce groupe » (Jodelet, 2003, p. 378). Comme le souligne Viaud (2003), « au bout du compte, on pourrait dire que l'ancrage, et les différentes formes qu'il peut prendre, permet de maintenir le lien social en créant des significations qui font d'autant plus sens qu'elles font appel à des éléments profondément enracinés dans la culture d'un groupe ou de la société » (p. 18). Cette caractéristique de l'ancrage permet de reconnaître les idées sources, les stéréotypes, les archétypes partagés par les membres d'un groupe social. Par ailleurs, cela exige que le groupe étudié soit composé de plusieurs membres issus de différents contextes sociaux, afin de permettre une distinction selon les contextes.

Les caractéristiques individuelles (telles que l'âge, le sexe, la profession, le lieu de travail et de résidence) sont autant de facteurs ayant une incidence sur le processus d'ancrage. Par exemple, Negura (2006) a trouvé que les femmes et les hommes de son étude se basaient sur des critères distincts pour évaluer les dossiers de candidats ex-toxicomanes se présentant à une entrevue d'embauche. Il en allait de même pour les cadres formés en

sciences sociales et ceux formés en gestion. Ces différences dans les représentations de la toxicomanie et de ses effets sur le travail et l'individu s'expliquent notamment par le fait que les répondants ont des sensibilités résultant à la fois de leur statut, de leurs expériences, des rapports de forces et des relations symboliques avec les autres. Les femmes de son échantillon opteraient davantage pour un paradigme compréhensif, alors que les hommes prendraient le parti de l'efficacité d'abord et avant tout. En isolant ces caractéristiques et en comparant les discours, il est possible de repérer ces points d'ancrage (Negura, 2006).

L'instrumentalisation du savoir renvoie au fait que les composantes de la représentation n'expriment pas seulement des rapports sociaux, mais initient également de nouveaux rapports. Les individus réutiliseront un savoir d'abord scientifique dans la vie quotidienne. Moscovici (1967) a montré comment les individus se servent des images de la psychanalyse pour comprendre et donner un sens à leurs interactions avec les autres en invoquant des principes psychologiques. Les individus se font psychanalystes amateurs (par ex. : rougir signifie qu'on est timide, parler rapidement qu'on est nerveux, etc.). L'histoire se prête plutôt bien à ce genre d'exercice. En effet, combien de fois, dans les discours de politiciens, de commentateurs ou de « monsieur et madame Tout-le-Monde », entendons-nous dire que telle expérience n'est que l'expression d'un « pattern » historique. Pensons seulement à certaines images portant sur les Québécois : des porteurs d'eau, des « moutons », des victimes de l'Autre ou encore, *a contrario*, ces esprits créatifs internationalement reconnus, etc. Les gens ont tendance, à tort ou à raison, à invoquer ces images se référant au passé pour donner un sens aux événements vécus dans le présent.

Les deux processus de construction et de fonctionnement des représentations sociales, l'objectivation et l'ancrage, ne s'effectueraient pas en vase clos ou simultanément, mais plutôt de manière dialectique.

La pensée sociale exprimée par les représentations sociales des individus se rattache toujours à un savoir préexistant, à un système de représentations déjà-là, qui facilite l'intégration ou l'empêche. En effet, comme le rappelle Jodelet (1984), « le contact avec

la nouveauté et le système de représentation préexistant est à la source de deux ordres de phénomènes, en quelque sorte opposés, qui donnent aux représentations une dualité parfois surprenante. Celle d'être aussi bien innovatrices que rigides, mouvantes que rémanentes » (p. 381). Les discours de vulgarisation scientifique, qu'ils portent sur la psychanalyse, sur l'histoire ou sur la citoyenneté se heurteront à des représentations antérieures des objets qu'ils décrivent et qu'ils tentent de complexifier ou de mettre à jour. Ce choc entre différentes représentations de l'objet sera mieux absorbé si la représentation « naïve » de l'objet permet une ouverture au discours scientifique vulgarisé, si elle n'est pas trop éloignée de celui-ci. Une négociation s'opère ici encore entre les savoirs savants et les savoirs de la pensée sociale, afin que naisse une nouvelle compréhension de l'objet. Dans le cas où cette négociation est impossible, en raison peut-être d'une distance infranchissable entre les savoirs savants et la représentation sociale, la représentation d'origine demeurera intacte et le discours scientifique sera relégué aux oubliettes.

Il sera fort intéressant de comparer les représentations sociales des enseignants à l'égard de l'histoire et de la citoyenneté avec celles proposées par les documents officiels et les chercheurs. La recherche montre à quel point les représentations traditionnelles de l'histoire tardent à être remplacées par les nouvelles (voir, entre autres, Létourneau et Moisan, 2004; Werscht, 2001). C'est que les représentations sociales s'inscrivent dans le long terme : elles sont alimentées et véhiculées par la mémoire collective qui, comme nous l'avons vu, semble mieux à même de nourrir les représentations du passé que ne le sont les discours historiens actuels. Or, la position qu'occupent les enseignants d'histoire fait qu'ils sont, eux aussi, à leur manière, des spécialistes de l'histoire. Cette position professionnelle les protège-t-elle contre les recours à la mémoire plutôt qu'à l'histoire, dans leur enseignement ? Et, dans le cas où la mémoire, plus que la science historique, servirait à la formation des élèves, quelles sont les répercussions de ce phénomène sur la formation citoyenne de ces derniers ?

La mémoire du groupe joue un rôle prépondérant dans l'intégration de nouveaux savoirs au système de représentations. En plus d'offrir un cadre de réflexion dont il est difficile de sortir (Wertsch, 2001), la mémoire fournit au groupe des mécanismes d'analyse tels

que la catégorisation, le classement (Siman, 2002; Viaud, 2003; Bonardi, 2003). Elle offre également des typologies et des taxonomies plus ou moins simples qui facilitent le classement et l'évaluation des faits, des individus ou des objets. Ces mécanismes permettront l'ancrage d'un nouveau savoir dans un système de connaissances déjà-là. Ce nouveau savoir pourra alors s'exprimer dans un langage courant. En fait, « le système de représentation fournit les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va classer dans le familier et expliquer d'une façon familière » (Jodelet, 2003, p. 382). Halbwachs (1925) nommait ces mécanismes « les cadres sociaux de la mémoire », réitérant par le fait même le caractère social de la mémoire, même individuelle. Appliqués à notre recherche, ces principes font croire que les nouvelles représentations de l'histoire et de la citoyenneté telles qu'elles sont proposées dans les programmes d'études et par les différents « experts » devront être suffisamment proches des représentations existantes pour être intégrées. De même, les enseignants d'histoire seront normalement en mesure de présenter de manière toute naturelle ce que sont, pour eux, l'histoire et la citoyenneté et comment ces domaines d'apprentissage peuvent s'enseigner. Nous serons alors à même d'identifier les points d'ancrage d'une formation à la fois historique et citoyenne.

En procédant à l'ancrage d'une représentation, le sujet donne à la représentation une signification, une valeur explicative et interprétative reconnue comme ayant une valeur sociale, collective. Les membres du groupe considéreront l'objet de représentation en fonction du système de valeurs qui guide les actions des individus. Cette étape servira, entre autres choses, à évaluer les faits et les comportements et à assimiler la nouveauté. Enfin, l'ancrage consiste à incorporer la représentation dans un système de pensée préexistant et résistant : « il ne s'agit plus, comme dans l'objectivation, de la constitution formelle d'une connaissance, mais de son insertion organique dans une pensée constituée » (Jodelet, 2003, p. 377). Une fois intégrée dans ce système de pensée, la représentation devient un outil d'analyse du réel pour le sujet (Blin, 1997).

2.5 Modèles théoriques

Depuis les travaux *princeps* de Moscovici (1961), plusieurs chercheurs ont contribué à théoriser le concept de représentation sociale. Leurs réflexions ont abouti, entre autres, à

trois grandes théories structurales : la théorie du noyau central, la théorie des principes organisateurs et le modèle bidimensionnel.

2.5.1 Le modèle du noyau central

Le premier modèle, conçu par Abric en 1984, soumet l'hypothèse que tous les éléments constituant la représentation revêtent des valeurs différentes qui les positionnent soit dans le cœur de la représentation, soit dans sa marge. Chacune de ces deux positions a des fonctions essentielles et spécifiques. Certains éléments assureraient la préservation et la stabilité de la représentation, ils constitueraient le noyau central (ou le noyau figuratif, selon Moscovici).

Les éléments retrouvés chez tous les membres, donc ceux du noyau central, se divisent en deux catégories : les éléments normatifs et les éléments fonctionnels. Les éléments normatifs de la représentation sont liés à l'histoire du groupe et à son idéologie, à ses valeurs (Abric, 2003). Pour leur part, les éléments fonctionnels contenus dans le noyau central organisent le contenu, imposent une hiérarchie et donnent le sens à la représentation. Selon Abric (1994), le noyau central organise les informations de la représentation de manière à leur donner une signification cohérente, qui a cependant pour effet de rigidifier la représentation. Les éléments centraux sont partagés de manière consensuelle par les membres d'un groupe et sont habituellement peu nombreux.

De plus en plus de chercheurs s'intéressent aux liens entre la mémoire collective et les représentations sociales. Selon leurs analyses, la mémoire collective et l'histoire du groupe influenceraient la constitution du noyau central. Il ne faut donc pas négliger les éléments contextuels tels que l'histoire du groupe et l'appartenance culturelle, ethnique, etc. des membres dont on observe les représentations.

Par ailleurs, certains éléments constitutifs des représentations ne sont pas partagés par tous, comme c'est le cas pour les éléments du noyau central. En effet, la dimension individuelle de la représentation s'exprime par la présence d'items renvoyant à l'histoire de l'individu. Ces items ne sont pas essentiels à la conservation de la représentation. C'est-à-dire que la représentation sociale perdurerait même si l'un ou l'autre de ces

éléments était menacé ou abandonné. Pour Abric (1984, 1994), ces informations idiosyncrasiques se situent dans une zone extérieure au noyau central, dans ce qu'il a nommé la zone périphérique de la représentation. La périphérie de la représentation exprime l'hétérogénéité du groupe et les éléments contradictoires et évolutifs, qui surviennent parfois au contact de la réalité concrète. En ce sens, la périphérie est beaucoup plus souple que le noyau central, dont elle se fait la protectrice. Elle serait une sorte de tampon ou de bouclier protégeant le noyau contre toute altération. En fait, la zone périphérique de la représentation sociale joue cinq fonctions principales : la fonction de concrétisation, c'est-à-dire de simplification du réel aux fins d'assimilation et de compréhension; la fonction de régulation, c'est-à-dire de sélection des items à conserver ou à rejeter; la fonction de prescription des comportements; la fonction de protection du noyau central; et la fonction de personnalisation, c'est-à-dire d'individualisation de la représentation collective (Abric, 1994). Ces cinq fonctions renvoient en fait aux processus d'objectivation et d'ancrage présentés plus tôt.

2.5.1.1 La zone muette

Une autre réalité des représentations sociales est à garder à l'esprit : celle de l'existence d'une zone muette. En effet, comme le spécifie Abric :

Pour certains objets, dans certains contextes, il existe une zone muette de la représentation sociale. Cette zone muette est constituée d'éléments de la représentation qui ne sont pas verbalisés par les sujets avec les méthodes classiques de recueil. Cette zone muette est constituée par les éléments de la représentation qui ont un caractère *contre-normatif*. Elle peut être définie comme un « sous-ensemble spécifique de cognitions ou de croyances qui tout en étant disponibles, ne sont pas exprimées par les sujets dans les conditions normales de production... « et qui », si elles étaient exprimées (notamment dans certaines situations), pourraient mettre en cause des valeurs morales ou des normes valorisées par le groupe ». (Abric, 2003)

L'étude, citée par Abric (2003), portant sur les représentations sociales de Gitans chez les Français est un exemple frappant de ce phénomène. Amenés à décrire les Gitans, les Français ont soulevé spontanément la vie de bohème, la musique, la danse, mais aucun n'a mentionné le vol qui est demeuré dans la zone muette de la représentation. Les chercheurs s'y attendaient et avaient donc prévu une question de substitution pour

diminuer la pression normative associée au fait d'exprimer un préjugé. Ainsi ont-ils demandé à des Français de dire comment, selon eux, les Français en général perçoivent les Gitans. À ce moment, comme il n'était pas question de leurs propres préjugés, tous les répondants ont mentionné le vol comme trait caractéristique des Gitans. Les chercheurs ont ainsi eu accès à la zone muette de la représentation sociale des Gitans chez les Français³. Cette technique ne fonctionne toutefois pas toujours et elle comporte tout de même certaines limites. Ainsi, il est possible que ce qui ressort soit réellement l'opinion que se font les répondants de la perception des autres Français et que ces mêmes répondants ne partagent pas l'opinion en cause. Cette limite pourrait cependant être atténuée si l'on demandait aux participants de donner leur degré d'accord avec l'opinion générale qu'ils viennent d'émettre.

Les études souscrivant au modèle du noyau central s'attachent habituellement à décrire à la fois le contenu et l'organisation de la représentation en dégagant les éléments centraux et les éléments périphériques.

2.5.2 Le modèle des principes organisateurs

La seconde théorie, celle des principes organisateurs, a été proposée par Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi (1994). Cette théorie propose l'hypothèse que les composantes individuelles des représentations, telles que l'opinion, l'attitude et les préjugés, seraient régies par des principes organisateurs partagés par les membres de groupes et caractérisés par la position et l'insertion sociale de ces groupes. En effet, ces auteurs croient que la place du groupe au sein de la société détermine en grande partie les points d'ancrage qui serviront aux individus membres d'un groupe à construire leur représentation sociale.

La théorie des principes organisateurs est particulièrement intéressante lorsque l'on observe plus d'une représentation sociale à la fois, car elle permet de trouver les relations qui existent entre les représentations sociales. Il existe deux grands types de relations entre les représentations sociales : la relation d'emboîtement et la relation de réciprocité.

³ Abric cite l'exemple de la recherche de Morgontoff, dans l'introduction de Jean-Claude Abric (dir.), *Ibid.*

La relation d'emboîtement signifie que deux ou plusieurs représentations sociales contiennent les mêmes éléments dans leur noyau central. Seule la valeur accordée à ces éléments diffère et fait en sorte qu'on se retrouve bien devant deux représentations sociales. On dit alors que ces représentations sociales sont en dépendance. Cela signifie que si l'une des deux représentations est activée, l'autre « s'allumera » automatiquement dans l'esprit de la personne interrogée, car des éléments de son noyau central se trouveront activés.

L'autre type de relation identifiée par les chercheurs est la relation de réciprocité. Cette relation est, quant à elle, caractérisée par une influence réciproque entre les deux représentations sociales, mais sans le lien de dépendance propre à la relation d'emboîtement. Des éléments similaires se trouvent dans les deux représentations, mais dans des positions différentes (soit dans le noyau, soit dans la périphérie).

Les recherches inspirées de cette théorie cherchent ainsi à repérer ces attitudes, opinions et préjugés tout en les rattachant aux principes organisateurs desquels ils émergent. Ce faisant, les chercheurs s'intéressent aux points d'ancrage historiques, économiques, sociologiques ou politiques de la représentation.

Par ailleurs, la théorie des principes organisateurs invite le chercheur ou la chercheuse à repérer les éléments constitutifs de la représentation sociale ainsi qu'à évaluer la hiérarchie entre ces éléments. La technique d'évocation hiérarchisée développée par Seca (2001) est tout à fait appropriée pour réaliser ces deux étapes. Cette technique consiste à demander aux sujets de classer les éléments qu'eux-mêmes ont fait ressortir comme étant caractéristiques d'une représentation sociale en fonction de leur importance pour la « survie » de la représentation sociale.

Tableau 2 Classement des réponses obtenues à une évocation hiérarchisée (Seca, 2001)

Importance			
		Grande	Faible
Fréquence	Forte	Case 1 Noyau central	Case 2 1 ^{re} périphérie
	Faible	Case 3 Éléments contrastés	Case 4 2 ^e périphérie

Ce tableau montre comment sont organisés les résultats d'une évocation hiérarchisée. La case 1 regroupe les éléments qui font partie du noyau central. Ce sont les éléments qui sont revenus le plus fréquemment et auxquels les participants ont accordé une grande importance. Les cases 2 et 4 regroupent les composantes de la zone périphérique de la représentation sociale. La case 2 comprend les éléments de la zone périphérique qui sont les plus importants, alors que la case 4 comprend les éléments plus marginaux de la zone périphérique. Enfin, la case 3 revêt un caractère particulier, car lorsque des éléments, nommés contrastés par Seca, se retrouvent dans cette case, cela signifie qu'une autre représentation sociale de l'objet est en train de se former chez une sous-population du groupe de sujets étudié. En effet, ces éléments contrastés reviennent chez peu de participants, mais ces derniers leur accordent une grande importance dans la définition de l'objet de représentation, ce qui signifie que leur définition de la représentation sociale est légèrement différente de celle des autres répondants. Par exemple, il est possible qu'un groupe d'enseignants que nous interrogerons se dégage des autres par la présence, dans leur définition de l'histoire ou de la citoyenneté, ou de l'enseignement de ces disciplines, des éléments contrastés. Cette découverte, hypothétique pour l'heure, permettrait d'élaborer les caractéristiques de ces enseignants et de voir ce qui les différencie des autres (âge, expérience, formation particulière, etc.). Nous reviendrons sur ces considérations dans le chapitre méthodologique.

2.5.3 Le modèle bidimensionnel

La troisième théorie est celle du modèle bidimensionnel proposé par Moliner (1995). Selon ce modèle théorique, la représentation possède deux dimensions : structurale et attitudinale. La structure est celle de la théorie d'Abric, c'est-à-dire qu'elle est considérée comme étant composée d'une zone centrale et d'une zone périphérique. La dimension attitudinale concerne plutôt l'évaluation que le sujet fait de l'objet de représentation. Celle-ci peut être positive ou négative, sans pour autant que les éléments constitutifs de la représentation soient différents, ou qu'ils changent de sens ou de position. C'est ce qu'ont montré Tafani et Souchet (2001) lorsqu'ils ont engagé des sujets dans une pratique en contradiction avec leur attitude concernant un objet. Si l'attitude des sujets s'est modifiée, cette pratique n'a pourtant eu aucun effet sur la structure de la représentation.

Pour les besoins de notre enquête, nous tenterons de dégager cette dimension attitudinale des représentations sociales des maîtres à l'égard de l'intégration de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire.

3. Cadre conceptuel

Nous nous intéressons, dans cette enquête, à des objets de représentation spécifiques : l'histoire et la citoyenneté. Nous présentons dans ce chapitre différentes conceptions savantes de ces deux concepts polymorphes. Nous dévoilerons d'abord les diverses représentations de l'enseignement de l'histoire circulant dans l'espace public. Puis, nous verrons le traitement qui est fait de la question de l'éducation à la citoyenneté. Ce bref tour d'horizon permettra de mieux cerner la grande diversité des conceptions et les enjeux liés à ces domaines.

3.1 Un répertoire de représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté

Les enseignants d'histoire se situent dans une position particulière fort intéressante pour le chercheur, c'est-à-dire au carrefour de différents discours sur l'histoire et la citoyenneté, ainsi que sur les visées éducatives de ces deux domaines. En effet, ils sont des professionnels de l'histoire, mais ne sont pas pour autant historiens. Il ne pèse sur eux aucune pression relative à la production d'un savoir savant. Le savoir enseigné n'est pas le calque des productions scientifiques. Les maîtres ont ainsi le loisir de construire leurs représentations à partir de différents discours provenant d'émetteurs divers. Ils peuvent ainsi mobiliser des registres de pensée variés, passant d'un savoir disciplinaire à un savoir de la pensée naturelle. C'est ce que Moscovici (1976) nomme la polyphasie cognitive. C'est-à-dire qu'un individu, dans son rapport aux savoirs, fera intervenir des représentations s'inspirant parfois davantage des discours scientifiques, alors que les discours profanes sembleront plus efficaces dans un contexte différent. Ainsi, ces processus cognitifs ne sont pas nécessairement évolutifs, mais coexistent plutôt chez un même individu qui les mobilise en des temps différents ou simultanément, tout dépendant du contexte.

En conséquence, l'explication de Passeron (1991) concernant les difficultés associées au langage du travail sociologique s'applique également, de manière inversée, à la réalité des représentations sociales. L'auteur explique comment le passage du langage artificiel ou scientifique au langage naturel provoque des mésententes entre scientifiques, mais

également entre le public et les scientifiques, et crée de faux savoirs. Puisque le travail sociologique est toujours comparatiste, l'usage de la métaphore s'avère nécessaire. Elle permet de donner du sens au réel observé, de le mettre en relation. Or elle est utile, mais dangereuse, puisqu'elle fait souvent intervenir des images pour lesquelles le public, mais le chercheur également, possède déjà des idées reçues, des stéréotypes, des représentations sociales qui interfèrent avec la description et donnent faussement à penser qu'on comprend exactement de quoi il s'agit. Ces « dégustations d'une intelligibilité toute faite » (p. 245), comme les nomme l'auteur, sont facilement intégrées à la pensée naturelle. Si le discours sociologique doit être analogique et non mimétique (c'est ce qui différencie la métaphore intuitive de l'analogie construite), celui des représentations sociales n'est pas régi par une quelconque méthode scientifique et contribue à ce que le langage courant reprenne le lexique des savoirs savants sans pour autant que les mêmes mots aient le même sens.

Cela étant dit, des questions trouvent une nouvelle légitimité : en tant qu'experts ou professionnels de l'enseignement de l'histoire, à quel répertoire les enseignants d'histoire puisent-ils surtout les significations données à leurs représentations, celui des historiens ou celui de la mémoire et du sens commun? De même, à quel répertoire puiseront les enseignants quant à la citoyenneté, objet pour lequel ils se situent davantage dans la catégorie de profanes que dans celle des experts? Nous décrirons dans la section qui suit les discours scientifiques sur l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Ces références conceptuelles serviront par la suite à établir la distance ou la proximité existant avec les interprétations que font les maîtres de ces objets.

3.1.1 L'état de la recherche en didactique de l'histoire – Trois discours dominants

Selon Seixas (2000), il est possible d'identifier trois visions dominantes de l'enseignement de l'histoire : une vision traditionnelle fondée sur la transmission d'un récit par l'enseignant (une relation verticale du maître vers les élèves), une vision disciplinaire fondée sur l'apprentissage de la méthodologie et la pensée historiques (une relation pédocentrée), ainsi que la vision postmoderne fondée sur la mise en cause des certitudes et des discours historiques (*op. cit.*). Parce qu'elle isole des éléments utiles à la

réflexion didactique, cette typologie des conceptions de l'enseignement de l'histoire facilite notre travail. Il convient toutefois de garder à l'esprit que ces divisions et simplifications utiles à la réflexion théorique ne se retrouvent pas nécessairement aussi tranchées dans la réalité de la pratique. De même, elles n'ont certainement pas le même poids, la vision postmoderne étant beaucoup plus marginale.

3.1.1.1 L'enseignement traditionnel

Cette conception de l'enseignement de l'histoire est certainement la plus ancienne et la plus répandue (Lautier, 1997; Martineau, 1998; Tutiaux-Guillon, 2006). Elle consiste en la transmission d'un récit chronologique reprenant les faits marquants du passé collectif que les élèves doivent engranger dans leur mémoire. Cet enseignement dit traditionnel, dans lequel le maître est le « speaker », pour reprendre l'expression de Prost, et le principal intervenant, laisse les élèves relativement peu actifs sur le plan intellectuel. La vision de l'histoire véhiculée est celle d'une discipline plutôt statique qui fournit des connaissances définitives sur le passé. Les élèves deviennent « savants », mais le passé demeure plutôt étranger, sinon étrange, puisqu'ils n'apprennent pas à en manipuler les matériaux. Souvent, ces récits présentent des événements clés d'une histoire nationale ou collective qui privilégient un point de vue particulier. Ce type d'enseignement peut toutefois prendre des formes plus complexes tout en demeurant traditionnel. À ce propos, Wineburg (2001) rappelle qu'il est possible de présenter différents récits, différents points de vue sur les phénomènes historiques sans pour autant sortir des paramètres de cette conception traditionnelle de l'enseignement de l'histoire.

Sur le plan de la citoyenneté, cette approche pédagogique favorisera la cohésion sociale notamment en offrant un cadre moral aux élèves (Marcus, 1981). Ils sont les héritiers d'un passé collectif qu'ils doivent sinon reproduire, du moins reconnaître.

Cette conception de l'enseignement de l'histoire est remise en question par les spécialistes du domaine depuis au moins les trente dernières années. Le principal problème identifié par les chercheurs concernant ce type d'enseignement de l'histoire est qu'il ne permet pas aux élèves de saisir la nature du savoir historique. Au lieu de comprendre que le récit est le résultat d'un travail interprétatif, les élèves sont amenés à

croire que l'histoire est un donné, un déjà-là qu'il suffit de retenir. Ce faisant, ils saisissent mal l'apport de la discipline dans une réflexion sur la société contemporaine, si ce n'est cette idée qu'on leur répète sans cesse voulant que l'apprentissage de l'histoire serve à ne pas reproduire les erreurs du passé. Ils sont laissés avec peu d'outils pour réfléchir le monde et jouer leur futur rôle de citoyens. De plus, puisqu'ils ne connaissent pas la méthodologie historique et les modes de construction de ces récits, il leur est difficile de juger de leur valeur, de dire quelle est la meilleure version et pour quelle raison (Wineburg, 2001). Ainsi l'histoire, si elle est effectivement retenue à long terme, devient un dogme et non une « matière à penser » (Martineau, 1997).

Malgré toutes ces critiques et malgré le fait que les programmes de formation initiale réprouvent depuis longtemps cette approche pédagogique, maintes recherches en enseignement de l'histoire montrent que les enseignants adoptent très majoritairement ce type d'enseignement (Charland, 2003; Levstik et Barton, 2004, 2008; Martineau, 1997; Wineburg, 2001; Yeager et Van Hoover, 2007). Cette situation a de quoi laisser perplexe. Au Québec, Létourneau et Moisan (2004) ont mis en évidence la prégnance, dans l'esprit de jeunes Québécois d'héritage canadien-français, d'une mémoire du passé québécois qui reprend les grandes lignes du récit de la survivance canadienne-française et qui reflète très peu les connaissances issues des recherches historiques contemporaines. Les programmes d'études et les manuels scolaires en vigueur à ce moment allaient pourtant dans un sens contraire et s'harmonisaient avec une vision disciplinaire savante de l'enseignement de l'histoire. Comment expliquer cette situation si ce n'est en se tournant, d'une part, du côté des enseignants et, d'autre part, du côté de la mémoire collective qui semble faire interférence dans l'enseignement et dans l'apprentissage de l'histoire ?

3.1.1.2 L'enseignement disciplinaire ou épistémologique

Le développement des sciences cognitivistes (Bruner, 1960), du courant de l'éducation critique et de la conscientisation (Freire, 1964), de même que l'évolution de la didactique de l'histoire dorénavant réfléchi davantage par les didacticiens que par les historiens ont eu pour conséquence de transformer les ambitions et les méthodes de l'enseignement de l'histoire. En fait, les connaissances sur les capacités intellectuelles des élèves, une

nouvelle vision de la construction des savoirs, des visées de l'école et du rôle de citoyen ont permis l'émergence d'une approche pédagogique davantage centrée sur le développement de l'autonomie de l'élève dans la construction et l'utilisation des savoirs. Il fallait dès lors imaginer un enseignement (ou une pédagogie) permettant aux élèves de comprendre la nature des savoirs historiques, leur mode de construction et leur potentiel pour comprendre le monde passé et contemporain. Le travail interprétatif à l'origine de la reconstruction du passé apparaît comme la pierre angulaire de cette conception.

L'enseignement épistémologique vise ainsi à ce que les élèves s'exercent à la méthode et à la pensée historiques (Martineau, 1997), afin qu'ils saisissent l'intérêt du recours à l'histoire pour comprendre le monde. Il s'agit non seulement de recourir aux faits historiques, mais aussi à la pensée historique, qui permet de donner une perspective historique aux enjeux contemporains et de donner sens aux faits. Ce type d'enseignement arme également les élèves contre l'endoctrinement d'un récit unique, car chacun s'exerce à critiquer et à interpréter les sources afin de dégager des faits et construire son propre récit. Les savoirs historiques ne sont plus perçus comme étant prédéterminés, mais bien plutôt comme des constructions sur lesquelles il est possible d'avoir prise (Seixas, 2000). Ce type d'enseignement induit une conception de la citoyenneté démocratique qui dépasse le civisme et le conformisme social propres à la conception traditionnelle. Les élèves acquièrent une manière d'apprendre et développent des outils (ceux de l'historien) leur permettant de comprendre et de participer démocratiquement à la vie politique et à la culture contemporaine.

Selon Martineau et Laville (1998), un enseignement de l'histoire visant le développement de la pensée historique formerait également à la citoyenneté. En effet, ces auteurs avancent que l'élève possède tous les outils nécessaires pour affronter la complexité de la vie sociale et politique s'il développe sa pensée historique, au cœur de laquelle se trouvent la pensée critique, la démarche de recherche et les habiletés langagières (Martineau, 1999b). En fait, Martineau avance que l'enseignement de l'histoire visant le développement de la pensée critique et historique favorise l'autonomie de pensée nécessaire à la libération du devoir de mémoire, du poids du présentisme, de la culture de l'instant, de l'opinion, etc.

Diverses approches pédagogiques

Quelle est donc l'approche pédagogique plus spécifique qui atteindrait à la fois les objectifs de formation de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ? La conception disciplinaire de l'enseignement de l'histoire invite les praticiens à modifier leurs façons de faire. Le centre de la démarche pédagogique doit se détourner de l'enseignant pour se diriger vers l'élève. Les pédagogies favorisant l'activité intellectuelle des élèves sont encouragées : résolution de problème, travaux d'équipe, débats, recherches (Dalongeville, 2001; Lee, 2001; Sears, 1994, 1996-97; Wineburg, 2001). L'élève est au travail et il a le mandat de construire ses apprentissages. L'enseignant se perçoit comme un guide, un médiateur entre les savoirs savants et les élèves, mais il n'est plus le seul dispensateur.

L'un des moyens imaginés pour former à la pensée historique a été développé par Dalongeville, qui croit que l'histoire peut « contribuer à prévenir la désagrégation du lien social, à condition que l'on comprenne que c'est un rapport citoyen à l'histoire qu'il faut inculquer et non pas un rapport passif à un patrimoine flou » (2000, p. 1). Les élèves n'ont pas à mémoriser les narrations, ils doivent plutôt développer l'art du questionnement et de la résolution de problème. En effet, ce didacticien prône un enseignement construit autour d'activités de résolutions de problème qui favorisent le développement d'habiletés citoyennes et historiques. En comparant des points de vue contradictoires, en pratiquant la démarche historique de position d'un problème, de recherche, d'analyse et d'interprétation, les élèves arriveraient à construire et à communiquer leur propre point de vue sur le passé (Dalongeville, 2001). La situation-problème doit cependant être suffisamment complexe pour que les compétences développées par les élèves soient transférables dans la vie citoyenne.

L'approche socioconstructiviste est ainsi grandement valorisée, voire prescrite, dans les nouveaux programmes d'histoire québécois. Et si cette approche pédagogique est décriée par certains psychopédagogues et didacticiens d'autres disciplines, elle l'est beaucoup moins par les didacticiens de l'histoire. Ceux-ci prônent même cette démarche depuis longtemps déjà, puisque la démarche de l'historien est éminemment constructiviste.

Répetons-le, la production historique est la construction d'une interprétation, la plupart du temps mise en récit, d'un phénomène historique. (Cardin, 2006; Laville, 1984, 1991; Ségal, 1990a, 1990b).

3.1.1.3 L'enseignement postmoderne de l'histoire

Le troisième type de conception est celui de l'enseignement postmoderne de l'histoire, qui propose d'emboîter le pas à la discipline mère et de déclarer la fin des grands récits. Cette vision de l'enseignement de l'histoire laisse tomber l'une des fonctions sociales de l'enseignement de l'histoire : la contribution orientée à la construction de l'identité individuelle et collective des élèves. Cette approche pédagogique consiste moins en l'acquisition d'un mode de pensée historique qu'en un travail de déconstruction des discours et en une dénonciation des abus de pouvoir et de la démagogie qui se cachent souvent derrière les propos sur l'histoire.

L'histoire est étudiée en tant qu'argument servant les discours de revendication de quelque reconnaissance, privilèges ou condamnation que ce soit. Selon Seixas (2000), cette vision de l'enseignement de l'histoire « move[s] from the disciplinary orientation into questions about the relationship between historical knowledge and power and thus into the thick of postmodernism » (p. 26). Le savoir historique, selon cette position, n'est pas prédéterminé, il est bien un construit. Plus encore, il s'agit d'une construction qui n'a de sens que dans une situation argumentative. Ainsi, selon cette conception de l'enseignement, les élèves évaluent des discours sur l'histoire en fonction des intentions qu'ils servent dans le présent. L'objectif est de déstabiliser les certitudes, pas nécessairement de créer du sens.

L'approche de Dalongeville (2000) exploitant la résolution de problème pourrait être associée à ce courant dans la mesure où l'objectif poursuivi est de confronter, pour les déconstruire/reconstruire, les représentations initiales fausses des élèves (par ex. l'image du Barbare). Comme le soulignent Wils et coll. (2009), qui choisissent aussi cette catégorie d'analyse pour leurs propres recherches, le résultat de ce courant mène inéluctablement vers la remise en question du sens donné aux phénomènes historiques. Ils donnent l'exemple de l'image des croisades. Cette image, dans ce type

d'enseignement, serait présentée dans ses multiples transformations à travers le temps. Cela favoriserait l'évolution de la compréhension du concept de croisade. Les élèves seraient ainsi en mesure de comprendre que chaque société réécrit l'histoire de manière à répondre à ses propres questions, à ses propres motivations.

Dans le cadre de cette approche, les élèves sont actifs intellectuellement, autant que dans l'enseignement disciplinaire. L'histoire enseignée est centrée sur les oppositions sociales et vise à décortiquer les arguments des discours antagonistes. Cette démarche aide les enfants à comprendre les rouages du débat public, mais la mise en cause systématique des arguments historiques invoqués risque, selon certains, de favoriser le développement du nihilisme et du relativisme dans l'esprit des élèves. Cela pourrait éventuellement provoquer leur désaffection pour la chose publique (Seixas, 2000).

La citoyenneté, selon ce modèle d'enseignement de l'histoire, est une citoyenneté critique du temps présent, à la limite de la méfiance envers le passé et l'usage qui en est fait.

En somme, il est possible de dire que les maîtres, dans le modèle traditionnel, enseignent le passé, sans nécessairement chercher à développer une compréhension de la discipline historique. Dans le deuxième cas, l'enseignant cherche à la fois à faire apprendre le passé et la discipline histoire. Alors que dans le dernier cas, le maître « postmoderne » aborde le travail de l'historien, mais sans nécessairement accorder d'importance à l'acquisition de savoirs spécifiques.

3.2 Repères théoriques pour l'éducation à la citoyenneté

Pour une majorité de didacticiens de l'histoire, l'apprentissage de la méthode historique et celui de la pensée historique sont des outils suffisants pour affronter, penser et agir en « bon citoyen » dans une société démocratique. Or, en ajoutant cet élément dans le titre et les compétences disciplinaires du cours d'histoire, le ministère propose un changement de pratique et d'approche à l'enseignement de l'histoire. L'objet de cette thèse est de savoir comment les enseignants se représentent ce mandat spécifique; comment ils voient l'histoire et son enseignement en lien avec la formation citoyenne des élèves. Afin de nous donner un cadre d'interprétation plus riche, nous présenterons quelques

considérations théoriques relatives à l'éducation à la citoyenneté démocratique, issues des travaux de penseurs d'autres domaines (sciences politiques, sociologie, philosophie). Nous verrons d'abord quelques éléments permettant de définir le concept de citoyenneté. Nous distinguerons ensuite deux courants théoriques principaux. Nous poursuivrons en abordant la question de l'éducation à la citoyenneté, de ses contenus et des compétences qu'elle exige. Nous terminerons cette partie par une brève réflexion sur l'amalgame que l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté constituent.

3.2.1 La citoyenneté, un concept polysémique

Le caractère multidimensionnel de la notion de citoyenneté empêche toute fermeture hermétique de ses frontières. Cependant, il est possible de donner quelques repères, balises et composantes qui semblent faire consensus auprès des penseurs de la citoyenneté. D'abord, comme le souligne Audigier (2006), la citoyenneté est un statut juridique accordé par l'État à l'individu d'âge majeur « en raison de son appartenance à une communauté politique, pour nous démocratique. Ce statut confère à celle ou à celui qui en est le titulaire un ensemble de droits et d'obligations et une part de la souveraineté politique. Il affirme l'égalité de ces droits et obligations. À ces deux attributs est associé un troisième qui est le sentiment d'appartenance » (p. 189). La citoyenneté n'est pas seulement une reconnaissance de résidence, mais plutôt un contrat (explicite ou tacite) entre un individu, l'État et la société en général. De manière plus ou moins affirmée selon les sociétés et les conceptions, la citoyenneté exige que le citoyen remplisse sa part du contrat social.

Les attentes d'une société démocratique envers le citoyen idéal peuvent se résumer en la maîtrise de trois domaines fondamentaux. D'abord, la citoyenneté est action ou comportement. Ainsi, agir en citoyen signifie bien sûr respecter les règles, les lois et les droits d'autrui, mais il s'agit également de s'impliquer dans la société (au plan local, national ou international, Ferrer, 2005), de prendre part aux débats publics et de manifester son opinion (Lefrançois, 2001, 2005; Galichet, 2004; Sénéchal, 2007), notamment en exerçant son droit de vote, en s'impliquant dans la délibération publique, dans les groupes communautaires, dans le bénévolat, etc. Ensuite, la citoyenneté est une

manière d'être. Le citoyen doit avoir une attitude critique et vigilante, il doit se tenir informé, savoir traiter l'information et construire une argumentation pour défendre ses positions (Karmis, 2005; Éthier et Lefrançois, 2007). Enfin, la citoyenneté est un contenu à maîtriser. Le citoyen doit connaître le fonctionnement des institutions politiques, les droits, les lois et les règlements. Il doit également connaître et comprendre les valeurs démocratiques à défendre et à encourager telles que la justice, l'égalité, la tolérance, etc. (Kymlicka, 2001). Or tous ces éléments, ces parcelles de citoyenneté, s'organisent dans un système cohérent de représentation de la citoyenneté et éventuellement d'éducation à la citoyenneté. Encore ici, divers courants idéologiques coexistent.

3.2.2 Différents courants de pensée sur la citoyenneté

Les courants de pensée sur la citoyenneté sont nombreux. Pour les besoins de notre enquête, nous avons choisi, à l'instar de Lamoureux (1996) et Pagé (2001), de rassembler les différentes conceptions en deux grands mouvements de pensée politique qui véhiculent chacun une compréhension différente de la citoyenneté: le courant libéral et le courant républicain. En plus de ces deux courants englobant, nous porterons une attention particulière à quatre dimensions de la citoyenneté identifiées par Gagnon et Pagé (1999) et Pagé (2001), et qui se conjuguent différemment selon les conceptions : la dimension juridique, la participation politique et civile, le degré d'appartenance à une ou des identités spécifiques et le degré d'identification à l'identité collective. Ces quatre dimensions nous permettront également de considérer des éléments plus précis comme par exemple le rapport à la culture, la vision du rôle de l'individu-citoyen dans la société, etc.

La démocratie libérale, telle que nous la vivons au Québec et au Canada, assoit sa légitimité sociale et politique sur la protection des droits individuels. Les activités du citoyen sont centrées sur les sphères économiques et privées plutôt que sur l'obligation de participer à la vie démocratique : « ce profil comporte une participation mitigée à la sphère civique que le citoyen libéral préfère laisser à des experts pour s'adonner lui-même à ses activités professionnelles et privées » (Pagé, 2001, p. 43). De plus, les identités particulières obtiennent un fort degré d'appartenance, contrairement à l'identité

collective. La dimension juridique de la citoyenneté est ainsi au cœur de ce courant, puisque le respect des droits de chacun assure le fonctionnement de la société, la cohésion sociale reposant sur une identité civique privilégiant les principes de justice.

Pour Lamoureux, la démocratie libérale a les défauts de ses qualités :

Si la tradition libérale valorise la capacité des individus à s'organiser une vie personnelle bien rangée et à vivre essentiellement dans la sphère privée, elle est très peu exigeante en ce qui concerne l'implication dans la vie politique ou collective. Dans ce domaine, l'individu idéal de la pensée libérale doit beaucoup plus s'abstenir qu'agir; puisqu'il est fondamentalement question du respect des autres, du respect des institutions, de modération dans ses exigences et dans l'expression de ses opinions (Lamoureux, 1996, p. 15).

Bref, la citoyenneté libérale compte des citoyens productifs et « heureux », puisqu'ils peuvent s'adonner aux activités de leur choix sans avoir la pression de participer aux débats publics et aux décisions politiques.

Ouellet (2002) spécifie qu'il existe plusieurs positions concernant les finalités de l'éducation citoyenne au sein de cette tradition. Ces dissensions alimentent des débats notamment sur la place à faire aux revendications des minorités et sur l'opposition entre libéralisme politique et libéralisme intégral. À titre d'exemple de cette multiplicité de conceptions relevant de près ou de loin du courant libéral, notons les recherches de Westheimer et Kahne (2004). Ces auteurs développent une typologie comprenant trois catégories, dont les deux premières relèvent de la citoyenneté libérale : la « citoyenneté selon la responsabilité personnelle du citoyen », qui se vit principalement dans la sphère privée et la « citoyenneté participative », qui mise plutôt sur l'implication dans la communauté, le bénévolat (qui relève de la citoyenneté libérale différenciée, telle que la définit Pagé, 2001). Pour sa part, Galichet (2004) propose, comme exemple de citoyenneté libérale, le modèle du travail, qui mise sur l'effort, la solidarité, le dévouement, le dépassement de soi. Sur le plan pédagogique, l'auteur associe ce type de citoyenneté avec un enseignement basé sur le travail de groupe, la coopération et les activités productives. On y privilégie la parole pragmatique, la pédagogie par projet, etc.

Il existe des modèles de citoyenneté libéraux qui insistent davantage sur la participation citoyenne. C'est le cas notamment de la démocratie délibérative (Pagé, 2001), au sein de laquelle le citoyen est amené à participer de façon active aux délibérations politiques. Seules les décisions issues de ce processus sont acceptables pour tous, indifféremment des appartenances. Pour être entendu, il suffit de s'impliquer. Pagé tient pour acquis que les minorités ont leur place et influencent les décisions politiques pour autant qu'elles s'impliquent dans ces discussions. Ce type de citoyen ressent une forte appartenance à la communauté politique, mais demeure attaché à ses identités particulières. La dimension juridique est également importante, puisque les citoyens souscrivent et participent au régime de droits. Pagé avance que cette conception de la citoyenneté est celle qui est valorisée au Québec, bien que diverses conceptions se côtoient. En effet, l'identité nationale québécoise se veut inclusive et se compose d'éléments indiscutables tels que l'éthique politique démocratique, une base juridique d'égalité et une langue publique commune, à la base des délibérations menant éventuellement à la transformation de la société.

Un autre exemple de citoyenneté libérale insistant sur l'implication citoyenne serait le troisième modèle de Westheimer et Kahne (2004), la citoyenneté « orientée vers la justice » (*Justice-oriented*), qui se vit dans la sphère publique, par l'implication politique, la critique informée et engagée. Cette citoyenneté repose davantage sur la prise de conscience des problèmes collectifs, la recherche de leurs racines sociales, ainsi que la délibération et l'action collective pour les éradiquer. La citoyenneté selon le modèle de la discussion de Galichet (2001; 2004) peut également être associée à ce courant. Il valorise la délibération, la recherche en commun de la vérité, la maîtrise de la langue.

Le second courant, la démocratie républicaine, fonde sa légitimité sur les droits collectifs et politiques (Lamoureux, 1996). L'État républicain s'ingère davantage que l'État libéral dans les affaires sociales et dans la diffusion des valeurs communes. Dans la république moderne, la volonté collective domine les volontés individuelles. Lamoureux avance que la citoyenneté républicaine est plus exigeante que la citoyenneté libérale sur le plan politique, car :

[...] dans l'optique républicaine, le politique est le lieu de la « communion civique ». À ce titre, le service militaire, le patriotisme – pouvant aller jusqu'au chauvinisme national, le respect de l'État et l'implication dans un parti politique sont des comportements valorisés, quand ce n'est pas carrément imposé par la Loi. La tradition républicaine demande aux citoyennes et aux citoyens non seulement d'avoir une vie privée bien réglée, mais également de se plier à certains rituels civiques afin de manifester ouvertement et de réitérer leur sentiment d'appartenance à une collectivité politique spécifique (Lamoureux, 1996, p. 15).

L'engagement du citoyen dans les affaires nationales ou politiques est beaucoup plus important dans que dans un système libéral. Le patriotisme républicain a aussi tendance à encourager l'assimilation des minorités à la majorité, plutôt que d'adopter des mesures plus libérales, comme le multiculturalisme ou « l'interculturalisme »⁴. Les modèles de citoyenneté sont ici aussi nombreux. Ainsi, Galichet (2004) considère que ce courant donne lieu à une citoyenneté conçue selon le modèle de la famille et mise sur les liens affectifs, l'appartenance ethnique, linguistique ou culturelle, les valeurs communes. Sur le plan pédagogique, l'auteur associe ce type de citoyenneté avec un enseignement axé sur les pratiques expressives qui visent le respect et la reconnaissance mutuelle des différences.

En somme, ces deux courants de pensée rassemblent des conceptions du citoyen et de la citoyenneté très différentes. Pagé rappelle d'ailleurs que plusieurs conceptions légitimes⁵ se côtoient dans la société québécoise et qu'il vaut mieux que les élèves comprennent cette diversité et fassent leur choix de manière éclairée, plutôt que de tenter de leur imposer une conception que l'enseignant ou l'école jugerait plus appropriée.

3.2.3 Éduquer à la citoyenneté

La citoyenneté comme concept a donc fait son entrée à l'école québécoise. Mais quelles formes son enseignement prend-il ? Existe-t-il une pédagogie de la citoyenneté ? Par exemple, l'enseignement de l'histoire s'appuie sur la transposition didactique d'une

⁴ Selon Y. Lenoir (2006), la France est en voie de modifier cette réalité, mais elle ne peut adopter le multiculturalisme, ni « l'interculturalisme », elle doit imaginer un modèle hybride d'intégration des immigrants.

⁵ Elles sont jugées légitimes lorsqu'elles respectent les principes fondamentaux de justice et d'égalité pour tous (Pagé, 2001).

science humaine, l'histoire, qui lui fournit des matériaux à apprendre et des outils pour réfléchir. Mais la citoyenneté bénéficie-t-elle des mêmes avantages ? Nous tâcherons de répondre à ces questions en nous intéressant surtout aux compétences (cognitives, éthiques et sociales) nécessaires à l'apprentissage et à l'exercice de la citoyenneté démocratique. Nous aborderons également le problème des contenus de citoyenneté. L'objectif de cette section est de présenter différentes possibilités pédagogiques offertes aux enseignants d'histoire.

3.2.3.1 Les compétences

La citoyenneté démocratique, telle qu'elle est en général envisagée de nos jours, demande beaucoup au citoyen. Ce dernier doit non seulement se présenter aux urnes informé et éclairé, mais il doit également faire la preuve de son statut par ses comportements quotidiens (respect des droits et règlements, entre autres choses), ses relations avec les autres, ses paroles et, à la limite, ses pensées. Être citoyen exige la maîtrise de plusieurs compétences et connaissances. Audigier (1999) en identifie trois types : les compétences cognitives, éthiques et sociales.

Les compétences cognitives sont regroupées en quatre familles : 1. Les compétences d'ordre juridique et politique, qui renvoient, entre autres, à l'étude des institutions et du fonctionnement de la vie politique. 2. Les connaissances du monde actuel dans ses dimensions historique et culturelle. 3. Les compétences de type procédural, qui visent à développer la capacité d'argumentation et la capacité réflexive des élèves. 4. Les connaissances sur les principes et les valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique.

Les compétences éthiques, quant à elles, sont celles liées au choix des valeurs. L'éducation à la citoyenneté doit fournir aux futurs citoyens les moyens de réfléchir, de bâtir et d'appliquer certaines valeurs. L'éducation aux valeurs ne va pourtant pas de soi. Elle doit être systématique et impliquer la réflexion, la hiérarchisation etc. (Leleux, 2006)

Les compétences sociales sont davantage liées à l'exercice actif de la citoyenneté : attitude d'ouverture, de collaboration, capacité à remplir ses responsabilités, aptitudes à

résoudre des conflits de manière démocratique, capacité à vivre ensemble, capacité d'intervention dans le débat public, etc. (Audigier, 1999, p. 125-127).

Selon Ouellet (2002), ces compétences décrites par Audigier seront interprétées différemment selon que l'on adhère à l'une ou l'autre conception de la citoyenneté. Or, au Québec, les enseignants décident du sens de ces compétences notamment – mais pas seulement – en interprétant leurs programmes. Afin de guider ce travail interprétatif, Ouellet (2002, p. 159, voir figure 1) propose de considérer cinq préoccupations ou valeurs fondamentales susceptibles de développer les compétences interculturelles et la citoyenneté démocratique : « l'acceptation de la diversité », « la cohésion sociale », « la participation à la vie et à la délibération démocratiques », « l'égalité et l'équité et enfin », « la préservation de la vie sur la planète et le développement durable ». Pour chacune de ces valeurs, Ouellet propose l'étude de concepts démocratiques pertinents qui fournissent de ce fait les contenus spécifiques à la citoyenneté.

3.2.3.2 Les contenus de citoyenneté

Les contenus essentiels à une éducation à la citoyenneté sont multiples, hétérogènes, éclectiques, disparates, de différentes natures. À tel point que cette question des contenus semble poser problème aux chercheurs, d'une part, et certainement aux enseignants, d'autre part, comme le spécifie Wright :

Do we narrow it down to incorporate only what used to be in the civics courses, or do we broaden it to include multicultural education, law-related education, global education, political education, peace education, human rights education, or is it really « good person education? » (2003, p. 3)

En réponse à cette question des contenus, Ouellet (2002) propose d'étudier des concepts tels que : « culture, ethnicité et identité dans le contexte de la modernité », « relativisme culturel et la nécessité de le dépasser », « nation, communauté et État », « démocratie pluraliste », « éducation à la démocratie », « démocratie délibérative », « égalité des chances, exclusion, marginalisation », « droits de l'homme », « les dimensions de l'environnement », etc. Ces concepts permettent, selon lui, de développer les valeurs fondamentales décrites plus haut.

Toutefois, lorsque survient la nécessité d'identifier plus précisément les savoirs propres à la citoyenneté, Audigier (2006) rappelle que, contrairement à l'enseignement de l'histoire qui puise ses savoirs en transposant les productions historiennes dans la réalité de la classe, l'éducation à la citoyenneté doit « inventer » ses savoirs propres. Mais le problème ne s'arrête pas là. Il faut également imaginer un contexte pédagogique propre à cette éducation. En fait, l'éducation à la citoyenneté ne s'est pas encore imposée comme discipline scolaire. Elle rencontre sur ce chemin des difficultés

[...] se traduisant notamment par l'impossibilité de définir un corpus de savoirs, une vulgate suffisamment partagée et, du côté des pratiques, par les hésitations entre des méthodes dites actives, lourdes et complexes à mettre en œuvre, l'étude des institutions avec les organigrammes bien connus dont le formalisme désespère les élèves, les leçons de morale qui ont été l'objet de vigoureuses critiques pour leur côté impositif, les approches *polydisciplinaires* délicates à maîtriser et à mettre en œuvre, sans oublier les travaux sur les règles de vie en classe, tout ceci s'équilibrant de manière différente selon les cycles et les âges. (Audigier, 2006, p. 188)

Bref, éduquer à la citoyenneté ne va pas de soi. Les contenus sont flous en même temps que certains aspects s'imposent sans conteste : la démocratie, les valeurs communes supérieures ou fondamentales (égalité, justice, ouverture d'esprit, etc.), les institutions et leur fonctionnement, la question des droits de l'Homme, etc. Seulement, à l'intérieur de chacun de ces aspects se trouvent une multitude de dimensions à explorer. Comment choisir ? À partir de quels critères ?

À cet égard, les enseignants d'histoire du Québec profitent des indications de leur programme d'étude. Pour le premier cycle du secondaire, le contenu proposé par le curriculum est synthétisé en une page présentant 12 concepts fondamentaux pour l'histoire comme pour la citoyenneté (société, civilisation, démocratie, État, etc.) devant être développés à travers l'étude de 13 réalités sociales correspondant habituellement à un phénomène historique ou une époque particulière : civilisation mésopotamienne, démocratie athénienne, État romain, etc. Ces savoirs servent parallèlement au développement des trois compétences présentées plus tôt dans ce texte.

En fait, le contenu de ce programme est un contenu purement historique, avec évidemment une forte portée sociale, politique, économique permettant de mieux comprendre le monde. Comme on peut le lire : « sur le plan de l'exercice de la citoyenneté, elle [l'histoire] leur permet de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de réaliser ainsi l'importance d'assumer leurs responsabilités de citoyens » (MELS, 2004, p. 1). Selon les composantes de la troisième compétence, au nombre de quatre pour le premier cycle et de six pour le deuxième cycle, l'éducation à la citoyenneté dans la classe d'histoire consiste davantage en une posture à tenir à l'égard des savoirs historiques qu'en des contenus de citoyenneté comme tels. Par exemple, dans le développement de la composante « Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique », l'élève doit « cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales », « reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique » et « relever des droits et des responsabilités des individus ». De même, les deux premières compétences jouent un rôle dans l'éducation à la citoyenneté, comme on le spécifie ailleurs dans le programme :

Les élèves qui interrogent les réalités sociales dans une perspective historique développent des attitudes qui déterminent la façon dont ils aborderont et interpréteront ces réalités; ils en donnent une représentation personnelle. À l'aide de la méthode historique, ils cherchent des réponses à leurs questions et ces réponses soulèvent à leur tour d'autres interrogations. Par ailleurs, c'est par l'interrogation et l'interprétation fréquentes des réalités sociales qu'ils établissent les assises historiques de leur citoyenneté et en consolident l'exercice (MELS, 2004, p. 2).

Cette approche, qui facilite certainement l'amalgame de l'histoire et de la citoyenneté, permet en effet de couvrir des contenus régulièrement associés à la citoyenneté. Par contre, pour les tenants d'un corpus de savoirs, d'une « vulgate » propre à la citoyenneté, cette approche peut être décevante, compte tenu du fait qu'elle impose peu de contenu et laisse soupçonner une éducation à la citoyenneté disparate d'une classe à l'autre, voire d'un élève à l'autre. Autrement dit, il est impensable d'imaginer une formation à la citoyenneté semblable, pour tous les élèves, dans le contexte imposé par la réforme québécoise. Cette situation justifie d'autant plus une enquête du côté des enseignants que leur compréhension de ce programme, conjuguée à leur compréhension du monde

contemporain et de ses besoins (Lenoir, 2006), déterminera grandement les contenus et les attitudes propres à la citoyenneté qu'ils privilégieront.

3.2.3.3 Quelle pédagogie pour l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ?

Enseigner l'histoire et former à la citoyenneté démocratique est un projet ancien qui n'en finit pas de susciter le débat et la réflexion. L'une des dimensions de cette réflexion porte sur la nature des liens unissant ces deux domaines et sur les moyens pédagogiques permettant de les développer. Pour Barton et Levstik (2004), il ne fait aucun doute que l'enseignement de l'histoire doit contribuer au développement d'une citoyenneté participative, pluraliste et démocratique. Ce type de citoyenneté implique que l'enseignement de l'histoire insiste de manière générale sur le développement d'un jugement raisonné, sur une vision globale de l'humanité et sur une réflexion sur le bien commun. Le choix du contenu historique devrait se faire en fonction de la valeur que l'élément revêt pour la promotion du bien commun, au cœur duquel se trouve la notion de justice. Selon les auteurs, c'est avec ces finalités en tête que devraient se faire les choix pédagogiques des enseignants. Ces derniers doivent également garder à l'esprit que la réflexion sur le bien commun doit aussi être menée par les élèves :

This is the danger of history that focuses on questions of the common good : Those in positions of authority may think they already know what the common good is and that their role is to reproduce their opinions in students – to tell them what to think about “The New Deal” or “Vietnam” or the war in Iraq. (Barton et Levstik, 2004, p. 39)

Mais comment faire pour développer les compétences citoyennes des élèves ? Quelques pistes sont proposées aux enseignants. Audigier (2000), Lefrançois (2001, 2004, 2005), Galichet (2002, 2004), de même que Éthier et Lefrançois (2007) soulignent que l'enseignement de l'histoire et la formation à la citoyenneté doivent s'asseoir sur une culture du débat et de l'argumentaire. Cependant, rappelle Audigier (2000), tout débat n'est pas efficace. L'enseignant a un rôle important à jouer dans la structuration du débat, qui doit être rigoureusement construit (Wineburg, 2001). De même, l'enseignement doit reposer sur la construction de concepts analytiques, car les élèves doivent apprendre à

gérer la complexité de la réalité et ainsi être en mesure de traiter de problèmes pour lesquels il n'y a pas de solution close et définitive (Laville, 2004; Audigier, 2000).

Ferreira (2001) va un peu plus loin en ajoutant que la meilleure manière de former à la citoyenneté est de la pratiquer en classe. Il suggère ainsi un modèle d'éducation historique dans lequel la classe d'histoire est démocratique, c'est-à-dire que des pouvoirs réels de décision sont délégués aux élèves qui participent ainsi à la gestion des affaires de l'école de concert avec les autorités, les enseignants et les parents. Cependant, ce projet d'une école démocratique qui serait une reproduction de la société est, selon Audigier (2006), une utopie puisque la forme scolaire empêche de faire vivre une expérience démocratique authentique aux élèves : « La forme scolaire actuelle, qui accorde notamment une grande place à l'écrit, est un dispositif de socialisation qui a ses règles, ses contraintes, ses principes de fonctionnement. Les exigences nouvelles de la citoyenneté placent plus que jamais cette forme scolaire en porte-à-faux par rapport à ses intentions. » (p. 206). Selon Wineburg (2001), la question du temps est également une limite à la formation citoyenne/civique/morale, car le débat doit trouver une issue acceptable. L'enseignant ne peut se permettre de laisser partir les élèves sur de fausses pistes sous prétexte que le cours se termine. La question de la pédagogie de la citoyenneté n'est donc pas encore réglée.

3.3 Les enseignants, l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté

Dans leur recherche portant sur des expériences en éducation à la citoyenneté, Westheimer et Kahne (2004) ont notamment montré que la représentation sociale de la citoyenneté partagée par les enseignants détermine leur enseignement et influence les élèves. Comme le précise Evans (2006), en rapportant les propos de Darling-Hammond, « what teachers know and do is one of the most important influences on what students learn » (p. 6). Il est donc de première importance que les enseignants d'histoire du Québec connaissent et maîtrisent les tenants et aboutissants d'une formation à la citoyenneté démocratique qui fasse de la place à l'esprit critique.

Selon Mintrop (2003), les enseignants états-uniens abordent la formation à la citoyenneté avec la légèreté du sens commun, plutôt que de manière systématique. La plupart des enseignants seraient convaincus qu'ils savent ce qu'est la citoyenneté et de quelle manière elle s'enseigne (Evans, 2006). Ils choisissent ainsi des contenus et des activités en fonction des événements de la vie courante et des intérêts des élèves (Audigier, 2006). Selon Audigier (2002), les enseignants d'éducation civique se fient à leur compréhension personnelle, non documentée, pour déterminer à la fois les contenus et les pratiques. Jamais ils ne se réfèrent aux programmes pour procéder à ces choix. Les résultats de l'étude à grande échelle menée auprès d'enseignants de l'école primaire dont rend compte Audigier montrent qu'un éclectisme impressionnant règne dans les classes d'éducation civique : « Une fois la priorité comportementale affirmée et l'importance de l'étude des institutions pour une forte minorité, l'image [de l'éducation civique] est celle d'un grand bazar dans lequel les enseignants puisent au gré des circonstances et des opportunités ». Selon les observations d'Evans (1990), une majorité de pratiques que les enseignants lient à l'éducation à la citoyenneté peuvent être considérées comme étant contre-productives et vont même jusqu'à « helping to create and sustain apathy and lack of caring about our society and the world » (p. 126).

Plus récemment, dans une recherche exploratoire portant sur les représentations des futurs maîtres québécois du primaire concernant les convictions et l'exercice de la citoyenneté, Lebrun (2006) a constaté que les étudiants valorisaient l'action individuelle plutôt que l'action collective et la mobilisation militante. Ils accordent une importance égale aux droits et aux devoirs, mais sont réticents au principe de « payer leurs impôts ». Les étudiants-maîtres expriment ainsi un fort sentiment individualiste et une solidarité qui a des limites (voir également Vincent, Lavallée et Souman, 2003). Ces résultats, bien que sommaires et illustrant davantage des opinions que des représentations, permettent tout de même de voir les préoccupations dominantes chez cette population de futurs enseignants.

Il faut également rappeler que plusieurs enseignants d'histoire ont très peu ou pas du tout de formation disciplinaire (Guay et Jutras, 2004). Ce manque de connaissance par rapport aux grandes questions en sciences sociales ou humaines a certainement un effet important

sur les représentations des enseignants. En plus d'un manque de connaissances historiques, les maîtres rencontrés par Guay et Jutras sont les premiers à déplorer l'« insuffisance de [leur] connaissance des stratégies d'enseignement reliées à l'apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté » (*Ibid.*, p. 20).

Pourtant, en France, les enseignants affirment avoir pour objectif de développer les compétences civiques de leurs élèves. Il semble que ce soit un élément structurant de leur représentation du métier (Lautier, 1997). Malheureusement, les coutumes ou habitudes didactiques des maîtres (magistral dialogué pour cause de contraintes de temps et de nécessité d'acquérir les bases d'abord) rendraient cet objectif plus ou moins caduc.

Dans le même sens, selon Barton et Levstik (2004), les enseignants d'histoire comprendraient mal la nature interprétative de l'histoire. De ce fait, ajoutent-ils, ces enseignants négligeraient l'analyse critique de documents historiques, se contentant souvent de couvrir le programme en glissant parfois dans un récit téléologique où passé et présent sont linéairement reliés, rendant impossible la compréhension de la part de contingence dans l'histoire et du pouvoir décisionnel des individus sur le cours de l'histoire. Cette description du travail des enseignants d'histoire rend compte de l'énorme changement qu'induisent les méthodes pédagogiques basées sur l'apprentissage de la discipline (et non seulement du contenu) et la formation citoyenne.

3.3.1 La conscience historique des enseignants

Le concept de conscience historique tente de rendre compte du rapport au passé qu'entretiennent les individus et les collectivités. L'hypothèse à la base de ce concept, voire de cette théorie, est que l'individu mobilise des éléments du passé collectif pour s'orienter dans la vie, pour prendre ses décisions et leur donner un sens. La conscience historique servirait à comprendre le changement social et à agir en ayant conscience de la dimension temporelle des choix et actions personnels et sociaux (Rüsen, 2007). C'est pourquoi les penseurs de la conscience historique se réfèrent constamment à la trilogie passé-présent-futur lorsqu'ils tentent de définir le concept. L'individu dans le présent

cherche des éléments dans le passé qui l'éclaireront et lui permettront de prendre des décisions pour l'avenir.

Le plus souvent, la conscience historique s'exprime par la narration (Rüsen, 2004). Le sujet se raconte. Il fait le récit de son histoire collective. Or ce rapport au récit peut être plus ou moins complexe selon les circonstances et selon les compétences et les connaissances historiennes ou plutôt mémorielles des sujets. La mémoire alimenterait en effet la conscience historique, elle serait une grande partie de son contenu. En cela, la conscience historique joue également un rôle dans la construction identitaire des individus. La conscience historique est socialement partagée par les membres de collectivités. Il est donc possible d'affirmer que la conscience historique a des frontières. Ainsi, le récit mobilisé pour s'expliquer le monde et donner un sens à nos actions sera bien souvent un récit national, sinon nationaliste. Il variera en fonction du degré d'ouverture d'esprit des individus et de leur attachement aux événements fondateurs. Ces degrés d'attachement peuvent varier selon les circonstances (Zanazanian, 2010).

Par exemple, l'expression de la conscience historique au Québec peut varier en fonction des enjeux en présence, surtout si le sujet est controversé. Pensons seulement à des sujets conflictuels de la société québécoise actuelle, tels que la souveraineté du Québec, les relations anglophones-francophones, le multiculturalisme ou encore la définition de la nation, qu'elle soit sociologique ou non. Dans des cas comme ceux-ci, il est certain que le recours au récit national préétabli variera d'un individu à l'autre, selon les appartenances, les allégeances et la posture intellectuelle⁶.

Le défi de l'éducation à la citoyenneté consiste en partie, bien sûr, à permettre la préservation et le développement de la démocratie, mais c'est aussi de favoriser l'acceptation des différences et d'encourager la cohabitation et la collaboration de communautés ne partageant pas toujours les mêmes valeurs. Le choc des identités doit être médiatisé par une conscience historique ouverte, qui ne peut pas être qu'ethnique (Leeuw-Roord, 2000). Les penseurs l'ont compris et le projet de construction d'une

⁶ Jorn Rüsen (2004) a identifié quatre tendances ou types de rapports au passé : traditionnel, exemplaire, critique et génétique.

conscience historique de l'Union Européenne illustre bien les défis à relever. Les spécialistes de l'enseignement de l'histoire et des chercheurs européens de tous horizons se sont rassemblés afin de réfléchir à des éléments de contenu historique et des attitudes qui pourraient être reconnus par tous les Européens. Les points communs sur lesquels la conscience historique européenne devra se construire sont les suivants : droits universels de l'Homme, rationalité, universalité de la morale, etc. Il s'agit d'un contenu qui doit absolument être relié à des attitudes d'ouverture à la négociation entre soi et les autres, afin de donner droit de cité à l'idéal « Unité dans la diversité » (Rüsen, 2000, p. 83). Au fond, c'est la construction d'une identité commune liée à la nouvelle citoyenneté européenne que ce projet vise. Les penseurs européens croient que des éléments de contenu historique communs jumelés à des attitudes positives à l'égard des relations historiques entre les peuples sont des gages de réussites pour l'avenir de l'Union Européenne.

Notons le double intérêt de la conscience historique pour l'enseignement de l'histoire et pour l'éducation à la citoyenneté. En effet, la conscience historique des enseignants d'histoire peut prendre différentes formes. Elle peut intervenir notamment dans les choix de contenus et dans la manière de présenter les événements aux élèves. Elle peut également véhiculer des attitudes à l'égard de l'Autre qui auront des répercussions sur la formation des futurs citoyens. Notre démarche de recherche ne mesurera pas la conscience historique des enseignants comme telle. Nous croyons toutefois qu'elle apparaîtra dans l'expression des représentations sociales des enseignants. Nous resterons à l'affût de ce phénomène, qui nous permettra certainement de mieux saisir les mécanismes intellectuels à l'œuvre dans les rapports au passé des enseignants.

En somme, nous venons de constater la diversité des représentations sociales de l'histoire et de son enseignement, de même que celles relatives à la citoyenneté et à l'éducation à la citoyenneté. L'intérêt de connaître les représentations sociales des enseignants sur ces objets de représentation est fondamental pour mieux réfléchir et penser l'enseignement de l'histoire au Québec. En effet, en plus d'être en mesure de décrire précisément le contenu et la structure des représentations sociales des enseignants, nous serons mieux à même de constater le type d'éducation à la citoyenneté privilégié ou dominant, s'il en est un. Nous

pourrons également vérifier comment et jusqu'à quel point l'ajout de l'éducation à la citoyenneté dans la classe d'histoire s'harmonise ou non avec les représentations de l'histoire. Sachant que ces représentations guident la pratique des enseignants, nous aurons une meilleure idée des motivations éducatives, pédagogiques et idéologiques derrière la formation historique et citoyenne que reçoivent les élèves québécois. Afin de connaître ces représentations sociales, nous avons élaboré une méthodologie adaptée que nous présentons dans le chapitre suivant.

3.4 Limites concernant l'interprétation des résultats

Nous tenons tout d'abord à présenter deux principales limites ou objections qui pourraient être formulées à l'égard de cette recherche et de ses objectifs. L'une concerne la question des discours et de leur équivalence dans les actions. L'autre touche plutôt la relation entre l'individuel et le collectif ou le social.

3.4.1 Pratiques déclarées, pratiques effectives

Comme l'a rappelé Tutiaux-Guillon (2006), le chercheur doit garder à l'esprit que le discours n'est pas le reflet de la pratique pédagogique. Nous sommes tout à fait consciente de cela et c'est pourquoi notre intention n'est pas tant de prédire des pratiques pédagogiques, effectives ou déclarées, que de décrire les représentations sociales des enseignants à l'égard des objets de leur pratique. Nous croyons que la connaissance des représentations sociales à l'origine des pratiques des enseignants nous renseignera de manière beaucoup plus fiable sur les pratiques comme telles qu'une simple étude portant sur des pratiques déclarées. De fait, nous tenons à rappeler que les représentations sociales, si elles ne sont pas toujours des pratiques, sont des guides pour la pratique. Selon Moscovici, les pratiques sont la « pensée sociale en actes ». Ainsi, il existe des liens évidents entre discours et pratique et ces liens résident dans les représentations sociales.

3.4.2 L'individuel et le collectif

Un second aspect, qui ne constitue pas une limite en soi, est à préciser. Il s'agit de la question de l'individuel par opposition au collectif. Nous le rappelons, notre posture épistémologique est celle de la construction sociale du sens. Nous croyons que le savoir, les valeurs, l'identité et la mémoire sont portés par des individus, mais sont construits, avalisés, voire prescrits par la société dans laquelle ils évoluent dans le cadre des interactions sociales. Ainsi, l'identité, la mémoire tout comme les représentations sont toujours collectives (Viaud, 2003). L'individu se construit une identité en relation avec le monde qui l'entoure. Il ne se définit pas sans cette relation avec les autres. D'ailleurs, il n'y a aucun intérêt, voire aucun besoin à se définir, ni à se souvenir, si ce n'est pour se présenter aux autres, pour entrer en relation avec eux (Viaud, 2003). Roussiau et Bonardi se souviennent ainsi des idées d'Halbwachs concernant la mémoire : « Le souvenir individuel s'étaye sur les cadres de la mémoire collective, et ces derniers permettent, à leur tour, une revisite du passé afin de l'accorder à la pensée qui domine dans le présent sociétal » (Roussiau et Bonardi, 2002, p. 34). Nous considérons que les cadres sociaux de la mémoire (l'histoire, la culture, les symboles, les valeurs, etc. d'une société) que décrivait Halbwachs (1925) sont également actifs dans la constitution des représentations sociales. Cela étant dit, il ne s'agit pas non plus de noyer les idiosyncrasies dans le collectif. C'est pourquoi notre travail consistera à décrire les représentations sociales des enseignants en reconstituant les discours individuels avant de dégager les éléments centraux dans les discours de tous les enseignants. Notre méthodologie nous permettra d'atteindre cet objectif.

4. Méthodologie de la recherche

Comme nous l'avons constaté dans le chapitre précédent, plusieurs théories permettent de comprendre et d'étudier les représentations sociales. Ces théories ne sont pas exclusives l'une de l'autre, mais chacune d'elles nécessite certaines précautions méthodologiques. Nous nous inspirons des trois théories présentées. Notre démarche méthodologique en témoigne. Notre objectif principal est de décrire et de faire ressortir la structure des représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à l'histoire et à la citoyenneté comme objets d'enseignement et d'apprentissage. Nous présenterons dans cette partie les caractéristiques des représentations sociales sur le plan méthodologique : l'épistémologie des représentations sociales, les outils méthodologiques (techniques de recueil), l'échantillon, les méthodes de traitement des données et, enfin, les limites méthodologiques.

4.1 L'épistémologie des représentations sociales

Les spécialistes des représentations sociales travaillent depuis des décennies au perfectionnement d'une méthodologie spécifique à cet objet d'étude (Abric, 1994). Cette spécialisation méthodologique assure un meilleur résultat aux recherches et laisse tout de même beaucoup de latitude aux chercheurs. En effet, l'éventail des techniques et outils de recueil et d'analyse de données est immense. Le chercheur doit faire des choix, mais ses choix seront guidés par un solide historique d'essais et erreurs.

L'appareillage méthodologique est crucial dans une étude sur les représentations sociales. En effet, il ne faut pas commettre l'erreur, souvent répétée (Rouquette, 2003), de confondre les opinions, les attitudes ou les simples conceptions avec les représentations sociales. Nous avons vu que ces dernières comprennent tous ces éléments, mais il ne suffit pas, pour décrire des représentations sociales, de mettre au jour des opinions ou des attitudes. Il s'agit plutôt de dépasser la simple description d'un contenu et de faire ressortir l'organisation et la structure des éléments du contenu. Il faut, en d'autres termes, identifier le noyau, les éléments périphériques et les principes organisateurs. Il faut de plus replacer les données dans leur contexte de production.

Un second écueil à éviter est celui de se contenter d'une méthode unique de recueil de données. Par exemple, réaliser un entretien ouvert sans prévoir de questions de confrontation et de confirmation. Puisqu'il s'agit de dépasser la simple description d'un discours sur un objet, il faut se donner les moyens d'identifier la structure du discours et les éléments centraux de ce discours. Une étude sur les représentations sociales exige donc de multiplier les techniques de recueils des données (Abric, 1994). Nous y reviendrons.

4.2 Les approches méthodologiques

Quelle que soit la théorie sous-jacente à une recherche sur les représentations sociales, une panoplie de techniques de recueil de données et d'analyse est disponible, nous l'avons mentionné. Certains auteurs, tels Pfeuti (1996), rassemblent ces techniques en trois approches méthodologiques : l'approche qualitative, l'approche quantitative et l'approche expérimentale. Ce découpage n'est pas sans intérêt. Cependant, l'opposition qui est faite entre l'approche qualitative et l'approche quantitative nous apparaît moins opérationnelle, car elle néglige le caractère multiméthodologique des études contemporaines portant sur les représentations sociales. Pour cette raison, nous avons choisi de rassembler, en partie à l'instar d'Abric (2003)⁷, les principales recherches et les techniques de recueil et d'analyse qu'elles utilisent selon deux grandes approches méthodologiques. La première est l'approche méthodologique anthropologique. Certains la nomment approche sociocognitive ou ethnographique (Abric, 2003). Les études de terrain, telles les enquêtes et les observations, relèvent de cette approche. La seconde approche méthodologique des représentations sociales est l'approche expérimentale. Les études issues de cette approche vérifient sur le terrain ou en laboratoire les hypothèses émises par les études de terrain et les études théoriques par rapport à la formation et à la transformation des représentations sociales. Notre étude s'inscrit dans la première catégorie. L'approche méthodologique anthropologique nous a semblé la plus pertinente notamment parce que le savoir sur les représentations sociales des enseignants relatives à

⁷ Abric (2003) identifie deux approches méthodologiques : l'approche anthropologique et l'approche reposant sur l'analyse formelle des données d'enquête. Selon nous, l'approche expérimentale est équivalente à celle de l'analyse formelle des données d'enquête. Nous avons donc opté pour l'appellation « approche méthodologique expérimentale », car celle-ci nous apparaît plus explicite que « l'analyse formelle... ».

l'histoire, à la citoyenneté et à leur enseignement est encore embryonnaire. Il faut d'abord connaître ces représentations pour ensuite les étudier (ou les travailler) plus spécifiquement lors d'expérimentations.

4.3 Les outils méthodologiques

Pour répondre à nos questions et sous-questions de recherche et pour satisfaire aux exigences méthodologiques décrites précédemment, nous avons construit un appareil méthodologique comprenant différentes activités et divers types de questionnements. Afin d'identifier le noyau central d'une représentation, c'est-à-dire les éléments fondamentaux de définition des objets de représentation, il convient de noter la fréquence d'apparition de ces éléments. Il ne s'agit pas ici de compter la fréquence d'apparition d'un mot, mais bien de repérer les éléments de définition qui reviennent le plus fréquemment dans la description de la représentation qui est faite par les participants. En plus de leur fréquence d'apparition dans le discours, nous voulions mesurer l'importance attribuée à chacun d'eux par les sujets. Pour réaliser cette évaluation, il faut absolument que les répondants puissent s'exprimer plusieurs fois, et en profondeur, sur chacun des objets de représentation.

Les techniques d'associations permettent de réaliser ces croisements. Elles sont pour la plupart assez simples : « la consigne type demande aux sujets de donner, par oral ou par écrit, le ou les mots qui leur viennent immédiatement à l'esprit lorsqu'on leur présente, là encore par oral ou par écrit, l'inducteur : ce sont les induits ou 'réponses' » (Flament et Rouquette, 2003, p. 59).

Deux critères permettent de différencier les diverses techniques d'association : le nombre de réponses demandées et la présence ou l'absence de contraintes imposées aux répondants quant au type de réponse attendues. On parle alors d'association simple (lorsqu'une seule réponse est demandée) ou continuée (lorsqu'il est possible de donner plusieurs réponses) et d'association libre (c'est-à-dire sans contrainte) ou restreinte (c'est-à-dire avec contrainte – ne donner que des adjectifs, par exemple) (Flament et Rouquette, 2003). Nous avons choisi trois activités d'association pour notre enquête : deux

techniques d'association libre continuée et une technique d'association forcée. Nous y reviendrons plus en détail dans la section qui suit.

Notons tout de suite qu'il ne s'agit pas de faire une étude du langage, mais plutôt de comprendre l'organisation du savoir commun sur des objets de représentations sociales. Comme l'ont mentionné Flament et Rouquette, il s'agit d'étudier « l'organisation de la connaissance, dont les mots fournissent seulement des indicateurs. Quelle que soit son importance, le moyen d'accès n'est pas le but, tout comme la route n'est pas la destination» (2003, p. 58).

4.4 L'ordre des étapes de questionnements

Notre méthodologie comprend différentes activités et divers types de questions qui répondent à des questionnements particuliers. Nous avons ordonné ces activités de manière spécifique, afin de tirer le maximum des entrevues réalisées avec les enseignants.

Tout d'abord, nous avons demandé aux enseignants de remplir un formulaire contenant de l'information sociodémographique (âge, sexe, etc.), mais aussi sur leur expérience en enseignement en général et en enseignement de l'histoire, les caractéristiques de l'école dans laquelle ils travaillent actuellement, leur formation académique, de même que des informations sur la formation à la réforme qu'ils ont reçue (ou non) et leur appréciation de cette formation (Annexe 1 a).

Comme dans la majorité des études de terrain, un entretien semi-directif constitue le socle de la démarche (Annexe 1 b). Ce choix méthodologique s'appuie sur l'idée que les représentations sociales s'expriment par le langage, dans les communications et les discours (Rouquette, 1995). L'entrevue débutait par une technique d'association libre et continuée (évocation simple). Celle-ci permettait d'entrer aussitôt dans le vif du sujet. Nous posons la question suivante pour chaque objet de représentation : « Je vous dis le mot « histoire », qu'est-ce qui vous vient à l'esprit? » Nous recueillons de ce fait des réponses spontanées. Ces réponses permettaient ensuite une discussion centrée sur des éléments identifiés par les enseignants comme étant associés soit à l'histoire ou à son enseignement, soit à la citoyenneté et à l'éducation à la citoyenneté, soit encore aux liens

unissant ces deux pôles. Suivait une série de questions ouvertes visant à approfondir, à élargir, à confirmer et à confronter les représentations des enseignants. (Voir notre questionnaire en annexe 1 b et e)

Cet entretien semi-dirigé était suivi de deux activités d'association : une activité écrite de schématisation pour chacune des représentations et une dernière activité, écrite également, qui consistait en une technique d'association forcée (grille d'association). La schématisation consistait en fait à produire un schéma conceptuel pour chacune des représentations : histoire, enseignement de l'histoire, citoyenneté, éducation à la citoyenneté (Annexe 1 c). À la fin de l'entretien, les enseignants étaient invités à résumer leur pensée sur chacun des objets de représentations, ils devaient identifier les éléments essentiels à leur définition de chacun des concepts et expliquer leurs choix à voix haute de façon concomitante. Il s'agit d'une occasion de plus de vérifier si les données obtenues aux étapes précédentes sont reproduites telles quelles, avec les mêmes justifications, ou non. Enfin, une liste d'éléments était présentée aux sujets à la toute fin de l'entretien (Annexe 1 d). Ceux-ci devaient choisir quatre mots définissant le mieux l'histoire et la citoyenneté. Ils devaient également hiérarchiser ces mots en les classant en ordre décroissant d'importance. La triangulation des différentes techniques d'association et des réponses à l'entretien, en confrontant systématiquement les enseignants avec les réponses déjà données, assurait une meilleure fidélité des résultats.

Enfin, nous avons tenu un journal de bord dans lequel nous consignions la date, le lieu, l'heure de l'entretien, de même que toute information susceptible d'influer sur les résultats : retards, déplacements, ambiance générale, attitude du répondant, interruptions, etc.

4.5 Échantillon

Les sujets d'une étude sur les représentations sociales doivent répondre à deux exigences. D'abord, ils doivent entretenir un rapport avec l'objet de représentation, ils doivent être en mesure de s'exprimer sur l'objet de représentation. Bref, ils doivent avoir une représentation de cet objet. La seconde exigence est que les sujets fassent partie d'un groupe, par exemple les enseignants d'histoire. Puisque les représentations sont sociales,

c'est qu'elles sont partagées par des groupes sociaux qui peuvent parfois être très vastes, les catholiques ou les communistes (Moscovici, 1967), ou alors très petits comme les membres d'un club-école. Nous considérons les enseignants d'histoire comme formant un groupe professionnel ayant une relation privilégiée avec les objets de représentations que sont l'histoire, la citoyenneté, l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Cependant, ce groupe n'est pas homogène. Cette hétérogénéité enrichira notre recherche, car elle nous permettra d'apporter des nuances et peut-être aussi de voir si les variables genre, niveau de scolarité, âge, région géographique, appartenance ethnique, etc. ont une influence sur les RS. De même, considérant que le contexte dans lequel évolue l'individu influe sur ses représentations sociales, il est important de tenir compte des différents contextes dans lesquels se trouvent les répondants de notre échantillon.

Comme l'illustre le tableau suivant, l'échantillon compte 18 personnes, réparties entre Montréal (n = 9), Québec (n = 6) et des milieux autochtones (n = 3). Les entretiens sont d'une durée minimale de 45 minutes (dans un seul cas) et maximale de 180 minutes (également dans un seul cas). La durée moyenne des entrevues est de 100 minutes.

Tableau 3 Portrait des répondants de l'échantillon

Nom – pseudonyme	Sexe	Âge	Lieu	Type d'école	Réseau linguistique	Années d'expérience	Plus haut diplôme	Formation à la réforme du MELS
Andréanne	F	29	Montréal	Privée	Fr.	5	Ba	Non
Benoit	M	46	Montréal	Publique	Fr.	15	Ma	Non
Brian	M	25	Amérindiens	Publique	Fr.	1	Ba	Oui
Carl	M	34	Amérindiens	Publique	Fr.	3,5	Ma	Non
Christine	F	50	Montréal	Publique	Fr.	20	Ba	Oui
Christophe	M	32	Québec	Publique	Fr.	7	Ba	Oui

Daniel	M	26	Montréal	Publique	Ang.	2,5	Ba	Oui
Donald	M	30	Québec	Publique	Fr.	5	Ba	Oui
Ghislain	M	37	Autochtone	Publique	Fr.	8	Ba	Oui
Ginette	F	47	Québec	Publique	Ang.	25	Ba	Oui
Guy	M	27	Montréal	Publique	Fr.	4	Ba	Non
Juliette	F	28	Montréal	Privée	Fr.	6	Ba	Oui
Kevin	M	40	Montréal	Publique	Ang.	10	Ma	Oui
Lili	F	44	Québec	Publique	Fr.	27	Ba	Oui
Michael	M	32	Québec	Privée	Fr.	8	Ma	Oui
Patrick	M	33	Montréal	Publique	Ang.	8	Ba	Non
Raphaëlle	F	27	Montréal	Privée	Ang.	5	Ma	Non
Victor	M	27	Québec	Privée	Fr.	2	Ma	Non

Notre échantillon compte deux fois plus d'hommes que de femmes. Les années d'expérience vont de un an à 27 ans. Seulement sept enseignants disent n'avoir reçu aucune formation spécifique à la réforme offerte par le ministère de l'éducation.

Tableau 4 Statistiques de l'échantillon

Moyenne d'âge	34
Moyenne années d'expérience	9
Réseau anglophone	5
Réseau francophone	13
Montréal	9
Québec	6
Communautés autochtones	3
Écoles privées	5
Écoles publiques	13
Femmes	6
Hommes	12

Les enseignants des écoles publiques montréalaises travaillent tous dans des milieux multiculturels. Deux enseignantes montréalaises œuvrent dans des écoles privées

catholiques, une autre enseigne dans une école juive. Trois enseignants évoluent dans le réseau anglophone, un au public dans un milieu socioéconomique aisé⁸, les deux autres au public dans un milieu socioéconomique moyen-défavorisé. Les trois autres enseignants montréalais, une femme et deux hommes, œuvrent dans des écoles francophones publiques d'un milieu socioéconomique moyen ou défavorisé. Cinq des six enseignants de Québec travaillent dans des écoles homogènes sur le plan culturel et linguistique : deux écoles privées (milieu socioéconomique aisé) et trois écoles publiques (milieu socioéconomique moyen). Une enseignante travaille dans une école publique anglophone et multiethnique (milieu socioéconomique moyen-aisé). Les trois enseignants en milieu autochtone travaillent dans deux écoles publiques, gérées par les communautés autochtones. Le statut socioéconomique est défavorisé pour les deux écoles. Un seul de ces trois enseignants est d'origine amérindienne, les deux autres sont Québécois d'origine canadienne-française.

La distribution selon le genre donne 6 femmes et 12 hommes. Bien sûr, il eut été souhaitable que l'échantillon compte le même nombre d'hommes et de femmes, mais étant donné qu'il a fallu faire appel à des volontaires, le contrôle de cette variable était difficile. L'échantillon accidentel a été obtenu par la méthode boule de neige. Les premiers enseignants à se porter volontaires ont répondu positivement à une lettre que nous avons envoyée à divers enseignants d'histoire de plusieurs écoles montréalaises, québécoises et des communautés amérindiennes. Tous les volontaires ont été acceptés.

4.6 L'analyse des données

Notre étude est une recherche qualitative de type descriptif. Nous cherchons à décrire et à comprendre les représentations sociales des enseignants relatives à l'histoire et à la citoyenneté comme objets d'enseignement et d'apprentissage. Nous voulons également connaître les relations qui existent entre ces deux domaines dans les représentations des enseignants.

⁸ Le niveau socioéconomique a été attribué par les enseignants eux-mêmes, lorsqu'ils ont rempli la question portant sur les caractéristiques de leur lieu de travail.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous réaliserons une analyse qualitative de contenu avec catégories ouvertes. L'analyse sera donc totalement inductive. Nous procéderons de manière traditionnelle à chacune des six étapes suivantes de l'analyse : lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés; choix et définition des unités de classification; processus de catégorisation et de classification; quantification et traitement statistique; description scientifique; interprétation des résultats (L'Écuyer, 1990).

Lectures préliminaires

Les lectures préliminaires sont essentielles pour se donner une vue d'ensemble du contenu des entretiens et anticiper des thèmes forts qui semblent déjà se dégager du corpus. Ces lectures permettent ainsi de constituer une première liste de thèmes ou d'énoncés.

Définition des unités de classification

L'étape suivante, « le choix et la définition des unités de classification », consiste à sélectionner des extraits exprimant une idée ou un thème. Ce sont les unités de sens. Ces extraits peuvent être plus ou moins longs (un mot, une phrase, voire un ou plusieurs paragraphes), mais doivent posséder un sens en eux-mêmes. Chaque extrait est alors codé en fonction de l'idée qu'il exprime.

Catégorisation et classification

La troisième étape, le processus de catégorisation et de classification, vise à regrouper les unités de sens ayant un sens analogue dans un nouvel ensemble auquel le chercheur attribue un « titre générique » (Bardin, 2007 [1977]). Cette étape permet, entre autres, de condenser les données brutes de manière à en retirer le sens plus aisément. Ce sont les catégories émergentes qui prennent formes par cette étape. Évidemment, cette étape doit se faire avec beaucoup de précaution. Les occasions de détourner le sens d'un énoncé sont nombreuses. Le chercheur doit donc toujours être vigilant. Le recours à une vérification du classement par un autre chercheur est un moyen de diminuer les risques de cette étape. Ce qui a été fait sur un échantillon de nos données.

La formulation des catégories est une étape cruciale de la démarche d'analyse des données. Selon L'Écuyer (1990), il existe sept critères auxquels doivent répondre les catégories : elles doivent être exhaustives et en nombre limité (tous les énoncés significatifs doivent être classés), cohérentes les unes par rapport aux autres, homogènes (les énoncés d'une même catégorie doivent absolument aller dans le même sens), pertinentes par rapport aux objectifs de la recherche, clairement définies (ni trop générale, ni trop restrictive), objectivées (les catégories doivent être comprises de la même manière par différents codeurs) et productives (données fiables). Plusieurs autres chercheurs (entre autres Mucchielli, 1979; Bardin 2007 [1977]) ajoutent qu'elles doivent être mutuellement exclusives. L'objectif principal de ce critère est de permettre un traitement statistique « objectif », un même élément n'étant comptabilisé qu'une seule fois. Toutefois, selon L'Écuyer, un énoncé peut au contraire très bien se retrouver dans deux ou même trois catégories s'il renferme effectivement plus d'une signification. Par contre, il est essentiel que chacune des catégories soit bel et bien différente. De même, il importe que le chercheur analyse les énoncés et formule des catégories qui soient le plus exclusives possible, sinon le double ou le triple codage des énoncés provoquera, à la longue, une perte du sens des discours analysés.

Quantification et traitement statistique des énoncés

La quatrième étape, la quantification et le traitement statistique, consiste à faire ressortir les éléments prépondérants des discours. Il ne s'agit pas de compter le nombre de fois que revient chaque mot, mais seulement les éléments nommés comme étant constitutifs de la définition de l'objet de représentation. Nous reviendrons plus spécifiquement sur cette étape dans la sous-section qui suit.

Description

L'étape suivante consiste en la description scientifique du contenu. Il s'agit en fait de décrire le contenu des catégories, de faire ressortir les points saillants, de mettre en évidence les différences et les ressemblances entre les sujets, entre les thèmes, etc. Le contenu manifeste, ce qui est dit par les répondants, sera soigneusement décrit, avant de

passer au sens second des communications et aux liens avec la théorie. Cela permettra au lecteur d'avoir prise sur les résultats, de suivre et d'évaluer les inférences de la chercheuse. Cette stratégie vise également à réduire les risques de surinterprétation des résultats.

Interprétation

Enfin, la dernière étape consiste à interpréter les résultats de manière à les mettre en relations avec la théorie. D'autres significations pourront ainsi être données au corpus. C'est à ce moment qu'il sera possible de dégager des portraits de représentations et de tirer des conclusions ou du moins de formuler des hypothèses.

4.6.1 La quantification et le traitement statistique des données pour l'étude des représentations sociales

Tel que nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les représentations sociales possèdent un contenu (opinions, valeurs, attitudes, etc.), qu'il est possible d'identifier assez facilement, et elles sont également un processus (objectivation et ancrage), qu'il est possible de détecter, moyennant une attention particulière aux images utilisées par les participants, aux contextes de productions (selon les caractéristiques des individus), etc.

L'analyse qualitative de contenu est pertinente pour l'étude des représentations sociales, pour autant que le chercheur respecte certains impératifs. D'abord, il faut procéder à une analyse thématique, afin d'identifier les opinions, les attitudes et les stéréotypes contenus dans les représentations sociales relatives à l'histoire et à la citoyenneté (Negura, 2006). Les thèmes deviennent nos catégories. Les unités de sens y sont rangées d'abord, puis analysées en fonction de leur charge émotionnelle (positive ou négative), si elle existe, et de leur intensité. Les unités de sens peuvent alors être classées en opinions (dépourvues de valeur évaluative), en attitudes (ayant une charge affective et une connotation évaluative) et en stéréotypes (images figées, idées prêtes-à-porter) (Negura, 2006, parag. 16).

Une fois le contenu des représentations identifié, il faut encore en repérer sa structure. Dans ce dessein, il faut s'arrêter davantage sur deux éléments : la fréquence et la cooccurrence. Pour la fréquence, il suffit de dénombrer les apparitions d'énoncés dans les

discours. La fréquence se mesure pour chaque discours et pour tout le corpus également. Un élément revenant fréquemment dans tous les discours a de fortes chances d'être un élément du noyau de la représentation. Il faut encore mesurer son importance pour connaître sa vraie nature, centrale ou périphérique (Séca, 2001).

La cooccurrence permet de déterminer les relations existant entre des éléments dans les représentations sociales des répondants. L'analyse de cooccurrence « prévoit les étapes suivantes : 1. Choisir les unités d'analyse (les opinions, les attitudes ou les stéréotypes) ; 2. Choisir les unités de contexte (le paragraphe ou l'entretien) ; 3. Calculer les cooccurrences et créer la matrice de cooccurrence ; 4. Présenter des résultats : le modèle (diagramme) de cooccurrences significatives ; 5. Interpréter des résultats. » (Negura, 2006, parag. 36). L'utilisation d'un logiciel tel N'Vivo facilite énormément ce type d'analyse, car ce logiciel identifie, calcule et produit les matrices de cooccurrence. Il est indéniable que, pour ces tâches de comptage et de repérage, le logiciel est grandement plus efficace que le chercheur seul. Il suffit que le chercheur identifie les bonnes commandes. Cela est facilité notamment par les résultats aux techniques d'association. À la fin, le chercheur doit interpréter les résultats. Il doit pour cela absolument retourner lire les passages identifiés par le logiciel et en interpréter le sens. En ayant recours à ces diverses techniques d'analyse, selon le principe de la triangulation, nous augmentons la fiabilité de nos résultats.

Les données seront présentées de manière à répondre à chacune des questions de recherche en présentant le noyau central et la zone périphérique des représentations de l'histoire, de l'enseignement de l'histoire, de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté d'abord. Ensuite, nous présenterons les réponses des enseignants quant aux relations, aux points de jonction qui existent entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, nous présenterons d'abord les propos explicites des maîtres. Nous procéderons ensuite à une analyse des relations de réciprocité afin de vérifier si des éléments centraux des RS sont partagés. En dernier lieu, nous mettrons ces résultats en rapport avec les cadres théoriques et conceptuels.

Ces analyses nous permettrons aussi de répondre à plusieurs sous-questions, comme par exemple :

- Comment les enseignants définissent-ils l'histoire et la citoyenneté ?
- Alimentent-ils leurs représentations de références théoriques, épistémologiques et didactiques liées à la science historique ?
- Quelles sont leurs positions à l'égard de la formation à l'histoire et à la citoyenneté ?
- À quelles conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté les enseignants se réfèrent-ils ?
- Les enseignants d'histoire sont-ils en processus d'appropriation de nouveaux paramètres pédagogiques ou y résistent-ils ?
- Quelles attitudes à l'égard du pluralisme et de l'altérité les enseignants entretiennent-ils ?

5. Présentation des résultats

Les représentations sociales des enseignants d'histoire sont présentées de manière à répondre à nos trois grandes questions de recherche. Le premier chapitre présentera l'organisation et la structure des représentations de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire. Le deuxième chapitre exposera les résultats concernant les représentations de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté. Le troisième chapitre s'intéressera plus particulièrement aux représentations des enseignants portant sur les relations entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

Nous avons organisé les items du contenu selon leur position dans la définition de la représentation, c'est-à-dire soit dans le noyau central, soit dans la zone périphérique. Les différents schémas pourront ainsi être comparés. Les éléments se trouvant dans le centre de la représentation sont le noyau figuratif de l'objet. Ils sont le résultat du travail d'objectivation. Le sens que les enseignants donnent à ces éléments est quant à lui attribué par le processus d'ancrage, selon les valeurs fondamentales partagées par les individus du groupe sous étude. Nous présenterons simultanément les items et le sens que les maîtres leur attribuent.

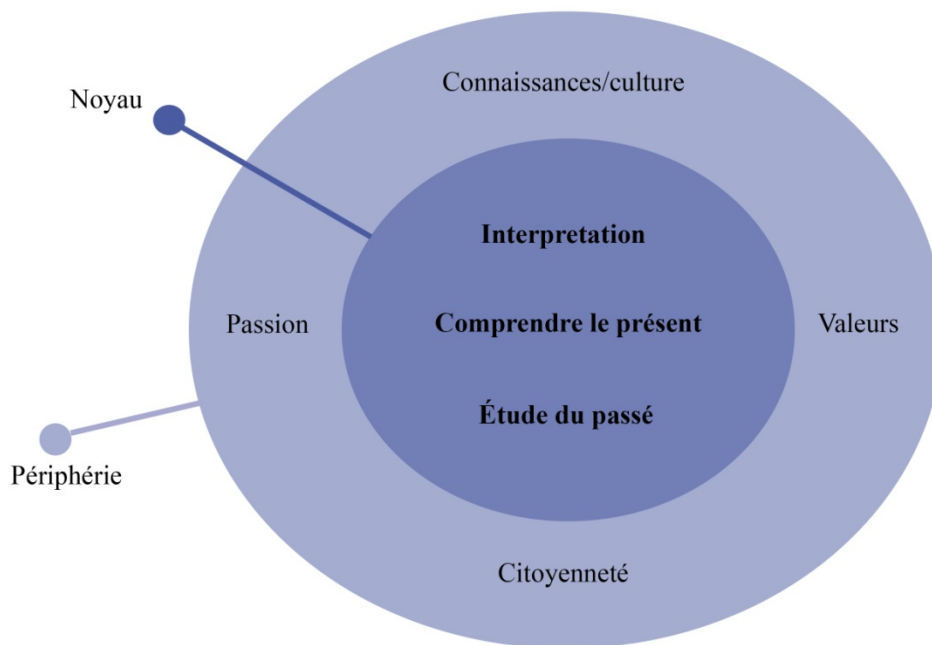
5.1 Structure et contenu de la représentation sociale de l’histoire

Dans ce premier chapitre, nous verrons d’abord sur quelles assises épistémologiques reposent les représentations sociales des enseignants concernant la discipline historique et l’enseignement de l’histoire. Pour ce faire, nous ferons ressortir les éléments qui convergent dans le discours enseignant (le contenu), de même que la force ou la position de ces éléments (la structure nodale ou périphérique). Nous serons ainsi en mesure de constater ce qui, des positions théoriques concernant la discipline historique, demeure et renforce la représentation de l’enseignement de cette matière, de même que ce qui en est évacué.

Sans être historiens eux-mêmes, les maîtres entretiennent néanmoins une relation privilégiée et particulière avec la discipline historique. Ce côtoiement est certainement inégal d’un individu à l’autre. Cependant, les réponses des enseignants concernant l’histoire étaient suffisamment similaires pour nous permettre de reconfigurer la structure de leur représentation, à tout le moins pour ce qui est du noyau central, partagé par tous, et pour les éléments forts, ou importants, de la périphérie.

La figure de la page suivante illustre les éléments de contenu et la structure de la représentation sociale de l’histoire partagée par les maîtres rencontrés :

Figure 1 Représentation sociale de l’histoire



5.1.1 Noyau central

Le noyau central de la représentation sociale de l’histoire est constitué de trois pôles en interrelation, mais se partageant une importance inégale : interprétation, passé et présent. Ils s’articulent comme suit dans le discours : l’histoire est une *interprétation* permettant de *comprendre le présent* par *l’étude des faits du passé*. Cette description de l’histoire fait consensus auprès des maîtres rencontrés. Toutefois, si la signification de cette définition de l’histoire semble évidente au premier abord, l’analyse du discours des enseignants révèle plutôt une pluralité de conceptions. Cette pluralité témoigne à la fois de l’influence du langage scientifique et de celui du sens commun sur la construction des représentations sociales, comme nous le constaterons en analysant les réponses des maîtres. Ainsi, nous nous limiterons à décrire le contenu du discours des enseignants plutôt que de relever ce qui en est absent. Cela dit, certains silences significatifs, parfois surprenants en regard du cadre théorique et des attentes officielles, seront bien évidemment soulevés.

5.1.1.1 Interprétation

Les réponses des enseignants s'exprimant sur la nature de l'histoire convergent toutes, à un moment ou un autre, sur cette notion d'interprétation. Elle est pour eux centrale. S'il est vrai que l'interprétation est à l'histoire ce que le bois est à l'arbre, il n'en demeure pas moins que cette question de l'interprétation est ambiguë. En effet, pour l'historien, elle est autant un outil essentiel qu'un obstacle à contrôler.

Dans son travail, l'historien procède à l'analyse critique des sources et reconfigure le sens qu'elles portent de manière à proposer une explication répondant à une question qu'il s'est préalablement posée. Dans cet effort de reconstruction, il est confronté à maintes reprises à l'interprétation ou, plus justement, aux interprétations : les siennes propres d'abord, mais aussi celles des auteurs des documents, celles des productions des collègues, etc. De plus, les sources ne rendent pas compte du passé tout entier, elles sont des traces imparfaites et incomplètes. Elles laissent de grands trous noirs. L'historien doit tenter de les combler au meilleur de sa connaissance et de ses intuitions, afin de reconstituer un récit cohérent. Ainsi, il y a une part de fiction dans le métier d'historien (White, 1973; Ricoeur, 1955). Dit autrement, et de manière un peu plus brutale, Febvre (1953) affirmait que l'histoire est « (...) de l'inventé et du fabriqué à l'aide d'hypothèses et de conjectures par un travail délicat et passionnant. Et s'il n'y a pas de questions il n'y a que du néant ». La réalité du passé, comme celle du présent, n'est jamais exactement rendue. Nous ne reviendrons pas sur le débat épistémologique que cela a suscité il y a quelques années (Veyne, 1971; White, 1973). Retenons seulement que cet aspect du métier d'historien a ouvert la porte à un discours relativiste, maintenant à son tour dépassé, qui ébranlait la valeur objective des explications historiennes.

Or, en soulignant la dimension interprétative de l'histoire, les enseignants soulèvent-ils ces considérations fondamentales à propos de la méthodologie historique et de la nature du savoir qu'elle produit ? La réponse est non. Nous n'avons pas retrouvé ces arguments dans le discours enseignant. Les maîtres ne critiquent pas le travail historique. Au contraire, l'interprétation historique qu'ils mentionnent dans leur définition de l'histoire relève de toutes autres considérations épistémologiques.

En réalité, lorsqu'ils font référence à l'interprétation en histoire, les enseignants pensent surtout au fait qu'il est essentiel de prendre en considération les points de vue des acteurs historiques eux-mêmes. Il est vrai que, comme le souligne Ricoeur (1955), l'historien, dans sa quête de « vérité », doit prendre en considération les différents points de vue des différents acteurs. Les historiens, de même que les auteurs de manuels scolaires contemporains, tentent de rendre compte de cette pluralité. Il semble que les enseignants y soient également sensibles, puisque tous ceux que nous avons rencontrés admettent qu'il existe autant de versions des mêmes événements et phénomènes qu'il y a d'acteurs impliqués. C'est sur cet aspect de l'histoire qu'ils insistent. Pour eux, l'histoire ne peut se réduire à un point de vue univoque. Les enseignants admettent ainsi qu'une certaine complexité caractérise le savoir historique. En effet, dès lors que plusieurs points de vue sont admis à l'égard d'un même événement, on entre dans une zone d'inconfort et d'incertitude, fort stimulante par ailleurs, car la « vérité » historique est moins évidente.

Cela dit, le fait d'admettre l'existence de différentes interprétations en histoire renseigne-t-il sur la position épistémologique des enseignants ? La réponse à cette question ne va pas de soi. Admettre la pluralité des points de vue ne signifie pas que l'on considère l'histoire comme une science humaine. L'interprétation est beaucoup plus qu'un simple point de vue... Les enseignants de notre enquête semblent plutôt pencher pour une conception de l'histoire vue comme un récit plurivoque soit, mais qu'ils convient toujours d'apprendre ou de raconter. Comme l'a montré Wineburg (2000), des enseignants peuvent très bien présenter divers points de vue et continuer de croire en une histoire vérité. Nous aurons l'occasion d'approfondir cette question plus loin dans le texte.

Par ailleurs, les enseignants considèrent-ils tous les discours, de tous les acteurs, comme étant égaux sur le plan de la validité historique ? En enseignement, la prise en compte des différents points de vue peut rapidement devenir un fardeau quand les acteurs se multiplient. Doit-on s'arrêter aux points de vue de tous les acteurs ou de quelques-uns ? Comment choisir ? Où doit-on s'arrêter ? Aux acteurs principaux ? Mais comment justifier les choix que l'on fait ? Quelle place le relativisme occupe-t-il dans le rapport à

l'histoire des enseignants ? Ici encore, nous présenterons certaines réponses des enseignants à ces questions dans la section suivante sur l'enseignement de l'histoire.

5.1.1.2 Compréhension du présent

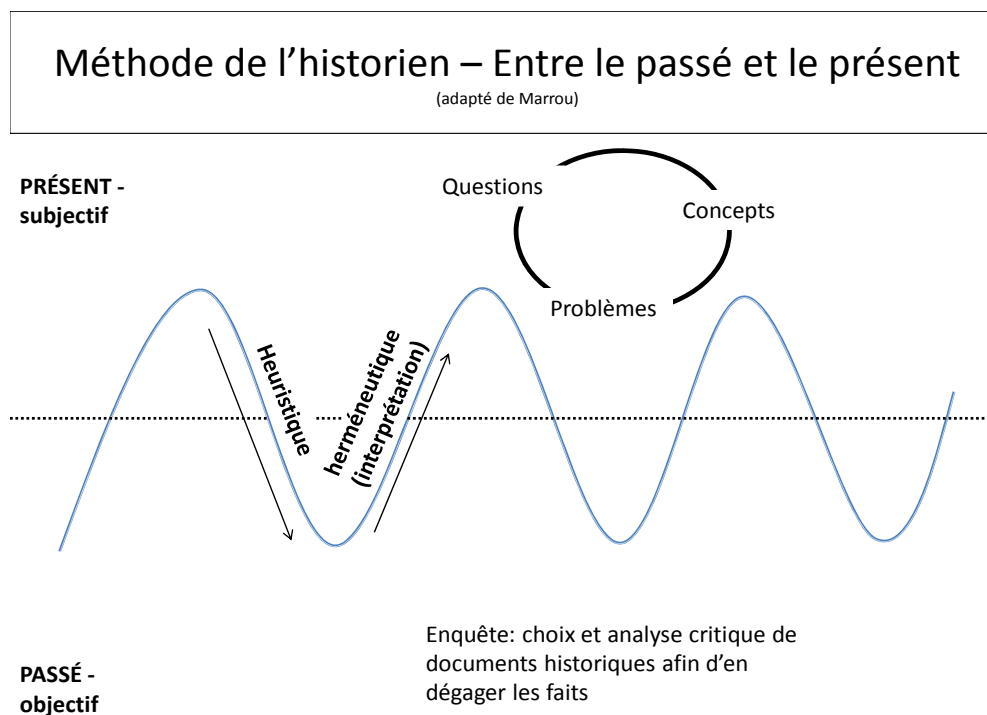
Bien qu'elle s'intéresse au passé, l'histoire, nous disent les maîtres, sert à mieux comprendre le présent. Voilà sans contredit l'élément le plus important du noyau de la représentation sociale de l'histoire chez les enseignants de notre enquête. Si cette idée renvoie à première vue à un cliché, une analyse plus approfondie de la signification que les historiens, les programmes et les enseignants donnent à ces liens entre l'étude du passé et la compréhension du présent se bute rapidement à une réalité beaucoup plus complexe qu'anticipée.

L'historien

En effet, pour l'historien, nous l'avons vu, les rapports entre le passé et le présent complexifient son travail. Le présent est un objet ambigu. Il constitue un obstacle à l'idéal d'objectivité qu'il poursuit. Pour poser des questions pertinentes au passé, c'est-à-dire des questions qui permettront de reconstituer au mieux un phénomène passé, l'historien doit tenter d'objectiver sa subjectivité et de se dégager au maximum de l'emprise du présent, c'est-à-dire de ses jugements de valeurs, de ses préjugés et préconceptions, des anachronismes (des enjeux contemporains qu'il pourrait plaquer sur le passé), etc. Toutefois, l'acuité des questions posées au passé dépend largement de la profondeur de la compréhension de la vie humaine que possède l'historien (Febvre, 1952). Ce dernier doit ainsi se passionner tant pour le monde des vivants que pour celui des morts (Bloch, 1949).

Marrou (1953) a proposé un modèle permettant de comprendre ce mouvement de va-et-vient entre le passé et le présent dans le métier d'historien.

Figure 2 Méthode de l'historien



Dans ce schéma illustrant les étapes de la méthodologie historique, le présent apparaît à juste titre comme étant la zone de la subjectivité, l'espace de questionnement, où l'on élabore les problèmes à résoudre et où l'on construit les concepts utiles à l'interprétation. Toutes ces étapes peuvent être teintées des caractéristiques du chercheur et de son époque, ses préjugés, ses croyances, etc. Afin de se prémunir contre un trop grand biais, l'historien tente d'abord d'objectiver sa subjectivité, en prenant conscience le plus possible de ses influences et en informant le lecteur. La méthode historique de recherche l'aide également dans ce processus. Le passé est présenté comme étant objectif, en ce sens qu'on y retrouve l'objet d'étude, des matériaux (qui, bien sûr, n'ont rien d'objectif en soit, puisqu'ils émanent de sujets et que la problématique les constitue en matériaux de recherche) que les historiens analysent et critiquent de manière à en retirer les faits utiles à l'interprétation et à la reconstitution du phénomène étudié.

Ce processus itératif entre l'heuristique (le choix et l'analyse critique des documents) et l'herméneutique (l'interprétation des faits issus de l'analyse) assure une plus grande

objectivité au travail de l'historien et lui permet de se libérer de l'emprise déterministe du présent.

Maintenant, le résultat de ce travail est-il utile pour comprendre le présent ? Comme le souligne justement Boix-Mansilla, la chose est loin d'aller de soi :

Understanding the past does not ensure understanding of the present. Rather, it triggers informed questions and hypotheses that only a careful exploration of the contemporary world can resolve. Conversely, contemporary concerns may inform valuable questions and hypotheses about the past, which only careful exploration of the past may unravel. (Boix-Mansilla (2000), p. 413)

Les liens entre le passé et le présent sont complexes et problématiques. Puisque les savoirs historiques portent sur le spécifique et le non universel (Passeron, 1991), il est impossible d'en dégager des lois permettant d'expliquer sans plus d'analyse d'autres réalités. Les raccourcis ne mènent souvent nulle part ou alors ils conduisent à de fausses interprétations, à des parallèles pratiques, mais boiteux, qui embourbent le présent plus qu'ils ne contribuent à l'éclairer. Tout de même, certains liens entre l'histoire et le présent sont bien réels. Marrou (1953) énumère quelques retombées issues de la connaissance de l'histoire. Pour lui, l'histoire permet de découvrir l'altérité pure, de comprendre mieux l'humanité, d'améliorer ou de développer sa culture personnelle (tant les savoirs que l'attitude critique), de libérer l'individu du passé, de développer un sens de la durée et du temps historique.

Les programmes d'études

Tel que nous l'avons présenté précédemment, les nouveaux programmes d'études en histoire et éducation à la citoyenneté s'inspirent grandement de l'épistémologie de l'histoire. Ils privilégient l'apprentissage de la méthode et de la pensée historiques, mais ils insistent également sur la nécessité d'un enseignement de l'histoire permettant de comprendre mieux le présent. Les compétences 1 et 3 impliquent de jeter un regard sur des réalités sociales du présent et de les éclairer d'une perspective temporelle. La démarche proposée, oscillant également entre le passé et le présent, propose une autre version de cette idée que l'étude de l'histoire permet de mieux comprendre le présent. C'est ainsi bien sûr l'héritage du passé qui est étudié, mais plus que cela, c'est la manière

dont ce passé s'est transformé pour devenir le présent qui organise les contenus des programmes. Dans ces documents est émis le souhait en outre que les élèves étudient et comprennent le fonctionnement des sociétés, afin qu'ils développent des outils pour prendre des décisions éclairées et critiques. Comment, par exemple, le concept d'empire peut-il s'appliquer à une réalité de nos jours? L'empire romain et l'« empire américain », expression souvent entendue, sont-ils comparables ? En quoi ces deux « empires » sont-ils similaires ? En quoi diffèrent-ils ? C'est en quelque sorte un présent peu familier aux élèves, mais susceptible d'approfondir leurs connaissances et leur compréhension de phénomènes présents jugés utiles à l'exercice de la citoyenneté, qui est à l'étude dans les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Les enseignants

L'idée que l'histoire sert à mieux comprendre le présent prend toutefois une dimension quelque peu différente dans les représentations des enseignants rencontrés. Selon eux, l'étude de l'histoire sert d'abord et avant tout à éclairer le présent en lui redonnant une perspective temporelle qui permet de s'expliquer le monde environnant. Cette conception est, à première vue, près de ce que le programme d'études met de l'avant. Or, les explications que donnent les maîtres diffèrent légèrement, car elles se concentrent davantage sur un présent déjà connu ou perçu par les élèves.

L'histoire pour se comprendre mieux soi-même

L'étude de l'histoire permet de nommer et de comprendre l'expérience vécue par les individus. Par exemple, pour cet enseignant en communauté autochtone, l'histoire donnerait des clés de lecture facilitant le déchiffrement de la réalité présente:

Moi, je pense que [l'histoire,] ça sert ultimement à se libérer, à avoir des outils pour se libérer, pour comprendre le présent, pour comprendre les contradictions que l'on vit, pour comprendre les peurs qu'on a, les étroitesse que l'on a. En fait tout ce qui fait qu'on n'est pas comme on devrait être, mais en tout cas on ne se sent pas très bien tout le monde donc, je pense que l'histoire devrait donner des outils ou sinon des réponses. – Ghislain

Ghislain rejoint ainsi l'idée de Marrou selon laquelle l'histoire sert à se libérer du présent. Les outils dont parle l'enseignant sont en fait des connaissances qui éclairent et permettent de comprendre des situations présentes, de leur redonner un contexte qui

permet d'expliquer comment on en est arrivé là. Pour lui, l'histoire offre même une sorte de thérapie régressive et de catharsis, mettant en lumière les raisons des malheurs (pour cet exemple) ou des bonheurs présents :

Bien j'avais donné l'exemple tout à l'heure, chez les Autochtones. Par exemple, savoir que si la génération de leurs parents est "décalissée", c'est peut-être parce que leurs grands-parents sont allés au pensionnat, ça permet de comprendre. Puis ça permet aussi de penser à agir en fonction du passé. Donc, tu peux pas agir sans, oui tu peux, tu ne peux pas agir d'une manière libératrice si tu ne comprends pas ton environnement, si tu ne comprends pas toi-même pourquoi tu es comme ça, pourquoi tu penses comme ça, pourquoi tu as des réflexes comme ça, pourquoi tu baisses la tête, pourquoi tu valorises telle chose plutôt que telle autre, fait que ça donne... ça rend intelligibles des comportements, des comportements qu'on a et que les autres ont. Alors je pense que c'est à ça que ça doit servir. – Ghislain

L'histoire sert, dans ce cas-ci, à comprendre l'origine possible (l'enseignant ajoute « c'est peut-être parce que ») des manifestations présentes de blessures du passé, à prendre connaissance des conséquences présentes d'événements révolus. Cette connaissance permet de comprendre pourquoi les aînés sont affectés, d'être peut-être plus compréhensif et empathique envers leurs actions présentes, mais aussi « d'agir en fonction du passé ». L'histoire devient un guide pour l'action, elle donne un sens au monde et facilite la prise de décision. L'héritage historique propre à son groupe d'appartenance doit certes être pris en compte, mais idéalement, il faudrait que ce soit pour se libérer d'un cycle infernal comme celui décrit par l'enseignant. Il faudrait que l'élève comprenne que ce passé collectif n'est pas nécessairement son fardeau...

Par ailleurs, cette approche peut laisser croire à une surdétermination du passé sur les actions présentes. Offrir une cause unique pour expliquer un phénomène complexe revient à simplifier le réel et risque également de passer sous silence le pouvoir des individus d'agir envers et contre leur passé, afin de briser un *pattern*, par exemple...

Comme il est possible de le constater dans ce qui précède, pour cet enseignant en milieu autochtone, comme pour la majorité de ses collègues, l'histoire est un enchaînement d'événements, petits et grands, qui ont provoqué d'autres événements permettant de comprendre la situation présente. Ce propos renvoie également à un autre aspect

fondamental de cette vision de l'histoire : le rôle majeur de la causalité dans la compréhension du parcours humain.

Les relations causales

Les relations causales aident à comprendre l'évolution de l'histoire. Elles servent à donner un sens aux événements du passé qui ont des conséquences jusqu'à aujourd'hui. Cet exercice intellectuel est également applicable à l'échelle individuelle. Par exemple, Ghislain dit proposer une telle explication de l'histoire de ses élèves amérindiens : tes grands-parents ont vécu l'événement tragique, ils ont été traumatisés et ont nécessairement traumatisé leurs enfants, tes parents, qui t'auront traumatisé à leur tour. Pour mettre fin à cette chaîne, pour te libérer (« agir de manière libératrice »), tu dois comprendre l'origine des choses.

Dans ce cas particulier, la connaissance des causes historiques d'événements passés et de leurs conséquences donne à l'individu un certain pouvoir sur sa vie. Au lieu d'être obligé de reproduire des schèmes dictés par le passé, l'individu est plutôt appelé, sinon à « réparer », du moins à, consciemment, ne pas reproduire ces erreurs... Cette libération par la connaissance de l'histoire ne rassemble toutefois pas la majorité des discours enseignants. Ceux-ci vont plutôt dans le sens de la reproduction ou, du moins, de l'insertion de l'individu dans la poursuite d'un parcours collectif déjà défini. Nous y reviendrons.

De même, dans son travail de mise en lumière du présent, la connaissance du passé aide à libérer l'individu du poids et de la complexité du présent, en lui redonnant un certain contrôle sur le monde qui l'entoure :

[L'histoire permet de] comprendre [ce] qui arrive, c'est surtout ça, comprendre ce qui nous arrive, parce que [...] moins tu comprends ton passé, plus tu es pris dans le présent. – Donald

« L'histoire devrait donner des outils » pour comprendre sa société. La discipline servirait alors à libérer l'individu, à lui redonner une autonomie. C'est en quelque sorte une formation essentielle au bien-être de l'individu, voire du citoyen. Mais de quels outils parle-t-on au juste? S'agirait-il d'une méthodologie permettant de construire du sens à

partir de l'analyse de documents, un réservoir d'actions et d'événements du passé permettant de tirer des leçons pour mieux vivre le présent ou un récit du passé collectif éclairant le présent ? Les réponses des maîtres nous renvoient davantage à une connaissance factuelle du passé.

Se situer dans un continuum

Les connaissances historiques rendent possible de mieux se connaître soi-même, notamment en offrant des réponses aux questions que l'on se pose. Elles ont une fonction identitaire, que la majorité (17 sur 18) des enseignants associe au fait de mieux saisir les racines culturelles de la communauté à laquelle on appartient :

L'Histoire, ce n'est pas d'enseigner le passé aux jeunes, c'est d'enseigner le présent aux jeunes à la lueur de ce qu'y a eu dans le passé, pour pouvoir faire comprendre où elles sont aujourd'hui [...] D'où elles viennent et où elles s'en vont avec ça. Donc, c'est dans l'esprit de leur société. Comment ça se fait qu'elles appartiennent à cette société-là, où elles en sont aujourd'hui et qu'est-ce que ça va les amener à faire plus tard, c'est directement lié, ça a toujours été pour ça. – Andréanne

Encore ici, l'histoire sert de guide pour l'action, notamment en offrant une réponse à la recherche d'identité des individus.

Mieux vivre grâce à l'histoire : des leçons à tirer et des erreurs à ne pas reproduire

Par ailleurs, dans leur discours, les enseignants présentent l'étude du passé comme menant directement à la compréhension des réalités présentes, sans prendre en considération l'effet de la contingence, du hasard et de l'inconnu. Leur vision du développement historique est linéaire et rétroactive, comme si tous les gestes, toutes les décisions et tous les événements du passé reposaient sur des causes connues, identifiables et permettant de comprendre tout à fait ce qui fut et ce qui est. De ce fait, toutes les réponses aux problèmes actuels pourraient être trouvées par l'étude du passé.

Très souvent les enseignants affirment que l'étude de l'histoire doit se faire dans un mouvement du présent vers le passé. Autrement dit, ce qui, du passé, sera retenu comme pertinent est tributaire de tout ce qui, du présent, est jugé digne d'intérêt ou s'impose à la conscience des individus et aux collectivités à un moment donné de leur existence :

L'histoire aide à mieux comprendre la situation actuelle, à mieux comprendre les origines des conflits entre certaines personnes qui n'ont pas nécessairement de conflits entre elles et qui se basent sur d'anciens conflits.
– Daniel

Cette vision linéaire et sans hasard du passé humain fait dire à 14 enseignants sur les 18 interviewés que connaître l'histoire serait utile pour ne pas répéter les erreurs du passé :

C'est à ça que ça sert, se rappeler, se souvenir, puis ne pas refaire les erreurs du passé. – Guy

Si tu n'apprends pas l'histoire, tu es condamné à la répéter. Je vais donner un exemple. C'est comme Charles X qui avait essayé d'envahir la Russie, puis qui a ignoré le fait qu'il y avait l'hiver. Moi, je suis un historien militaire. Napoléon l'a fait aussi, il a tout à fait ignoré l'erreur de Charles X, malgré qu'elle était totalement publiée. Puis là, Hitler, il était assez naïf pour [planifier] son invasion de la Russie la même date que Napoléon, en l'honneur de Napoléon. Puis [il a commis] la même gaffe que Napoléon tu sais, pourtant, c'était si clair la raison pour laquelle Napoléon avait perdu c'était à cause de ça, tu sais. – Dan

[...] learning from our mistakes in the past. It's very important, that's what I keep telling the students. History is all about not repeating the mistakes. – Patrick

Ces extraits mettent également l'accent sur les connaissances historiques. Pour la majorité des enseignants rencontrés, ce serait ainsi davantage l'acquisition de savoirs historiques qui permettrait aux individus de mieux saisir le monde qui les entoure et qui guiderait leurs actions. La nature de ces savoirs n'est cependant pas toujours claire. Pour certains, comme dans les deux premiers exemples précédents, il peut s'agir des savoirs historiques factuels. Pour d'autres, comme le suggère implicitement le troisième extrait, il s'agit d'ériger des principes servant de guides, de tirer des leçons pour l'avenir.

Pour les enseignants, la valeur éducative de l'histoire vient du fait qu'elle permet de mieux vivre et de comprendre le présent. La représentation sociale s'organise en fonction de cette quête de compréhension du présent. C'est l'élément central du noyau. Les deux autres constituants sont bien sûr indispensables à la représentation, mais ils sont invoqués en raison du fait qu'ils servent cette finalité sociale.

5.1.1.3 Étude du passé

Comme pour les historiens et les programmes d'*histoire et éducation à la citoyenneté*, les enseignants voient leur discipline comme étant l'étude des faits du passé. Si l'historien étudie le passé pour lui-même à l'aide de sa méthodologie complexe décrite plus tôt et si les programmes proposent d'explorer le passé avec cette même démarche, adaptée pour l'enseignement, les maîtres, pour leur part, insistent surtout sur l'étude des faits sans se référer à la méthode historique. Or, la spécificité du métier d'historien réside dans l'analyse qu'il fait des traces du passé, dans la reconstitution qu'il élabore et dans les schèmes de compréhension des décisions humaines qu'il propose, lesquels permettent de comprendre un peu mieux le présent ou, du moins, la vie humaine. Cet exercice permet, entre autres, de comprendre la nature interprétative du savoir historique. Pourtant, les enseignants ne se réfèrent explicitement ni à la nature des savoirs, ni à ce travail méthodique. Bien qu'ils admettent la pluralité des points de vue en histoire, ils ne semblent pas pour autant critiquer les interprétations des historiens comme telles.

Le choix des faits pertinents pour l'étude du passé

Selon le discours enseignant, ce n'est pas tout le passé qu'il est utile d'étudier, mais seulement celui qui éclaire le présent. Les maîtres, inspirés bien sûr de leurs programmes et des récits dominants, déterminent ce qui, des faits du passé, sera jugé pertinent. C'est ce que Lautier (1997), inspirée de Veyne, nomme la rétrodiction, c'est-à-dire « ce retour en arrière où l'on choisit ce qui paraît le plus éclairant pour la suite nécessairement connue des événements ». Febvre (1952) disait exactement la même chose du travail des historiens précédents et même de ses contemporains. Il en donne pour preuve l'analyse qu'il a menée sur l'historiographie de l'histoire du Rhin :

« Histoire du Rhin, j'imagine. Vous l'écrivez de bonne foi, partant de cette illusion que vous descendez le fil des événements alors qu'en fait vous avez commencé par le remonter. Vous partez de ce qu'est le Rhin pour nous, — un Rhin chargé de haines nationales, un Rhin frontière, enjeu sanglant de politiques bellicistes. Et de proche en proche, vous parvenez jusqu'au texte fameux des *Commentaires* qui vaticine : « Le Rhin, séparation de la Gaule et de la Germanie... » Après quoi, vous redescendez. Innocemment, c'est entendu. Librement, d'accord. Mais dans votre main, tout au long du voyage, vous serrez fiévreusement les deux bouts de la chaîne. Le présent

brûlant, vous l'avez projeté, malgré vous, dans les siècles refroidis. Vous l'y retrouvez, tel que vous l'avez mis. Méthode régressive, sans que vous vous en doutiez. » (Febvre, 1952, p. 8-9)

Ce faisant, dit-il, les historiens, tout comme les maîtres d'école, ont tendance à « [déifier] le présent à l'aide du passé » en insistant surtout sur les éléments de continuité qui servent parfois une téléologie de la nation ou d'une quelconque collectivité. Or cela n'a rien à voir avec le travail scientifique de l'historien. Cela dit, les liens entre le passé et le présent sont bien réels et la limite entre la déification du présent et l'étude du passé peut être difficile à percevoir.

Les éléments de continuité

Les maîtres répètent que comprendre les faits du passé permet de saisir l'évolution de la société et de mieux appréhender la réalité contemporaine. Là où leurs réponses diffèrent largement de la représentation savante de l'histoire, c'est lorsqu'ils affirment que les faits du passé sont étudiés parce qu'ils constituent le fondement des temps présents.

L'histoire c'est comprendre le monde qui nous entoure en voyant toutes les ramifications qui plongent vers le passé, dans les sociétés du passé. – Michael

Je remarque les mouvements de société disons, les mouvements économiques, exemple le phénomène de la mondialisation c'est très bien, ce n'est pas récent, la publicité c'est pas récent, n'importe quoi on sait qu'il y a un point de départ dans le passé, le point de départ souvent il est très loin donc, c'est juste voir la suite des choses, voir dans quelle direction ça va. Voilà. – Donald

« Voir la suite des choses », « dans quelle direction ça va », ces paroles laissent croire que les enseignants voient dans l'histoire une sorte de continuum, qui peut aisément devenir téléologique. Plus que le changement, concept pourtant central en histoire, c'est la continuité qui semble davantage pertinente dans le discours de ces enseignants. Cette dimension du passé permet justement de comprendre mieux le présent. Pourtant, les programmes sont organisés en fonction des changements survenus dans l'histoire. Les réalités sociales correspondent en effet à des moments de transformation sociale, économique, politique, culturelle, etc. Cela dit, les éléments de continuité sont aussi à l'étude, mais doivent être mis en parallèle avec les ruptures historiques.

Les éléments permettant de se situer dans le parcours historique

Pour certains, l'histoire, c'est l'action de prendre connaissance du passé individuel ou collectif permettant de se situer dans le temps, de comprendre quelle place on tient dans notre communauté, dans notre société :

[...] Tu sais, on ne peut pas vivre au jour le jour, tout le temps, [...] je pense qu'il est vraiment essentiel de savoir d'où est-ce qu'on vient. Tant au niveau de la famille qu'au niveau de la communauté à laquelle on appartient. – Brian

Ça sert à savoir d'où est-ce qu'on vient, ça sert à savoir où on s'en va. Puis comme j'ai dit tantôt, ça sert à la compréhension humaine en général. – Daniel

L'étude du passé donnerait ainsi l'occasion non seulement d'inscrire le présent de l'individu ou de la communauté dans une perspective historique, mais également de donner un sens à leur existence. Plusieurs enseignants reprennent d'ailleurs cette idée bien connue qu'il faut savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va... Dans tous les cas, l'étude du passé est justifiée par son apport à la compréhension d'une situation présente.

5.1.2 Périphérie

Les trois éléments du noyau central que nous avons identifiés, l'interprétation, le présent et le passé, sont en interrelation dans la définition de l'histoire des enseignants. Dans cette dynamique s'insèrent toutefois d'autres éléments qui permettent de personnaliser la RS, de prendre position vis-à-vis de l'objet en entier ou en parties. Ces éléments périphériques permettent également de mieux saisir les attitudes et les postures épistémologiques des enseignants à l'égard de l'histoire. Ils ne sont pas essentiels, mais ils contribuent tout de même à spécifier, à préciser la représentation.

Les discours des enseignants comptent de nombreux thèmes. Nous en avons retenu cinq, qui sont apparus plus importants, sans pour autant se retrouver dans le noyau : la culture, la passion, les valeurs et, dans une moindre mesure, l'éducation à la citoyenneté.

5.1.2.1 L'histoire comme culture

L'histoire envisagée du point de vue enseignant semble encore largement associée aux savoirs encyclopédiques, à l'acquisition de connaissances factuelles et à la construction de références culturelles. En effet, bien que cet élément ne soit pas une composante du noyau central, il revient avec persistance dans le discours des enseignants.

C'est des petits morceaux qui font qu'un peuple est capable de s'associer à une entité collective pis ça, la culture ça déborde ça là, c'est d'aller chercher ce qui se passe ailleurs, puis tout ça, quand on n'est même pas capable de discuter de ça... – Benoit

L'histoire, ça sert à plusieurs choses. Je trouve que c'est un excellent cours de culture générale pour moi l'histoire, ça sert à élargir nos connaissances générales sur plein de sujets. – Andréanne

Ainsi, pour certains, l'acquisition de connaissances historiques permet, entre autres choses, de bâtir une société ayant une culture commune et qui, dès lors, peut communiquer plus facilement :

C'est en ayant la même histoire commune, les mêmes points de référence on va dire temporels [que] tout le monde peut parler de la même chose. Tout le monde peut se référer disons à Jacques Cartier. – Donald

L'histoire comme culture commune implique que tous les individus d'une société donnée partagent les mêmes références factuelles, culturelles, politiques, etc. La nécessité d'un programme prescrivant les contenus apparaît donc évidente.

Nous avons présenté l'idée plus tôt : l'histoire, telle que définie par les enseignants, c'est l'étude des faits du passé qui permettent de comprendre le présent. Ainsi, pour beaucoup d'enseignants, ce sont les faits du passé qui font l'histoire. Ce sont les faits qui sont utiles pour comprendre le présent. Ce sont les événements qui alimentent la culture et font qu'une société peut dialoguer et évoluer. En conséquence, l'histoire serait associée à une culture commune correspondant à un contenu plus qu'à une méthode d'analyse et d'interprétation. En effet, il n'est pas question, dans leurs discours, de faire en sorte que les élèves découvrent ces faits par eux-mêmes, par un travail sur les documents ou sur des interprétations à décortiquer. Ce n'est donc pas l'acquisition d'une culture critique et d'une méthodologie qui est valorisée. Mais si l'histoire est la culture, de quelle culture

est-il question? Celle de la majorité canadienne-française, celle d'une nouvelle société pluraliste ? L'attention portée aux différents discours des divers acteurs de l'histoire est une piste de réponse à cette question, mais nous y reviendrons plus longuement dans la section suivante.

5.1.2.2 L'histoire comme passion

De même, comme Lautier l'a remarqué avant nous dans une recherche menée auprès d'enseignants français, les maîtres semblent entretenir un rapport personnel à l'histoire en mentionnant que l'histoire leur apporte quelque chose, elle fait partie de leur vie, que c'est même leur passion :

Pour moi, c'est une passion l'histoire! – Christophe

L'histoire, c'est une grande partie de ma vie. Quasiment une passion là, je te dirais ouais, c'est ça. – Carl

L'histoire, c'est ma passion, ma jeunesse aussi. Mes parents me faisaient lire beaucoup. Puis c'est quelque chose de vraiment important. – Raphaëlle

Ce sont 13 enseignants sur les 18 que nous avons rencontrés qui se disent passionnés d'histoire et, nous le verrons, d'enseignement de l'histoire. Ainsi, nous pouvons affirmer que l'attitude générale des enseignants de notre enquête à l'égard de la discipline historique est très positive, même chez les maîtres de notre échantillon qui ne sont pas formés dans la discipline. Nous y reviendrons dans la section suivante.

5.1.2.3 L'histoire comme réservoir de valeurs

S'il apparaît que l'histoire est d'abord une source de culture et de connaissances factuelles, il semble que ce soit également une discipline qui permette d'illustrer, de comprendre et de partager les valeurs de la société. La prégnance des valeurs en histoire est évidente et s'exprime de diverses manières. Les historiens cherchent à contrôler leur effet sur leur travail, nous l'avons vu. Il n'empêche que ce sont en partie leurs valeurs qui permettent de choisir ce qui est digne d'être traité comme un événement historique ou non. Ces mêmes valeurs s'immiscent aussi parfois dans leurs interprétations, malgré le travail d'objectivation qu'ils accomplissent. Or, cette réserve à l'égard des valeurs propre à la démarche historique n'est pas relevée par les enseignants.

Ce rapport spécifique aux valeurs de l'histoire s'explique peut-être simplement par le fait que les enseignants poursuivent un autre objectif que les historiens. En effet, le ministère de l'Éducation leur donne le mandat de suivre un programme et les programmes d'études sont fondés sur les valeurs d'une société. En histoire, ils invitent ouvertement les enseignants à développer les valeurs démocratiques.

Plus encore, nous dit une enseignante, « l'histoire, c'est les valeurs d'une société » (Ginette). Cette phrase, simple à première vue, est lourde de signification et soulève des questions auxquelles nous tenterons de répondre dans les pages qui suivent cette section : jusqu'à quel point les enseignants d'histoire sont-ils guidés par ce désir de construire ou présenter les valeurs de la société, lorsqu'ils choisissent les faits à présenter ? Est-il possible de différencier les contenus et les valeurs si aisément ? Parle-t-on de valeurs universelles ou de valeurs nationales ? De valeurs individuelles ou collectives ? Les décisions des peuples d'hier sont également le reflet de leurs valeurs. Mais alors de quelle société est-il question dans cette phrase : « L'histoire, c'est les valeurs d'une société » ? Celle du passé qui est étudiée ou celle du présent de celui qui l'étudie ? Par ailleurs, quel travail sur les valeurs est-il réalisé ?

5.1.2.4 L'histoire et la citoyenneté

Enfin, il faut noter la présence, plutôt faible, de la citoyenneté dans la zone périphérique de la représentation sociale de l'histoire. Lorsqu'on leur demande de s'exprimer sur l'histoire, la majorité des enseignants ne va pas d'elle-même mentionner de liens avec la citoyenneté. Quelques-uns le font (trois enseignants) cependant :

Citoyenneté [et histoire], ça va ensemble pour moi. [...] Parce que l'histoire c'est fait pour développer l'individu dans notre société. –
Andréanne

Ces idées de « développer l'individu » et de mieux comprendre la société présente sont des finalités associées à l'étude de l'histoire qui sont aussi liées à la citoyenneté. Malgré cela, si les enseignants sont facilement enclins à reconnaître que la formation historique sert le citoyen, en contrepartie, ils n'associent pas systématiquement et directement l'histoire et la citoyenneté, tant s'en faut. Nous approfondirons cet aspect dans le chapitre portant sur les liens entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

5.1.3 Remarques

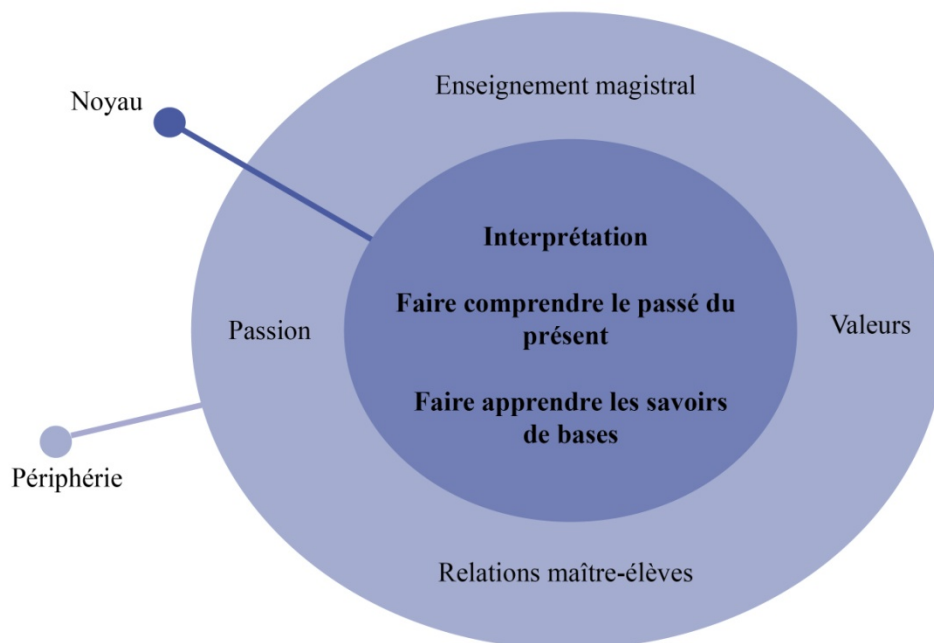
Même s'ils entretiennent une relation privilégiée avec l'histoire en raison de leur profession, la définition donnée par les enseignants ne repose pas sur des fondements épistémologiques. Elle relève même, jusqu'à un certain point, du sens commun. En effet, nous ne retrouvons pas, dans leur discours, de référence à la méthodologie, ni à la pensée historienne ou à la pensée critique. Les maîtres mentionnent bel et bien le passé comme objet d'étude, mais ils ne font pas de référence à la critique des sources. Si les enseignants se disent pour la plupart passionnés d'histoire, il semble malgré tout qu'ils aient un rapport à l'histoire différent de celui de l'historien. Pour eux, l'histoire est une matière agréable et utile pour comprendre le monde. C'est une culture. Pour l'historien, l'histoire est une science humaine, une manière critique de penser et d'analyser le monde passé et présent. La mission des enseignants ne leur impose pas de fréquenter les centres d'archives. Ils n'ont pas à créer de nouveaux savoirs scientifiques. Ils en consomment, idéalement, et ils ont le devoir de faire apprendre un savoir historique qui a été adapté dans un programme de formation et qu'eux-mêmes adapteront à leur tour. Ainsi, contrairement aux historiens, les enseignants ne semblent pas avoir de scrupules à associer l'histoire à la transmission des valeurs. Il leur est demandé, bien sûr, de développer les valeurs démocratiques, mais ils ont également le mandat de développer l'esprit critique des élèves et leurs compétences intellectuelles et méthodologiques. Leur représentation de l'histoire ne semble pas réellement correspondre à ces attentes. En tout cas, la méthodologie et la pensée critique ne sont pas des caractéristiques essentielles à la définition qu'ils donnent de l'histoire.

Bien qu'il soit possible de se désoler de ce constat, il faut garder à l'esprit que les enseignants sont d'abord et avant tout enseignants, c'est là que se situe leur spécialité. Pour eux, l'histoire-discipline est productrice d'un savoir-savant avec lequel ils travaillent parfois. C'est surtout une matière à enseigner et c'est à ce niveau que se situe leur expertise. Voyons donc comment les maîtres adaptent leur représentation de l'histoire à la réalité de la classe.

5.2 Structure et contenu de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire

Nous verrons dans cette section de quelles manières les assises (a-)théoriques des enseignants concernant la science historique se manifestent dans leurs représentations de l'enseignement. Nous serons ainsi en mesure de comprendre ce qu'enseigner l'histoire signifie pour les maîtres, les buts qu'ils poursuivent et les méthodes qu'ils imaginent pour atteindre ces objectifs. La représentation sociale de l'enseignement de l'histoire des enseignants sera notre point de départ pour réfléchir, dans les sections suivantes, sur la vision des maîtres concernant les liens entre l'enseignement de l'histoire et la formation citoyenne.

La figure suivante présente le contenu et la structure (centre ou périphérie) de la représentation de l'enseignement de l'histoire.

Figure 3 Représentation sociale de l'enseignement de l'histoire

5.2.1 Noyau central

Le noyau de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire est très près de celui de la discipline histoire. La principale différence se trouve dans le fait qu'il est davantage question de l'action pédagogique (« faire comprendre »), laquelle vient s'ajouter à l'élément central de l'histoire. De plus, un troisième élément fondamental apparaît : faire acquérir les « bases » d'abord. Ainsi, pour les maîtres, enseigner l'histoire revient à faire comprendre le passé du présent par l'étude d'interprétations et l'acquisition de savoirs historiques de base. Nous ne reprendrons pas ici ce qui a déjà été dit à propos des éléments du noyau central de l'histoire, mais nous spécifierons comment ces éléments s'expriment plus spécifiquement dans la représentation de l'enseignement de l'histoire.

5.2.1.1 Interpréter

Nous avons vu que tous les enseignants de notre groupe s'entendent sur le fait que l'histoire est interprétation. Toutefois, ils ne se réfèrent pas aux interprétations des historiens, mais bien plutôt aux points de vue des acteurs historiques, nous l'avons vu. Or, de quels acteurs est-il question ? Que dire des interprétations du maître lui-même ? Ou

encore, celles des élèves ? Si les enseignants admettent facilement que l'histoire est une interprétation, cela signifie-t-il pour autant qu'ils considèrent impossible de connaître la réalité? Nous tenterons de répondre à ces questions par l'analyse du discours des enseignants concernant leurs pratiques et leurs convictions.

Une simple question de points de vue?

Comme nous l'avons soulevé dans la section précédente, il est important, aux yeux des maîtres, de présenter les points de vue de différents protagonistes qu'on rencontre en étudiant l'histoire. Nous notons cependant que la majorité des enseignants semble se référer surtout à deux points de vue dominants dans l'étude du passé québécois : celui des francophones et celui des anglophones. Cela est vrai de tous les enseignants anglophones et de tous les enseignants montréalais de notre échantillon. Par contre, nous ne retrouvons pas systématiquement ce discours dans les écoles francophones hors de Montréal. Ce qui peut peut-être s'expliquer simplement par le fait que la dualité linguistique y est moins évidente.

Il semble en effet que le choix des points de vue à aborder soit directement relié à l'identité des élèves se trouvant dans la classe.

Making it interesting, relevant to their lives, trying to make both sides of the story and in this case, English culture versus French culture. That's it, yes. – Patrick

D'autres enseignants montréalais œuvrant dans des milieux où cohabitent des élèves de différentes origines présentent également les points de vue des minorités :

Une intégration historique qui comporte une perception, non seulement d'un certain point de vue, mais de l'ensemble total. Vu que la majorité de l'histoire a été écrite par des hommes blancs, ça laisse à désirer sur pas mal d'affaires, sur l'histoire. Puis les livres qu'on a sont souvent des répétitions de ces affaires-là. Quand tu enseignes l'histoire maintenant, de façon responsable, il faut que tu intègres beaucoup plus les pauvres puis différents groupes ethniques et les femmes qui sont totalement ignorées dans une large partie de l'histoire. – Daniel

Pour certains, le désir de ne froisser personne pousse à des extrêmes :

Il faut que tu présentes tant la théorie évolutionniste versus la théorie créationniste pour ne pas choquer personne. – Guy

[Les élèves d'origine juive de mes classes] ne croient pas à l'existence des dinosaures : « les fossiles de dinosaures sont là, pour éprouver ta foi, donc, Dieu a placé ça là, pour éprouver ta foi, pour que la science éprouve ta foi, mais que tu reviennes vers Dieu. » Puis, je me suis fait demander une fois, madame est-ce que c'est vrai qu'il y a eu des dinosaures et tu voyais dans ses yeux, elles voulaient savoir s'il y en avait eu, puis elles se demandaient vraiment puis, elles s'en foutaient dans le fond, que ça existe ou non, elles voulaient juste savoir. J'ai dit : « Écoute chérie, comme tu veux, que ça existe, que ça existe pas, y a-t-il des extraterrestres, peut-être qu'il y en a, c'est à toi d'y croire, est-ce que les fantômes existent, je ne sais pas, peut-être ». [...] je n'ai pas eu le choix. Oui, c'est controversé, mais ils n'en parleront pas, ils vont venir me voir comme après l'école. Mais il y en a dans [...] la façon dont ils sont éduqués, ils savent tout ce qui existe. – Raphaëlle

En somme, les enseignants affirment présenter l'expérience historique des différents groupes sociaux pour intéresser les élèves, pour parler d'eux, pour ne pas les blesser (quitte à mentir...) et pour rester neutres. Ou encore, certains disent agir de manière responsable face à l'histoire en comblant les silences des manuels concernant certaines communautés ou groupes minoritaires. Les raisons pour invoquer différents points de vue sont diverses et fondées sur la bonne foi, mais poussées à l'extrême, elles vont parfois à l'encontre de la vérité historique ou scientifique...

Quand nous leur demandons où ils trouvent ces autres interprétations, les enseignants identifient plusieurs sources comme l'Internet⁹, les manuels scolaires, les revues d'histoire et les productions historiennes. Comme nous l'avons relevé plus tôt, le matériel historique contemporain, qu'il soit scolaire ou scientifique, tente de rendre compte de cette pluralité des points de vue. Toutefois, bien des critiques sont encore dirigées contre cette démarche qui s'en tient trop souvent à juxtaposer les points de vue sans montrer les interactions entre les groupes et les divergences au sein des mêmes groupes. Les enseignants rencontrent visiblement les mêmes problèmes.

Les francophones ou les anglophones ou même les Autochtones ont-ils un seul point de vue unanime sur leur passé ? Parions que les descendants d'immigrants irlandais n'ont pas tout à fait la même conception du passé que les descendants anglais, pour ne donner qu'un exemple. Bien que la démarche du discours pluraliste permette de complexifier la

⁹ Les enseignants n'ont malheureusement pas nommé les sites qu'ils consultent régulièrement.

vision du récit historique des élèves, il n'en demeure pas moins que les enseignants, en se prêtant à cet exercice, simplifient nécessairement la réalité. Cela permet tout de même une certaine complexification du récit.

La neutralité du maître

En présentant différents point de vue, les maîtres croient-ils se prémunir contre la subjectivité ? Proposent-ils leurs propres interprétations aux élèves ou tentent-ils de rester neutres ?

Tout en restant neutre, j'essaie toujours de présenter les deux côtés de la médaille. – Ginette

I play double eyes with the kids. If it's a way against the English, then I show the positive things they did, If it is against the French, I show the positive things. You have to stay neutral as a teacher. – Patrick

Demeurer neutres en montrant les deux côtés de la médaille... Les enseignants de notre échantillon souhaitent être objectifs le plus possible. Le meilleur moyen pour y arriver est en effet, selon eux, de présenter différents points de vue aux élèves tout en ne penchant pas plus d'un côté que de l'autre. Il n'est pas question, pour eux, d'enseigner un récit unique, qu'ils qualifient de « biaisé ». Mais l'histoire est-elle neutre ? Le passé est-il composé d'une telle équité entre les groupes ? La réponse à cette question est évidemment négative¹⁰. Alors, est-ce dire que les enseignants transforment le passé pour ne pas provoquer de conflits dans le présent ? Nous n'avons malheureusement pas la réponse à cette question. Mais l'insistance des maîtres sur la nécessité de respecter les sensibilités des élèves (ou celles des parents et de la direction) et sur l'importance de conserver un contrôle sur la classe nous renseigne sur leur ouverture limitée à aborder les questions susceptibles de provoquer la controverse. De même, s'ils se font parfois avocats du diable, pour provoquer la dissonance ou un conflit cognitif chez leurs élèves, ils affirment le faire principalement pour assurer cette neutralité que pour problématiser une situation. Les maîtres n'affirment pas avoir recours à des documents historiques autres que ceux des manuels. Ils ne cherchent pas de sources historiques alternatives.

¹⁰ L'étude de Barton et McCully (2004), réalisée en Irlande du Nord, montre d'ailleurs qu'une présentation de l'histoire se voulant neutre conforte davantage les stéréotypes déjà présents dans l'esprit des élèves qu'elle ne contribue à les défaire.

Bien qu'ils souhaitent être neutres, les maîtres sont conscients qu'une telle attitude est difficile à maintenir :

Pour l'histoire elle-même comme j'ai dit, il faut que ça reste objectif. C'est vraiment dur de rester objectif, tu ne peux pas vraiment enseigner l'histoire de façon objective parce que la seule affaire qui est objective dans l'histoire, c'est les dates. – Daniel

Quand t'expliques veut, veut pas les explications, on a beau vouloir être objectif, elles sont toujours teintées de ce en quoi on croit, ça c'est difficile aussi. – Juliette

Ainsi, aucun des maîtres n'a affirmé présenter sa propre interprétation de l'histoire aux élèves. Au contraire, ils avancent tous se baser sur des documents officiels ou sur leurs propres recherches. Mais ils ne sont pas dupes pour autant et admettent la difficulté de rester neutres.

Interprétation des élèves

L'approche constructiviste que l'on retrouve dans les recommandations des didacticiens est aussi une manière de surmonter la subjectivité de l'enseignant, d'éviter que les élèves ne retiennent qu'une seule vision du passé lorsqu'ils construisent leur savoir. C'est l'approche qui a été envisagée et adoptée dans les nouveaux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté. Cette intention se retrouve dans l'intitulé de la compétence 2 : « interpréter les réalités sociales dans une perspective historique ». Qu'en pensent les enseignants ?

Bien qu'ils affirment que l'histoire est interprétation, plusieurs d'entre eux sont résistants à l'idée de faire construire les interprétations par les élèves comme on le propose dans le programme. En fait, ils sont tous convaincus que l'approche est bonne, mais qu'elle n'est pas applicable dans leurs classes. Les principales raisons résident dans le fait que les élèves n'en sont pas capables parce qu'ils ne possèdent pas les connaissances de base nécessaires :

[Je fais] beaucoup de magistral, parce qu'ils [les élèves] en ont envie. Ils sont tellement en manque d'information que je veux dire, ils en ont besoin.
– Ghislain

La méthode historique bon, c'est bien beau, mais tu ne peux pas l'utiliser si tu n'as pas compris la base de ton sujet, donc, c'est pour ça que je ne l'utilise pas, puis ça prendrait un temps fou. – Raphaëlle

Ou encore, parce qu'une telle approche nécessite des opérations intellectuelles qui sont au-delà du développement psychologique de leurs élèves :

Quand on entre des concepts plus philosophiques, ils ont de la difficulté, mais je pense que c'est mentalement, physiquement, le développement psychologique d'un adolescent n'est peut-être pas rendu à ce stade-là. Quand c'est compliqué j'essaie de le ramener au plus basique possible là. – Christophe

Je trouve ça difficile de voir des programmes comme histoire, géo mis si tôt dans le processus de développement psychologique et intellectuel des enfants, ils ne sont pas prêts à des concepts aussi complexes que ce qu'on leur donne, ça ça devient compliqué pour nous, ça c'est un problème là. – Juliette

Ou encore, les élèves n'aiment tout simplement pas les méthodes plus actives et il y a donc danger de perdre le contrôle :

[Si les élèves n'ont] pas l'impression de remplir des trous, ils ont l'impression qu'ils ne travaillent pas. Ou s'ils trouvent que c'est trop agréable de faire autre chose, on dirait qu'ils se sentent coupables que, c'est assez bizarre je dis, il faut qu'ils aient quelque chose de contraignant dans l'apprentissage, puis si ce n'est pas ça, ils sont complètement *insécurés* (sic). – Ghislain

Je n'y crois pas aux travaux d'équipes, surtout pas en secondaire 2. Un travail d'équipe pour moi, c'est je perds mon temps, tu perds le tien. Pour l'avoir déjà vécu assez souvent ça demande une rigueur, de la surveillance tout le temps, surveiller ceux qui travaillent, ceux qui travaillent pas. C'est dommage parce que dans n'importe quoi il y a toujours d'innocentes victimes qui payent, parce qu'il y en a des bons groupes qui vont fonctionner mais tu as peut-être deux, trois, quatre groupes, deux, trois, quatre équipes de cancrés si on veut, qui ne veulent jamais rien faire qui font semblant de travailler et ça vient miner la dynamique du groupe. J'ai de la misère avec ça. Je pense qu'à l'âge qu'ils ont, ils sont en situation d'apprentissage, ils accueillent la connaissance et après, au fur et à mesure, quand ils vieilliront, ils seront capables de se faire une idée. – Benoit

Cette crainte de perdre le contrôle est avancée par plusieurs enseignants, mais les principales raisons qu'ils donnent pour justifier leur choix de ne pas faire davantage

d'activités à portée méthodologique portaient principalement sur les incapacités intellectuelles et les motivations des élèves...

Très peu d'enseignants que nous avons rencontrés ont affirmé appliquer systématiquement un enseignement constructiviste ou simplement plus actif dans leur classe. Une seule enseignante affirme appliquer le programme à la lettre, nous présenterons son cas un peu plus loin. La plupart font bien sûr des activités avec leurs élèves, mais ce n'est qu'une mince partie du temps imparti qui y est consacré et les activités invitant les élèves à construire leur propre interprétation semblent marginales, du moins dans le discours :

[Avec l'approche magistrale,] ça va plus vite, puis il y a certains éléments, je pense, qui ne valent pas, ça ne vaut pas la peine toujours de faire ou d'amener l'élève à découvrir par lui-même les choses. L'idéal, je pense que si on le fait de façon inductive avec les élèves la moitié du temps et que l'on fait de façon déductive l'autre moitié du temps c'est déjà une grande amélioration par rapport à ce qui se faisait avant. – Michael

Interpréter, mais pas trop !

Par ailleurs, il nous a semblé pertinent de mentionner également le sentiment de méfiance que certains enseignants partagent à l'égard de la nature interprétative du récit historique. Selon eux, il ne faut pas aller trop loin dans les différentes versions du passé que l'on propose aux élèves, car le manque de certitudes les confond :

L'histoire, tout dépendant de qui l'écrit, bien ça peut être complètement contradictoire puis tout ça... Ça a été un choc pour eux autres [les élèves], parce que regarde ce n'est pas une matière... ce n'est pas la vérité, fait que ça a été vraiment insécurisant pour eux autres. -Ghislain

Si tu présentes trop d'incertitudes aux élèves, c'est un autre problème. Ils ont besoin d'être rassurés, ils ont beaucoup besoin d'encadrement. Ils ont besoin de certitudes. – Guy

Devoir construire eux-mêmes leurs propres interprétations est également insécurisant pour les élèves qui ne l'ont jamais fait. Il ne faut pas oublier que, si les maîtres ont une représentation de leur métier et du rôle de leurs élèves, les élèves ont eux aussi une représentation de leur rôle et de celui du maître. Étant donné qu'un enseignement plus

traditionnel semble dominer, il y a fort à parier que les élèves sont bousculés et se sentent inconfortables lorsqu'on leur demande tout à coup de sortir de leur rôle...

5.2.1.2 Comprendre le passé du présent

Tout comme dans la représentation sociale de l'histoire, comprendre le présent est l'élément fondamental de la représentation de l'enseignement de l'histoire. Les enseignants cherchent en fait à faire comprendre le présent aux élèves par l'étude du passé. C'est une histoire explicative que la majorité d'entre eux souhaite proposer aux élèves :

L'enseignement de l'histoire c'est une vocation, puis c'est vraiment d'expliquer, puis de faire comprendre aux jeunes que tous les aspects de la société d'aujourd'hui dépendent de ce qui s'est passé avant, tout simplement. – Christophe

Méthode privilégiée

Pour les enseignants rencontrés, il ne s'agit pas tant de raconter l'histoire, d'énumérer les faits d'hier à aujourd'hui, que de faire constamment des liens entre le passé et le présent. Cela dit, les enseignants demeurent très attachés à la chronologie, mais celle-ci doit nécessairement être présentée de manière à ce que les élèves comprennent l'évolution, les causes et les conséquences des événements jusqu'à aujourd'hui, etc. Selon eux, en spécifiant les liens qui unissent le passé et le présent, ils font d'une pierre deux coups : d'une part, ils suscitent plus d'intérêt et de motivations chez les élèves (qui sentent que l'on parle davantage d'eux ou de ce qu'ils connaissent, d'une certaine manière), d'autre part, ils aident les élèves à mieux comprendre leur société et le passé de celle-ci.

Je me dis que plus on se colle proche de la vie des jeunes, plus ça va être facile. Plus je suis capable de faire des liens avec leur vie, par rapport à ce qu'ils vivent, plus c'est simple. Alors j'essaie de travailler, j'essaie de tout connecter ce que j'ai comme exemples, comme théorie avec... Tu sais, par exemple c'est comme ça, c'est comme telle affaire, c'est comme... Hier je leur ai expliqué le fordisme, ou le taylorisme, puis là un moment donné j'ai écrit au tableau « trente minutes ou c'est gratuit ». J'ai donné quinze minutes de théorie hier et j'ai passé une heure à discuter. J'ai deux filles qui travaillent chez Mc Do, elles savent c'est quoi le travail spécialisé, puis que tu es minuté quand tu es au service. « Y en a-t-il qui se font minuter quand ils travaillent? » [Ils répondent] : « bien là, le service à l'auto madame! »

Ok, bien mettez ça dans une usine, au début du 20e siècle, c'est exactement la même affaire. – Andréanne

Le but de cette méthode est de rendre la matière plus signifiante, de faire en sorte que le passé devienne familier. Mais il s'agit également d'habituer les élèves à réfléchir au présent en lui redonnant sa perspective historique, notamment par l'étude de concepts :

On peut tellement amener de concepts pour les jeunes à partir de l'histoire, ça tu le réalises en le faisant, tu as toujours des liens avec le présent et ça c'est inévitable puis, souvent ils vont demander : « Pourquoi? Pourquoi? Pourquoi? » Puis ça te fait réfléchir, tu fais des liaisons avec le présent, conséquemment avec le futur. – Guy

Or comme le rappellent certains enseignants, ces liens ne sont pas toujours faciles à établir et il y a un danger de faire des anachronismes :

Il faut que tu sois très fort dans les comparaisons, il faut que tu fasses les liens puis des fois là, il faut que tu ailles chercher le moins que rien là. – Andréanne

Je prendrais le cas des sociétés qui auraient hérité d'un bagage culturel, administratif, politique, économique d'une société qui l'aurait précédée, nécessairement il y a une évolution qui est à mettre en lumière, à faire observer par l'élève. C'est le moment idéal pour amener l'élève à observer les traces du passé justement dans notre propre société, dans le monde qui nous entoure, je pense que je ne vous apprends rien à ce niveau-là, après avoir étudié tout un chapitre, pendant cette étude-là, on peut encore faire des liens avec notre monde actuel bien sûr et c'est souhaitable, par contre il ne faut quand même pas tomber dans le piège de trop mélanger les éléments puis les élèves. [...] On ne peut pas mélanger des activités sans arrêt parce que un moment donné les étudiants perdraient le fil conducteur. – Michael

Les liens entre le passé et le présent sont effectivement utiles pour apprendre l'histoire, il est vrai aussi que tous les liens ne sont pas bons et que certains glissements peuvent survenir rapidement, lorsqu'on est dans le feu de l'action (Boix-Mansilla, 2000; Lefebvre, 1964; Wineburg, 2000). Il est facile de croire, par exemple, que tout le présent est le résultat d'actions et de décisions du passé sans considérer l'effet de la contingence et le caractère spécifique des situations étudiées (Wils, 2009; Lautier, 1997). Encore une fois, le phénomène de la rétrodiction est à l'œuvre. Le passé en lui-même n'est pas étudié s'il ne répond pas à une question que l'on se pose sur la société présente. De même, cette insistance sur les liens entre le passé et le présent peut aisément conduire à la

construction d'un discours téléologique qui crée du même coup un sentiment de familiarité avec le passé et qui affaiblit la capacité à apprivoiser la différence et la complexité du passé.

Acquérir les connaissances de bases

Un dernier aspect fondamental qui se dégage de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire est sans contredit l'importance que les enseignants accordent à l'acquisition des connaissances historiques de base. Celles-ci sont perçues comme étant un préalable à toute autre forme de connaissance plus active ou plus complexe :

Une série de connaissances de base c'est sûr, on ne peut pas s'en sortir. Les filles ne connaissent pas le passé, ça ne s'apprend pas tout seul. En histoire, il y a des dates, il y a des personnages, il y a des événements importants donc, il y a une série de connaissances à transmettre qu'on le veule ou non.
– Andréanne

Transmettre la base qui va leur permettre de comprendre. Je pense qu'on ne peut pas passer à côté de la démocratie, on ne peut pas passer à côté de la création des villages, de l'organisation d'une société, les révolutions que liberté, fraternité et l'autre que j'ai oublié, je ne sais plus, les trois valeurs de la Révolution française, on ne peut pas omettre ça, parce que, encore aujourd'hui, tout ce qu'ils vivent c'est parce qu'il s'est passé quelque chose [avant]. Je pense que c'est vraiment ça l'essentiel, il y a tellement de connaissances en histoire. [...] Donc, avoir la base, être capable d'entretenir une certaine conversation sur le plan historique. Ça, c'est déjà pas pire. – Juliette

Deux choses sont à retenir par rapport à cette obsession pour les « bases ». D'abord les bases sont perçues comme un bagage culturel et comme une culture commune que tous les élèves devraient posséder afin de mieux vivre dans le présent :

Tout en restant neutre, j'essaie toujours de présenter les deux côtés de la médaille et je leur dis : « l'histoire, c'est votre histoire, en anglais ça se dit mieux : *story*, c'est l'histoire de votre vie, de vos parents, de vos grands-parents, il me semble que c'est précieux. Il ne faut pas l'oublier, il ne faut pas le perdre parce qu'un jour, vous allez, j'espère transmettre cette histoire aux générations à venir ». – Ginette

Plus tu es connaissant, mieux tu es capable de prendre des décisions dans ta vie. – Daniel

Ce rôle d’alphabétisation sociale donné à l’apprentissage de l’histoire est largement reconnu, comme l’a souligné le rapport Lacoursière (1996).

Ensuite, acquérir les connaissances de base d’une situation donnée ou d’un phénomène historique est perçu comme étant un préalable à toute autre forme d’apprentissage plus actif. C’est un passage obligé, qu’on le veuille ou non.

Certains enseignants, pour qui le recours au développement des concepts est indispensable, croient tout de même que les connaissances de base demeurent l’outil essentiel pour interpréter le passé et le présent :

Ce qui va être utile aux élèves pour interpréter le présent c’est les fameux concepts, les concepts qui sont dans le fond des catégories qui sont applicables d’une situation à l’autre, d’une société à l’autre, mais si c’était juste des concepts ce serait complètement dénaturé ce serait décontextualisé, [car] un concept ça n’a pas de couleurs. Prenons la démocratie, si je ne parle pas de l’origine de la démocratie athénienne et de comment les gens sont venus à se donner ce régime-là... [...] Vous comprenez ce que je veux dire, c’est parce qu’un concept ça n’intéressera personne-là si c’est désincarné, mais si l’élève est capable de rattacher ça à des images fortes, à des événements, à des personnages, à des conditions d’existence difficiles, d’autres plus heureuses, c’est ce qui va lui permettre de le comprendre le concept ce n’est pas tout simplement une définition, d’ailleurs [...] la question de l’élève [qui] définit son concept : « la démocratie, je pense que la démocratie c’est..., je pense que ceci, cela... » J’ai laissé ça tomber assez rapidement parce que c’est une formidable perte de temps [...] Je peux [toutefois] demander à un élève de me dire lui qu’est-ce qu’il croit être la définition d’un concept. Mais, je ne demanderai pas à chacun de définir tous les concepts. Bon, puis là, je développe j’essaie de modifier un peu leur vision, leur définition du concept, en prenant pour acquis qu’ils vont bien mieux comprendre après avoir étudié des faits rattachés à ce concept-là. Mais souvent moi la définition je la leur donne, je leur fais prendre en note. – Michael

Ainsi, si les critiques des nouveaux programmes craignent une disparition de l’apprentissage des connaissances déclaratives « de base » en histoire et de la culture commune, les représentations sociales des enseignants se font rassurantes à cet égard. En fait, l’histoire est encore davantage considérée comme un contenu qui s’apprend, plus que comme une discipline qu’on pratique. Par contre, les contenus couverts par les enseignants sont-ils les mêmes ? Bien sûr, tous se basent sur les programmes, mais la part

de liberté est suffisamment grande pour que chaque enseignant insiste sur ce qu'il croit être les bases...

5.2.2 Périphérie

Tel que la figure de la page 101le montre, quatre éléments périphériques importants du discours des enseignants, mais ne se trouvant pas dans le noyau central, ont été retenus. Il s'agit de la transmission de la passion pour l'histoire, de l'efficacité de l'approche magistrale, de l'interaction avec la jeunesse et de la transmission de valeurs.

5.2.2.1 Transmettre la passion pour l'histoire

Alimentant l'idée répandue selon laquelle l'enseignement serait une vocation, beaucoup d'enseignants se sont dit passionnés par l'histoire. Ils ont pour dessein de transmettre cette passion à leurs élèves :

Ah bien [transmettre] la passion que j'ai. Le goût de l'histoire c'est ça, ouais pour qu'ils apprennent à être de bons citoyens. – Carl

Être passionné d'histoire aide à l'apprentissage de la citoyenneté... Mais avoir la passion pour l'histoire signifie-t-il savoir critiquer l'information, connaître le fonctionnement des institutions et les moyens d'agir sur le cours des choses ? Nous reviendrons sur cet aspect, plus loin dans ce texte, lorsque nous aborderons la représentation de la citoyenneté et les liens entre l'histoire et la citoyenneté qu'identifient les enseignants.

Chose certaine, la passion pour l'histoire que nous dévoilent les enseignants est souvent reliée à une expérience personnelle. Pour les uns, c'est la découverte de son identité sociale, de sa place dans la collectivité, de son passé long. Pour d'autres, c'est une manière de mieux se comprendre, de comprendre les problèmes présents, de se guérir même. Toujours, la passion pour l'histoire est reliée aux sentiments de l'enseignement, à son identité :

Moi, ça m'a beaucoup aidée sur le plan identitaire quand j'étais au secondaire, il y a beaucoup de choses chez moi... ça m'a fait comprendre d'où je venais, de quoi je faisais partie puis c'est ce que j'ai voulu transmettre aussi, quand j'ai choisi l'enseignement, c'est l'enseignement de l'histoire... Cela fait que pour moi c'est ça la vocation. – Andréanne

[L'histoire permet de] comprendre pourquoi on a nos contradictions, nos peurs, nos faiblesses. En fait tout ce qu'on a, toutes nos bibittes qu'on a je veux dire, l'enseignement de l'histoire peut être un outil dans la mesure où les gens ne connaissent pas bien leur histoire. – Ghislain

Ce que nous retiendrons pour l'instant de ce constat est que la majorité des enseignants rencontrés ont un rapport émotif à l'histoire. Ils aiment cela et souhaitent qu'il en soit de même pour leurs élèves. Cela signifie-t-il qu'ils aborderont l'histoire d'un point de vue émotif plus que rationnel ? Chose certaine, cet aspect du discours des enseignants est à mettre en relation avec leur vision de l'enseignement et de l'apprentissage : les bons enseignants sont intéressants, voire passionnants, les bons élèves sont motivés. Cette description montre bien que l'émotion fait partie de la joute.

5.2.2.2 Transmettre par l'approche magistro-centrée

En dépit des discours officiels faisant la promotion d'un enseignement basé sur des principes socioconstructivistes favorisant les approches diversifiées, les enseignants rencontrés ont dit avoir principalement recours à l'enseignement magistral. Selon eux, cette méthode est beaucoup plus efficace et appréciée des élèves à condition que la matière soit présentée de manière intéressante :

La mienne, ma méthode, c'est « one-man-show » en avant. Ça veut dire quoi, « one-man-show » ou pas, il faut séduire, il faut séduire son monde, là, quand je dis séduire, ce n'est pas ... On se comprend, là, séduire, c'est d'être capable de rendre cela l'fun. – Benoit

C'est complètement inutile de faire du magistral au secondaire. Par contre, si tu y vas par des anecdotes, des histoires vécues, les récits de vie ça, ça pogne là. Si tu parles de toi, des voyages que t'as faits puis si tu parles de sites historiques là, tu parles et c'est le silence absolu tout le monde écoute, tout le monde veut s'en rappeler. Si tu parles de l'histoire en général là, le professeur va faire de la théorie, ils savent rien et c'est le vide, le lendemain ils ne savent même pas de quoi tu as parlé, ils ont tout oublié, c'est une blague. – Guy

J'aime bien raconter l'histoire, je trouve que c'est une méthode qui passe bien, au lieu de faire quelque chose de plus didactique là, peut-être, mais présenter la matière de façon magistrale, puis après ça faire travailler les enfants là, bien moi je trouve que la présentation magistrale elle passe beaucoup mieux chez les jeunes, quand tu y vas dans raconter une histoire

là, justement. [...] Dans le fond c'est de frapper l'imaginaire pour qu'ils retiennent justement le concept, l'idée que tu veux faire retenir. – Christophe

Il ne s'agit donc pas d'un cours magistral où l'enseignant monologuerait pendant 75 minutes, durant lesquelles les élèves n'auraient d'autres tâches que de prendre des notes. Il s'agit plutôt d'un enseignement dynamique, au cours duquel l'enseignant explique les événements, fait des liens avec le présent ou la matière vue précédemment, pose des questions aux élèves et répond aux leurs. Les enseignants disent également utiliser beaucoup de matériels différents, tels que les images, le PowerPoint, les vidéos, etc.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'approche magistrale est perçue par les enseignants comme une nécessité permettant de combler rapidement et efficacement les lacunes des connaissances des élèves, car, nous disent-ils à nouveau, il est impossible de faire travailler les élèves par eux-mêmes sur des projets s'ils n'ont pas au moins les connaissances de base :

Ce serait un cours magistral je ne sais pas comment te dire ça, c'est plate hein, c'est anti réforme mais, même avec la réforme on va continuer à faire du magistral aussi ça disparaîtra jamais, je pense que c'est un cours au niveau troisième secondaire là, c'est vraiment théorique, c'est très, très théorique. Il y a beaucoup d'applications, il y a beaucoup d'éléments je fais des liens avec leur monde là, mais je n'ai pas le choix de leur enseigner parce qu'elles ne connaissent pas enfin... [...] La majorité de mes cours, c'est bien sûr du magistral là, quatre-vingt pourcent de mon temps c'est du magistral, malgré tout. – Andréanne

Dans un autre contexte, cet enseignant explique pourquoi il a recours à l'enseignement magistral avec ses élèves autochtones habitués à un enseignement plus traditionnel et pour qui l'enseignement par la découverte ou le projet est très insécurisant :

On fait des revues de presse, puis des fois c'est des élèves qui choisissent des thèmes, puis qui font la revue de presse, mais c'est vraiment quelque chose qui encourage le cours magistral aussi parce que je veux dire, ils n'ont pas d'information, puis ils en veulent, puis ils n'ont pas la discipline pour dire : « Ben regarde, je vais me taper des livres, puis je vais passer mon temps à la bibliothèque. » [...] Il faudrait que je fasse une distinction entre la meilleure méthode pour les élèves puis la meilleure méthode pour moi, c'est très différent parce que les élèves c'est quelque chose que je ne comprends pas. [...] Ici c'était extrêmement traditionnel comme [méthode d'enseignement], la réforme garde j'étais le seul à faire de la réforme dans

cette école là, l'année passée les élèves étaient extrêmement réfractaires à tout ce qui n'était pas, ils se sentaient extrêmement *insécurés*. [...] Le reste a été beaucoup du magistral, puis du magistral aussi parce qu'ils en avaient envie, ils étaient tellement en manque d'information que je veux dire, ils en avaient de besoin. – Ghislain

D'autres reproduisent la méthode d'un enseignant d'histoire qui les a marqués favorablement et qu'ils ont pris pour modèle :

J'ai eu la chance d'avoir un excellent prof d'histoire au secondaire qui lui, était totalement dans le magistral pendant soixante-dix minutes, mais en même temps les élèves du para et de mécanique et coiffure aimaient ça, parce que c'était un très bon conteur. C'était un gars qui avait la capacité de synthétiser sans trop en mettre mais en plus c'est que ses récits étaient enivrants puis on avait la sensation à l'écouter que c'était vraiment un film qui se défilait sous nos yeux. – Michael

Cela nous rappelle à quel point l'expérience a, sur les pratiques et les représentations sociales, un effet souvent plus important que la formation (Darling-Hammond (1998); VanSledright, 1996; Yeager et Van Hoover, 2007).

Par ailleurs, les enseignants justifient qu'ils recourent peu aux documents et à la méthode historique par le fait que les élèves souffrent d'importants problèmes de lecture :

[Les recherches] sur Internet c'est zéro au secondaire 1. Les recherches sur Internet, de un [il y a] les problèmes de lecture, de recherche, il y a trop de choses à faire. [...] il y a beaucoup de lectures. Pour certains, je me rends compte que lorsqu'ils lisent, il faudrait que l'information soit soulignée. – Victor

En somme, les enseignants adoptent tous l'enseignement magistral, mais dans des proportions diverses, et les arguments qu'ils avancent pour défendre ce choix sont nombreux : pour combler rapidement et efficacement les lacunes des connaissances des élèves, pour répondre aux attentes des élèves, parce que c'est le moyen le plus agréable, etc. Nous avons hésité à placer cet élément dans le noyau central de la représentation, car plusieurs enseignants rencontrés ont souligné la possibilité d'enseigner l'histoire autrement. Toutefois, dans leurs contextes, ils jugent que l'enseignement magistral est le mieux adapté.

5.2.2.3 Interagir avec les élèves

Dans la représentation de l'enseignement de l'histoire, l'élève est un acteur important. Lorsqu'ils discutent de leur métier, les enseignants font référence à leurs élèves, principalement aux interactions qu'ils ont ou cherchent à avoir avec eux. Nous avons déjà abordé leur conception de l'apprentissage passant d'abord par les bases, du choix pédagogique de l'enseignement magistral qui en résultait. Nous ne reviendrons pas spécifiquement sur ces aspects. Nous nous intéresserons plutôt à la description qu'ils font de l'élève idéal et des attentes qu'ils entretiennent à son égard.

L'acte d'enseigner est perçu avant tout comme un acte de communication. Le grand défi étant bien sûr d'établir le dialogue, même si l'enseignant est, dans bien des scénarios, le principal émetteur de discours et l'élève reçoit l'information :

L'enseignement de l'histoire c'est juste enseigner donc, divulguer des parties de l'histoire à des élèves. – Brian

L'élève idéal selon le point de vue des enseignants est l'élève intéressé, participatif et curieux. Ce sont ces trois qualificatifs qui reviennent le plus régulièrement dans leur discours :

Un élève curieux, qui pose des questions pertinentes, oui ça c'est l'élève idéal. L'élève qui veut apprendre, qui est curieux. – Ginette

L'élève idéal comme tel, il n'y en a pas vraiment, mais c'est vraiment qui ne sait pas et qui veut savoir, puis qui ne comprend pas, puis qui veut comprendre. Juste être intéressé pour moi, c'est suffisant. – Raphaëlle

[L'élève] dont l'écriture va être propre, appliquée. Il est intéressé, ça veut dire qu'il a lu, qu'il a répondu correctement. Ça, c'est l'élève idéal, celui qui va lever la main de temps en temps, qui va te faire répéter de temps en temps parce qu'il n'a pas suivi, puis qu'il veut être sûr de ne pas avoir manqué la matière. – Victor

L'élève idéal, bien c'est un élève qui participe au bon moment. Si, par exemple, je pose des questions, qu'il répond ou au moins qu'il essaie de répondre. Un élève qui participe, un élève qui fait ce qu'il a à faire. – Brian

En somme, les maîtres souhaitent un élève hétéronome, qui se plie avec plaisir aux règles de la leçon. Pour la majorité des enseignants, cette motivation serait majoritairement

intrinsèque à la personnalité des élèves. Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignant n'a pas un rôle à jouer, afin de susciter cet intérêt chez les élèves :

The ideal student is someone who is capable to understand the basics and wants to know more than just the surface. And how do you do that ? By making it relevant to their lives. Ok. Most kids find history boring because it's facts and figures that are not interesting for them. [...]We can make them interested, by giving them right material, by the right way of teaching it. Ok. They want more than just dates, names, Confederation, referendum 1980, let's give them something more than that. I like seeing, and I had that this year, my world history students are, two thirds of them had my Canadian history, and they enjoyed it so much that they chose world history. Ok. Because they wanted more than just Canadian history, they wanted something on a larger grand scale. I want them to enjoy it in grade seven so that when they get it back, they don't regret it. Well the ideal student is somebody that wants more than just what the course offers. – Patrick

Il [l'élève] s'implique, il a un intérêt, tu vois qu'il a un intérêt. Mais il ne faut pas oublier que l'intérêt vient aussi de la personne qui est en avant. Si le cours n'est pas intéressant, le jeune il voit qu'il n'est pas intéressant, puis il ne se gênera probablement pas, il va le signifier corporellement et parfois verbalement. – Lili

Quoi faire pour intéresser les élèves ? C'est simple, répondent les enseignants rencontrés : il suffit d'être soi-même intéressant en essayant de les toucher, de parler de ce qu'ils ont envie d'entendre. Chercher à piquer la curiosité des élèves est ainsi une quête que tous les enseignants ont mentionnée :

Quand on enseigne l'histoire, il faut donner beaucoup d'informations pour accrocher les élèves et des images, voir, des images pour voir. – Lili

Enseignement de l'histoire, ça va aussi avec la passion, l'intérêt, l'interaction avec ce passé-là et ce présent qu'on essaie de faire découvrir. C'est ce qui est très intéressant, puis justement trouver la façon de l'exploiter correctement pour faire passer la matière, faire vivre aux jeunes ce qui s'est passé avant. – Victor

Par contre, dans le portrait de l'enseignement de l'histoire dépeint par les maîtres, l'élève n'a pas nécessairement toujours une image positive. Il est même parfois davantage décrit comme un élément sinon perturbateur, du moins dérangeant :

Dans une classe j'ai trente personnes qui résistent plus ou moins à ce que je leur dis. – Donald

Pour eux [les élèves], c'est très dur intellectuellement, souvent ils arrivent en 4e secondaire et ils n'ont jamais fait d'efforts intellectuels. Ils réussissent à passer, mais on ne leur a jamais demandé ou très peu demandé de faire des efforts. En 4e secondaire, ils sont confrontés à cet effort-là. – Christine

Les élèves résistent, ne font pas les efforts intellectuels nécessaires. D'autres difficultés rencontrées par les élèves sont énoncées par les enseignants : bien sûr, le manque d'intérêt, mais aussi une difficulté à se représenter le passé (évoquant), à lire et à comprendre des concepts. Enfin, selon quelques enseignants, leur développement intellectuel est insatisfaisant pour l'apprentissage de l'histoire et tout ce qu'il y a à faire contre cela, c'est attendre :

T'attends, il faut attendre que le temps passe puis, t'enseignes puis, tu parles du passé et un jour ils vont trouver, ils vont réussir à se référer à ce passé puis ils vont, ils vont oups! Ils vont s'ancrer quelque part. – Donald

Ça vient avec le temps, je te dirais qu'au début de l'année, c'est vraiment un truc psychologique, ils ne sont pas rendus là, ils ne sont pas à cette étape-là, psychologiquement. Puis beaucoup de mes élèves, je te dirais 90% de mes élèves à la fin de l'année, ils finissent par faire : « Ah! Ok, c'est con. Bien oui, je comprends! » Ils finissent par le voir, c'est comme si leur cerveau s'ouvrait à quelque chose de plus large. – Raphaëlle

Lorsque les difficultés des élèves sont associées au développement psychologique de ceux-ci, bien sûr, les enseignants affirment n'y rien pouvoir. Mais ils ont tout de même recours à certaines stratégies pour permettre aux enfants de surmonter les difficultés en lecture et les problèmes d'évoquant : ils simplifient la matière ou les textes, ils répètent et font répéter les élèves (dans leurs mots) et ils ont recours aux images :

Beaucoup d'images puis tu passes ton temps à expliquer aux élèves : « Est-ce que tu peux me l'expliquer toi ce que je viens d'expliquer ? » Puis là, il te l'explique, boîteusement. – Guy

S'ils ont de la misère en français, ils ont de la misère en histoire, c'est pour ça que la personne qui est en avant après ça, elle est super importante, parce qu'elle peut faire une très bonne synthèse. Tu sais revenir aux choses essentielles. – Lili

Il y a beaucoup de choses à lire, il y a beaucoup de documents, il y a beaucoup de compréhension. Oui, il y a des images, mais tu sais il y a beaucoup de mots, c'est des définitions, c'est des concepts, c'est une autre réalité pour eux autres là. Embarquer dans un contenu qui est beaucoup plus théorique, tu sais c'est vraiment... admettons en sciences, tu as les concepts, tu les appliques, avec les expériences tout ça, la manipulation. En histoire, c'est vraiment les documents, la lecture, c'est plus ça. Cela fait que tu en as qui vont être extrêmement bons, tu en as d'autres qui vont être plus faibles, c'est tout ça. [...] Mais j'essaie par compte de combler ça en faisant des PowerPoint sur des images. – Victor

J'amène toujours à des choses plus petites, je ramène à l'école, je ramène à la famille. Quand je leur explique comment argumenter, [je leur dis] : « Quand tu demandes quelque chose à ta mère, tu ne lui dis pas, « tu n'es pas fine, les autres mamans sont plus fines » tu trouves quelque chose d'autre ». Tu sais j'essaie toujours de ramener à plus petit pour faire comprendre un concept qui est plus grand. Ceux qui ont compris vraiment ce que je voulais dire, ça paraît, les autres, dans l'examen, ils me ramènent ce que j'ai dit, ils vont me ramener l'exemple de la famille. – Juliette

Leur représentation des élèves et de leurs capacités semble être la source de bien des justifications que donnent les enseignants aux décisions qu'ils prennent. La conception de l'apprentissage que partagent les enseignants, celle de l'acquisition des bases ou la logique de l'empilement des connaissances (Tutiaux-Guillon, 2006), fait que l'enseignement magistral semble être le mieux adapté. De même, pour contrer le problème de la motivation des élèves à apprendre l'histoire, leur réponse est que l'enseignant doit être passionné et intéressant. Au problème du développement psychologique ou intellectuel des élèves, ces enseignants répondent qu'il suffit d'attendre la fin du secondaire pour introduire la méthode historique à l'enseignement. De même, les problèmes de lecture des élèves justifient parfois la faible utilisation des documents.

5.2.2.4 Transmettre des valeurs

Quand ils discutent des éléments à transmettre ou à faire apprendre en enseignement de l'histoire, les enseignants mentionnent certes les connaissances, mais un élément qui revient également très souvent est la transmission de valeurs :

Enseignement de l'histoire, ça demande une passion parce que c'est transmettre des connaissances oui, mais également les valeurs qui vont avec, les choix de société et on forme les générations à venir et je dis à mes élèves vous allez devoir faire des choix. – Ginette

Qu'est-ce qu'on peut transmettre? Ouais, des valeurs. – Guy

Connaître les valeurs qui se cachent derrière les décisions collectives, réfléchir aux valeurs d'aujourd'hui, développer ou adhérer à des valeurs sont quelques expressions que reprennent régulièrement les maîtres.

Les valeurs morales et civiques telles que l'égalité, le respect, la tolérance sont de loin les valeurs les plus importantes mentionnées par les enseignants :

Il y a beaucoup de valeurs, il faut faire attention, parce que moi j'ai ma vision des événements historiques et les élèves doivent développer leur propre vision de ces événements là, fait qu'on a des valeurs à passer, des valeurs de citoyens évidemment comme la démocratie des choses comme ça. Mais il faut aussi, il ne faut pas leur imposer nos valeurs, il faut leur montrer à développer leurs propres valeurs et leur montrer l'importance de ces valeurs-là. Le programme d'histoire vise à développer le citoyen québécois avec les valeurs québécoises, occidentales en tout cas, nord américaines, canadiennes il faut voir ces valeurs-là. – Andréanne

En tant qu'enseignant, je transmets des valeurs, mais je transmets les miennes, elles sont conscientes ou pas conscientes dans ma façon d'agir. Tu sais il y a des affaires que je ne dis pas, mais les jeunes vont voir quelque chose pareil, je ne sais pas quoi, je ne sais pas nécessairement, moi-même je ne me connais pas parfaitement, personne ne se connaît parfaitement. C'est sûr que quand j'enseigne l'histoire, j'essaie d'amener les faits objectivement, mais t'enseignes à des jeunes du secondaire alors, tu sais, tu colores ça, le coloriage que je mets c'est difficile à dire... Mais la tolérance, beaucoup de tolérance, [...] c'est super important parce que ça revient souvent dans les relations avec les autres peuples. – Donald

Le développement des valeurs plus universelles, démocratiques semble guider le travail des enseignants. Ils sont pleinement conscients qu'ils transmettent des valeurs. Ils s'en donnent même la mission. Ils ne semblent aucunement ressentir de danger dans cette approche. Contrairement aux enseignants français que présentait Lautier (1997), pour qui la transmission de valeurs compromettrait le caractère scientifique de l'histoire, les enseignants que nous avons rencontrés sentent le besoin des élèves de réfléchir et de développer les valeurs de la société québécoise. Les enseignants montréalais sont particulièrement éloquents quant à la nécessité de discuter des valeurs en classe d'histoire, eux qui sont confrontés à des élèves de diverses origines, aux traditions parfois aux antipodes avec celles de la société québécoise.

Ainsi, l'égalité entre les hommes et les femmes est un sujet dont cet autre enseignant sent le besoin d'aborder fréquemment dans ses cours, car ses élèves proviennent en majorité de l'immigration récente et certains d'entre eux sont issus de cultures ne comportant pas cette valeur, à ses yeux fondamentale, de la société québécoise/canadienne :

[Ces élèves], quand ils viennent encore plus de milieu plus traditionnel, ils ne l'apprendront pas de leur mère, tu sais. – Daniel

Pour cette autre enseignante, fortement influencée par l'identité de ses élèves juives montréalaises, toutes les valeurs qu'elle partage ne sont pas bonnes à transmettre à ses élèves :

Si j'étais dans une école, je te dirais régulière québécoise, mon école est québécoise, mais si je te dirais montréalaise multiculturelle mais que c'est des [élèves de] deuxième génération d'immigrants avec des Québécois de souche, je te dirais que je n'interprèterais pas la même chose, je transmettrais plus des valeurs à ce moment là de la société québécoise. Tandis qu'à mon école, quand je transmets des valeurs, c'est des valeurs de base : respect, amour, amitié. Je ne peux pas transmettre des valeurs québécoises, [par exemple] : que le français c'est important. Je te dirais même qu'ils n'ont aucune idée à peu près ou presque [de] c'est quoi la souveraineté, ils en ont peur, il y en a qui ont connu la guerre, fait que pour eux devenir indépendant, ils s'imaginent que c'est automatiquement lié avec une guerre là. Elles ne s'intéressent pas trop à la politique mais lorsqu'elles s'intéressent à la politique, la majorité vote conservateur pur et dur. Pour ce qui est de transmettre des valeurs par l'histoire c'est des valeurs... bien à part la valeur de justice, de compréhension ou de regard sur le passé pour comprendre le présent, je ne peux pas, je vais vraiment à la barre, je ne peux pas aller plus loin. – Raphaëlle

Ainsi, selon cette enseignante, seules les valeurs universelles ou de base peuvent être transmises à ses élèves juives, mais elle ne se permettrait jamais de leur parler du « fait français » ou de l'idée de souveraineté de l'État québécois... Nous reviendrons sur ces aspects dans le chapitre sur les liens entre l'histoire et la citoyenneté, car il est certain que de passer sous silence certaines des questions les plus fondamentales de la vie politique québécoise a un effet sur l'éducation citoyenne de ces élèves, qui sont, évidemment, Québécoises, elles aussi.

Il semble que les enseignants rencontrés sont soucieux d'assurer la réussite d'un vivre-ensemble où le respect et la tolérance prédominent. Beaucoup justifient leur approche,

encore une fois, par le fait que leurs élèves, surtout en milieu multiculturel, ne semblent pas tout à fait partager ces valeurs universelles. Peu d'entre eux sont toutefois prêts à aller plus loin et à développer des valeurs ayant une portée plus nationale ou identitaire. Du moins, ne l'avouent-ils pas en entrevue.

5.2.3 Remarques

Certaines absences du discours enseignants nous ont semblé importantes. C'est le cas, notamment, des compétences disciplinaires au cœur de leurs programmes d'études, du développement de l'esprit critique, habituellement associé à la formation historique et de l'éducation à la citoyenneté, maintenant partie prenante des nouveaux programmes d'histoire.

5.2.3.1 Des compétences ?

Lorsque nous avons demandé aux enseignants ce qu'il faut transmettre en enseignement de l'histoire, par quels moyens et dans quel but il faut le faire, seulement trois enseignantes ont mentionné le développement de compétences¹¹. Toutefois, la présentation qu'elles en font ne renvoie pas spontanément au libellé des compétences disciplinaires :

Moi, ce que je transmets, c'est des connaissances vraiment, puis quelques compétences, les compétences et ce que je transmets le plus c'est des connaissances et d'être capable de jouer avec les connaissances pour comprendre maintenant. [...] J'évalue un peu plus de connaissances que de compétences. – Raphaëlle

L'enseignante nous présente ensuite un projet qu'elle a fait faire à ses élèves. Ils devaient écrire une pièce de théâtre (saynètes) et y introduire des faits historiques :

Ça c'est un des beaux projets que j'ai faits qui a bien fonctionné, à mon avis qui rejoint comme je dis les trois compétences, sans que je leur montre c'est quoi la méthode historique là, tu sais. – Raphaëlle

¹¹ Comme nous venons de le voir, les réponses ont davantage tourné autour de la transmission de connaissances et de valeurs dans un enseignement magistral renouvelé et dynamique visant à faire comprendre un peu mieux le passé du présent aux élèves.

Les propos de cette enseignante mettent clairement l'accent sur l'acquisition de connaissances. Elle le dit franchement : la méthode historique, dans sa classe, ça ne fonctionne pas. Elle a trouvé un autre moyen pour développer et évaluer les compétences disciplinaires, en réinterprétant au passage leur signification :

[Le libellé des compétences,] c'est n'importe quoi, ça ne veut absolument rien dire tu sais. Ça devrait être, juste ça là, ça devrait être changé pour être : pose-toi des questions, réponds à tes questions, puis qu'est-ce que tu en penses? Là, le monde ferait comme : « Ah! Ah! Ok! » Est-ce que ton enfant est capable de se poser des questions? Oui, ok. Est-ce qu'il est capable de répondre à ses questions ? Oui, il est capable d'y répondre. Est-ce qu'il est capable d'avoir une opinion? Oui ok. Bon, fine. [Il obtient] A+. – Raphaëlle

Cet autre extrait présente une description plus ou moins confuse des compétences :

Qu'est-ce qu'on enseigne? Des compétences en histoire aussi, méthode historique et ils commencent à questionner, comment résoudre des problématiques et comment... il y a toutes les compétences en histoire, mais je pense que c'est ça là, ouverture d'esprit. Il y a des attitudes à développer ici, je l'ai écrit tout à l'heure, à l'école, on est une école internationale, puis on a des attitudes à développer : l'honnêteté intellectuelle, la conscience sociale, l'ouverture sur le monde, la notion... en tout, les méthodes de travail des choses comme ça, attitude humaine à développer, respect, respect d'autrui. – Andréanne

La compétence, selon cette enseignante, est à la fois l'acquisition d'une méthode historique (questionner, résoudre des problèmes), d'une méthode de travail (fait-elle référence à la même chose ?), mais également d'attitudes (ouverture d'esprit, respect, conscience sociale). L'enseignante ne se réfère pas directement au programme pour présenter les finalités de l'enseignement de l'histoire, très peu d'enseignants le font.

Une seule enseignante dit avoir vraiment appliqué les nouveaux programmes, malgré sa réticence initiale :

Je ne donne plus de cours magistral où je vais faire des notes de cours, puis là, je vais remettre ça. On y va vraiment avec des idées générales, puis je travaille avec les concepts, je me dis qu'une fois qu'elles ont compris le concept, je parle au féminin là, elles peuvent broder autour, puis reformuler et reformer la société sans avoir à mémoriser par cœur. Je refuse à ce qu'elles apprennent des choses par cœur, qu'elles me vomissent à l'examen et que ça donne plus rien, puis je me suis rendue compte parce que j'y

croyais plus ou moins tu sais, quand j'ai commencé dans la réforme... Woh! Woh! Woh! On n'enseigne plus les connaissances! J'y croyais plus ou moins. [...]Elles ne me nommeraient pas les Dieux romains et les Dieux grecs, de toute façon ils ne sont plus à l'étude là, mais elles ne me les nommeront pas parce que de toute façon ça ne nous apporte rien dans la finalité, qui est justement de devenir citoyen et de comprendre son monde. [...] Quand tu as compris les concepts je pense que tu peux tourner autour, je n'y croyais pas au départ là, mais les faits sont là, ça fonctionne. Je ne dis pas que lorsqu'ils vont avoir une conversation dans quelques années avec un étudiant français... c'est clair que nos élèves pour les Européens vont absolument avoir aucune connaissance générale sur l'histoire, on est en train de former des personnes qui sont capables de réfléchir, mais ils n'auront pas la base, il faut qu'on les rende autodidactes, il faut qu'on leur donne le goût de chercher. – Juliette

L'interprétation du programme qui se trouve dans cet extrait donne préséance aux concepts et à une approche pédagogique d'inspiration socioconstructiviste. D'abord, il est vrai que le programme ne fait pas particulièrement la promotion d'un enseignement magistral, mais il ne l'interdit pas formellement non plus – il y est proposé de faire varier les méthodes. L'enseignante affirme ne pas y avoir recours, mais plus loin dans l'entrevue, elle reviendra sur cela réaffirmant l'importance de l'acquisition de connaissances de base. Son approche est tout de même concentrée surtout sur les concepts présentés dans le programme. Elle semble apprécier. Mais lorsqu'elle affirme qu'il n'y a plus de connaissances à enseigner, elle reprend bien davantage une croyance diffusée dans les médias concernant les nouveaux programmes que ce qui se trouve réellement comme recommandations dans les documents officiels. De plus, son attention semble presque exclusivement portée sur les concepts, jamais elle ne se réfère aux compétences disciplinaires du programme. L'interprétation qu'elle se fait de son mandat ressemble ainsi davantage à un bricolage peut-être constitué de son interprétation du programme et de discours publics sur ce qu'est supposément le programme.

Le terme « compétence », pour parler des programmes d'études, est très employé de nos jours, il est entré dans le langage courant et les médias l'utilisent régulièrement. Il est donc un peu étonnant de voir que les enseignants rencontrés n'ont pas encore intégré cette finalité, au moins sur le plan lexical, dans leur représentation de leur métier. Cependant, afin de connaître leur point de vue sur lesdites compétences et parce que cette information nous était utile pour mieux comprendre leur représentation de l'enseignement

de l'histoire, nous les avons interrogés spécifiquement sur le sujet dans une section spéciale à la toute fin de l'entrevue. Il en ressort que les enseignants considèrent d'abord que le libellé des compétences n'est pas si clair, que cette approche ne tient pas compte des besoins des élèves :

C'est ça qui est bizarre, quand on regarde en psychologie le développement de l'adolescence, il faut être très structuré parce que les élèves ont besoin de repères. Nous, on arrive avec une réforme et on fait sauter tous les repères. – Christine

Ensuite, ils affirment ne pas savoir comment évaluer ces compétences, ce qui ne les incite évidemment pas à embrasser l'approche. Tout de même, certains points positifs sont mentionnés, notamment le fait qu'une plus grande liberté soit accordée aux enseignants quant au contenu à couvrir.

5.2.3.2 La pensée critique

L'enseignement de l'histoire est régulièrement associé au développement de la pensée historique, qui est une forme de pensée critique (Martineau, 1999). Or, nous n'avons pas retrouvé cette dimension dans le discours des enseignants (bien que nous l'ayons retrouvée dans les résultats de l'activité d'association, alors que le terme « pensée critique » était proposé aux enseignants). Seuls deux enseignants ont discuté de ce type de réflexion, mais aucun des deux n'a prétendu contribuer à la formation de cette habileté dans son enseignement. Pour cet enseignant, l'esprit critique se développe tout seul, avec le temps :

C'est beaucoup ça le but [de développer l'esprit critique], mais l'histoire ne permet pas nécessairement l'esprit critique, tu le développes à la longue, si tu es disposé pour [cela]. Moi je sais que mon esprit critique ça a pris du temps [avant qu'il ne se développe]. Non, c'est vrai il faut qu'ils la construisent par eux-mêmes donc, il faut qu'ils commencent plus tôt. – Donald

Pour cette enseignante, l'esprit critique s'exprime lorsque les élèves comprennent enfin les causes et les conséquences des événements historiques. Cette compréhension survient ou ne survient pas, cela dépend des élèves :

L’histoire, en tout cas telle que nous on l’enseigne ici, c’est pas tellement une question d’événements, une question de dates. C’est important, mais on veut que l’élève arrive à comprendre une situation et à regarder les conséquences, puis pas juste à les décrire mais à comprendre pourquoi [c’est] arrivé et dans d’autres circonstances-là, est-ce que ça va arriver de la même façon, est-ce que c’était justifié? [...] Mais ce qui est encore plus intéressant, c’est quand un élève dit [après avoir écouté un film] : « Ok madame! J’ai compris toute l’histoire des patriotes là! Ça vient de cliquer. » Bien ça, oui. Puis, ça peut être le plus cancre de la classe des fois qui nous dit ça. – Christine

5.2.3.3 L’histoire, le civisme et la citoyenneté

Les maîtres interrogés sur l’histoire et l’enseignement de l’histoire n’ont pour la plupart pas spontanément fait de liens avec la citoyenneté et l’éducation à la citoyenneté. Nous ne pouvons donc pas affirmer, à ce stade de la présentation des résultats, que les deux domaines sont intimement liés, ni comment ils le sont dans l’esprit des enseignants, s’ils le sont. Cela dit, certaines caractéristiques du discours enseignant vont dans le sens d’une éducation civique davantage que citoyenne. L’importance accordée à la compréhension du présent est certainement l’élément principal. Le développement de valeurs universelles de respect, de tolérance, de justice est également une approche qui favorise le vivre-ensemble et le civisme. Ce sont par ailleurs des valeurs démocratiques.

Malgré cela, l’esprit critique, la pensée historique, la critique des sources, ainsi que l’exercice du débat et de la délibération ne sont pas mentionnés dans le discours portant strictement sur l’enseignement de l’histoire. Les chapitres qui suivent présenteront les réponses des enseignants à des questions portant plus spécifiquement sur la citoyenneté et les liens entre l’histoire et la citoyenneté. Nous aurons ainsi une meilleure idée de la manière dont ils arriment les deux domaines. Il est néanmoins fort intéressant de constater à ce stade de l’analyse que l’enseignement de l’histoire n’est pas systématiquement représenté en lien avec sa portée citoyenne...

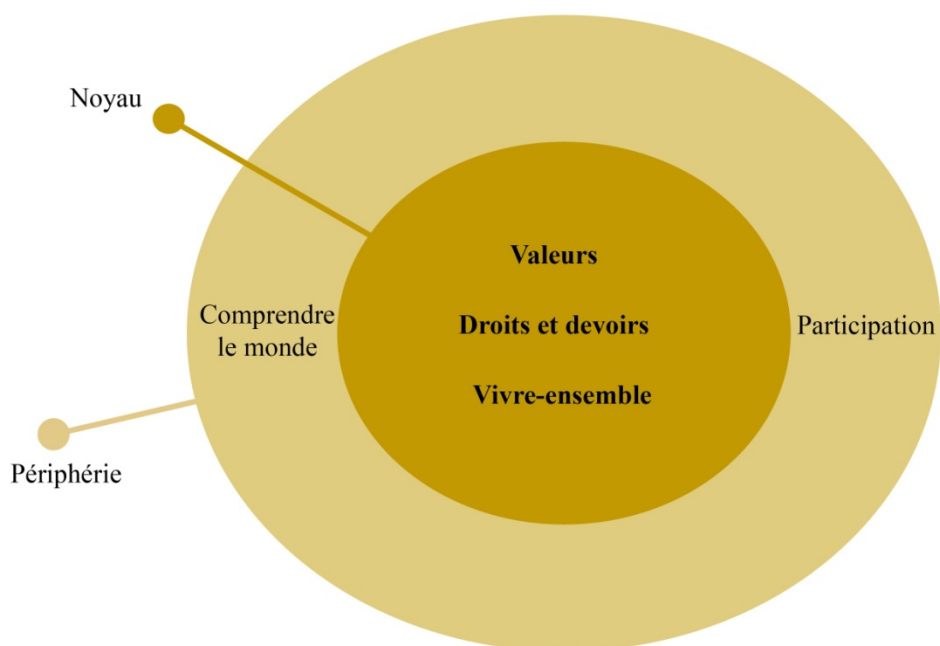
Ce chapitre présentera successivement les sections sur les représentations sociales de la citoyenneté et de l’éducation à la citoyenneté des enseignants d’histoire. Il s’agit à nouveau de voir quelles sont les assises théoriques et conceptuelles des enseignants concernant la citoyenneté, puis de décrire la manière dont ces conceptions théoriques se concrétisent ou non dans les représentations de l’éducation à la citoyenneté.

5.3 Structure et contenu de la représentation sociale de la citoyenneté

Lorsqu'ils s'expriment sur la citoyenneté, les enseignants d'histoire sont beaucoup moins précis que lorsqu'ils discutent d'histoire. Ce n'est guère étonnant dans la mesure où ils perçoivent la citoyenneté comme une nouveauté des programmes du renouveau pédagogique. Leur identité professionnelle se bâtit d'abord et avant tout par rapport à l'enseignement de l'histoire. Ils ont néanmoins tous été en mesure de fournir une définition de la citoyenneté telle qu'ils l'envisagent ou telle qu'ils souhaiteraient la voir se développer.

La figure suivante présente l'organisation de la représentation sociale de la citoyenneté.

Figure 4 Représentation sociale de la citoyenneté



5.3.1 Noyau central

Les enseignants rencontrés se représentent la citoyenneté en fonction de trois éléments centraux. Le premier élément renvoie à la sphère juridique et au statut de citoyen. Il porte plus spécifiquement sur ce qu'implique un tel statut en termes de droits et de devoirs. Les deuxième et troisième éléments concernent l'importance des « valeurs sociales » pour « vivre-ensemble » en société. Comme nous l'avons spécifié déjà, l'importance des éléments est inégale, bien que leur présence soit indispensable à la représentation. Ils s'articulent ainsi dans le discours enseignant : La citoyenneté est un *statut* octroyant des *droits* et impliquant des *devoirs* et des *valeurs sociales* qui permettent un *vivre-ensemble harmonieux et respectueux*.

Ces éléments centraux, qui rappellent les concepts théoriques présentés dans le chapitre théorique, renferment toutefois des significations qui s'éloignent parfois des théories. C'est pourquoi il est essentiel de décrire plus amplement les sens que prennent les mots dans leurs discours.

5.3.1.1 Un statut impliquant des droits et des devoirs

Tous les auteurs discutant de citoyenneté évoquent la sphère juridique ou le « régime effectif des droits », comme étant au cœur des conceptions modernes de la vie sociale (Pagé et Gagnon, 1999). Les citoyens sont considérés comme détenteurs de droits assurés par l'État.

Ainsi en est-il pour les enseignants rencontrés, qui considèrent la citoyenneté comme étant d'abord le fait d'être membre d'un État et reconnu comme tel. Ce statut octroie des droits et implique certains devoirs. Sur cet aspect, tous les enseignants s'entendent :

[Un citoyen,] c'est quelqu'un qui s'identifie à son pays, qui est maintenant rendu partie intégrante de la société, qui a les mêmes droits que les autres. – Benoit

La relation à l'État, qu'il soit québécois ou canadien, n'est pas directement développée dans le discours des répondants, pour qui le rôle de l'État dans le contrat social se résumerait au respect des droits des citoyens. Parmi ces privilèges citoyens, le droit de voter est de loin le plus souvent mentionné par les maîtres. Vivre la citoyenneté, c'est exercer son droit de vote et ainsi exprimer son avis lors des élections :

Je pense qu'un bon citoyen devrait voter. – Ginette

Tu es citoyen, il faut que tu saches pour qui tu vas voter. Alors tu lis, puis tu t'informes. – Victor

Comme en témoigne le dernier extrait, ce droit est également considéré comme un devoir. Mais il s'agit, dans ce cas, d'un devoir qui s'accompagne d'un travail d'information. Cette dimension préparatoire au vote n'a pas été mentionnée par la majorité des enseignants rencontrés. Au contraire, les propos se contentaient plus souvent de présenter le vote comme une nécessité, mais sans plus :

Votez pour qui vous voudrez, mais c'est votre devoir de citoyen d'aller voter. – Ginette

Par ailleurs, pour cet enseignant anglophone de Montréal, exercer ses droits prend une signification plus profonde. Pour lui, voter aux élections équivaut à jouir de sa liberté :

Because my conscience has told me this is a liberty, a freedom that I have and that a lot of people don't have. So I better just go and then vote... even though I wasn't crazy about the... either of the choices, but I decided, this is a freedom that I have, so I decided to go. – Patrick

Cette idée est unique à cet enseignant de notre échantillon.

Un autre cas particulier, que nous avons retrouvé dans le discours sur le droit de vote, est celui de cet enseignant amérindien, qui, tout au long de son propos sur la citoyenneté, a tenu à rappeler que les Amérindiens ne se considèrent pas comme Québécois. Cela expliquerait en partie pourquoi ils profitent peu de leur droit de vote :

[La citoyenneté, c'est] le fait de savoir qu'on a un rôle à jouer dans la société, on nous donne un rôle à jouer, de voter par exemple. Ça c'est quelque chose qui est malheureux dans la communauté autochtone d'ailleurs, pour les élections fédérales, provinciales, on ne vote pas. Puis ça, j'essaye... Comment dire, de leur faire prendre conscience un peu qu'on a le droit. Il y en a qui ne savait même pas que l'on pouvait voter dans ces élections-là. – Brian

Malgré ses dires, l'enseignant affirme plus loin dans l'entrevue : « Je ne suis pas citoyen québécois ». Il partage ainsi les mêmes barrières identitaires que ses congénères. Ce n'est pas tant la question de l'identité nationale qui compte ici (nous reviendrons sur ce point), que le fait que les Amérindiens du Québec ne se considèrent pas comme étant des citoyens de cette société.

5.3.1.2 Les devoirs des citoyens

Le rôle de l'État dans la protection des droits n'est pas explicite dans le discours des maîtres. En fait, ils insistent plutôt sur la responsabilité qui incombe à chaque individu de respecter et de faire respecter les droits d'autrui. En effet, ce qui semble prévaloir dans ce couple droits et devoirs, ce sont les devoirs des citoyens, car lorsqu'ils sont remplis, la paix sociale est assurée :

Droit et devoir, ça me fait penser à cette expression là. Donc, c'est de connaître bien... Nous, à quoi on a droit en tant que petits québécois ou canadiens dans notre société, mais surtout, surtout c'est quoi nos devoirs,

c'est quoi nos responsabilités en tant qu'individu. La citoyenneté pour moi, c'est de montrer qu'il y a des jeunes, ah oui, parce que l'on est dans une société de droits, ça ils le maîtrisent très bien, très, très jeunes cette notion de droits-là, mais c'est de leur faire comprendre toute l'autre partie c'est quoi être un citoyen québécois, c'est quoi être un citoyen canadien, à quoi ça nous engage. – Andréanne

Ces impératifs de la citoyenneté sont nécessaires, nous disent les enseignants, car les citoyens vivent en interaction. C'est parce que les citoyens se côtoient que les responsabilités, les devoirs, prennent tant d'importance. Ces responsabilités visant à assurer la paix sociale sont en fait décrites comme étant le « rôle du citoyen » et non pas le rôle de l'État :

Living in a society. We're not alone here, so we have certain responsibilities. – Kevin

La citoyenneté, c'est être responsable. Être un individu responsable des actions que tu poses, puis comprendre l'action que tu poses. – Donald

Citoyenneté, bien d'après moi c'est plus des manières de vivre dans la société, ça peut toucher évidemment le droit de vote. Mais je pense que ça va plus loin que ça encore. C'est comment se comporter en société, c'est toujours les règles à suivre. – Brian

Le citoyen a un rôle à jouer, il doit connaître ce rôle et les responsabilités qui lui incombent pour assurer le bon déroulement des choses. C'est-à-dire qu'il doit être responsable de ses faits et gestes et respecter les droits des autres. La citoyenneté souhaitée est en quelque sorte une cohabitation respectueuse des citoyens appartenant à une même société. Pour eux, devenir citoyen signifie d'abord et avant tout « apprendre à vivre » avec les autres.

5.3.1.3 Des valeurs sociales

Très intimement lié aux droits et devoirs envisagés dans l'optique de l'ordre et de la paix sociale, se trouve le second élément du noyau de la représentation : l'importance des valeurs sociales, sinon morales. Pour les enseignants d'histoire rencontrés, la citoyenneté implique le partage de valeurs communes visant encore une fois à faciliter la vie collective et le respect d'autrui :

[La citoyenneté,] ça revient aux valeurs toujours, c'est le respect de son prochain, c'est un citoyen responsable, un citoyen qui s'implique. C'est ce qui fait que la société fonctionne correctement, c'est le respect de l'autre, c'est la tolérance. – Guy

Ces valeurs sont présentées comme des normes et viennent en quelque sorte guider le rôle de chacun dans l'exercice de ses devoirs. Elles sont les motivations devant pousser l'individu à agir pour le bien de tous. Ainsi entend-on dans les paroles des enseignants des expressions comme « agir avec respect », « réfléchir avant d'agir », « être tolérant et ouvert envers les autres ». Les valeurs citoyennes doivent, dans l'idéal enseignant, guider les citoyens non seulement lorsqu'ils accomplissent leurs devoirs, mais dans tous leurs rapports sociaux. C'est une sorte de morale sociale :

C'est vraiment [en lien] direct avec les valeurs judéo-chrétiennes là, on dirait vraiment, tu sais, « tu ne me tueras pas », « tu ne me voleras pas », des trucs comme ça. Peut-être aussi, être un bon citoyen avec la loi. – Christophe

Les valeurs mises de l'avant par les enseignants sont universelles, elles s'appliquent à tous et n'ont que peu de lien avec un État national, si ce n'est que ses diverses institutions les promeuvent également. Nous retrouvons en effet dans les valeurs énoncées par les maîtres les principes fondamentaux à la base de la société québécoise et de la société canadienne : l'égalité entre tous, la liberté, la tolérance et la justice. Ce sont là des valeurs humaines, morales, qui dépassent les frontières d'un État, bien que celui-ci devrait théoriquement en être le garant, et s'appliquent à tous les êtres humains. Cela dit, ce sont des valeurs promues par le Québec et le Canada.

Il semble que ce soit une approche humaniste que les enseignants embrassent davantage. Certains vont même jusqu'à dire que, pour eux, la citoyenneté est tout simplement l'éducation de l'être humain :

Le sens même d'être humain je pense veut dire citoyenneté. [...] Je pense que le point central, c'est vraiment de se voir dans la société. – Victor

[La citoyenneté c'est] avoir des valeurs humanistes, [...] avoir une vision positive, donc c'est peut-être utopique là, c'est peut-être aussi une vision « jovialiste ». – Lili

L'éducation citoyenne de l'être humain envisagée par les maîtres est fondée sur des valeurs qu'ils qualifient eux-mêmes d'humanistes. Lorsqu'ils parlent de citoyenneté, les maîtres dépeignent une société idéale, paisible, respectueuse, harmonieuse, propre, une société dans laquelle chacun trouve sa place, joue son rôle et peut s'épanouir.

En revanche, les maîtres ne s'étendent pas sur le rôle de l'État dans le maintien de l'ordre, ni sur les façons dont les citoyens peuvent contribuer à modifier ou à construire ces valeurs. Nous ne retrouvons pas de références directes au système politique démocratique, ni aux qualités de raisonnement du citoyen, ni aux problèmes sociaux auxquels il faut réfléchir en tant que citoyen.

5.3.1.4 De la démocratie?

Ce qui peut effectivement surprendre dans cette représentation sociale de la citoyenneté, c'est que les éléments présents dans le discours enseignant valorisent des éléments du système démocratique, tels que les valeurs de liberté, de justice et d'égalité, exercer son droit de vote, sans toutefois aborder directement cette notion fondamentale. La démocratie est en fait effleurée, très succinctement, par seulement un enseignant sur trois s'exprimant sur la citoyenneté.

Dans notre monde on jase. C'est de leur faire comprendre que la démocratie c'est peut-être compliqué, mais c'est mieux que « je te donne une tape sur la gueule ». – Carl

Le respect, faire attention aux stéréotypes. Autres valeurs de citoyens? La démocratie, encore là, ça rejoint le respect. – Ginette

La démocratie je trouve ça important. Des fois je vois ça un peu comme, comment je pourrais dire ça, j'ai rien que dans la tête Pink Floyd, c'est des affaires de beaux, puis de bons citoyens conformistes, puis *drabes* un peu, je ne sais pas... – Christophe

[...] On vit dans un pays qui mise sur la participation des citoyens aux décisions même de façon indirecte par l'élection de représentants, on vit dans un pays dans lequel le citoyen a des droits qui doivent être respectés [...] bien ça sert à leur faire prendre conscience du rôle qu'ils ont à jouer dans la société puis, de leur droit, des responsabilités. – Michael

Comme ce dernier extrait en témoigne, les maîtres associent le droit de vote et les valeurs sociales à la démocratie, mais ils ne le déclarent pas clairement. En fait, la démocratie

n'est jamais présentée comme un élément central de la citoyenneté, bien que les discours semblent sous-entendre que la citoyenneté se vit dans un système démocratique. C'est comme si le système politique était un déjà-là tellement évident qu'il n'est pas nécessaire d'en discuter. Aucun enseignant n'a mis cet élément au premier plan de sa définition de la citoyenneté. Dans ce contexte, plutôt que de crier *illico* à l'hérésie, il est possible de soumettre l'hypothèse que la démocratie agit dans la représentation des enseignants plutôt comme une idéologie, au sens proposé par Rouquette et Flament (2003). Elle agirait donc comme un schème d'interprétation déterminant, mais non verbalisé dans la description de la représentation.

5.3.1.5 Vivre-ensemble de manière respectueuse

Le dernier élément du noyau de la représentation de la citoyenneté, « favoriser un vivre-ensemble respectueux », résume la pensée des enseignants. En effet, ils présentent les droits, mais insistent sur les devoirs des citoyens qui sont présentés comme un moyen d'assurer l'ordre social. La promotion des valeurs sociales universelles va dans le même sens. En fait, les premiers éléments du noyau sont, en quelque sorte, les moyens pour arriver à cette fin.

Pour eux, la citoyenneté est très liée à la vie en société. Elle est le lieu des rencontres, des interactions entre les individus. Essentiels à la vie sociale, ces moments de vie en commun peuvent cependant s'avérer difficiles si, par exemple, la communication ne s'établit pas, si tous ne respectent pas les mêmes codes, les mêmes règles. Ainsi, les comportements délinquants sont-ils jugés indésirables :

Je déteste dans les parcs qu'on laisse aller les chiens qui font leur besoin tout ça, je trouve ça assez ordinaire. Je suis assez proactif là-dessus. Pour moi là, c'est un exemple de citoyenneté ces choses-là. – Benoit

Cette idée, les enseignants l'expriment clairement. Ils sont soucieux et considèrent primordial de voir à ce que chacun agisse avec civisme. Chacun doit connaître les règles du jeu et agir avec respect :

Être citoyen, c'est aussi savoir agir dans le monde tout le temps. – Raphaëlle

En plus d'agir avec civisme, la citoyenneté implique d'avoir en tête le bien commun :

[La citoyenneté c'est] les responsabilités sociales, la conscience collective, la nécessité du sacrifice de chacun pour le bien de tous. – Daniel

Nous pouvons voir, par ces quelques extraits, que le vivre-ensemble va de la conscience de la collectivité et du bien commun au savoir agir quotidien. La bonne citoyenneté est guidée par des valeurs sociales de respect des autres et de l'environnement, de tolérance, d'égalité, de justice. Elle s'exprime aussi bien dans le fait d'assumer ses responsabilités politiques telles que l'exercice du droit de vote, que dans les actions les plus familières.

Il ne semble toutefois pas y avoir de volonté de valoriser ces interactions entre les citoyens. C'est plutôt parce qu'elles sont inévitables que des règles doivent être instaurées et respectées.

5.3.2 Périphérie

En plus d'aborder les notions de droits, de valeurs et de vivre-ensemble, les enseignants ont été nombreux à mentionner que la citoyenneté exigeait également de comprendre le monde et d'y participer.

5.3.2.1 Comprendre le monde

Le citoyen, pour bien jouer son rôle, doit comprendre le monde dans lequel il vit. Il doit saisir les règles du jeu social et connaître les interdits à ne pas transgresser. Le discours des enseignants semble se diriger vers la même idée centrale : le citoyen qui maîtrise ces rouages aura plus de facilité à jouer son rôle et à intégrer la société :

La citoyenneté, c'est d'essayer de comprendre comment fonctionne le monde dans lequel tu vis. – Carl

Pour avoir du pouvoir sur ta vie, il faut que tu comprennes ce qu'il y a autour, que tu aies conscience de ce qui existe donc, avec la citoyenneté tu comprends qu'est-ce que la société essaye de faire avec toi ou en tout cas, c'est quoi les règles de cette société-là, puis toi, c'est quoi ton jeu là-dedans. – Andréanne

Ainsi, ces propos représentatifs de notre échantillon résument la pensée des maîtres : l'individu vit en société et il a le devoir de connaître les règles qui lui permettront de s'intégrer. Ces règles à connaître sont, encore une fois, davantage de l'ordre du civisme et du savoir-vivre. Il ne s'agit pas nécessairement de connaître les divers lieux d'expression

de la citoyenneté, qui permettraient, par exemple, de transformer les institutions ou les règles en question.

Même lorsqu'ils abordent la question du changement social, les enseignants n'insistent pas sur le pouvoir d'action du citoyen :

[La citoyenneté], c'est la compréhension de la nécessité de l'évolution de la société. La société va évoluer, puis il faut que tu acceptes que ça va changer, puis il faut que tu sois prêt à voir que la situation va se développer sans arrêt. – Daniel

Il s'agit de se préparer au changement, pas nécessairement d'être soi-même agent de changement social. Là-dessus, les réponses des enseignants sont sans équivoque : pour eux, apprendre à jouer son rôle ne signifie pas contribuer à changer le cours des choses.

Il ne s'agit donc pas tellement de comprendre le monde pour mieux le transformer, mais plutôt pour mieux s'y faire une place. La métaphore du « jeu de société » semble tout à fait convenir à cette conception : connaître les règles du jeu aide à gagner la partie de la vie sociale. La différence tient peut-être au fait que, dans un jeu de société, il y a habituellement un seul gagnant, alors que dans la vie, tous les citoyens doivent être gagnants, tous doivent trouver leur voie, leur rôle.

Mais, mis à part la connaissance des valeurs, des règles sociales et des droits et devoirs du citoyen, que signifie « comprendre le monde » pour les enseignants ? De quel monde s'agit-il ? Parlent-ils de la société québécoise, canadienne ou mondiale ? Renvoient-ils à la connaissance du passé des sociétés ? Ce n'est pas clair. Le système politique de manière plus générale n'est pas non plus tellement abordé par les enseignants lorsqu'ils discutent du concept de citoyenneté, si ce n'est cette référence timide :

La citoyenneté, être citoyen, c'est vraiment savoir ses partis politiques. [...] C'est un ensemble d'autres choses : les valeurs, le respect des autres, les opinions. – Victor

Connaître les partis politiques, cela ne signifie pas comprendre le fonctionnement d'un système politique démocratique représentatif ou encore ce qu'est une monarchie

parlementaire. En fait, la représentation de la citoyenneté des enseignants de notre enquête s'intéresse davantage à la vie en société qu'à la vie politique.

Par ailleurs, la prédominance de la responsabilité individuelle dans l'apprentissage des règles permettant de comprendre le monde est également frappante. L'individu doit trouver sa place. Pour ce faire, il doit apprendre les règles du jeu. Il doit être responsable et assumer ses devoirs afin de ne pas empiéter sur les droits des autres individus... Cet individualisme est omniprésent dans le discours des maîtres, mais sans jamais être nommé explicitement. Nous croyons qu'il s'agit d'une seconde idéologie, avec la démocratie, déterminant la structure de la représentation.

5.3.2.2 La participation sociale

Un élément fondamental de la citoyenneté démocratique telle qu'envisagée au 21^e siècle est la participation des citoyens à la vie sociale et politique. Dans l'idéal, la participation à la délibération démocratique devrait permettre au citoyen de se faire auteur du droit et se reconnaître comme tel (Leleux, 2006). Les enseignants de notre étude font également référence à la nécessité de la participation, mais ils l'envisagent cependant tout autrement.

La principale forme de participation identifiée par les enseignants est l'exercice du droit de vote, nous l'avons mentionné. Ainsi, aller voter lors des élections est le minimum qu'un citoyen puisse accomplir, en termes de participation. Prendre part aux débats publics, toutefois, est une idée beaucoup moins présente. Les enseignants affirment que le citoyen est libre de s'impliquer ou non. S'il n'est pas intéressé par un débat, il a la possibilité, certains disent le droit, de ne pas y participer. De même, il a la liberté de participer aux débats qui l'interpellent.

[Le citoyen, c'est] quelqu'un qui s'identifie à son pays, qui est maintenant rendu partie intégrante de la société, qui a les mêmes droits que les autres, il peut participer activement à tous les débats, si bien sûr le thème lui en dit, pour moi la citoyenneté, c'est ça. – Benoit

Malgré que l'implication du citoyen soit considérée comme un choix personnel plus que comme une obligation, quelques enseignants croient qu'une implication dans la communauté ou dans les projets d'aide humanitaire est cependant souhaitable :

Il faut que tu t'impliques autant dans ta communauté que dans la société en général. Puis, quand tu t'impliques dans ta communauté, ça a un impact dans la société. – Raphaëlle

Puisque dans la société québécoise, la participation est volontaire, tous ne participent pas. Certains enseignants le déplorent, tout en se montrant cyniques face à la vie politique contemporaine :

En même temps dans la démocratie on n'est pas obligé là, tu sais, il n'y a personne qui va arriver... Il n'y a pas une Gestapo qui va arriver à une telle heure pour te dire : « va voter! ». C'est ça, tu as le choix mais en même temps, tu sais c'est comme aux États-Unis je me dis le dernier président il a été choisi par une minorité d'Américains finalement fait que je trouve ça dommage, puis nous autres on s'en vient de même. Est-ce que c'est parce que la politique s'éloigne trop du citoyen? Peut-être. Mais les citoyens vont-ils réfléchir à ça? Peut-être de moins en moins, parce que ce n'est plus eux qui mènent, mais des grosses compagnies qui ont des intérêts bien placés. – Carl

Bien que certains s'attristent du peu de pouvoir politique qui revient aux citoyens, les enseignants de notre enquête semblent, selon les réponses fournies, peu soucieux de la participation citoyenne à la vie démocratique. Du moins, cet aspect de la citoyenneté n'est pas au cœur de leur représentation.

5.3.2.3 L'esprit critique, un élément contrasté ?

La présence de l'esprit critique dans la représentation des enseignants est apparue comme un élément contrasté. D'abord, lorsqu'ils ont discuté de la citoyenneté pendant les premières étapes de l'entretien, peu d'enseignants se sont référés directement à la nécessité d'exercer un esprit critique pour vivre la citoyenneté. C'est en effet moins d'un enseignant sur trois qui a évoqué cette idée :

Être critique ça peut aider au niveau du développement de la citoyenneté. – Lili

Ça prend l'esprit critique pour être un bon citoyen. Faut que tu sois capable de juger les actions des autres dans le contexte de la citoyenneté. Le contexte du bien collectif. – Daniel

Cet enseignant considère ainsi que le jugement critique repose sur le critère du bien commun et qu'il est du devoir du citoyen de mener ce genre de réflexion à propos des actions des autres, mais également pour être soi-même un bon citoyen (c'est-à-dire celui qui se soucie du bien commun).

Dans les extraits qui suivent, le regard critique est associé sinon à la notion de changement social, du moins à la possibilité de refuser des décisions et aux choix que les citoyens ont de faire ou non partie de leur société :

Il faut connaître sa société pour pouvoir poser un regard critique sur elle, pour pouvoir la changer ou s'y plier complètement, mais au moins savoir dans quoi on s'embarque. – Andréanne

Quand tu vas à l'université tu [te] dis : « c'est moi qui finis par trop penser, par trop réfléchir puis pas assez agir ». Je ne sais pas, tu finis par voir le monde trop différemment. L'art de la critique, tu l'as comme assimilé. Donc quand tu écoutes les nouvelles tu es capable de prendre du recul, mais tu sais ce n'est pas tout le monde. – Carl

Bien je pense qu'à partir de la citoyenneté tu pars des héritages, des acquis, de ce que tu as encore dans ta vie. Il faut avoir un esprit critique sur ça, parce que le but d'être un citoyen, c'est d'être capable de réfléchir par soi-même puis de se positionner sur ce qu'on nous propose. – Juliette

Ces cinq extraits sont tout ce que les enseignants ont mentionné par rapport à ce thème dans les premières étapes de l'entrevue. Toutefois, l'esprit critique est apparu de manière fort importante lors de la dernière l'étape, la technique d'évocation non-continué (c'est-à-dire au moment où les enseignants devaient choisir, parmi une liste, les quatre éléments les plus importants dans la définition de la citoyenneté). Est-ce là une indication que l'esprit critique est dans le noyau de la représentation ? Ou est-ce plutôt l'expression de la conception que les enseignants se font des attentes sociales que la chercheuse aurait pu avoir ? Une chose est certaine, c'est que, lorsqu'ils ont vu ce choix sur la feuille d'exercice, ils l'ont tous choisi. Nous avons décidé de ne pas accorder trop d'importance à cet élément dans la reconstruction de la représentation, car les propos des enseignants au cours des entretiens ne se sont pas spontanément dirigés vers cet élément. Il est certain

que l'esprit critique fait partie de la représentation sociale, mais elle se situe vraisemblablement plus dans la périphérie que dans le noyau central.

5.3.3 Remarques

Jusqu'à quel point la citoyenneté est-elle vue comme un projet dans lequel chacun peut ou doit jouer un rôle ? Les normes, valeurs, droits et devoirs sont nommés par les maîtres sans qu'ils ne se réfèrent au processus de négociation qui mène à leur édification. Ils n'insistent pas sur cet aspect de la citoyenneté, qui permet de comprendre le mécanisme, la dynamique qui anime le concept et qui exigent de ce fait des citoyens informés, critiques, capables d'argumenter et prendre des décisions éclairées.

S'ils mentionnent des éléments de la sphère juridique, des valeurs et de la vie en commun, les enseignants n'ont pas pour autant de références théoriques solides lorsqu'ils abordent la question de la citoyenneté. Comme l'ont par ailleurs noté Mintrop (2003), pour les enseignants américains, et Evans (2006), au Canada anglophone et en Angleterre, les représentations des maîtres semblent construites sur des évidences de sens commun plus que sur des arguments théoriques. Le rôle de l'État et les relations citoyens-État sont pratiquement évacuées du discours. Les institutions juridiques et politiques subissent pareil sort.

Les enseignants ont recours à un vocabulaire habituellement associé au discours sur la citoyenneté : droits et devoirs, valeurs, vivre-ensemble, participation, etc. Cependant, si le même lexique est bel et bien énoncé dans les théories politiques, le sens qu'il porte dans le discours des maîtres est grandement dilué, voire déformé. En fait, la représentation de la citoyenneté demeure superficielle, bien qu'ancrée dans un cadre idéologique, reposant sur la démocratie et l'individualisme, orientant fortement son contenu.

5.4 Structure et contenu de la représentation sociale de l'éducation à la citoyenneté

Dans cette section nous verrons comment s'articule le discours des enseignants portant sur l'éducation à la citoyenneté. Ce faisant, des contenus plus spécifiques de citoyenneté et les moyens que les enseignants choisissent pour les faire apprendre seront présentés.

Toutefois, avant de décrire la structure de la représentation, nous croyons pertinent de présenter les réponses des enseignants à la question suivante, qui met largement en contexte les descriptions qui suivront : vous sentez-vous bien préparés pour jouer votre rôle d'éducateurs à la citoyenneté ? À cette question, seulement trois enseignants ont affirmé ne pas se sentir à l'aise en tant que formateurs à la citoyenneté. Sur les 15 enseignants se sentant bien préparés, une seule a reçu une formation du ministère. Les autres n'ont pas reçu de formation particulière.

Qu'ils aient ou non reçu une formation du ministère, tous les enseignants d'histoire se sentant prêts à éduquer à la citoyenneté affirment que leur expérience de vie est ce qui est vraiment utile pour former à la citoyenneté :

Si un jeune prof a voyagé, est ouvert d'esprit, je pense que, tu sais, on est tous capables de le faire. Si on se rend là, c'est que la plupart, c'est qu'on a la vocation et qu'on a conscience des enjeux, on est conscient de ce qui est important, puis je pense qu'il faut se faire confiance. – Guy

Moi, je pense que c'est ma personnalité qui fait que j'ai de l'influence ou non sur les enfants. – Christophe

Je me sens bien préparée, parce que ça fait partie de ma vie parce que j'ai été élevée dans une maison où la politique tenait une place super importante. – Raphaëlle

Ainsi, les maîtres croient-ils que l'éducation à la citoyenneté relève davantage des qualités, de la personnalité et du savoir de l'enseignant que d'attitudes ou de compétences précises.

Ces deux autres enseignants se disent prêts à enseigner la citoyenneté, même s'ils avouent se sentir insécurisés en raison de leur formation lacunaire :

Ah! Ça fait peur, c'est lourd, ça fait peur, parce que je ne suis pas mère Teresa, là, je ne pense pas faire de bons citoyens avec tous mes élèves. Bien formée? Non. C'est vraiment, c'est ma personnalité et j'en suis très consciente. Je me dis, c'est presque incroyable que les parents me font confiance pour la formation de leurs jeunes, ça fait peur parfois. C'est une responsabilité que j'assume, pas parfaitement. Mais comme formation formelle là, je n'ai aucune formation. – Ginette

Je ne le sais même pas, tu sais on a beau avoir eu ce type de... on a étudié dans ça à l'université, on a eu des cours sur ça mais ce n'était pas assez, ce n'était vraiment pas assez d'abord, tu sais la génération d'aujourd'hui, on a tous grandi sur l'ancienne méthode d'enseignement. Citoyenneté, personne ne parlait de ça, puis t'arrives à l'université, t'entends le mot citoyenneté pendant quatre ans, tout d'un coup. Non, malgré que justement, j'ai été à l'université dans ça, mais ce n'est pas suffisant, pas du tout. – Brian

Seuls deux enseignants se disent réticents et ont même une attitude négative à l'égard de ce nouveau mandat :

Ça ne me dit rien, je suis une personne qui est concrète, je parle des choses auxquelles je crois beaucoup, avec mes tripes. Quand je suis en histoire, je le transmets en essayant le plus possible de faire des parallèles avec ce que les jeunes vivent. Le reste, les termes [comme l'éducation à la citoyenneté], pour moi, là je le répète, c'est de la masturbation intellectuelle, c'est une justification de salaire. – Benoit

Je suis contre. C'est un mot [la citoyenneté] qui se réfère évidemment à l'État-nation, au puritanisme, [...] actuellement, c'est un mot assez creux. [...] Je dirais que c'est quand même triste un petit peu pour le mot éducation de se retrouver avec citoyenneté parce que tu as un projet de socialisation ou tu as un projet d'endoctrinement qui est contenu là-dedans, qui va à l'encontre de l'éducation [...] Je trouve que ça ne veut pas dire grand-chose citoyenneté, ça pourrait vouloir dire quelque chose, ça peut avoir ses avantages dans certaines situations de l'utiliser, mais moi, dans la situation actuelle du Québec, je ne le vois pas. Franchement je ne le vois pas. Peut-être que dans d'autres pays, dans certaines situations, le mot citoyenneté peut avoir un intérêt par exemple quand il y a des conflits ethniques ou des choses comme ça, mais, je ne me lancerai pas dans les détails, mais je dirais qu'ici au Québec, c'est assez sournois comme terme. – Ghislain

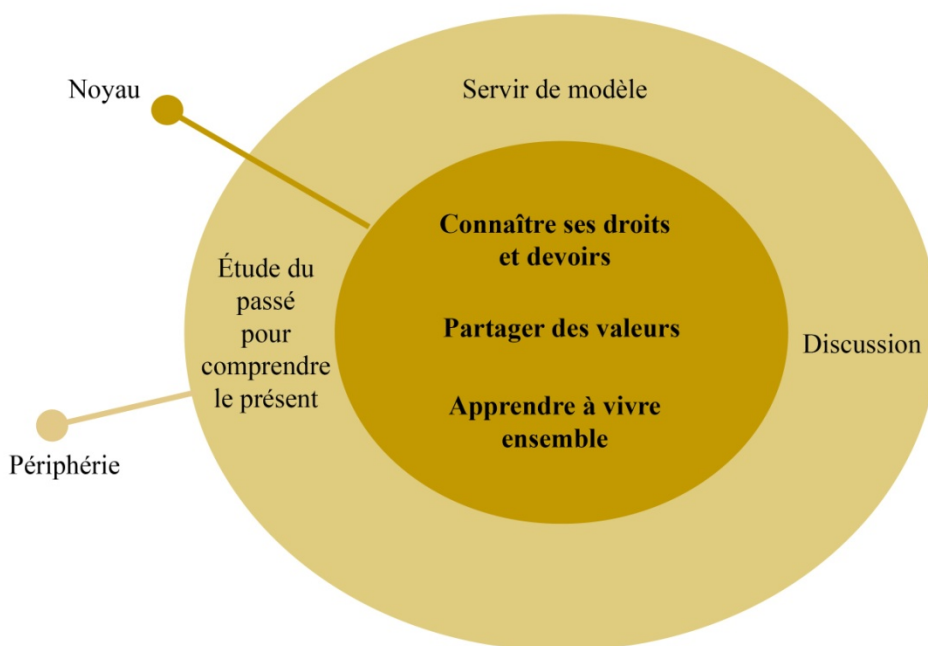
Malgré ces deux cas d'opposition, une majorité d'enseignants de cette étude se sent prête à éduquer à la citoyenneté, quoique n'ayant pas ou peu reçu de formation spécifique. Ces quelques éléments annoncent déjà la nature que prendra la représentation sociale de l'éducation à la citoyenneté, car l'absence de formation formelle dans la majorité des cas

implique que les enseignants n'ont pas non plus de référence théorique, ce qui a été confirmé dans la section précédente.

La structure de la représentation

La figure suivante illustre le contenu et l'organisation de la représentation de l'éducation à la citoyenneté des enseignants.

Figure 5 **Représentation sociale de l'éducation à la citoyenneté**



5.4.1 Noyau central

Le noyau de la représentation de l'éducation à la citoyenneté compte trois items, qui sont les mêmes que pour la citoyenneté. Il s'agit d'une part de la connaissance de ses droits et devoirs, du partage de valeurs et de l'apprentissage d'un vivre-ensemble respectueux. L'éducation à la citoyenneté serait donc *faire connaître/apprendre les droits et devoirs du citoyen, contribuer au développement de valeurs communes et encourager l'apprentissage du vivre-ensemble*. Ces éléments sont identiques à ceux retrouvés dans le noyau de la représentation sociale de la citoyenneté, cependant, placés dans le cadre d'une réflexion plus spécifique sur l'éducation à la citoyenneté, ils précisent les orientations pédagogiques envisagées par les maîtres.

5.4.1.1 Connaître ses droits et devoirs

Nous avons vu précédemment que les notions de droits et devoirs sont intimement liées entre elles dans les représentations des enseignants. Selon eux, le droit de vote et, dans une moindre mesure, le droit de parole sont les principaux droits que les élèves doivent apprendre à apprécier et à exercer. Ces deux droits semblent d'ailleurs fusionnés l'un à l'autre, comme si le droit de parole se résumait au fait de donner son vote :

Il faut amener les élèves d'abord à être plus conscients que leur vote est important. Être plus conscients que les citoyens ont le droit de parole. – Christine

Bien je pense que c'est du devoir de citoyen justement de montrer son accord ou son désaccord, puis je pense qu'on est dans une société dans laquelle où on peut se le permettre, fait que profitons-en. – Christophe

Il y a des droits, ça amène des devoirs aussi fait qu'elles doivent savoir ce à quoi elles ont droit, qu'est-ce qu'elles ont le droit de faire dans leur société, qu'est-ce qu'elles n'ont pas le droit de faire. Qu'est-ce qu'elles ont le droit de changer. Et ce à quoi elles doivent se plier. [...] Le droit de voter c'est un droit de chialer comme je dis à mes élèves, si tu ne vas pas voter bien tu n'as pas le droit de chialer. – Andréanne

Puis souvent bien ils m'arrivent avec des gros préjugés [provenant] de leur famille, que la politique ça sert à rien. [...] Là je ramène : « Attends une minute là, quand tu auras le droit de voter, quand tu auras pris une décision, bien tu pourras te permettre de critiquer, si quand tu auras l'âge de voter, tu n'y vas pas, ne reviens pas avec des commentaires comme ça, parce que tu n'as pas le droit d'arriver avec des commentaires comme ça, si tu ne t'es même pas permis d'entrer dans le processus ». Donc, c'est les intéresser au fait que ça a un impact sur notre vie, puis sur leur vie, que toutes les décisions qui sont prises par nos politiciens qu'ils soient d'accord ou non, entrent dans tout ce processus-là, qui est de faire partie d'un monde. – Juliette

Les enseignants confirment qu'ils considèrent l'exercice du droit de vote comme le moyen privilégié de la participation citoyenne. Se prévaloir de ce droit équivaut ainsi à prendre sa part du pouvoir. Ce pouvoir permet non seulement d'exprimer un suffrage, mais il confère en outre le « droit de critiquer » ou de s'indigner des résultats des actions politiques : voter, c'est s'exprimer, nous disent les maîtres.

Il semble en tout cas que le droit de critiquer le système soit l'argument que choisissent certains enseignants pour encourager les élèves à exercer leur droit de vote, lorsqu'ils en auront l'occasion. Il ne s'agit donc pas de développer leur habitude à voter en réorganisant le système scolaire de manière à le rendre plus démocratique... Une seule enseignante d'histoire et de français affirme avoir recours au vote lorsqu'elle souhaite que les élèves choisissent entre deux ou trois options qu'elle leur a proposées :

Même dans la classe de français, si j'avais à donner un examen aux jeunes, je disais : « Bon bien là, on vient de compléter une section, je vous donne un examen. Réfléchissez un peu. Vous savez ce que vous avez en mathématique, en anglais et en géographie donc, je vous donne le choix entre lundi prochain ou mercredi prochain et on va passer au vote. » Donc, les jeunes entre eux, ils se disaient : « On a un examen de math lundi – ah non pas lundi, ce n'est pas bon. » On passait au vote et la majorité l'emportait. – Ginette

De même, seulement un enseignant de notre échantillon soulève l'idée que les élèves pourraient se joindre à un groupe de pression ou à une manifestation pour faire entendre leur voix :

Bon, ça veut dire faire réaliser à l'élève que, finalement, lui aussi a son mot à dire dans les décisions qui vont être prises ou sont présentement prises. C'est sûr qu'il a moins droit à la parole, bien il a droit à la parole, mais, je veux dire sa parole ne sera pas entendue de la même façon, comme il s'agit d'élèves mineurs, qui n'a pas encore droit de vote. Alors, évidemment le programme, on ne se le cachera pas l'histoire pour développer la conscience citoyenne de l'élève c'est pour l'amener à être quelqu'un qui participera mieux et davantage à la vie démocratique alors, oui, l'amener à être capable de mieux comprendre mais aussi lui donner le goût justement d'aller voter. D'exprimer son opinion si jamais il se sent lésé dans quelque chose, ne pas hésiter à se joindre à un groupe de manifestants pacifiques. Si jamais il est révolté je ne sais pas, l'annonce de la nouvelle de la construction d'une centrale nucléaire sur son territoire, de sa province. – Michael

L'exemple de la centrale nucléaire donné par l'enseignant implique une participation qui serait de l'ordre de la réaction contre un projet allant à l'encontre des valeurs de l'individu ou qui empiète sur son territoire... Il ne s'agit pas d'entreprendre une campagne contre l'énergie nucléaire, mais bien d'empêcher un projet ponctuel qui touche directement ce citoyen. C'est une réaction et non pas une action issue d'une réflexion

critique sur un problème social. De plus, la participation dont il est question doit être pacifique. La paix sociale est ainsi réaffirmée comme fondement de la citoyenneté souhaitée.

Pour cet enseignant d'histoire du réseau scolaire anglophone, une autre manière de discuter des droits est de montrer l'évolution de ces droits et du système dans lequel nous vivons :

The English students do feel, and any immigrant student feels like they have been targeted, because we are in an English school. And I try to explain to them why laws were done in a certain way, and why it didn't change so forth. And right now as a stand bill 101 really affected only French Community and they are the ones who want to go in the English school the most. So, what does that mean? It's just more about an understanding of why things are. – Patrick

Évidemment, le fait que la société québécoise soit francophone et que le système législatif, notamment en matière d'éducation, soit conçu de manière à favoriser la langue française (Mc Andrew et Janssens, 2004) est vivement ressenti par les élèves de la minorité anglophone qui ne comprennent pas toujours les racines historiques de ce fait et s'en plaignent ouvertement à leur enseignant. Celui-ci, lui-même appartenant à la communauté anglophone, choisit alors de discuter de la situation d'une manière qui permette d'assurer, encore une fois, une certaine paix sociale. C'est un choix qui s'est imposé dans cette classe et dont le thème est venu directement des élèves qui ont identifié un problème social vécu.

En fait, pour ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des règles et du fonctionnement des institutions politiques, les maîtres se sont peu exprimés. Dans l'extrait qui suit, un enseignant associe spontanément citoyenneté et politique, mais s'empresse d'ajouter que ce thème est plus complexe à aborder :

La citoyenneté... Il y a beaucoup de monde qui pensent à la citoyenneté politique, tout de suite citoyenneté politique. La citoyenneté, être citoyen, c'est vraiment savoir ses partis politiques, savoir ses données politiques, ce n'est pas que ça là. C'est un ensemble d'autres choses, les valeurs, le respect des autres [...] La politique aussitôt qu'on rentre dans des institutions politiques : qui gouverne? Qui dirige qui? Comme là, avec la

démocratie... comme t'avais des stratèges, etc., c'est plus complexe. – Victor

Pour cet autre enseignant, l'important en éducation à la citoyenneté est de discuter de l'actualité, surtout de l'actualité politique :

Avec la démission d'André Boisclair [comme chef du Parti Québécois], je leur ai parlé de pourquoi il avait démissionné. Qu'est-ce qui s'en vient? Il fallait qu'ils choisissent [les membres du Parti Québécois] un nouveau chef. J'ai souvent parlé de politique. Puis en plus il y avait les élections voilà pas longtemps [...] Il y a un moment dans le cours d'histoire du Canada, on parle des députés, comment ça se forme un gouvernement dans le fond, là j'étais en plein dedans avec les élections, c'est le fun. – Brian

Aucun enseignant ne s'arrête toutefois réellement sur l'importance d'initier les élèves au fonctionnement des institutions juridiques et politiques. Comment comprendre la loi 101, pour reprendre cet exemple, sans cette connaissance du processus complexe, parfois lent et douloureux, que suit une société avant, pendant et après l'adoption d'une loi? Pourquoi une société comme le Québec a-t-elle pu imposer une loi comme la loi 101 à d'autres citoyens, alors qu'on entend régulièrement qu'elle est inconstitutionnelle? La dimension controversée et conflictuelle qui est parfois associée à l'exercice de la citoyenneté est évacuée presque entièrement du discours.

Parallèlement et étonnamment, l'évolution de la démocratie, qui est largement traitée dans les programmes d'études de tous les niveaux du secondaire, se retrouve de manière explicite dans le discours de relativement peu d'enseignants (trois sur 18) :

Les connaissances de base, les concepts qui tournent avec l'histoire, qui reviennent avec la démocratie, voire l'évolution de la démocratie puis comprendre qu'on s'est battu, puis surtout quand je travaille avec la démocratie, l'importance que ça a, d'y accorder une place dans sa vie, tu sais de ne pas prendre ça, ah! Oui, oui! Puis ne pas aller voter. – Juliette

Je pourrais dire : « Regarde, si on était en Allemagne nazie, je pourrais dire ferme ta gueule, ce n'est pas correct ce que tu me dis là, tu vas faire deux heures de retenue, puis des *push up*, puis de ce que tu voudras là, mais dans notre monde on jase. » C'est de leur faire comprendre que la démocratie, c'est peut-être compliqué, mais c'est mieux que je te donne une tape sur la gueule. » – Carl

Faire de meilleurs citoyens qui comprennent pourquoi ils sont citoyens, qui comprennent pourquoi ils ont le droit de faire certaines choses puis le devoir de faire autre chose, ça sert à leur expliquer que la liberté ce n'est pas gratuit, que les humains ont travaillé forts pour être libres et pour installer la démocratie, que ailleurs dans le monde, il y en a qui n'ont pas ça, qu'on doit être humble dans le fond, dans notre façon de vivre parce que, là, je ne te dis pas d'arrêter de manger parce qu'il y en a qui ne mangent pas en Afrique, mais de ne jamais oublier que ailleurs il y en a qui ne vivent pas la même chose que nous, pour ça. – Raphaëlle

Ces maîtres souhaitent faire comprendre aux élèves que la démocratie est le résultat de luttes de la part des citoyens, que c'est compliqué, mais plus respectueux des citoyens qu'une dictature et qu'il faut donc apprécier le système dans lequel nous vivons, car tous n'ont pas la chance de vivre dans un État de droits où la plupart des gens mange à sa faim. Voilà pour les propos explicites, mais comme nous l'avons souligné dans la section précédente, la démocratie apparaît comme le cadre dans lequel la citoyenneté, telle qu'envisagée par les maîtres, peut s'épanouir. Nous avons le sentiment qu'il s'agit d'un déjà-là tellement évident que les maîtres ne s'y arrêtent pas... Mais cette idée confirme par ailleurs que les représentations de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté des maîtres renvoient davantage à une manière d'être de l'individu qu'à un projet de société poursuivi collectivement.

5.4.1.2 La formation de citoyens responsables

Dans leur désir de former de futurs citoyens idéaux, les enseignants accordent beaucoup d'importance aux devoirs que ces derniers devront assumer. Ils rappellent, bien sûr, que les droits sont notamment protégés et soutenus par les responsabilités qui incombent à chacun. Notons que, dans le vocabulaire enseignant, nous rencontrons plus souvent le terme « responsabilité » que celui de « devoir ». Ce choix lexical ne nous apparaît pas innocent. En effet, les maîtres valorisent le citoyen responsable, plutôt qu'obéissant :

Être responsable. Être un individu responsable des actions que tu poses puis comprendre l'action que tu poses. [...] Sur la sphère publique, sois responsable, c'est très important. – Donald

On forme des êtres humains avant tout. Ces personnes-là, les enfants, ne sont pas à l'école pour rien, ils sont à l'école pour qu'ils soient formés à devenir [des] adultes responsables. L'éducation à la citoyenneté fait d'eux

des personnes qui pourront vivre et interagir dans un monde qui est quand même assez complexe sur le plan social. – Juliette

Responsabilité, la citoyenneté pour moi c'est, au mot, c'est d'être responsable les uns envers les autres, puis ça peut être garant aussi d'un futur plus équitable. – Lili

Contribuer au développement d'êtres humains responsables, qui se respectent les uns, les autres : voilà résumé le projet d'éducation à la citoyenneté des maîtres rencontrés. Former des individus agréables, qui prennent leurs responsabilités, tant dans leur vie privée que publique, est un objectif que tous ont mentionné. Il s'agit d'un savoir-vivre considéré comme la condition *sine qua non* d'un vivre-ensemble harmonieux et de la bonne marche de la société.

5.4.1.3 Éduquer aux valeurs sociales et morales

L'école est un lieu privilégié où se transmettent normalement les valeurs d'une société. Le projet d'éducation à la citoyenneté contient ce dessein de construire des valeurs démocratiques : « Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté amène les élèves à s'appuyer sur les principes et les valeurs de la vie démocratique pour exercer leur citoyenneté » (MELS, 2006, p. 7). Les enseignants partagent cette interprétation. Tel que nous l'avons vu, ils chérissent les valeurs sociales universelles que sont l'égalité, la liberté, la justice et le respect :

Ce qu'il faut transmettre aussi ça revient aux valeurs toujours c'est le respect de son prochain, c'est un citoyen responsable, un citoyen qui s'implique, c'est ce qui fait que la société fonctionne correctement, c'est le respect de l'autre, c'est la tolérance. – Guy

Ça sert à nous responsabiliser face à l'inégalité sociale, puis à la nécessité de dépenser plus d'argent, puis de faire plus de sacrifices pour le bien collectif, c'est surtout ça. – Daniel

Ces valeurs assurent la cohésion sociale. Si tous se respectent, se traitent comme des égaux, sont justes les uns envers les autres, le résultat ne peut être que positif dans la classe comme dans la société. Le second extrait fait toutefois intervenir un élément qui apparaît rarement dans le discours des autres enseignants : le sacrifice que tous doivent faire pour le bien commun. Jusque-là, la description du rôle du citoyen était plutôt de l'ordre d'un état d'esprit et d'une attitude à adopter en public. Ici, l'enseignant tente de

convaincre ses élèves de la nécessité d'aller quasiment jusqu'à la souffrance pour réduire les injustices et les inégalités. Or, contrairement à ce qui apparaît au premier abord, il ne s'agit pas, pour cet enseignant, d'encourager les élèves à s'engager dans la société pour combattre les injustices, mais plutôt qu'ils acceptent de souffrir, en payant des impôts, lorsqu'ils gagneront leur vie, pour permettre aux plus démunis de recevoir des soins de santé gratuits, par exemple.

Pour ce qui concerne la manière de transmettre ou de développer ces valeurs, les maîtres ne semblent pas adopter de méthode formelle. Les valeurs sont davantage exposées dans le discours de l'enseignant qui relève des exemples de bon ou de mauvais comportements dans la matière historique :

[L'éducation à la citoyenneté], c'est des valeurs, je trouve davantage. L'histoire nous aide. Quand tu sais d'où tu viens, puis que t'es conscient vers où tu t'en vas parce que, évidemment là, tu sais tout le monde en est conscient au niveau environnemental, au niveau économique, protection des ressources, polarisation sociale, etc. C'est ça, ça t'amène à réfléchir deux fois. Puis chaque action devient quasiment... quand t'es conscient de la réalité ben, t'as le goût de faire du recyclage tout à coup puis t'as le goût de prendre soin de l'environnement. [...] C'est tout le temps, tout le temps ça, [les élèves] sont très prompts, très rapides sur la vengeance, puis t'essaies d'expliquer que dans le fond tu leur demandes de tendre la joue droite, de tendre la joue gauche tu sais, ils ne t'aiment pas : « C'est un fou! ». – Guy

Toutefois, les exemples de méthodes offerts par les enseignants touchaient rarement la matière historique. En fait, il semble que l'éducation aux valeurs citoyennes se réalise surtout lors de discussions spontanées débordant de la matière au programme :

Moi je vois plus ça [l'éducation aux valeurs citoyennes] comme un enseignement, une réflexion sur notre société après avoir abordé des thèmes relatifs à des sociétés du passé. Un retour, un clin d'œil à notre société dans laquelle on vit. Mais bien sûr, là ça nous amène à enseigner d'autres choses que l'histoire, [comme] des notions de droit, de morale, là on tombe dans un autre domaine. Si je commence à faire de la morale avec les élèves, là je sors de l'enseignement de l'histoire proprement dit, alors à ce moment-là, peut-être que le programme devrait être enrichi, je n'ai pas besoin de faire un certificat en morale, je n'ai pas besoin de faire des études plus poussées en morale, théologie, etc. ou en économique pour être capable de discuter avec les élèves de ces choses-là, mais à ce moment-là,

il faudrait carrément comme créer pour la compétence III un enseignement complémentaire et un peu distinct des compétences I et II, il faudrait probablement enrichir le programme, mais évidemment ce ne sera pas fait.
– Michael

Ainsi Michael, comme la majorité de ses collègues, justifie son choix de parler de citoyenneté seulement après qu'il ait vu la matière historique, par le fait que, pour lui, il s'agit de choses différentes. Il dit ailleurs qu'il trouve difficile de faire des liens passé-présent, car il a l'impression de confondre les élèves... Pour lui, l'éducation à la citoyenneté devrait plutôt être placée dans cours de morale.

Quelle que soit la manière dont ils abordent la question des valeurs, les enseignants de notre enquête s'entendent tous sur le fait qu'elles se trouvent développées principalement par les propos qu'ils tiennent sur elles. Si cela ne convainc pas les élèves, ils ne s'en offusquent pas outre mesure :

La fille qui te dit : « j'ai le droit d'être raciste, tu ne m'enlèveras pas ce droit là. » [Je réponds ;] « Ah, oui c'est un droit? Bravo! C'est un beau droit, un droit à l'ignorance et un droit à la peur. Vas-y! » Je suis cynique par contre, ça je l'avoue. J'ai le droit d'être cynique, j'ai le droit d'être intolérant ok, vas-y! Elle est fermée, vas-y! Un jour... Tu dis aussi, ils ont juste quinze ans, il y a bien des choses qui peuvent changer en chemin, là. – Donald

Leur objectif n'est pas nécessairement de les convaincre d'adopter ces valeurs, mais de semer les germes d'une adhésion qui pourra éclore plus tard. Il faut dire que les maîtres ne se disent pas particulièrement inquiets des valeurs des élèves, comme en témoigne cet extrait du discours d'un enseignant montréalais :

Les jeunes de ces temps-ci, ne sont plus très racistes. Ils sont peut-être un peu discriminatoires, mais c'est comme subconscient [sic], c'est pas vraiment de la discrimination ouverte. Je trouve pas ça vraiment un si gros problème que ça, il faut que ça se redresse quand tu le vois, mais à part ça, ce n'est pas un gros problème. – Daniel

En somme, les maîtres ne procèdent pas à une éducation formelle aux valeurs. Ils ne font pas de travail de réflexion sur les valeurs de notre société, ni ne les soumettent à un travail de hiérarchisation.

5.4.1.4 Apprendre le vivre-ensemble

Les deux premiers éléments du noyau de la représentation, l'apprentissage des droits ou des règles et le partage de valeurs, s'allient harmonieusement avec le dernier item : apprendre le vivre-ensemble. Les enseignants avancent que les actions ordinaires se doivent d'être le reflet d'un savoir-vivre, de la connaissance et du respect des droits des autres, du partage de valeurs communes. Il s'agit en fait d'une citoyenneté de la vie quotidienne.

Le vivre-ensemble, pour les maîtres, est le résultat d'une négociation qui fait en sorte qu'une masse d'individus différents en genre, culture, statut socio-économique, etc., arrive à cohabiter sans heurts, voire en harmonie, car tous respectent les mêmes principes :

Parce que tu fais partie d'une société, tu n'es pas à part d'une société, tu vis avec les autres. L'être humain est un être social, il doit vivre avec les autres, il doit s'entendre avec les autres. – Andréanne

C'est de civisme dont il est question ici. Les élèves, en tant que futurs citoyens, doivent « apprendre à vivre ». Cela va des plus petits gestes, comme avoir de bonnes manières, aux actions d'envergure relativement plus grande, sans toutefois être très éloignées de la vie quotidienne :

Pourquoi enseigner la citoyenneté? Sans vouloir faire de jugement sur les familles, parce qu'il y a de très bonnes familles, il y a des gens qui font leur gros possible... Tiens, un exemple historique : à l'époque c'était le ministère de l'Instruction publique au Québec, où l'on instruisait les enfants on leur montrait à lire, à écrire, à compter. Aujourd'hui, c'est le ministère de l'Éducation. On doit les éduquer, on leur enseigne comment se brosser les dents jusqu'à comment mettre un condom, on les éduque et là, [...] on est en train de les élever ces jeunes-là, [...] on leur enseigne à dire « s'il vous plaît » et « merci ». – Ginette

Les maîtres considèrent qu'il y a une part d'éducation aux choses de la vie courante dans l'expression « éducation à la citoyenneté ». Ils affirment que les élèves ne sont pas tous bien éduqués et que l'école doit compenser le rôle normalement assumé par les parents.

Dans l'exemple qui suit, l'enseignante se réfère à la raison d'être de certaines règles pour éduquer ses élèves à la citoyenneté :

Les gens sont conscients qu'ils sont citoyens, mais ils ne savent pas agir en société donc, l'éducation à la citoyenneté est extrêmement important. Moi, personnellement, j'ajoute l'éducation civique, parce qu'être citoyen c'est aussi savoir agir dans le monde tout le temps. [...] il ne faut pas acher son voisin pour rien, il a le droit de vivre lui aussi, puis quand tu es sur la route, il y a des règles à suivre. Ce n'est pas pour rien, c'est parce qu'un moment donné, ils se sont rendu compte que si tout le monde roule trop vite, il va y avoir des accidents, puis quand il y a des accidents, il y a des gens qui meurent, puis tu peux tuer des gens parce que tu causes un accident, donc : l'éducation à la citoyenneté. – Raphaëlle

Elle ne spécifie pas qui est ce « ils » qui semble être à l'origine de la règle. Dans son discours, il est clair toutefois qu'il ne s'agit pas des élèves ou des citoyens, mais bien plutôt des autorités, du gouvernement peut-être. Elle présente donc la création des règles ou des lois comme étant le résultat de décisions provenant « d'en-haut » et ayant pour but, dans ce cas-ci, d'assurer la sécurité des citoyens. Ces lois ne sont donc pas l'objet de discussion, de contestation, ni de transformation de la part des citoyens. L'enseignante présente ainsi les règles sociales comme étant fondées sur l'intérêt général des citoyens, ce qui leur donne *de facto* une légitimité incontestable.

Notons que l'argument invoqué par l'enseignante pour faire valoir l'importance du respect des règles est que la transgression peut entraîner la mort d'une personne. C'est donc sur un discours moralisant, voire culpabilisant, que se bâtit dans ce cas-ci l'apprentissage des lois.

Par ailleurs, le vivre-ensemble, c'est également, pour quelques enseignants, apprendre à gérer pacifiquement les conflits qui peuvent survenir entre les individus :

C'est tout le temps, tout le temps ça. Les élèves sont très prompts, très rapides sur la vengeance. Puis tu essaies d'expliquer que dans le fond tu leur demandes de tendre la joue droite, puis la joue gauche, tu sais. Ils ne t'aiment pas. [Ils se disent :] « C'est un fou! ». Je dis : « écoutez c'est l'escalade de la violence là, on vous tape, vous tapez ». Puis justement, c'est ça qui fait que ça dégénère tu sais, donc on passe notre temps finalement à essayer de montrer une façon plus pacifique de régler les problèmes. Pour les citoyens c'est la même chose tu sais, dans leur petite vie de préadolescents avec des petits problèmes qui sont toujours très bénins, tu règles ça. Mais si un jour ils ont un problème qui est majeur, bien c'est qu'ils repensent à ce que tu leur auras dit et qu'ils [le] résolvent d'une manière plus pacifique. – Guy

Dans l'exemple donné par cet enseignant, il s'agit de résoudre un problème ou un conflit pacifiquement. Or il ne propose pas, pour ce faire, de recourir à la délibération, au dialogue ou à toute autre forme de négociation entre les parties, mais suggère plutôt d'adopter une attitude passive en cas de conflit, afin de ne pas jeter d'huile sur le feu. Ainsi, cet enseignant ne donne-t-il pas aux élèves de réels moyens pour résoudre les problèmes. Sa vision de la citoyenneté renvoie à la nécessité de maintenir la paix sociale, mais les moyens pour le faire sont peu développés.

Dans le même sens, pour assurer le vivre-ensemble, certains enseignants prétendent qu'il faut aider les enfants à trouver leur place dans la société :

Je pense que le point central, c'est vraiment de se voir dans la société, vraiment de savoir que toi tu es une personne qui va travailler un jour, qui va peut-être avoir une famille un jour, qui va avoir une influence sur le reste de la société. – Victor

Finalement dans la société, il [l'élève] va prendre sa place. Peut-être que c'est ça l'éducation à la citoyenneté, prendre la place qui te revient. Peut-être que c'est ça dans le fond. – Christophe

L'éducation à la citoyenneté serait ainsi un outil donné à l'élève pour qu'il puisse prendre ou trouver sa place dans la société. En d'autres mots, elle sert à les intégrer à la société, afin qu'ils ne soient pas des marginaux, des êtres asociaux. La fonction socialisante de l'école se trouve, dans ces propos, complètement exacerbée. Or le programme spécifie que :

La préparation à l'exercice de la citoyenneté ne saurait toutefois se restreindre à la fonction socialisante de l'école, puisqu'elle repose tout autant sur l'acquisition de savoirs et d'attitudes que sur la promotion d'un ensemble de valeurs partagées et sur le développement d'un sentiment d'appartenance. (MELS, 2006, p. 13.)

Ce sentiment d'appartenance ne se retrouve pas du tout dans le noyau dans la représentation sociale.

5.4.2 Périphérie

Les éléments périphériques de la représentation sociale de l'éducation à la citoyenneté offrent un éclairage plus spécifique sur la pédagogie de la citoyenneté. À cet effet, lors

des entretiens, nous avons constaté qu'au moment de discuter de la dimension pédagogique de la citoyenneté (c'est-à-dire des méthodes d'enseignement auxquelles ont recours les enseignants pour faire apprendre), les maîtres éprouvaient quelques difficultés. Chose certaine, leur vision de la pédagogie à privilégier n'est pas claire. Néanmoins, les quatre éléments périphériques présentés ici se retrouvent suffisamment régulièrement dans le discours pour constituer le socle, plus ou moins stable, de la représentation de la pédagogie associée à l'éducation à la citoyenneté. Il s'agit d'abord d'une pédagogie qui passe par l'action des élèves, dans laquelle le maître joue un rôle de modèle à suivre et où règne la discussion. Il s'agit également d'un enseignement visant à expliquer les événements de la vie courante.

5.4.2.1 La pédagogie active : pour une action de proximité

En conformité avec le discours qui précède en matière de participation citoyenne, les enseignants priorisent les actions quotidiennes, telles que jeter ses déchets dans les poubelles ou venir en aide aux personnes dans le besoin.

Ces arguments sont souvent présentés dans un discours qui insiste sur l'importance du respect de l'environnement :

Un moyen qui serait utile, c'est d'amener les jeunes à poser des gestes. Laver un parc, aider les personnes âgées. Agir. Leur faire poser une action, n'importe quoi, les mettre dans l'action parce que malheureusement à l'école c'est comme 210 élèves, c'est « tough » à réaliser. Ultimement, ça serait ça, leur faire poser des gestes, c'est l'action. L'action a une portée. – Donald

Ça je ne suis pas capable, les mégots de cigarettes lancés à terre les affaires comme ça, les papiers que l'on lance à terre je ne suis pas capable. Ces affaires-là, pour moi, un bon citoyen... Ce serait juste assez pour ne pas donner la citoyenneté à quelqu'un qui fait ces choses-là. – Benoit

Tu as voulu jeter tes déchets à terre comme un cochon bien c'est ça, subis les conséquences. Sinon, elles ont quatorze ans, ce qui fait que pour elles, aller voter ça ne veut absolument rien dire puis, les étapes ça ne veut absolument rien dire, elles ne sont pas rendues là encore. – Raphaëlle

Quand t'es conscient de la réalité [environnementale] bien, t'as le goût de faire du recyclage tout à coup, puis t'as le goût de prendre soin de l'environnement. – Guy

C'est un citoyen personnellement responsable, pour reprendre une typologie développée par Westheimer et Kahne (2004), que souhaitent les maîtres. Ce citoyen respecte non seulement ses semblables, mais également l'environnement dans lequel tous évoluent. Ces citoyens sont propres et consciencieux du bien-être des autres.

À ces actions de proximité, s'ajoutent des actions de plus grande envergure, mais qui sont tout de même le plus souvent à portée plus locale que nationale ou internationale, sauf pour ce qui est de l'aide humanitaire. Par exemple, cette enseignante croit que l'éducation à la citoyenneté se fait par l'implication dans des projets humanitaires et caritatifs comme ceux que son école met de l'avant :

C'est du projet, j'irais par projet, par des actions concrètes, il faut que les jeunes soient dans l'action, ce n'est pas juste du magistral, il y a l'initiation qui se fait par le prof pour susciter des choses, pour que ça lève en avant, mais après il faut laisser les élèves faire. Je te donne un exemple en V^e [secondaire] j'étais en train de monter un projet sur Amnistie internationale. On supporte plein de causes ici, à [l'école], on fait plein d'affaires sur l'éducation à la citoyenneté. Aujourd'hui, [...] tout le monde est en jeans aujourd'hui parce que c'est la journée pour l'UNICEF, donc on fait des journées couleurs où moyennant un dollar, on peut s'habiller en civil. Puis, ce dollar-là, s'en va pour les causes. Et là, on le fait pour le cancer du sein, plein de choses, en tout cas, aujourd'hui c'est l'UNICEF parce que c'est l'Halloween qui s'en vient. Au lieu de ramasser avec des petites boîtes, nous on le fait comme ça. Fait qu'on a des journées thématiques, on en a une par mois dans l'année qui valent une cause toujours différente, on a dix causes. – Andréanne

La participation des élèves est bien minimale. Le rôle du citoyen correspond moins à la participation aux élections ou à la délibération démocratique qu'à une activité simple qui se fait chaque jour, sans réellement exiger un investissement intellectuel sérieux. Il n'est pas question de réfléchir aux causes des inégalités sociales, mais seulement de contribuer à ce que les plus démunis reçoivent de l'aide. C'est plus de l'ordre d'une attitude générale de respect et de compassion que relève la vision qu'ont les enseignants de la participation. Si chacun joue son rôle et fait sa part minimale, toute la société en profite.

5.4.2.2 Servir de modèle

Pour connaître comment ils expérimentaient l'éducation à la citoyenneté dans leur classe d'histoire plus spécifiquement, il a fallu poser la question suivante aux enseignants :

Comment voyez-vous votre rôle en tant que formateur de citoyens? C'est ainsi qu'est apparue la seconde avenue pédagogique privilégiée par les maîtres, celle de l'exemplarité. En effet, les enseignants sentent la nécessité de « servir de modèles de bon citoyen » pour les élèves. Pour eux donc, l'éducation à la citoyenneté en classe passe par le discours et les actions de l'enseignant qui se doit en conséquence d'être un exemple à suivre :

Je pense que ce n'est aucunement lié avec la matière, je pense que c'est la personnalité de l'adulte qui va avoir de l'influence sur le citoyen futur. [...] Je pense, par l'exemple. – Christophe

Ça prend une implication de la part du prof, je pense que c'est le modèle enseignant en avant qui aide à transmettre ces notions de citoyenneté-là. – Andréanne

Ça serait mon rôle d'être droite, puis d'être fidèle, puis de ne pas essayer d'être blanche comme tu sais là, d'être parfaite, parfaite, parfaite. – Juliette

Regardez, j'y crois moi à la démocratie, j'y crois aux droits et libertés on peut être fiers que la charte des droits et libertés ait été écrite par un Canadien. Bon, alors oui c'est une façon de le montrer, mais ça ne veut pas dire que je suis parfaite, je leur dire parfois, il m'arrive de passer sur un feu rouge, de faire des excès de vitesse, mais c'est de leur montrer que dans la vie de tous les jours, on est citoyen malgré nous. Bon ou mauvais, c'est notre choix. On est citoyen, on vit dans une société. – Ginette

En fait, les enseignants avancent que leurs qualités personnelles et leurs expériences de vie sont suffisantes pour former d'autres citoyens. Ils ne reconnaissent pas la nécessité d'une formation particulière. Cela dit, certains enseignants ont regretté de n'être pas suffisamment formés eux-mêmes en la matière. Reste que la majorité d'entre eux se sent apte à former les citoyens, malgré qu'ils n'aient reçu aucune préparation formelle à cet effet.

5.4.2.3 La discussion

Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants interrogés considèrent que la citoyenneté ne s'enseigne pas de manière formelle comme l'histoire. En effet, comme Audigier (2006) l'a souligné, il n'existe pas de vulgate de la citoyenneté ou, en tout cas, les savoirs citoyens ne sont pas clairement définis comme peuvent l'être les savoirs et les méthodes historiques. Dans ce contexte, éduquer à la citoyenneté revient bien souvent,

pour eux, à discuter avec les élèves de questions d'actualité permettant d'aborder divers sujets d'intérêts (droits, valeurs, attitudes propices au vivre ensemble, etc.) :

Parler beaucoup de l'actualité, justement. Je pense que c'est un bon moyen et puis ça rejoint aussi les élèves. On peut parler... juste le fait qu'ils entendent parler de quelque chose, admettons que je parle de quelque chose en classe et qu'ils en entendent parler ailleurs, puis qu'ils se disent : « Ah! Je sais c'est quoi. » Ça je trouve ça le fun. – Brian

Mais cela ne se fait pas aisément, car ce contenu n'est pas intégré dans le programme :

La meilleure méthode ce serait de coller sur l'actualité, mais quand tu te colles sur l'actualité, il y a tellement des choses qui se passent que tu ne peux plus enseigner le programme prescrit. Donc, ce serait la meilleure méthode, mais que je trouve difficilement applicable dans la réalité. – Juliette

Le contenu citoyen est ainsi volatil. Il est déterminé en fonction des événements, des discussions ou des intérêts des maîtres et des élèves. Il n'est toutefois pas nécessairement question de faire discuter les élèves entre eux. Il s'agit plutôt de moments de réflexion sur des aspects moraux, politiques ou sociaux de la vie. Souvent, c'est le moment de faire de l'éducation civique en rappelant aux élèves certaines règles de vie en société favorisant la gestion pacifique des conflits, comme dans cet extrait que l'on a analysé plus tôt :

C'est tout le temps, tout le temps ça, ils sont très prompts, très rapides sur la vengeance puis t'essaies d'expliquer que dans le fond, tu leur demandes de tendre la joue droite, puis la joue gauche tu sais, ils ne t'aiment pas, « c'est un fou! ». Je dis : « Écoutez, c'est l'escalade de la violence là, on vous tape, vous tapez puis justement c'est ça qui fait que ça dégénère ». Donc on passe notre temps finalement à essayer de montrer une façon plus pacifique de régler les problèmes. Pour les citoyens c'est la même chose tu sais, dans leur petite vie de préadolescents avec des petits problèmes qui sont toujours très bénins tu règles ça, mais si un jour ils ont un problème qui est majeur, ben c'est qui repensent à ce que tu leur auras dit et qu'ils résolvent d'une manière plus pacifique ou autre. – Guy

Bref, c'est de la discussion que mène l'enseignant devant ses élèves dont il est question. Les élèves sont appelés à réagir et à s'exprimer, mais ils ne mènent pas la discussion, ni n'apprennent les règles de la communication.

5.4.2.4 Comprendre le présent et protéger la paix sociale

L'un des objectifs poursuivis par les maîtres est d'aider les élèves à comprendre le présent, sans toutefois aborder de front des situations plus conflictuelles ou sensibles, comme par exemple, la guerre en Afghanistan dans une classe où plusieurs parents d'élèves sont des militaires :

[L'éducation à la citoyenneté,] c'est réfléchir tout simplement, ... ça prend des éléments d'aujourd'hui parce que regarde, les musulmans, ... puis le voile, les filles ne sont pas folles, elles savent qu'elles sont bien, elles sont même très bien [...] elles disent : « Madame! Je pense qu'on est nées à la bonne place! », [Je leur dis] : « Oui, prenez-en conscience. Vous êtes éduquées, il y a bien des jeunes aujourd'hui qui n'auront même pas trois minutes d'enseignement dans leur journée et qui en voudraient. » On a aussi beaucoup d'enfants de militaires alors l'Afghanistan actuellement ça occupe une grosse place pour nos jeunes, fait qu'on fait très attention à ce qu'on dit. Je n'en parle pas trop de cette zone là, c'est une zone chaude, c'est un sujet chaud. – Lise

Les enseignants d'histoire disent consacrer du temps à discuter avec leurs élèves des règles de vie ou même des problèmes de société, etc. Leurs discours semblent orientés davantage vers une discussion sur les valeurs sociales universelles (égalité, liberté, justice, tolérance) que sur la remise en question du système. Cela dit, s'ils jugent que certains thèmes doivent être explorés en classe (gérer les conflits entre élèves, abattre les stéréotypes ethniques, apprécier la chance qu'ils ont de vivre dans la société québécoise/canadienne, etc.), ils se défendent de dépasser certaines frontières. Ainsi les sujets controversés ou pouvant blesser leurs élèves (en raison de leur appartenance ethnique, de leur statut social ou même de leur apparence physique) sont évités :

L'obésité, des fois j'en parle, ça arrive. L'obésité chez les jeunes, je le lance et là je m'aperçois qu'il y a des petites filles, des petits gars grassouillets [dans la classe]. Oups! Tu sais là, c'est l'émotion qui embarque, l'empathie rentre. Alors je trouve ça plus difficile moi, l'enseignement, c'est très émotif. – Donald

C'est des thèmes reliés à la criminalité ces choses-là, ce n'est pas moi qui va aborder de front des thèmes de criminalités avec nos gangs de rue où on étiquette les Latinos puis les Noirs, du moins je ne pense pas, je me dis, je ne peux pas aborder ça, je vais me faire lyncher. – Benoit

Pour former à la citoyenneté en classe, il suffit donc d'incarner un modèle de bon citoyen en espérant que les élèves reproduiront ce modèle. Il s'agit d'une représentation de la citoyenneté très près du conformisme et de la reproduction de l'ordre établi. En fait, mis à part des attitudes (ouverture, tolérance, etc.) et un discours qui promeut les valeurs démocratiques, la formation citoyenne n'est pas réfléchie, ni expérimentée.

D'autres propos montrent que les indications des programmes concernant l'éducation à la citoyenneté n'orientent peut-être pas suffisamment les enseignants et rendent l'interprétation de leur mandat plus incertaine :

Je pense que cette question des droits, des responsabilités du citoyen d'aujourd'hui tout ça, je ne suis pas certain que les auteurs du programme, que les auteurs du cahier et manuel aient fait le tour parce que là, c'est un peu comme si on prenait le cours de *formation personnelle et sociale*, qu'on en excluait tout ce qui était dans la partie de la sexualité et qu'on disait maintenant ça fait partie du programme d'histoire. Mais je ne suis pas sûr que ce programme-là, autrefois qui couvrait un vaste ensemble d'éléments qui était souhaitable que le jeune ait vu et réfléchi, je ne suis pas sûr que ça ait été transposé systématiquement dans le programme d'éducation à la citoyenneté, il doit y avoir des lacunes des espaces à combler encore. – Michael

Tu ne peux pas t'en sortir sans justement dire à tes élèves, comment agir dans la société mais ce n'est pas écrit là-dedans comment faire. Je comprends ce que c'est un citoyen, mais ils ne te le disent pas quoi faire, puis c'est malheureusement à nous, à l'école d'éduquer, socialiser et puis instruire, mais c'est à nous de le faire. – Raphaëlle

Par contre, je pense que ce n'est pas assez bien décrit par le ministère, il n'y a pas assez de pistes pour guider le prof. C'est toujours la section de la troisième compétence là, celle que je ne fais jamais, parce que le matériel qui est fourni par la compagnie d'édition n'est pas satisfaisant pour moi, ce n'est pas réalisable, souvent c'est beaucoup trop déconnecté par rapport à ce qu'on vient de faire. – Juliette

Un mandat flou, un contenu évanescent et parfois peu approprié à l'enseignement de l'histoire : les enseignants déplorent le manque de balises leur permettant de faire un travail satisfaisant. Pourtant, ils se disent majoritairement prêts à éduquer leurs élèves à la citoyenneté. Ils le font d'ailleurs, mais de manière spontanée, au gré des discussions et de l'actualité.

5.5 Liens explicites et relations de réciprocité entre les représentations

Ce dernier chapitre de présentation des résultats a pour but de boucler la boucle de notre recherche, en ce sens qu'il présentera les éléments de jonction et de disjonction existant entre les représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté décrites auparavant. Nous avons vu jusqu'à maintenant que ces deux représentations existent indépendamment l'une de l'autre. Mais elles existent aussi en tant qu'entité nouvelle, de manière simultanée, ne serait-ce que parce que le programme l'oblige.

Un enseignement de l'histoire poursuivant l'objectif de former des citoyens demeurera-t-il le même qu'un autre qui n'aurait d'autre objectif que de faire apprendre l'histoire? Nous proposons d'explorer ces liens que voient les enseignants entre les deux objets de représentation. Pour ce faire, nous présenterons deux niveaux d'analyse du discours des enseignants. Tout d'abord, nous verrons les réponses aux questions de l'entretien portant plus spécifiquement sur les manières dont l'éducation à la citoyenneté s'intègre ou non dans la classe d'histoire. Il s'agit de présenter ce que les maîtres disent à propos des choix des nouveaux programmes d'histoire, qui réitèrent la fonction sociale historiquement attribuée à la discipline : former des citoyens. Nous serons à même de vérifier si des éléments fondamentaux de leur conception de la citoyenneté sont mis de côté. Nous verrons également si les enseignants disent transformer ou non leur enseignement de l'histoire pour y incorporer l'éducation à la citoyenneté.

En second lieu, nous présenterons les relations de réciprocité telles qu'illustrées dans la structure des représentations sociales. Nous reprenons l'idée de Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi (1992) et Moliner (1995) selon laquelle la présence d'éléments centraux partagés par deux représentations sociales différentes (l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, dans ce cas-ci) constituerait un socle sur lequel s'édifierait une nouvelle représentation née de la fusion des deux (par exemple, l'éducation à la citoyenneté intégrée à l'enseignement de l'histoire ou une formation historique et citoyenne).

5.5.1 Liens entre enseignement de l’histoire et éducation à la citoyenneté

Lorsque directement interrogés sur les liens existant entre l’enseignement de l’histoire et l’éducation à la citoyenneté et sur les changements éventuels que subira l’enseignement de l’histoire, les maîtres ne sont pas unanimes. La majorité voit des liens très forts entre les deux domaines sans que l’enseignement de l’histoire ne soit modifié outre mesure. D’autres considèrent que ces liens sont plus ténus et qu’il est délicat d’introduire la citoyenneté en enseignement de l’histoire. D’autres encore voient cet amalgame comme étant possible, moyennant une transformation considérable de l’enseignement de l’histoire. Aucun enseignant n’a affirmé qu’il fût impossible de former à la citoyenneté en classe d’histoire.

5.5.1.1 Liens évidents

Douze enseignants de notre échantillon (n=18) croient que l’ajout de la citoyenneté dans l’enseignement de l’histoire ne change pas l’enseignement de l’histoire. Ils répètent que l’habitude de faire des liens entre le passé et le présent, de même que l’acquisition d’un savoir historique permettent de mieux comprendre le présent et forme ainsi à la citoyenneté. Enfin, ils répètent également qu’un enseignant modèle de bon citoyen contribue à la constitution d’une attitude citoyenne.

Un savoir permettant de comprendre le présent

Ainsi, pour certains, comme Raphaëlle, le contenu historique, lorsque mis en relation avec les éléments similaires du présent, permet d’avoir une meilleure compréhension de l’évolution de la société. Elle donne l’exemple de l’écriture des lois dans les sociétés présentes et passées :

Quand on parle [de la] Mésopotamie, la base de l’écriture, il y a toujours eu des lois mais là... on leur dit : « c’était écrit dans le code de lois d’Hammourabi : [...] exemple : si un charpentier construit une maison et que la maison tue le fils, on tuera le fils du charpentier ». Là mes élèves capotent quand je leur dis ça. [...], ils disent : « Ça n’a pas de bon sens! » Là, je leur dis, mais aujourd’hui, est-ce que les lois sont encore écrites? Oui. C’est quoi la punition, si ta maison tombe, c’est quoi la punition pour la personne? [Ils répondent :] « C’est la faute à cette personne-là. Bien là, elle va aller en prison puis elle va payer une amende. » Ah? C’est mieux ? Ils disent : « Oui, c’est mieux. » Juste

[avec cet exemple], ils comprennent que dans le temps, c'était assez excessif, c'était vraiment radical, quand on avait à punir quelqu'un puis là, ça c'est un peu adouci. Les façons de faire, on a comme compris que terroriser, torturer les gens ce n'était pas la meilleure façon de faire. Ça fait en sorte qu'ils comprennent pourquoi aujourd'hui c'est comme ça. – Raphaëlle

L'enseignante opte pour une comparaison entre les systèmes de lois en demandant aux élèves de déterminer lequel des deux systèmes est le meilleur. Elle souhaite faire réfléchir les élèves sur les lois actuelles et passées, de manière à ce qu'ils comprennent les différences, mais également à ce qu'ils jugent de la valeur de ces systèmes. Toutefois, elle n'explique pas, du moins dans l'exemple qu'elle a fourni, les origines de ces lois : par qui ont-elles été écrites ? Qui les a choisies ? Avec quels moyens et quelles intentions ? Qui visaient-elles à protéger ? Qui appliquait la loi ? Etc. Il est également possible de noter une certaine tendance à juger le passé et à présenter le présent comme étant supérieur à celui-ci. Elle n'établit pas de critères de comparaison et ne semble pas tenir compte du contexte qui explique pourquoi les gens « acceptaient » la situation. Elle n'aborde pas non plus les causes du changement. Cela dit, il s'agit d'un exemple spontané qui aura peut-être été bonifié en classe, mais le fait que l'enseignante choisisse de le donner comme appui nous semble révélateur. D'autant plus que plusieurs autres enseignants abondent dans le même sens.

Pour eux, le rôle de l'histoire dans l'éducation à la citoyenneté ne porte pas spécifiquement sur les origines de la démocratie, sur les luttes de pouvoirs passées ou sur les compétences historiques, par exemple. Elle porte plutôt sur les « patterns » qui animent les hommes et qui permettent de tirer des leçons pour le présent :

On vit dans le présent, [mais] je trouve qu'il y a beaucoup d'éléments qui viennent du passé, puis il y en a qui disent que des fois... que ça peut peut-être nous éviter de faire des gaffes dans le futur. Bien ça peut peut-être aider, oui. – Lili

Ou alors, elle est un mode d'emploi pour comprendre la marche des hommes sur Terre :

Le plus que tu en connais [sur l'histoire], le mieux tu es capable de prendre des décisions dans ta vie, parce que d'ailleurs nous autres, on est tout simplement en train de faire le cycle répétitif de la vie humaine qui a été fait depuis des milliers, des centaines de milliers de générations. Le monde

a aimé, a haï, a tué, a fait des enfants et puis nous autres on répète les mêmes affaires on est juste contextuellement différent. – Daniel

Ainsi, pour quelques enseignants, l'histoire se reproduit. Il faut donc l'étudier et la connaître afin de prendre de meilleures décisions pour le présent et l'avenir. Dans ce contexte, plus on en connaît sur le passé, meilleur citoyen on est.

Dans le même sens, Daniel parle d'éléments de la vie des sociétés du passé qui, selon lui, sont facilement transférables à la vie d'aujourd'hui. C'est en ce sens que, pour lui, l'histoire forme à la citoyenneté, car elle aide à comprendre la vie :

C'est la vie. Tu vois, justement, t'intègres la vie [dans ton cours]. Ah! Là! On parle de bouffe, on parle de bouffe, tout le monde connaît ça de la bouffe. On parle de vie : paf! Tout d'un coup ça devient plus réel. Ce n'est plus juste une date. – Daniel

Pour cet enseignant, c'est principalement cet aspect de l'enseignement de l'histoire qui permet de travailler l'éducation à la citoyenneté. Il ne voit pas d'autres liens, du moins pour les élèves du premier cycle. Ceux-ci, dit-il, sont incapables de saisir les motivations humaines et la nature des interactions sociales :

C'est une introduction à l'histoire en secondaire II. Puis là, ils ont... ils sont tellement *no catch* par rapport à ce que tu racontes. Les choses se passent, eux autres tu ne peux même pas l'espérer, ils ne comprennent même pas l'interaction sociale plus adulte. Alors essaye de comprendre la motivation humaine là! [Selon] moi, eux autres, ils ont aucune idée, là. – Daniel

Ainsi, l'enseignant, plutôt que d'introduire des concepts complexes qui risqueraient de confondre les élèves, utilise des exemples de la vie courante qui font en sorte que les élèves apprennent quelque chose. Leur développement intellectuel ne leur permet pas d'aller plus loin. S'ils ne peuvent comprendre la complexité du passé, au moins, souhaite-t-il, ils auront acquis des connaissances de base.

Des savoirs sur les institutions et la vie politique

La vie politique et les institutions qui la régulent sont associées à la citoyenneté, mais les maîtres sont peu nombreux à s'y référer dans leur réflexion sur la contribution de l'enseignement de l'histoire à la formation citoyenne.

Seuls Victor et Brian abordent directement ce thème. Par exemple, Brian croit que c'est la dimension politique de l'histoire qui sert la citoyenneté :

Je pense que [l'histoire] est la matière la plus susceptible d'amener ce thème-là, la citoyenneté, c'est certain. Ce n'est pas pour rien qu'il est là non plus, je pense que oui ça peut aider dans ce sens-là. Je ne sais pas pourquoi [mais], il y a un thème qui me revient souvent, c'est citoyenneté politique, tout ça là. C'est ma part, en histoire je m'occupe de ça – Brian

Pour Brian, la citoyenneté politique implique surtout la connaissance des institutions et l'exercice du droit de vote, comme il l'a spécifié auparavant dans l'entrevue en donnant l'exemple de l'usage qu'il fait en classe des élections provinciales comme prétexte à l'étude du système parlementaire canadien.

En somme, la présence fort importante des droits et devoirs dans la définition de la citoyenneté n'apparaît plus aussi clairement dans le discours sur les liens entre enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Elle n'est pas absente totalement, mais sa présence est variable.

Des savoirs utiles pour l'argumentation

Dans un autre ordre d'idées, deux enseignants croient que l'apprentissage de l'histoire aide à donner des arguments aux citoyens, lorsqu'ils doivent prendre des décisions politiques. Ils jugent que l'apprentissage de l'histoire permet de dépasser l'émotion pour appuyer son opinion sur des faits :

Lorsque tu forges ton opinion, l'esprit critique c'est ton bagage d'où est-ce que ça sort, c'est ton encyclopédie, ton dictionnaire tu sais tu peux appuyer ce que tu dis avec des faits, tu peux avoir une frustration par rapport à quelque chose, tu peux même amener ta frustration dans le passé, on s'est fait croquer au Lac Meech, au référendum, ou tel politicien c'est une charogne puis, tu sais pour telle et telle raison tu peux appuyer oui, c'est vrai tu peux appuyer cette émotivité-là, par des faits, ton opinion, tu sais des faits historiques. – Donald

Christine avance la même idée que l'histoire s'appuie sur des faits et qu'ainsi, elle permet de construire une meilleure citoyenneté, plus rationnelle :

Tout à fait, c'est vraiment la place parce qu'on s'appuie sur des faits. Parce qu'on peut aller voir avant. Parce que ça soulève un débat dans un cadre défini... politique, économique, et que pour arriver à une conclusion il faut s'appuyer sur des choses qui sont des « prérequis ». Ça me fait penser quand on était en morale, dans le temps qu'il y avait le cours de morale, on pouvait discuter de toutes sortes d'affaires, mais le problème c'est que la discussion partait toujours d'un point de vue moral, mais la morale est élastique. Puis la morale, j'en ai une, t'en as une, bon. En histoire donc, en histoire il arrive des faits puis, tu dis non, regarde telle affaire... Ah, Ok! C'aurait pu prendre d'autres tangentes s'il y avait eu tel événement... Alors, c'est moins émotif si on veut. Quoique ça peut le devenir. Il faut faire très attention, mais on peut plus discuter de certains termes parce qu'on a des cadres, la discussion donc, s'en va pas [n'importe où] avec l'histoire. – Christine

Cependant, encore une fois, il ne s'agit pas, pour ces maîtres, de faire apprendre l'art de l'argumentation, de la critique, de l'enquête aux élèves, mais bien plutôt d'assumer seuls, ou presque, une discussion « basée sur des faits ».

Un seul enseignant de notre enquête a affirmé la nécessité de transformer l'enseignement de l'histoire pour intégrer davantage la délibération. Or, lui-même ne le fait pas de manière organisée et systématique :

Je pense qu'un bon exemple de citoyenneté c'est de faire des débats. [...] ce que j'aime bien c'est quand ils me parlent des autres profs. [Ils me demandent :] « Pourquoi ça marche de même à l'école monsieur? » Moi je me dis s'ils se font expliquer [les choses] peut-être qu'ils vont essayer de comprendre. Ce n'est pas en disant : « Ça fait trois fois que tu parles, sort! » [...] Il y a des liens entre l'histoire et la citoyenneté, oui. Ce sont deux sciences sociales. C'est bien logique, oui. Bien c'est sûr il y a certaines choses... L'éducation à la citoyenneté c'est large. Oui, je vois un lien évident à travers l'histoire, tu fais comprendre ta société et puis tu devras apprendre à vivre dedans comme un bon citoyen, je niaise. [...] C'est ça, je me dis que si tu as déjà une petite base qui te permet de comprendre bien c'est bien plus facile d'écouter les nouvelles, parce que entre toi et moi quand tu écoutes les nouvelles et qu'un gars se fait sauter à Gaza tu comprends tu pourquoi le gars de Gaza, pourquoi il se fait sauter? Je ne sais pas moi en Israël puis là bien les autres vont répliquer, oui c'est normal qu'ils répliquent, mais, tu sais, tu ne comprends pas le conflit. C'est comme en Irak là, douze soldats sont morts ou quatre soldats canadiens sont morts en Afghanistan. Ah!? Le Canada est en guerre contre l'Afghanistan? Fait que quand tu es petit, moi je me rappelle, les nouvelles, c'était plat. Pourquoi? Parce que tu ne comprends pas. Si tu comprenais un petit peu bien ça te donnerait... Ça

revient à ma curiosité, ça te donne le goût, si je pouvais comprendre un petit peu plus, je comprends déjà un petit peu mais pourquoi il y a ça dans... plus, tu peux, en tout cas il me semble, être curieux et puis d'utiliser ta gélatine. – Carl

Les propos de Carl passent rapidement de l'idée de débattre des règles scolaires avec les élèves à l'idée de leur expliquer lui-même le monde qui les entoure. Il espère ainsi piquer leur curiosité pour les événements de l'histoire et de l'actualité. De même, Carl croit que l'enseignant doit montrer l'exemple d'un adulte-citoyen impliqué. Finalement, son discours reprend les idées centrales déjà présentées.

L'enseignant, un adulte modèle

Nous avons déjà évoqué cet aspect qui n'implique pas spécifiquement l'enseignant d'histoire, mais plutôt la profession enseignante dans sa dimension relationnelle entre l'élève et l'enseignant. Dans ce rapport, les enseignants disent avoir conscience de leur rôle de modèle et tous, chacun à leur manière, tentent d'agir de manière à donner l'exemple d'un bon citoyen aux élèves :

Bien si tu es censé enseigner l'éducation à la citoyenneté puis que tu restes assis sur ton *steak* puis que tu lis ton journal et que tu demandes aux élèves de faire les pages 26 à 32 dans le cahier puis s'ils n'ont pas fini, de le finir en devoir... Entre toi et moi, qu'est-ce que tu vas apprendre de la citoyenneté ? Fais ton travail, ferme ta gueule, puis moi j'ai d'autre chose à faire, fais tes affaires. Mais c'est quand tu es jeune, il faut qu'ils apprennent à entrer en interaction avec les adultes tu sais, bien souvent le monde qui s'exprime par la violence c'est parce qu'ils n'ont pas su comment utiliser leur bouche tu sais, ou ils l'ont utilisé à d'autre chose qui ne fallait pas, qu'ils étaient forcés de le faire mais tu sais je pense l'apprentissage en bas âge c'est important, je pense que jusqu'à au moins l'âge de la majorité n'est pas là pour rien non plus, d'un autre côté c'est drôle il y a du monde qui à vingt-quatre [ans], ne sont pas matures ou à trente-quatre puis il y en a à seize qui vont l'être mais en même temps là, si tu vas regarder le milieu familial puis souvent ça peut dire beaucoup là, il y a des exceptions mais sans exceptions est-ce qu'il y a une règle. – Carl

En incarnant un modèle de bonne conduite, l'enseignant contribue à la formation citoyenne des élèves. Ces maîtres considèrent ainsi l'imitation ou la reproduction de comportements souhaités comme moyen de former à la citoyenneté, ce qui peut être fait dans toutes les matières.

5.5.1.2 Liens faibles

Aux yeux de six enseignants de notre étude, la citoyenneté s'intègre difficilement, voire pas du tout, dans l'enseignement de l'histoire tel qu'ils le pratiquent. Ils considèrent qu'un tel amalgame implique des changements, tant dans l'approche pédagogique que dans les contenus historiques, qu'ils sont peu enclins à implanter.

Des objectifs de formation trop éloignés

Tout d'abord, ces maîtres sont dubitatifs envers le projet d'éducation citoyenne en classe d'histoire. En fait, les objectifs de formation sont trop éloignés pour s'intégrer dans un seul et même cours, affirment-ils. Sans nier que l'histoire puisse contribuer à l'éducation citoyenne, ces enseignants avancent que cette tâche devrait être du ressort de toutes les matières :

Si l'école est une mini société, où tu apprends à vivre dans le fond, bien toutes les matières peuvent développer tes centres d'intérêt, peuvent te montrer comment vivre avec d'autres. [... L'élève] va rencontrer des conflits, vivre des expériences particulières. Dans le fond, l'école est son milieu d'apprentissage de la vie. Je trouve ça important, l'histoire a quand même une importance, je ne dis pas s'il n'y avait pas d'histoire, ça serait... de la façon que les programmes sont faits maintenant, c'est plus facile justement depuis que l'on identifie les concepts qui sont associés à une réalité contemporaine, dans ce sens-là, oui. Mais sinon ce n'est pas plus important qu'une autre matière. – Christophe

Non, comme j'ai dit tantôt [l'histoire tout court ne forme pas à la citoyenneté]. C'est tout l'ensemble de ce qui a, c'est tellement un vaste domaine [la citoyenneté]. Comme j'ai dit le citoyen-là, c'est lui, dans son intégrité parmi la société. Alors c'est un tout le social, le domaine religieux, la morale, FPS, les sciences qui vont t'apporter... le français, les textes que tu vas lire, les livres que tu vas lire, tout le développement psychologique de l'enfant son interaction tout au long de son évolution, même avec sa famille, à l'extérieur ce n'est pas juste l'école-là, c'est tout ce qu'il y a à l'extérieur. – Victor

Pour ces enseignants, la citoyenneté touche tellement d'aspects de la vie humaine qu'il est impossible pour l'histoire de la développer. Ils voient la citoyenneté comme un tout qui se développe petit à petit, au gré des expériences de la vie. Ainsi, ne perçoivent-ils pas la nécessité d'une formation formelle. S'ils affirment que l'histoire éduque peu ou pas à la citoyenneté, ce n'est pas qu'ils jugent la pédagogie de la citoyenneté comme

étant trop éloignée de celle de l'histoire, mais bien plutôt qu'il n'y a pas de pédagogie de la citoyenneté. D'une certaine manière, tout y contribue, à tout moment.

Pas le temps de faire réfléchir!

Les liens entre la formation historique et l'éducation citoyenne constituent un objet de représentation parfois flou. C'est le cas pour cette autre enseignante tenant une position ambiguë à l'égard de la place de la réflexion des élèves dans le cours d'histoire :

Non, non [l'enseignement de l'histoire ne forme pas à la citoyenneté] parce qu'il faut vraiment les faire réfléchir, les faire réfléchir à... parce qu'on peut parler des Mésopotamiens, des Égyptiens, des Grecs, de la société médiévale mais sans jamais les faire réfléchir. Non faut vraiment là, les faire réfléchir. – Lili

Ainsi avance-t-elle que le cours d'histoire n'amène pas nécessairement les élèves à réfléchir, alors que ce serait là le moyen indispensable de les former à la citoyenneté. Elle évoque ainsi l'idée qu'un enseignant ne devrait pas se contenter de raconter l'histoire des sociétés. Il devrait amener les élèves à penser par eux-mêmes, ce qui ne serait pas fait actuellement.

Pourtant, elle ajoute plus loin que les connaissances historiques de base sont utiles pour la formation citoyenne :

Si on veut former un citoyen, les bases historiques sont quand même nécessaires. [...] Bien, ça pourrait être fait dans plusieurs matières, mais je pense que quand même l'histoire c'est pas mal apte à ça, mais il faudrait que ce soit quand même précis, il ne faut pas que ça alourdisse le programme, si on fait ça bien il faut ajouter des heures, tu ne peux pas demander des choses si tu n'as pas d'heures – Lili

Le cours d'histoire a le potentiel d'offrir ces bases nécessaires à la réflexion citoyenne, pour autant que les enseignants sachent quelles sont ces connaissances citoyennes à transmettre... Or justement, dit-elle, les contenus propres à la citoyenneté ne sont pas identifiés dans les programmes actuels. Elle juge donc que, dans sa version actuelle, le cours d'histoire ne fournit ni ce contenu ni cette réflexion utiles à la vie citoyenne.

Un contenu historique prescrit peu pertinent

Allant dans le même sens que Lili, Patrick considère que l'éducation à la citoyenneté pourrait se réaliser dans la classe d'histoire si le programme d'histoire nationale le permettait. Or, selon lui, ce n'est pas du tout le cas, car le contenu actuel serait trop éloigné de ce qui est pertinent pour comprendre le présent :

You know, we have social studies for a reason, that's where it [citizenship education] should be taught, in history classroom. [...]. I try but, because the content going back to earlier is so stretched out, and sometimes is so irrelevant, if you're new, you don't know how to teach it. It loses the students. [...] And it really takes away from it. [...] And it really comes from the teacher. Inexperienced history teachers have a very difficult time teaching history. – Patrick

Que ce soit parce qu'ils considèrent la citoyenneté comme un phénomène qui touche à tous les aspects de la vie sociale et qui se construit au fil des expériences personnelles ou comme un domaine nécessitant de comprendre et de réfléchir le monde actuel, ces maîtres doutent visiblement du rôle de l'enseignement de l'histoire actuel dans l'éducation à la citoyenneté des élèves. Il y aurait un problème au niveau des savoirs à transmettre ou à faire apprendre, de même qu'un problème de méthode pédagogique. En conséquence, ils croient que ce fardeau, car c'est bien ainsi qu'ils voient l'ajout de la formation citoyenne, ne devrait pas incomber à eux seuls, mais à toutes les matières. Ils rejoignent sur ce dernier point les visées du programme qui propose de développer le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » dans toutes les matières du cursus.

Une citoyenneté inutile

Pour Ghislain, un blanc qui enseigne chez les Amérindiens, l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire est inutile, voire nuisible. Il y voit un projet de vivre-ensemble permettant de gérer le pluralisme qui n'est pas nécessaire dans la communauté dans laquelle il œuvre, car, là-bas, les gens partagent les mêmes valeurs, la même histoire, les mêmes règles, la même culture. Il n'y a pas d'altérité à gérer, comme ce peut être le cas à Montréal, par exemple :

Tout n'est pas négatif, je ne pense pas que c'est une bonne affaire [d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans la classe d'histoire], je veux

dire oui c'est correct que les gens, par exemple pour éviter les conflits interethniques, ce genre de choses. Pour Montréal, par exemple, ça peut avoir son importance. – Ghislain

Ghislain est aussi très critique par rapport à ce projet, qu'il considère surtout comme un moyen d'apaiser les tensions entre citoyens ou entre citoyens et État. L'objectif serait, selon lui, de créer des gens pacifiques, voire conformistes :

C'est toute l'idée de renforcer les institutions... fait que, il y a des choses, tout n'est pas négatif là-dedans mais pour moi, il y a quand même plus de négatif que... C'est pas parce que les gens seraient conscients de l'importance d'événements comme bon, les Patriotes ou la Conquête ou la conquête des Autochtones aussi ou tous ces événements-là, je veux dire les gens sont assez intelligents pour ne pas aller brûler la maison des Anglais, parce que, je veux dire c'est ça l'affaire – Ghislain

L'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire serait ainsi un projet de contrôle des comportements, que cet enseignant n'est pas prêt à endosser, ne serait-ce que parce qu'il ne croit pas que cela soit nécessaire dans l'état actuel de la société. Ainsi, contrairement à ses collègues, il se dit prêt à aborder les conflits historiques, car il juge les élèves assez modérés et capables de faire la part des choses entre des événements impliquant des acteurs du présent et leurs « représentants » aujourd'hui. Il faut tout de même souligner que Ghislain mentionne la nécessité d'une éducation à la citoyenneté dans une ville comme Montréal, où des différents groupes ethniques se côtoient. Il est possible de croire que son enseignement différencierait s'il œuvrait dans cette ville.

5.5.1.3 Remarques

En exprimant les liens qu'ils voient entre la formation historique et l'éducation à la citoyenneté, les maîtres ne reprennent pas la vision présentée dans leurs programmes d'études, qui insiste sur la dynamique entre les compétences disciplinaires. De plus, ils ne reviennent pas sur des éléments centraux de leurs représentations de l'enseignement de l'histoire et de la représentation sociale de l'éducation citoyenne : l'interprétation et l'éducation aux droits et devoirs sont en effet évacués d'une discussion sur les liens entre les deux domaines.

L'absence quasi totale des compétences disciplinaires

Mis à part un sujet (voir l'extrait qui suit), aucun des enseignants interviewés n'a fait référence au développement des trois compétences du programme pour justifier ou expliquer l'apport de l'apprentissage de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté. Cela dit, ils insistent sur la nécessité de donner une perspective temporelle aux faits du présent, ce qui se rapporte à la première compétence. Mais ils ne la nomment pas ni ne mentionnent les liens qui pourraient pourtant être établis avec cette compétence. Comme nous l'avons relevé plus tôt, ils n'insistent pas non plus sur l'utilité de la méthode historique. Cela semble, somme toute, cohérent avec leurs propos précédents, puisqu'ils affirment ne pas croire à l'enseignement d'une telle méthode que des adolescents ne sauraient maîtriser selon eux.

Dans l'extrait qui suit, l'enseignant aborde les nouveaux programmes sans toutefois s'avancer sur la dynamique des compétences. Il considère néanmoins que l'enseignement de l'histoire a déjà enclenché sa transformation visant l'éducation citoyenne avec l'implantation des nouveaux programmes et il juge positivement ces changements :

Je trouve que l'histoire se présente beaucoup mieux [que la géographie pour former à la citoyenneté], puis [j'ai] beaucoup de facilité à faire des liens avec... bon la démocratie, les problèmes de l'environnement, bon comme je t'ai dit j'ai donné un cours sur l'agriculture, puis je peux facilement faire un lien avec l'agriculture aujourd'hui donc, encore là, je conscientise le jeune tu sais, je lui présente un problème actuel puis comment ça a commencé le début et la fin déjà, c'est facile donc, ouais c'est ça. Moi, j'adore les débats, j'adore les mises en scène, les simulations : « fermez vos yeux » Là, je simule que c'est des chasseurs, des cueilleurs, je simule que c'est un clan tu sais, les jeunes embarquent à fond. On leur donne des rôles : j'ai le chef à droite, le shaman à gauche, la sorcière dans le fond, vous autres vous êtes des trappeurs puis là, les jeunes embarquent à fond, puis ils participent. J'aime bien aussi souvent je pense que le professeur sous estime l'élève comme c'est souvent le réflexe qu'on a tu sais, le consultant, c'est moi, puis je leur présente des mots-clés au tableau : urbanité, patrimoine, etc. puis avec trente élèves, je trouve toutes les réponses. – Guy

Selon Guy, la nouvelle approche préconisée dans les programmes d'étude convient bien à l'enseignement de l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté, cependant l'enseignant ne montre pas comment les trois compétences peuvent être exploitées pour répondre à ces

objectifs. Il ajoute même que la citoyenneté devrait se développer dans un cours à part, comme c'est d'ailleurs le cas dans son école, puisqu'il faut débattre pour former à la citoyenneté et que le cours d'histoire n'est pas idéal pour cela. Il juge néanmoins que ce cours spécifique d'éducation à la citoyenneté est difficile à donner en raison de son caractère conflictuel :

[Dans ce cours,] ils enseignent les religions, ils enseignent un peu de philo, un peu de droit pour les lois, le domaine de la morale. Ça c'est une belle job, mais souvent c'est réputé pour ses classes turbulentes. La matière doit inciter aux débats, aux chicanes, à la friction, à l'effervescence de la classe donc, d'après moi ce n'est pas nécessairement une matière facile à enseigner non plus. – Guy

Ainsi, pour Guy, la place de l'éducation à la citoyenneté demeure ambiguë. Il peut faire sa part en histoire, mais il croit que les débats sur des questions controversées ne sont pas nécessairement le lot de la classe d'histoire. Nous reviendrons sur cette crainte du conflit dans la dernière section de ce chapitre.

Éléments fondamentaux des représentations mis de côté

L'enseignement de l'histoire dont il est question dans les réponses des maîtres est assez traditionnel, en ce sens qu'il est principalement magistrocentré et intègre très minimalement les nouvelles directives des programmes à l'égard de l'approche par compétence. Un constat est toutefois étonnant. Nous avons montré que l'interprétation en histoire, perçue par les enseignants comme étant le fait de présenter différents points de vue sur l'histoire prédomine dans la représentation de l'enseignement de l'histoire, mais n'est pas présentée par les enseignants comme une manière de former à la citoyenneté. L'interprétation n'est donc pas nécessairement envisagée comme une façon de développer l'esprit critique et de la pensée historique des élèves. Il en va de même pour la représentation de la citoyenneté, car on s'aperçoit, lorsqu'on observe la vision des maîtres à l'égard de l'éducation à la citoyenneté dans la classe d'histoire, que certains éléments pourtant fondamentaux dans la définition de la citoyenneté ne se retrouvent plus dans l'arrimage qu'ils font de l'histoire et de la citoyenneté. Ainsi en est-il des droits et devoirs : ils sont considérés comme des éléments centraux de la citoyenneté, mais n'apparaissent presque plus lorsque les enseignants présentent la formation citoyenne en classe d'histoire.

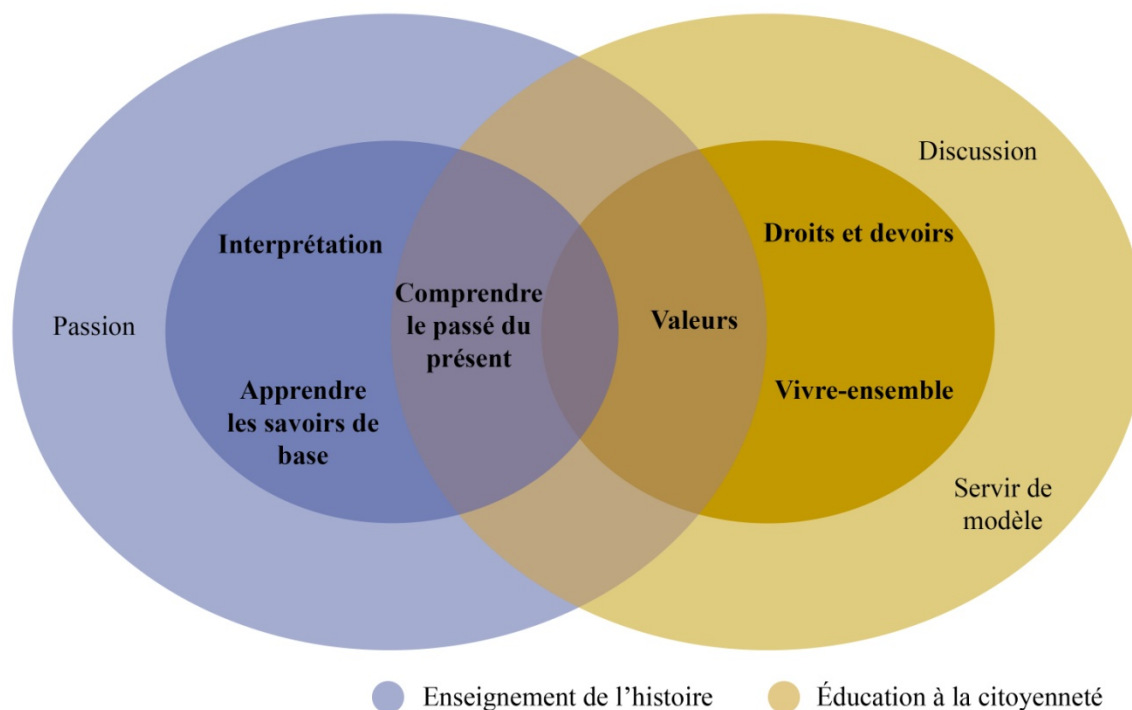
5.5.2 Relations de réciprocité

Les noyaux et périphéries des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté partagent quelques éléments communs (voir figure suivante). Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi (1992) proposent l'hypothèse que les représentations ayant des éléments centraux similaires sont souvent activées au même moment et partagent jusqu'à un certain point une « vie » commune. Nous avons donc voulu savoir si l'histoire et la citoyenneté vues par les enseignants partageaient une partie du même contenu, ce qui en ferait du coup un couple beaucoup plus viable.

Les liens entre la formation historique et l'éducation citoyenne présentés ici sont donc issus d'une analyse des représentations plus qu'une simple analyse du discours portant sur ces liens.

La figure suivante illustre la structure et les emboîtements reliant les deux représentations.

Figure 6 Structure des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté



La représentation sociale de l'enseignement de l'histoire contient deux éléments présents également dans la représentation sociale de l'éducation à la citoyenneté : Comprendre le passé du présent (noyau/périphérie) et les valeurs (périphérie/noyau). Des relations de réciprocité sont donc présentes, bien que ces deux éléments ne soient pas centraux pour les deux représentations. Nous ne pouvons conclure à une intime proximité entre les deux représentations sociales. Ce constat est déjà fort important en soi.

Nous avons déjà vu, dans les sections précédentes, comment les enseignants envisageaient la compréhension du présent et les valeurs dans leur contexte respectif, c'est-à-dire pour chacune des représentations. Ce qui nous intéresse ici est de réfléchir sur la présence simultanée (dans les deux RS) de ces composantes et de leurs impacts potentiels sur la formation historique et citoyenne. Si l'hypothèse que nous proposons s'avère juste, l'éducation aux valeurs et à la compréhension du présent (par l'étude du passé ou non, nous l'avons vu) seront les bases sur lesquelles s'édifiera cette formation.

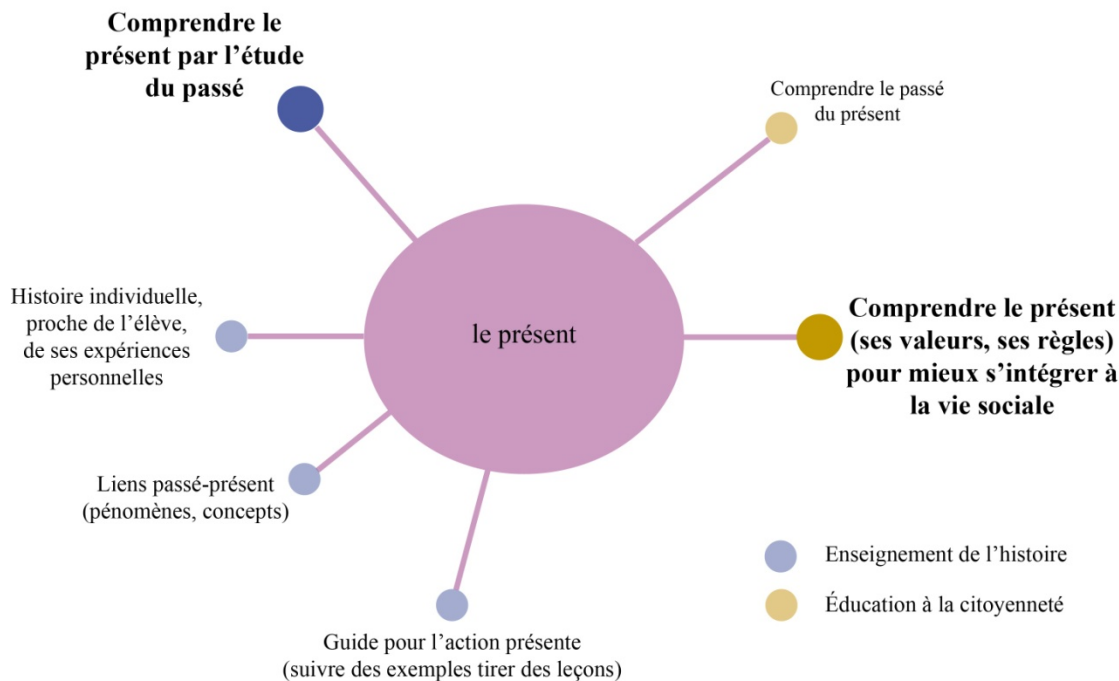
Nous présenterons donc, dans cette section, la manière dont ces deux éléments sont envisagés dans leur représentation respective, puis nous analyserons les liens de réciprocité qui s'en dégagent qu'ils aient été explicités dans le discours enseignant ou non (c'est pourquoi nous parlons d'un deuxième niveau d'analyse).

5.5.2.1 L'omniprésence du présent

Nous l'avons relevé à maintes reprises dans les pages précédentes, le présent occupe une place prépondérante dans le discours sur l'histoire. L'étude du passé est justifiée, par les maîtres, par le fait qu'elle offre une meilleure compréhension du présent. De même, lorsqu'ils discutent sur l'éducation à la citoyenneté, ils disent poursuivre le même idéal : aider les élèves à comprendre les règles du présent afin qu'ils s'y fassent une place et y jouent leur rôle de citoyen. Tout, dans le discours enseignant, ramène au présent.

Le schéma suivant montre le contenu spécifique lié à l'item « présent » dans chacune des deux RS.

Figure 7 L'étude du présent selon l'angle de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté



Si comprendre le présent est un objectif à la fois de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, les outils utilisés pour y arriver sont différents selon que les enseignants situent leurs propos dans l'une ou l'autre des représentations. En histoire, le présent est éclairé à la fois des expériences et histoires personnelles des élèves et du passé historique, notamment par l'étude des concepts et des phénomènes du programme à suivre, de même que par l'étude d'exemples et des leçons à tirer du passé. En ce sens, l'histoire sert à agir dans le présent. Elle oriente les comportements. En éducation à la citoyenneté, c'est moins l'étude de l'évolution de la société pour aboutir dans le présent qui domine, que ce qu'il faut connaître du présent pour le comprendre, avoir prise sur lui et ainsi pouvoir agir et trouver sa place dans la société. La perspective historique n'est alors qu'un élément parmi plusieurs autres. Ainsi les droits et devoirs, de même que les valeurs sociales à adopter et à défendre constituent les principales connaissances à développer.

Le présent, en histoire ou en citoyenneté, est ainsi abordé de manière différente. Cependant, ces deux conceptions du temps présent ne sont pas pour autant incompatibles. Comme nous venons de le voir dans la section précédente, les enseignants eux-mêmes insistent sur cet aspect. Pour la majorité d'entre eux, l'enseignement de l'histoire contribue à bâtir la citoyenneté des élèves parce qu'elle permet de développer des attitudes et des valeurs (ouverture d'esprit, respect, justice et égalité) qui sont celles préconisées par la société actuelle en matière d'éducation à la citoyenneté.

Deux visions du présent

L'ajout de la citoyenneté, résolument tournée vers le présent et le futur, à l'enseignement de l'histoire, dont le centre d'intérêt est le passé, pourrait paraître problématique aux yeux de néophytes. Mais force est d'admettre que l'étude du présent est un élément de continuité dans l'enseignement de l'histoire, qui, selon les dires des maîtres, était déjà muni d'une loupe binoculaire couvrant 180 degrés – observant à la fois le passé et le présent sans qu'une préoccupation pour l'éducation à la citoyenneté n'intervienne.

Nous avons vu plus tôt que les programmes ont choisi d'appuyer ce rapport passé-présent sur la méthodologie de l'histoire, présentée à travers le prisme des trois compétences disciplinaires. Or le présent sur lequel les enseignants se concentrent n'est pas exactement celui préconisé dans les textes officiels.

Le tableau suivant illustre le rapport au présent et au passé qu'entretiennent les historiens, les programmes et les enseignants. Il permet, entre autres choses, de mieux comprendre la distance qui existe entre les représentations des maîtres, leur interprétation de leur mission et les programmes d'étude. Il est possible d'y voir également l'expression de la polyphasie, puisque tous utilisent le même lexique, sans pour autant prêter le même sens aux mots.

Tableau 5 Les rapports passé-présent pour l'historien, le programme et l'enseignant

	Présent	Passé	Méthodologie/ pédagogie	But
Historiens (Inspiré de Marrou, 1953)	Tenter de se libérer de la subjectivité du présent (objectivation)	Reconstruire le passé inconnu	Méthode historique	Comprendre le passé en en donnant une interprétation documentée
Programmes (idéal visé)	Étudier un présent inconnu ou méconnu des élèves	Étudier le passé inconnu	Comparaisons diachroniques Utilisation de la méthode historique et développement des compétences	Développer une meilleure compréhension du présent et du passé des sociétés (Occident et Canada-Québec)
Enseignants	Utiliser le présent connu des élèves pour faire des liens avec le passé	Étudier le passé inconnu	Faire des liens passé-présent Comparaisons non-systématiques	Développer une meilleure compréhension des racines du présent de la société et de celui vécu par les élèves

Les principales différences se dégageant de ce tableau se situent au niveau du rôle que joue le présent et au niveau de la méthode employée pour arriver au but fixé. En effet, pour l'historien, le présent constitue une source d'angoisse, en ce sens que c'est le lieu de la subjectivité. Il lui faut donc faire un effort pour se distancier du présent et objectiver sa propre subjectivité. L'historien n'a habituellement pas comme but premier de mieux connaître le présent (Marrou, 1953), bien que son travail puisse apporter, évidemment, une meilleure compréhension de la nature humaine et des phénomènes de la vie sociale. Pour effectuer cette distanciation, il s'est doté d'une méthodologie qui l'incite à plusieurs reprises à critiquer les sources et les interprétations.

Dans les programmes, le présent est transformé en objet d'étude, à travers une démarche, que l'élève doit s'approprier. Cette démarche est inspirée de celle de l'historien et décomposée en trois compétences oscillant entre le passé et le présent. L'étude des concepts et des réalités sociales au passé et au présent permettent ainsi, notamment, de comprendre l'évolution des sociétés, les facteurs de changements, la continuité, la durée, de même que la multicausalité. Il s'agit donc d'initier les élèves à réfléchir et à comprendre des phénomènes du présent (des concepts, par exemples) qu'ils ignorent toujours ou qu'ils saisissent difficilement. L'objectif est ainsi de les rendre autonomes intellectuellement en leur permettant de réfléchir le monde de manière critique et méthodique. C'est d'ailleurs ainsi que serait servie la citoyenneté.

Comprendre le présent est un but pour les maîtres, nous l'avons dit, mais le présent est également, pour eux, un outil qu'ils utilisent pour créer des liens passé-présent et ainsi faciliter l'acquisition de connaissances de leurs élèves. Pour ce faire, ils ont recours à des exemples. Ceux-ci impliquent parfois l'expérience des élèves (le travail chez McDonald comparé au fordisme, par exemple) et, d'autres fois, des réalités accessibles, bien que plus abstraites (comme la comparaison de la Boulé avec le Conseil des ministres). Il s'agit donc d'un présent sinon formellement connu, du moins perceptible par les élèves. L'interaction entre le passé et le présent repose également davantage sur le discours des enseignants et sur les exemples qui leur viennent à l'esprit en cours de route, plutôt que sur une approche d'exploration en territoire inconnu.

Il existe ainsi une distance réelle entre les représentations sociales et l'idéal proposé dans le programme, mais celle-ci n'est pas irréconciliable. Pour réduire cet écart, il faudra certainement investir dans une formation des maîtres qui insiste sur les principaux points d'achoppement, soit les fondements épistémologiques et didactiques de la discipline et les croyances des enseignants à l'égard des capacités d'apprentissage des élèves.

5.5.2.2 Construire des valeurs

Bien que l'item « valeurs » ne soit pas présent dans les deux noyaux centraux, la description qui en est faite est la même pour les deux objets de représentation. En effet, lorsqu'ils évoquent l'apprentissage des valeurs, les maîtres tiennent un seul et même

discours, qu'ils discutent d'histoire ou de citoyenneté. Ils parlent des mêmes valeurs sociales d'égalité, de justice, de respect, de tolérance et d'ouverture d'esprit. Leur objectif à cet égard est clair : ils souhaitent transmettre des valeurs permettant un vivre-ensemble harmonieux et respectueux.

Les similitudes du discours sur les valeurs vont jusqu'à la manière d'éduquer aux valeurs, qu'on soit en histoire ou en éducation à la citoyenneté. Dans un contexte comme dans l'autre, il s'agit toujours de discuter et de donner des exemples de valeurs du présent. À l'occasion, une incursion au cœur des valeurs d'une autre époque est faite, mais jamais de manière structurée. Les maîtres ne proposent pas d'éducation formelle aux valeurs, comme on le ferait dans un cours de morale ou d'éthique. Ils insistent peu sur la perspective historique à donner aux valeurs ou à la réflexion sur les modes de construction des valeurs. Il s'agit plutôt, nous semble-t-il, de susciter l'adhésion peu raisonnée des élèves à des valeurs choisies par d'autres pour eux.

Par exemple, en comparant les génocides rwandais et juif, Daniel propose sa propre interprétation et son jugement de valeur aux élèves :

« J'utilise une comparaison pour dire : « c'est lequel qui est le pire, le génocide des juifs à la 2e guerre mondiale ou le génocide des Rwandais des années 90? » Puis, tant qu'à moi c'est celui des Rwandais qui est beaucoup pire parce qu'on s'était promis qu'on ne le ferait plus. On s'était promis qu'on laisserait pas cela arriver une autre fois. Puis, parce qu'on savait qu'on était supposé l'arrêter, puis qu'on l'a pas fait. C'est 100 fois pire parce qu'on pouvait pas arrêter les nazis de le faire, on n'avait pas les moyens de le faire, il a fallu qu'on envahisse le pays pour le faire. Tu sais le Rwanda c'aurait été facilement réglé par l'intervention, puis on a choisi de ne pas le faire, c'est pour ça. L'être humain, lui, dit qu'il n'est plus raciste, mais il l'est quasiment plus raciste qu'avant, dans ce sens-là. Il est rendu au point où il qualifie certaines vies humaines de meilleures que d'autres tu sais. Puis la non participation à la liberté humaine de la part des gouvernements de l'Ouest, c'est tout simplement scandalisant tu sais, ils parlent deux fois plus de liberté, puis de démocratie maintenant que dans le temps, puis ils pratiquent deux fois moins en pratique. » – Daniel

Daniel ne propose aucune grille d'analyse critique et contextuelle à ses élèves, la réflexion est purement morale. Il ne leur donne pas l'occasion d'envisager les multiples

causes ayant mené à ces événements tragiques, ni ne leur permet de comprendre les circonstances pouvant mener à de telles atrocités (Boix-Mansilla, 2000). À cet égard, les élèves demeurent dans le noir. Seule une position morale claire leur est proposée comme apprentissage (Yeager et VanHoover, 2007). Faut-il conclure que la dimension morale de l'histoire nuit à la formation historique ? La question mérite certainement d'être posée.

Initier aux valeurs sans endoctriner

Le cours *histoire et éducation à la citoyenneté* a pour mandat de concilier l'identité personnelle et l'identité collective, de rendre les préférences et les appartenances des élèves volontaires et réfléchies. Pour ce faire, les élèves doivent avoir l'occasion de discuter de valeurs, de principes et d'éléments de culture variés, afin de mieux saisir ce qu'ils sont ou ne sont pas, d'en comprendre les fondements et de les accepter ou non. Il s'agit ainsi à la fois de socialisation et de distanciation (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009, p. 63; Ségal, 1990a), c'est-à-dire qu'il faut aborder les éléments du patrimoine national ou social, ainsi que les éléments nouveaux liés au pluralisme de la société dans un esprit de formation à la pensée historique.

Les enseignants n'hésitent pas à promouvoir des valeurs universelles, de manière générale. Ils ont affirmé, cependant, éprouver des scrupules à l'idée d'imposer des valeurs purement québécoises à des élèves n'étant pas issus de la communauté majoritaire des Québécois d'héritage canadien-français. Ils identifient ces valeurs comme étant la défense de la langue française, l'héritage catholique (ou ce qu'ils nomment « l'héritage judéo-chrétien » - Christophe) et la question nationale.

C'est le cas de cette enseignante qui travaille avec des jeunes Québécois de religion juive :

Je ne peux pas leur transmettre une autre identité, ils ne sont pas Québécois. Ils sont juifs. Des Juifs qui habitent à Montréal. [...] [Si j'enseignais à des élèves] québécois de souche et à des élèves immigrants de deuxième génération, je transmettrais plus des valeurs de la société québécoise. – Raphaëlle

Les propos de cette enseignante laissent croire qu'elle considère l'identité comme étant immuable et monolithique. De même, si l'on prend la définition des valeurs québécoises

qu'elle identifie, elle semble croire qu'être Québécois signifie être d'origine canadienne-française, ce qui lui fait dire que ses élèves ne sont pas Québécois... Certes, on ne lui reprochera pas de ne pas chercher à convaincre opiniâtrement ses élèves d'adhérer aux valeurs culturelles québécoises, mais le programme prescrit un travail sur ces valeurs qui constituent, en quelque sorte, le patrimoine sur lequel doivent réfléchir et se positionner les élèves québécois, toutes origines confondues. L'enseignante ne se questionne pas du tout sur le labeur qui doit être réalisé pour que ces élèves non seulement sachent qui ils sont, mais également de quelle société elles sont parties prenantes, qu'elles le veuillent ou non.

Pourtant, l'idéal du programme veut que ces élèves puissent réfléchir sur ce qui les différencie du reste des Québécois, des Canadiens et des Terriens, mais aussi qu'ils comprennent les similitudes qui existent entre eux et les autres, les liens qu'ils partagent, les projets sociaux ou politiques qu'ils seront amenés à construire en tant que citoyens. Pour justifier son refus de présenter ce qu'elle nomme les valeurs québécoises à ses élèves, Raphaëlle avance qu'il s'agit d'une question de respect de l'identité de l'Autre.

Or, s'il n'y a pas de confrontation des valeurs, il n'y a pas non plus d'interaction entre les systèmes de valeurs et de croyances, il n'y a pas de remise en question de son propre système. Il n'y a donc pas non plus de raisonnement ni d'adhésion volontaire raisonnée à des valeurs individuelles ou communes. En fin de compte, c'est tout le problème de l'intégration qui se pose, car les enseignants, en ne discutant pas des valeurs propres à la société québécoise, laissent leurs élèves dans l'ignorance et limitent du coup leur capacité d'action dans cette société. Ils œuvrent ainsi contre le principe d'égalité qui leur est pourtant si cher.

Des sujets controversés? Non merci!

L'homosexualité dans l'histoire chez les élèves religieux, la christianisation de l'Occident chez les élèves juifs, la découverte de l'Amérique chez les Autochtones ou même la guerre en Afghanistan à Québec (où plusieurs élèves sont enfants de soldats) sont tous des sujets historiques pas ou peu abordés par les enseignants. Plusieurs raisons motivent ce choix. Notons en particulier les pressions exercées par les directions d'école, par les

parents et par les élèves eux-mêmes. Or les enseignants jugent généralement acceptable de céder à ces pressions externes.

C'est le cas de cette jeune enseignante, qui travaille dans une école catholique de Montréal où la direction et les parents exercent une certaine censure sur ses propos :

Je vais demander un consentement [...] à la direction parce qu'il y a des parents très religieux dans l'école, qui ne permettent pas [que l'on fasse] une critique de la religion et qui ne permettent pas d'aborder certains sujets. Bon il faut faire attention aux vidéos qu'on montre, pour qu'il n'y ait pas... bon, c'est rare un film où il n'y a pas des personnes qui s'embrassent ou qu'il n'y a pas un bout de peau ou bon, quelque chose comme ça. Bien c'est la même chose pour les thématiques donc, une critique pure et simple de la religion catholique ici ça ne passe pas. Bon l'homosexualité ça passe moins. – Andréanne

Elle accepte de se soumettre à ces contraintes et évite de discuter de sujets historiques tabous qui pourraient sans nul doute ouvrir la porte à un travail sur les valeurs. Malgré les limites de ses interventions, Andréanne juge qu'elle contribue quand même à l'éducation citoyenne des élèves :

« Je pense qu'à l'école je fais un excellent travail de citoyenne dans le sens où je prône pour ma nation, mon pays [et] les valeurs que nous défendons ici en Amérique du Nord. » – Andréanne

Cet autre enseignant d'une école publique anglophone de Montréal refuse pour sa part d'aborder des questions conflictuelles qui font encore l'actualité, comme le conflit israélo-palestinien :

Je ne discute pas, par choix, de la Palestine et d'Israël. J'ai un quart de mon école qui est juive ou plus, j'ai des « amish » dans mon école qui disent : « Qu'ils mangent de la merde les Palestiniens, qu'on les tasse de là, qu'on prenne leur ville. » Tu sais, t'essayeras de *dealer* avec ça tu sais, un jeune qui dit ça à ta face là, tu sais, ces *issues* là, je refuse d'en parler. Toutes les *issues* qui sont fraîches et qui concernent les gens directement je refuse d'en parler. Je dis parlez-en dans un autre contexte, en morale ou quoi mais on n'en parlera certainement pas en histoire. – Daniel

Les risques de dérapage, la gestion des conflits ou des commentaires désobligeants de certains élèves suffisent à ce que Daniel évite ce thème historique pourtant porteur. Pour

lui, l'approche morale conviendrait mieux que celle de l'histoire, dans des cas comme celui-là, où des élèves se sentent personnellement interpellés.

Daniel n'est pas seul à invoquer ces raisons. Guy, Benoît ou Lili affirment aussi éviter les sujets controversés ou conflictuels, afin de ne pas perdre le contrôle de la classe ou de ne pas insulter les élèves. Or, en évitant les sujets chauds et controversés, les enseignants ne contribuent-ils pas, d'une certaine manière, à reproduire les divisions et les incompréhensions entre les groupes et les individus de la société qui partagent des points de vue divergents?

5.5.3 Remarques sur les liens entre histoire et citoyenneté

Que nous nous arrêtions aux liens explicites que les maîtres voient entre l'histoire et la citoyenneté ou encore que nous observions les relations de réciprocité s'exprimant dans leurs représentations sociales, il est possible d'affirmer que plusieurs éléments considérés comme fondamentaux pour la formation citoyenne sont absents. C'est le cas, par exemple, du développement de l'esprit critique et de la pensée historique. Ils ne figurent ni au premier, ni au second plan dans le discours enseignant. C'est également le cas de la méthodologie historique/critique. Elle est même considérée comme étant contre-productive en raison du degré trop minime du développement intellectuel des élèves. De même, si l'on exclut les valeurs et les droits et devoirs (qui ne sont de toute manière pas présentés de manière formelle dans le discours sur les relations entre histoire et citoyenneté), nous n'avons pu identifier clairement de savoirs communs à l'histoire et la citoyenneté dans les représentations des maîtres.

À la lumière du tableau que nous venons de dresser sur ces liens entre enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté exprimés dans les représentations sociales des enseignants, nous pouvons affirmer que la formation citoyenne et historique envisagée repose sur un discours, habituellement celui de l'enseignant, qui fait le va-et-vient entre le passé inconnu et le présent connu ou perçu des élèves, de manière à faciliter la représentation du passé et la compréhension du présent, mais également de manière à favoriser l'adhésion des élèves aux valeurs sociales démocratiques. Ces deux éléments,

les valeurs sociales et la compréhension du présent, constituent les points d’ancrage d’une formation citoyenne en classe d’histoire.

5.5.3.1 L’influence du contexte culturel

Notre échantillon comprend des enseignants œuvrant dans trois contextes culturels différents : homogène majoritaire, à Québec et dans les communautés amérindiennes, et pluraliste, à Montréal. Bien sûr, le nombre de cas pour chacun de ces contextes n’est pas élevé et ne nous permettrait certainement pas de généraliser nos conclusions. Nous croyons que ces contextes ont un effet sur l’enseignement, mais en analysant les réponses des enseignants, il n’a pas été possible de dégager des différences de représentation de l’histoire et de son enseignement d’une région à une autre.

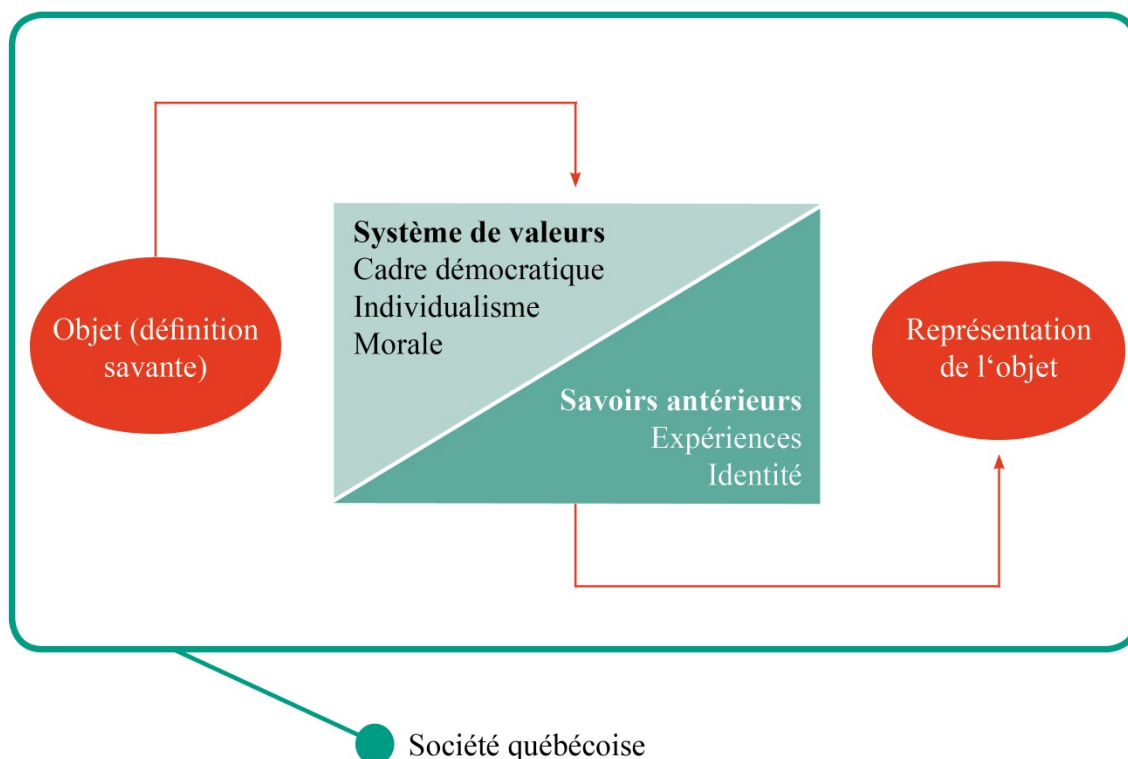
Seules les questions liées à l’identité des élèves, s’exprimant par le biais d’une censure venant des directions d’école, des parents et des élèves, semblent avoir une influence sur le contenu enseigné. Ainsi, comme nous venons de le voir dans cette section, les appartenances linguistiques, la diversité des origines ethniques ou culturelles et les multiples croyances religieuses sont les principaux aspects qui semblent avoir un impact sur le contenu abordé en enseignement de l’histoire et en éducation à la citoyenneté. Ces différences semblent rarement exploitées en classe. Au contraire, beaucoup de ces thèmes liés à l’identité des élèves deviennent sinon des sujets tabous, du moins des thèmes délicats que les maîtres ne souhaitent pas nécessairement aborder.

6. Discussion

Les contenus et la structure des représentations sociales décrits dans les chapitres précédents donnent accès à un portrait clair de ce que sont l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, de même que les liens qui existent entre les deux domaines pour les enseignants d'histoire que nous avons interviewés. Le présent chapitre vise à reprendre ces résultats en les mettant en relation avec les assises théoriques et conceptuelles de notre étude. Ce faisant, nous verrons apparaître les références épistémologiques et didactiques de ces enseignants à l'égard de l'histoire et de la citoyenneté qui ressortent. Ces références sont des points d'ancrage sur les lesquels reposent les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire et de la citoyenneté. Par la suite, nous nous arrêterons aux divergences et convergences entre les représentations sociales des maîtres et les prescriptions des programmes et les discours scientifiques. Nous serons à même de dessiner un portrait plus juste de ce qu'il est convenu de nommer le curriculum caché. Nous dégagerons également, de ce fait, des pistes à explorer pour la formation des maîtres.

La figure 8 illustre dans quel système d'ancrage et d'objectivation s'inscrivent les représentations sociales des enseignants de notre enquête.

Figure 8 Processus de construction des représentations sociales des enseignants d'histoire



Dans le processus de construction des représentations sociales, l'« objet », tel que défini par la science, subit des transformations lorsqu'il est médiatisé par le système de valeurs, les savoirs et l'identité des individus qui en construisent une représentation. Les résultats de notre recherche, illustrés en partie dans la figure 8, montrent, d'une part, que le système de valeurs des enseignants rencontrés est marqué par trois éléments majeurs : le cadre démocratique, l'individualisme et la morale. D'autre part, la sphère des savoirs antérieurs des enseignants est déterminée par leurs expériences pratiques et leur identité professionnelle. Ces éléments offrent les critères normatifs et culturels nécessaires à l'élaboration de la représentation. C'est à partir de ces savoirs que les enseignants donnent sens aux objets de représentations (objectivation). Bien que cette sphère compte les idiosyncrasies, nos résultats montrent clairement que les enseignants de notre

échantillon partagent un ensemble de convictions liées à la pratique et à leur identité professionnelle qui est somme toute important. Les composantes de la pensée des enseignants influencent la représentation des objets de manière décisive en ce sens qu'elles délimitent l'espace possible de réflexion et orientent l'interprétation. Ce sont ces éléments que ce chapitre développera plus amplement.

6.1 Fondements épistémologiques, théoriques et didactiques des enseignants

Les éléments que nous présentons dans cette section soulignent ce qui, du discours des enseignants, apparaît comme étant les pierres angulaires de leur vision de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Ils sont issus de leurs expériences pratiques et sont grandement influencés par l'identité professionnelle des enseignants. Ce sont les piliers de l'ancrage, des constantes épistémologiques auxquelles les maîtres rencontrés adhèrent très fortement.

Ainsi, pour l'enseignement de l'histoire, ces points d'ancrage sont une vision de l'apprentissage de l'histoire fondée sur l'empilement des connaissances, sur la nécessité de commencer par apprendre les bases historiques avant d'aller plus loin dans la réflexion et, enfin, c'est aussi une conception de l'enseignement magistrocentrée. C'est donc, sans contredit, le modèle traditionnel de l'enseignement de l'histoire qui prédomine.

Dans le cas de l'éducation à la citoyenneté, les représentations des enseignants semblent témoigner d'une organisation beaucoup moins calcifiée. Quelques points nodaux peuvent toutefois être dégagés. Il s'agit d'une tendance à valoriser deux principaux modèles de citoyenneté : la citoyenneté libérale et la citoyenneté personnellement responsable. Ces modèles s'inscrivent dans un cadre idéologique où démocratie et individualisme balisent les rapports sociaux.

6.1.1 Une logique de l'apprentissage fondée sur l'empilement des connaissances

Comme premier fondement, les enseignants ont la conviction que le savoir s'acquiert par un processus d'empilement des connaissances. Selon ce modèle, l'apprentissage fonctionnerait en allant du simple au complexe seulement. Il faut donc, en histoire, se résoudre à apprendre les connaissances de base. Celles-ci permettront à l'élève d'élaborer

une représentation d'un phénomène historique. Il s'agit, selon eux, de la première étape de l'apprentissage. Une fois cette représentation achevée, les élèves pourront commencer à réfléchir sur le phénomène. Ces connaissances sont en fait perçues comme étant la condition *sine qua non* du développement de la méthodologie historique et de la pensée qui l'accompagne. Si les élèves ne savent pas, comment peuvent-ils penser ? Ce truisme conduit les enseignants à conclure que, pour résoudre ce problème, il faut donner aux élèves des connaissances, minimales certes, mais suffisantes, au moins, pour les aider à comprendre le monde environnant. Le développement d'une pensée plus complexe survient plus tard ou peut ne jamais se produire. En effet, à cet égard, certains enseignants ont affirmé que la pensée critique ou historique se développait spontanément (8/18) ou encore avec l'âge.

Considérée comme erronée par les sciences cognitives (Bruner, 1960; Tutiaux-Guillon, 2004), cette idée repose, chez les maîtres, sur un autre postulat, également erroné et tenace. Il s'agit de la croyance voulant que les élèves du secondaire n'aient pas atteint un niveau de développement intellectuel leur permettant d'exercer leur pensée historique. La pensée opératoire, aurait dit Piaget, leur serait inaccessible. Cela justifie fort bien une approche centrée sur la transmission des savoirs historiques de base. Même les plus jeunes enseignants, ayant reçu une formation universitaire portant sur les nouveaux programmes et conséquemment sur les nouvelles approches et théories de l'apprentissage, répètent ces mêmes convictions.

6.1.2 Acquisition des connaissances de base

De manière unanime, les maîtres rencontrés ont affirmé que l'apprentissage de l'histoire repose principalement sur l'acquisition de connaissances. Ces connaissances historiques, dites de base, constitueraient en quelque sorte le bagage culturel commun et essentiel à toute personne. Mais que répondent-ils lorsque le temps de nommer ces savoirs de bases survient ? Lautier (1997) a montré en France que les maîtres identifient arduement de tels savoirs. Il en va à peu près de même pour les enseignants de notre enquête. Sans donner clairement de détails sur ces savoirs de base, ils précisent tout de même leur pensée. Ils mettent de l'avant des savoirs, principalement déclaratifs, qui servent à comprendre le monde présent. L'histoire est ainsi conçue davantage comme culture que comme science.

D'une certaine manière, les maîtres privilégient la construction d'une culture générale commune, constituant une représentation partagée du passé et menant de ce fait à la formation du citoyen.

Ainsi, ces connaissances historiques de base ne contiennent pas de référence à l'apprentissage de la pensée ou de la méthodologie historiques. De même, comme nous le verrons dans le point suivant, ces connaissances bénéficient rarement d'un enseignement formel impliquant le développement de l'autonomie intellectuelle des élèves. Il semble donc que les enseignants privilégient une certaine vision de la mission d'instruction qui leur incombe.

6.1.3 Enseignement magistrocentré

La transposition didactique issue de ces conceptions de l'apprentissage mène inéluctablement les enseignants vers une logique de l'exposition des savoirs historiques. La quantité de connaissances à transmettre justifie par ailleurs ce choix, car l'enseignant, par son discours structuré, arrive à présenter beaucoup plus de matière que si les élèves devaient trouver eux-mêmes ce savoir dans un travail de lecture et d'analyse de documents variés. Le travail avec des sources ou des documents historiques semble être minimal, voire absent des classes d'histoire, dans la plupart des cas de notre étude. L'objectif poursuivi par les enseignants est de transmettre les connaissances de base aux élèves, afin qu'ils arrivent à comprendre le monde présent d'abord et avant tout. Même s'ils adhèrent tous à l'idée que l'histoire est faite d'interprétation, ils ne semblent pas pour autant faire réfléchir les élèves sur la subjectivité de l'historien et du savoir qu'il produit, ni sur leur propre subjectivité ou encore, sur celle des élèves.

Pour justifier leur choix d'approche pédagogique magistrale, quelques enseignants (4/18) que nous avons interviewés ont dit avoir en mémoire la performance d'un enseignant d'histoire qu'ils ont eu la chance de côtoyer étant élèves et qui les avait beaucoup marqués. Ils tentent maintenant de reproduire ce modèle d'enseignant passionné par sa matière et capable de la rendre intéressante pour les élèves.

Cette conception de l'enseignement de l'histoire est privilégiée depuis belle lurette, probablement depuis que l'histoire s'enseigne à l'école. Cette manière d'appréhender les

reconstitutions du passé semble bel et bien dominante dans l'espace public, comme nous l'avait rappelé plusieurs mémoires offerts au groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, dirigé par Lacoursière, au milieu des années 1990. Il est vrai que l'exposition magistrale du savoir historique est également la formule que les historiens privilégient lorsqu'ils présentent leurs résultats dans les congrès ou encore dans les médias (Moniot, 1994). Ainsi, comme c'est le cas pour toute tradition jugée souhaitable et adéquate, l'imposition d'un changement est perçue comme une menace à l'intégrité de l'objet.

Voilà qui résume les principes sur lesquels reposent la vision de l'apprentissage et celle de l'enseignement de l'histoire véhiculées dans le discours enseignant. Ce sont également ces bases auxquelles recourent les enseignants lorsque vient le temps de réfléchir à l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans leur cours. Ces fondements épistémologiques ont bien peu à voir avec l'épistémologie de la discipline historique qui est adaptée et mise en application dans les programmes d'histoire. Ils ont également peu en commun avec les convictions didactiques actuelles. Ce résultat illustre les transformations nécessairement opérées par la mise en programme et en application formelle des savoirs savants. En effet, le passage des savoirs savants aux savoirs enseignés comporte au moins deux types de transpositions didactiques – externe, pour la composition des programmes, et interne, pour l'application pédagogique qu'en font les enseignants (Chevallard, 1991; Perrenoud, 1996). Chacune transforme un peu plus ce savoir afin d'atteindre des objectifs spécifiques.

Par ailleurs, un constat issu de l'analyse de notre échantillon peut surprendre : les enseignants ayant en poche un baccalauréat et parfois une maîtrise spécialisés en histoire ne se distinguent pas de leurs collègues ayant un baccalauréat en éducation. Il faudrait certainement vérifier ce résultat à plus grande échelle, mais il semble que l'idée avancée par plusieurs chercheurs (dont Martineau, 1999) voulant qu'une formation plus poussée en histoire soit la solution à ces lacunes épistémologiques n'est peut-être qu'un leurre, comme l'ont également démontré les recherches de Vansledright (1996) et de Yeager et Van Hoover (2007). Il y aurait également lieu de vérifier quel type de formation historique ces enseignants ont reçu. Quoiqu'il en soit, celui-ci n'a pas bousculé les représentations sociales sur l'enseignement de l'histoire qu'avaient ces individus au

préalable. Il va sans dire, cependant, qu'une connaissance approfondie du savoir historique et une culture historique riche sont des outils fondamentaux facilitant certainement le travail des enseignants spécialisés en histoire.

6.1.4 La formation citoyenne en classe d'histoire

D'entrée de jeu, soyons claire, les enseignants n'envisagent pas une transformation épistémologique de l'enseignement de l'histoire avec l'ajout de l'éducation citoyenne. Dans l'esprit des enseignants, les trois piliers décrits dans la section précédente – la logique de l'empilement des connaissances justifiée par une conception de l'évolution de l'intelligence en fonction de l'âge uniquement, la nécessité de l'acquisition des connaissances historiques de base et l'enseignement magistrocentré – forment toujours le socle sur lequel devra s'édifier la formation citoyenne en classe d'histoire. Les limites de l'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire sont ainsi rapidement posées.

Les changements que les maîtres proposent en vue de former à la citoyenneté dans le cadre de leur enseignement sont superficiels et portent principalement sur le choix des contenus porteurs de citoyenneté. Ils acceptent, comme nous l'avons vu, d'aborder certains contenus plus politiques (élections, systèmes politiques), normatifs (valeurs) ou citoyens (droits et responsabilités). Cependant, peu d'entre eux se disent prêts à transformer leurs pratiques pédagogiques. Ils n'en voient d'ailleurs pas la nécessité. De même, la très vaste majorité (17/18) ne croit pas en l'efficacité d'une autre approche, plus active, comme celle de la délibération, de l'enquête ou du débat, par exemple. Rappelons que, pour eux, une méthode efficace est une méthode qui réussit à faire acquérir rapidement un important bagage de connaissances. Cela n'est pas le cas des méthodes actives de recherche, d'enquête, d'analyse, de débat, etc., qui nécessitent beaucoup de temps d'organisation, de lecture, de réflexion et, parfois aussi, d'errance.

Ils ne suggèrent également aucune éducation formelle à la citoyenneté. S'ils abordent volontiers la question des valeurs universelles, ils n'usent pour ce faire d'aucune forme d'approche d'éducation systématique aux valeurs. Encore là, le contenu passe principalement par le discours du maître. Aucune forme de participation, d'action ou d'implication directement liée à la classe d'histoire ne semble privilégiée. Les

enseignants ne développent pas cet aspect de la citoyenneté, du moins pas dans leur enseignement.

6.1.5 Un citoyen libéral personnellement responsable

La vision de la citoyenneté des enseignants cohabite plutôt bien avec leur représentation de l'enseignement de l'histoire et s'inscrit parfaitement dans le système de valeurs qu'ils partagent. Selon eux, éduquer à la citoyenneté, c'est amener l'élève à comprendre la société dans laquelle il vit, en reconnaissant ses règles et ses valeurs, afin qu'il s'y fasse une place et joue son rôle de citoyen responsable et respectueux. Dans ce cas, l'apprentissage de l'histoire contribue principalement à offrir des connaissances sur le passé du présent, afin de mieux comprendre son fonctionnement et les valeurs qui l'animent.

Bien qu'elles soient parfois approximatives, les caractéristiques de la citoyenneté que dressent les maîtres s'apparentent à celles habituellement attribuées à la citoyenneté libérale. D'abord, ils insistent fortement sur l'individu-citoyen. L'éducation à la citoyenneté doit permettre à l'élève, futur citoyen, de trouver sa place dans le monde, de jouer son rôle de citoyen. Cette implication est perçue dans sa dimension purement individuelle. Il n'est pas question que le citoyen trouve sa place dans le mouvement social, par exemple. Il s'agit toujours d'une quête individuelle vers le bonheur personnel. Il y a une contrainte bien importante cependant : ce bonheur personnel ne doit pas nuire à celui des autres. En affirmant cela, les maîtres ne se réfèrent pas à un discours critique qui condamnerait la surconsommation ou l'exploitation d'autres individus pour le bonheur d'une élite. Ils ne font pas non plus référence aux injustices structurelles ou à la discrimination institutionnelle. Il s'agit vraiment d'une réflexion à l'échelle individuelle, c'est-à-dire que le citoyen, dans sa recherche du bonheur, ne doit pas perturber la sphère privée des autres citoyens.

Ensuite, afin de s'assurer du respect des sphères de chacun, les maîtres soulignent l'importance primordiale des droits des citoyens. Ces droits viennent bien sûr avec des responsabilités, qui ont pour but d'assurer la paix sociale. Les enseignants ne s'étendent pas beaucoup sur la nécessité de la participation du citoyen. Mis à part l'exercice du droit

de vote, qu'ils décrivent comme étant important, mais non obligatoire, ils insistent sur le droit de parole et la liberté, mais de manière beaucoup plus diffuse.

Enfin, les maîtres rencontrés se sont fait très peu bavards sur la question de l'identité nationale et de l'appartenance collective. Nous avons vu qu'ils se disent très respectueux des identités particulières des élèves et se refusent à imposer des valeurs purement québécoises aux enfants d'autres origines. Mais qu'en est-il avec des élèves issus de la majorité historique du Québec ? Ils n'abordent guère ce thème, mais il ne faudrait pas conclure hâtivement à un désintérêt pour la chose nationale. En effet, les recherches de Zanazanian (2009) montrent que les enseignants francophones du Québec ont une vision du passé québécois presque uniquement médiatisée par l'expérience historique des Franco-québécois. Bien que certains maîtres rencontrés par Zanazanian soient ouverts à sortir de l'expérience de leur groupe d'appartenance pour laisser la scène à l'expérience de l'Autre, leurs propos s'avèrent toujours plus ou moins ethnocentrés. Les enseignants arrivent difficilement à se représenter l'expérience historique des Angloquébécois et peut-être aussi — il faudrait le confirmer par des recherches — des autres communautés de la province, du pays. Dans ce cas, l'importance que les maîtres de notre enquête disent accorder aux autres protagonistes de l'histoire dans leur enseignement nous amène à nous questionner sur la nature de ces comparaisons de points de vue. Il est en effet possible de parler de l'expérience d'un autre groupe que le sien, sans pour autant donner à ce groupe un rôle réel, tangible, d'agent. L'analyse de Zanazanian tend à montrer que les enseignants anglophones seraient plus sensibles à la réalité historique du groupe francophone, qui constitue la majorité du Québec. Leur position minoritaire ambiguë, avec tous les effets qu'elle a (ou n'a pas) sur la production du savoir expliquerait peut-être la situation. Par exemple, le matériel pédagogique à la disposition des élèves anglophones n'est souvent qu'une traduction du matériel créé en français. Il y aurait lieu d'approfondir cet aspect également. Mais les schèmes narratifs des communautés historiques ont une longue vie, comme l'a par ailleurs démontré Werscht (2001). Les enseignants transmettront surtout leurs schémas narratifs aux élèves tant que l'enseignement de l'histoire reposera principalement sur un exposé magistral.

Par ailleurs, le fait que les enseignants n'abordent pas de front la question de l'appartenance nationale peut surprendre, lorsque nous considérons en parallèle le débat public qui a sévi et sévit toujours dans les médias québécois à propos de l'enseignement de l'histoire nationale. Peut-être ce sujet sensible les rend-il inconfortables. Cette hypothèse expliquerait pourquoi ils n'ont pas de problème à parler de l'identité de l'Autre et de l'importance du respect, mais qu'ils se sont faits beaucoup moins explicites lorsque vint le temps de discuter de la culture nationale dominante ou simplement de l'appartenance collective. Il pourrait s'agir de la zone muette de la représentation des liens entre histoire et citoyenneté. Malheureusement, notre appareil méthodologique ne nous permet pas de pousser plus avant cette hypothèse.

Parce qu'ils insistent sur la dimension individuelle de la citoyenneté et parce qu'ils jugent essentiel le respect des droits des individus, des valeurs et des droits de la société qui assurent la paix sociale, nous qualifions la citoyenneté décrite par les enseignants de libérale. Leur projet d'éducation à la citoyenneté s'approche beaucoup du citoyen personnellement responsable de Westheimer et Kahne (2004). Ce citoyen soucieux de son environnement immédiat agit de façon responsable. Il recycle, obéit aux lois, apporte son aide en cas de crise, donne de la nourriture aux banques alimentaires, etc. Il est également attaché aux valeurs morales de respect, d'honnêteté et de responsabilité. Il aide son prochain et contribue à la paix sociale. Il ne s'agit pas du citoyen participatif, impliqué dans les comités de quartiers ou les groupes de pression. Ce n'est pas celui qui critique le système et cherche des solutions aux problèmes sociaux, ni celui qui participe activement à la délibération démocratique. Les enseignants n'excluent pas ces formes d'implication citoyenne, mais ils ne les tiennent pas pour essentielles. Pour eux, nous l'avons vu, la participation à la société civile est une possibilité dont le citoyen peut profiter ou non, selon son intérêt.

6.1.6 Le cadre idéologique de la citoyenneté

Le discours des enseignants s'ancre, à notre avis, dans un contexte idéologique bien précis. Nous entendons le terme « idéologie », tel que présenté dans le cadre théorique, à la manière de Flament et Rouquette (2003), c'est-à-dire dans le contexte d'une réflexion sur l'architecture de la pensée sociale. Le niveau idéologique, qui correspond au système

de valeurs du groupe et agit dans le processus d'ancrage, n'est pas proprement exprimé dans la description de la représentation sociale, mais sa présence diffuse n'en influence pas moins l'organisation générale. Ainsi, trois éléments idéologiques nous ont semblé prédominants dans le discours, sans qu'ils soient pour autant nommés par les répondants. Il s'agit de la démocratie, de l'individualisme et des valeurs morales ou civiques.

De manière assez étonnante, les enseignants n'ont pas présenté la démocratie comme étant un élément fondamental de la citoyenneté. Tout au plus voit-on apparaître quelques mentions du mot « démocratie » dans le corpus. Toutefois, en insistant tellement sur le droit de vote, sur le respect des droits d'autrui et sur les valeurs universelles de liberté, de justice et d'égalité, les maîtres situaient leur citoyenneté dans un cadre démocratique, sans le nommer. Nous avons déjà émis l'hypothèse qu'il s'agit peut-être, pour eux, d'une évidence. Cependant, les luttes menées par les citoyens pour acquérir plus d'égalité réelle et plus de droits civiques semblent échapper à leur représentation sociale de la citoyenneté. Cette dimension peut certainement mener à une éducation à la citoyenneté lacunaire.

En second lieu, les enseignants semblent très attachés à une vision du monde où l'individu est libre de ses faits et gestes, pour autant qu'il respecte ses semblables. Ainsi, tous leurs propos décrivent une citoyenneté adaptée pour l'individu. Ce dernier peut voter, s'impliquer dans des causes sociales ou politiques ou encore manifester son mécontentement s'il le souhaite. Si tel n'est pas son désir, il peut aussi s'abstenir. Il ne semble pas y avoir de préoccupation pour un grand projet collectif dans les représentations sociales de la citoyenneté véhiculées par les maîtres. Ils privilégient cependant des valeurs sociales comme la solidarité et le respect qui permettent à la société de fonctionner et assurent un vivre-ensemble paisible.

Ainsi, le partage de valeurs morales ou civiques semble-t-il être le ciment de la société souhaitée par les maîtres. Ni l'identité, ni l'expérience historique commune, ni même un patriotisme civique (chartiste, par exemple) ne semblent être au cœur de la représentation de la citoyenneté plus que ces valeurs d'égalité, de justice, de liberté, de respect et de tolérance. L'objectif est alors de faire en sorte que ce bassin de principes

soit suffisamment partagé par l'ensemble des citoyens. Or, comme nous l'avons remarqué plus tôt, les valeurs, si elles semblent très présentes dans le discours enseignant, ne jouissent pas d'une éducation formelle qui permettrait aux élèves de comprendre leur processus de construction et les modalités que devrait prendre une adhésion réfléchie.

En somme, les enseignants se situent du côté de la vision traditionnelle de l'histoire, même s'ils sont ouverts à la pluralité des points de vue. Ils penchent par ailleurs, pour ce qui est de la citoyenneté, du côté de la formation d'un citoyen personnellement responsable, sans doute. Mais ils ne le forment pas de manière structurée et active – presque tous les apprentissages sont envisagés par le prisme de la transmission maître-élèves, bien que les élèves fassent quelques recherches et soient également appelés à réfléchir ou à donner leur opinion à l'occasion. L'apprentissage de la délibération, de l'analyse critique de problèmes sociaux, économiques ou politiques structureaux ne semblent pas être à l'ordre du jour.

6.2 Distance et convergence entre les projets des programmes et ceux des maîtres

Le phénomène de la polyphasie s'observe clairement dans tout le discours des maîtres, qui reprend les mêmes mots ou expressions que le lecteur rencontre dans le programme ou dans les textes scientifiques, mais leur donne un sens différent. Les enseignants ont une interprétation de leur métier et de leur mandat distincte de celle des programmes.

Tout d'abord, nous avons vu en introduction que des attentes envers les enseignants étaient implicitement formulées dans les programmes d'*histoire et éducation à la citoyenneté*. Par exemple, il est attendu d'eux qu'ils croient au pouvoir du citoyen de changer le cours des choses. Ils ne doivent pas être cyniques face à la vie sociale et politique. Il s'agit d'un préalable fondamental pour l'éducation à la citoyenneté. Or, nous avons vu que plusieurs enseignants entretiennent un discours plutôt négatif sur la vie politique et que la majorité d'entre eux doutent de ce pouvoir citoyen. De plus, la manière dont l'enseignement est pensé – exposition d'un récit présentant le passé du présent d'une manière pouvant facilement devenir téléologique – permet peu aux élèves de comprendre que les sociétés peuvent s'organiser comme elles le souhaitent, qu'elles ne sont pas

prédéterminées. Pour cela, il faudrait que les élèves comprennent que les sociétés n'ont pas toutes les mêmes modes d'organisation économique, politique ou sociale et que les transformations peuvent être portées par les individus.

En second lieu, les programmes misent sur des enseignants ayant de solides bases épistémologiques par rapport à la discipline histoire et à la citoyenneté, ce qui n'est pas le cas des enseignants de notre enquête. Nous avons déjà exploité ce thème plus tôt. Bien qu'ils admettent la nécessité de pourvoir leurs élèves d'une compréhension du monde actuel, les maîtres font peu de liens entre les enjeux sociaux, politiques ou économiques de la société actuelle et leur enseignement de l'histoire et de la citoyenneté. Les liens qu'ils font entre le passé et le présent ne sont pas planifiés. Ils surviennent spontanément au fil de la « conversation » maître-élèves et risquent ainsi de les confondre en leur donnant une impression de similarité exagérée entre le passé et le présent. Les différences entre ces deux espaces temporels sont d'ailleurs moins souvent soumises à examen.

Par ailleurs, les enseignants sont peut-être plus sensibles à la réalité multiculturelle qu'à d'autres enjeux moins évidents comme les inégalités sociales structurelles, par exemple. Ils se présentent comme étant ouverts et tolérants et disent encourager ces attitudes en classe, nous l'avons vu. Ils semblent par contre très peu enclins à mettre en place des activités visant un travail et une réflexion en profondeur sur un problème interculturel ou encore socioéconomique, pour reprendre cet exemple.

6.2.1 Le rapport aux trois compétences

Bien que nous n'ayons pas mené une recherche sur la réception de la réforme par les enseignants, nous les avons tout de même interrogés, en fin d'entrevue, sur cette nouvelle approche pédagogique préconisée dans les programmes, l'approche par compétences. Comme nous l'avons vu dans le chapitre d'introduction, les programmes d'histoire visent le développement de trois compétences disciplinaires : Interroger des réalités sociales dans une perspective historique; interpréter des réalités sociales à l'aide de la méthode historique et construire (ou consolider, au second cycle) sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire. Les trois compétences sont interreliées et doivent donc être imaginées simultanément dans la planification de l'enseignement. La première compétence impose

un va-et-vient entre le passé et le présent, afin (idéalement) d'amener les élèves à formuler des interrogations ou des problèmes sur des situations historiques ou présentes qui paraissent étonnantes ou confondantes. La seconde compétence mise sur une étude systématique de diverses sources disponibles relatives à une question de recherche (ou à une réalité sociale). Il s'agit alors de s'exercer à la méthode historique, de dégager les faits issus des textes ou des documents historiques, de les interpréter, d'en reconfigurer le sens de manière à répondre à la question posée et de rendre compte des résultats, voire d'en débattre avec les pairs. La troisième compétence exige elle aussi un va-et-vient entre le passé et le présent, mais l'accent est mis sur les relations entre les individus ou entre les individus et l'État et ses institutions, hier et aujourd'hui. Il s'agit de réfléchir sur la manière dont sont construites les valeurs, les règles de vie, les lois, les institutions, sur leur évolution (modalités de changements) et sur leur utilité. Ces compétences sont les mêmes pour toutes les années du secondaire, mais elles ne sont pas évaluées selon les mêmes critères d'une année à l'autre. Il y a une idée de progression dans le développement de ces compétences.

La construction de concepts complexes se trouve au cœur de la démarche proposée. Les élèves doivent ainsi prendre l'habitude de définir des concepts, de les manipuler, de les appliquer, de les transformer et de comprendre les changements que le temps a opérés sur certains d'entre eux. La démocratie athénienne n'est pas la démocratie canadienne, même s'il s'agit toujours du même concept. Il y a un travail conceptuel important à réaliser pour arriver à ce que les élèves saisissent cela. C'est, entre autres, cet appareillage conceptuel qui, espère-t-on dans les programmes, permettra aux élèves de mieux saisir le présent, ses rapports avec le passé, leurs similitudes et leurs différences.

Nous avons vu dans les chapitres précédents qu'en discutant sur l'enseignement de l'histoire, les enseignants n'ont pas inclus de réflexion sur ces compétences. Ces dernières n'ont certes pas fait leur entrée dans le champ représentationnel. De surcroît, lorsqu'interrogés spécifiquement sur la question, les maîtres ont exprimé un certain désarroi. Leurs explications des compétences sont imprécises et eux-mêmes affirment être très incertains sur le sens à leur donner. Seuls trois enseignants, tous pourvus d'une formation universitaire en éducation ayant porté sur les nouveaux programmes, disent

appliquer régulièrement l'approche par compétence dans leur enseignement. Ces mêmes trois enseignants affirment toutefois que l'enseignement magistral occupe tout de même au moins 80% de leur temps. En fait, les enseignants associent beaucoup cette nouvelle approche à la pédagogie par projet (ou à l'image réductrice qu'ils en ont peut-être). Dix-sept enseignants sur les dix-huit considèrent que le développement des compétences se réalise lorsque les élèves font des projets de recherche ou du travail en équipe, par exemple.

De fait, ici encore, le point d'achoppement empêchant les maîtres d'employer l'approche par compétence de manière plus soutenue est la place qu'occupent les savoirs dans les descriptions des programmes. Nous l'avons vu, les maîtres sont très attachés à un enseignement magistrocentré privilégiant la transmission d'une culture historique de base. Bien que tous souhaitent que leurs élèves puissent réfléchir sur l'histoire et le monde, ils considèrent les enfants comme étant incapables de telles réflexions, du moins pas avant la fin du secondaire. Ils recherchent, en conséquence, un programme qui leur permettrait de transmettre ces connaissances de manière efficace et intéressante. Si les élèves sont incapables d'exercer la méthode et la pensée historique, comme ils le croient tous, quel intérêt y a-t-il dans l'approche par compétence? L'idée de progression des connaissances et des compétences privilégiée dans les programmes n'est, en fin de compte, pas reprise par les maîtres.

En somme, les enseignants d'histoire rencontrés semblent très préoccupés par la nécessité de permettre à leurs élèves de comprendre le passé du présent et, paradoxalement, peu concernés par la transformation et l'amélioration de ce présent ou de ses lendemains, dans le sens où ils ne s'inquiètent pas des problèmes socio-politico-économiques. Ils sont eux-mêmes très peu impliqués dans la société. Ils considèrent ainsi que leur apport au bien commun est la constitution d'un citoyen aimable, respectueux, qui ne provoquera pas de conflits ou de préjugés dans le futur.

7. Conclusion

Les représentations sociales des enseignants à l'égard de leur métier et du savoir à faire apprendre constituent incontestablement une clé permettant de mieux comprendre la dynamique éducative. Cela est d'autant plus vrai alors qu'un changement de paradigme pédagogique et épistémologique s'opère dans le monde de l'enseignement de l'histoire au Québec, comme ailleurs en Occident. Il est ainsi utile de s'arrêter sur ces certitudes qui animent les représentations sociales des maîtres d'histoire à l'égard de leur discipline, mais aussi regardant un nouvel élément s'ajoutant à leur mandat : celui de l'éducation à la citoyenneté.

Les nouveaux programmes d'*histoire et éducation à la citoyenneté* affichent en effet un parti pris pour un enseignement de l'histoire développant trois compétences permettant l'apprentissage de l'histoire et de la citoyenneté de manière progressive et méthodique. Ces trois compétences sont l'adaptation pédagogique de la méthode historienne, qui implique une vision de l'histoire comme discipline, avec son mode de pensée spécifique, plutôt que comme simple savoir à acquérir. La pensée historienne, appuyée sur une méthode d'analyse et d'interprétation des documents et appliquée à un objet d'étude citoyen, est ainsi considérée comme étant la base de la formation citoyenne en classe d'histoire.

Les objectifs globaux incombant aux enseignants sont vastes. Nous en avons dégagé quelques-uns, qui nous apparaissent fondamentaux, à titre d'exemples : contribuer à alimenter une culture historique commune aux membres d'une société, construire les identités individuelles et collectives, charpenter les capacités de réflexion et d'analyse critique et historique des élèves, les habituer à exprimer des interprétations argumentées, susciter le désir de participer à la vie démocratique et à la défense de ses valeurs fondamentales (MELS, 2004). Ces objectifs de formation fort ambitieux devraient théoriquement se trouver en filigrane de toute leçon d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

La responsabilité qui incombe aux enseignants d'histoire, de contribuer à la construction d'une société dont les citoyens sont critiques, curieux, instruits, capables de régler les

problèmes et de s'engager dans le cours de la vie démocratique pose des défis pédagogiques de taille. Elle implique aussi une vision très spécifique de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne, alors que l'éducation à la citoyenneté est un domaine relativement nouveau pour les maîtres. La plupart d'entre eux n'ont reçu aucune formation formelle à ce champ d'études. La formation citoyenne nécessite pourtant une approche pédagogique distincte, axée sur l'art délibératif, par exemple, et un contenu théorique qui déborde certainement l'étude stricte du passé. L'arrimage des buts, contenus et pratiques s'impose pourtant aux enseignants.

Le programme d'*histoire et éducation à la citoyenneté* propose un moyen de développer des qualités citoyennes, des aptitudes à la réflexion critique et à l'analyse. Pour ce faire, la méthodologie historique est située au cœur de la démarche d'apprentissage des élèves, dans un contexte constructiviste. Or, les recherches montrent que les habitudes pédagogiques des enseignants d'histoire sont plus traditionnelles dans leur forme que ce qui est proposé dans les programmes depuis quelques décennies déjà. Les maîtres privilégient une approche magistrale même lorsqu'ils affirment vouloir développer la pensée critique des élèves (Yeager et Van Hoover, 2007). Et encore, lorsqu'ils savent très bien ce qu'est la pensée historique et comment la développer, des enseignants continuent de se tourner vers un récit historique dont ils sont les narrateurs (VanSledright, 1996). Afin de comprendre mieux ce phénomène et la distance entre prescriptions et pratiques, mais aussi, surtout, afin de connaître quelle vision de leur mandat ont les enseignants et quelles sont les convictions qui les animent, nous nous sommes tournée vers la théorie des représentations sociales. Nous croyons en effet que les représentations sociales des enseignants jetteront un éclairage nouveau sur les choix des enseignants quant à leurs objectifs et à leurs pratiques pédagogiques.

Considérant l'importance que revêtent les représentations sociales dans l'acte pédagogique, il nous a semblé essentiel de questionner les maîtres, afin de connaître leurs idées et croyances à propos de leur métier et des matières qui le composent. Nous avons donc cherché à répondre à la question de recherche suivante : Comment les enseignants d'histoire du secondaire du Québec se représentent-ils l'histoire et l'éducation à la citoyenneté comme discipline/domaine et comme objets d'enseignement et

d'apprentissage; et quelles relations entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté conçoivent-ils ?

Nous avons défini les représentations sociales comme étant un mode de connaissance du monde constitué de théories naïves, construites à la fois de sens commun et de savoirs scientifiques, qui servent à interpréter le monde, les objets et les sujets qui le constituent. Elles servent alors de guides pour l'action en délimitant l'éventail des possibles. Puisqu'elles sont ancrées socialement et partagées par les membres d'un groupe, elles deviennent des outils de communication et d'identification, qui font qu'elles se transforment lentement. En conséquence, toute volonté de changement doit affronter la résistance des individus ou des groupes.

Cela dit, tous les membres d'un groupe peuvent partager la même représentation sociale sans pour autant tenir le même discours sur cet objet. Cela s'explique par la théorie du noyau central d'Abric (1994). C'est-à-dire que l'objet de représentation est composé d'éléments essentiels, qui sont habituellement peu nombreux (2 ou 3) et partagés par tous, et de maints éléments plus ou moins superficiels, qui ne sont pas nécessairement partagés par tous les membres et qu'Abric situe dans une zone périphérique de la représentation. Ces éléments périphériques permettent, entre autres, que s'expriment les idiosyncrasies, les opinions et les attitudes divergentes des individus, sans que la représentation ne soit pour autant modifiée.

Plusieurs représentations de l'histoire et de la citoyenneté comme disciplines, comme concepts ou comme objets d'enseignement et d'apprentissage circulent dans l'espace public québécois. Certains de ces discours émanent de scientifiques et d'experts ministériels, d'autres de journalistes, d'enseignants, de parents, etc. Dans ce flux communicationnel, les enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté sont dans une position carrefour ; ils reçoivent les différents discours sur leurs objets de travail et les intègrent à leur propre vision ou les rejettent. Le processus de constitution des représentations sociales serait d'ailleurs caractérisé par cette dynamique allant du discours scientifique au discours de sens commun. Comme quoi les maîtres peuvent fournir des éléments de définition de l'histoire ou de la citoyenneté qui soient davantage

proches de celle des spécialistes que de celle du grand public. Ils peuvent également avoir recours au même lexique que les scientifiques et pourtant lui donner un tout autre sens. Cette polyphasie cognitive contribue aux mésententes entre les divers acteurs du domaine. Cela pourrait en partie expliquer certaines contradictions entre la pratique et le discours des maîtres. Par exemple, quand les enseignants affirment vouloir développer la « pensée historique » de leurs élèves, le didacticien entend une chose bien précise, mais est-ce que l'enseignant attribue la même signification à cette expression? Rien n'est moins sûr. L'étude des représentations sociales permet d'explorer cette zone d'ombre.

Afin d'identifier et de décrire les représentations sociales des enseignants d'histoire à l'égard de l'histoire et de la citoyenneté, nous avons élaboré une méthodologie inspirée des travaux sur les représentations sociales. Cette méthodologie nous a permis d'identifier le noyau et la périphérie de chacune des représentations sociales. Nous avons interrogé 18 enseignants d'histoire au secondaire œuvrant à Montréal, Québec ou dans une communauté amérindienne. Au cours de l'entretien individuel, les maîtres devaient répondre à des questions d'évocation et des questions ouvertes. Ils ont également construit des schémas conceptuels pour chacune des représentations afin de résumer leur pensée. Parce que les représentations sociales s'expriment par le langage, entre autres, cette méthode de recherche nous a permis d'accéder à leurs visions des objets d'étude, mais également à leurs objectifs en matière d'éducation et à leurs convictions pédagogiques, etc.

Cette recherche est exploratoire et vise à décrire en profondeur le phénomène des représentations sociales des enseignants à l'égard de leur mandat d'éducation à la citoyenneté en classe d'histoire. Notre échantillon n'est pas représentatif de la population enseignante. Néanmoins, nous avons atteint le point de saturation des données et les 18 entretiens que nous avons réalisés sont d'une grande richesse. Les résultats présentés dans cette étude se concentrent sur les éléments qui font consensus dans le discours de ces 18 enseignants. Ce sont, à notre avis, des points de repère fondamentaux sur lesquels il est possible de s'appuyer pour poursuivre la recherche sur les représentations sociales des enseignants d'*histoire et éducation à la citoyenneté*. Il va de soi que le sujet n'est pas

épuisé et que d'autres questions et d'autres tâches pourraient certainement compléter et préciser le portrait que nous avons dressé.

7.1 Présentation des résultats

Nous avons présenté les résultats de manière à répondre à chacune des parties de notre question de recherche, c'est-à-dire que nous avons présenté la structure et le contenu des représentations sociales des enseignants à l'égard de l'histoire, de l'enseignement de l'histoire, de la citoyenneté, de l'éducation à la citoyenneté et des liens et relations de réciprocité existants entre les deux.

7.1.1 L'histoire

Peu d'enseignants (deux sur dix-huit) ont défini l'histoire en lui attribuant des caractéristiques d'une science humaine ou en explorant certains tenants et aboutissants du métier d'historien. L'histoire, pour les enseignants, est surtout une matière à enseigner. Dans ce contexte, ils la définissent comme étant une interprétation permettant de comprendre le présent par l'étude des faits du passé.

Cette définition comprend trois éléments centraux. Le premier élément, l'interprétation, renvoie en partie à la nature du savoir historique. Les enseignants se réfèrent au fait que l'histoire doit être racontée en présentant les points de vue des protagonistes impliqués dans les événements historiques. Pour les maîtres, il s'agit moins de présenter le savoir comme étant incertain et provisoire que d'insister sur des visions différentes, de manière à rendre compte du passé avec plus de neutralité. Les programmes et les manuels tiennent aussi ce discours et tentent, tant bien que mal, d'intégrer des visions divergentes ou seulement complémentaires sur des événements historiques souvent controversés.

Le deuxième élément de définition de l'histoire donné par les maîtres est « mieux comprendre le présent par l'histoire ». Cet élément apparaît fondamental, car il constitue la fonction sociale de l'histoire. Pour eux, la raison d'être de cette discipline réside dans l'éclairage, sinon les réponses qu'elle offre aux questions portant sur le monde présent. Que l'on fasse l'histoire du pays ou de l'individu, l'histoire aide à mieux se comprendre soi-même. Prendre connaissance des racines des phénomènes présents soulage, en

quelque sorte, et oriente l'action. Cela permet de se situer dans un ensemble plus vaste, de comprendre la place que l'on tient dans un monde complexe et souvent inaccessible.

Le dernier élément concerne l'organisation du savoir sur le passé. Il s'agit du sens donné au savoir historique. Les comparaisons explicites ou implicites que l'on peut faire avec le présent justifient l'étude des faits du passé. Ainsi, seuls les éléments permettant de mieux comprendre un phénomène présent sont dignes d'être étudiés. La causalité, présentant une chaîne d'événements interreliés d'un passé lointain jusqu'à nos jours, permet non seulement de comprendre mieux ces temps révolus, mais aussi de mieux situer le présent dans ce continuum. Ce faisant, c'est également une vision linéaire du passé qui caractérise le regard que posent les enseignants sur les faits passés.

En discutant sur la nature du savoir et les fonctions de l'histoire, les maîtres ont démontré peu d'intérêt pour l'épistémologie de l'histoire. Ils n'ont pas abordé le processus de constitution du savoir historique, ni la nature interprétative de ce savoir. Ils n'ont pas non plus souligné la spécificité de son mode de pensée, les différences entre le passé et le présent ou l'importance du changement comme concept moteur de l'histoire.

Ces absences s'expliquent en partie par quelques composantes périphériques de la représentation telle que l'importance qu'ils accordent au développement d'une culture historique commune, composée de savoirs, mais aussi de valeurs partagées. La culture n'inclut pas nécessairement un mode de pensée complexe. En fait, la dimension identitaire de l'histoire semble fort importante, déterminante peut-être, sans toutefois se retrouver dans le noyau de la représentation.

7.1.2 L'enseignement de l'histoire

L'enseignement de l'histoire est la spécialité des répondants, c'est leur métier. Ils en ont donc une représentation très précise, qui reprend *grosso modo* la définition qu'ils ont donnée de l'histoire, du moins pour les éléments centraux. Ainsi, résumé en une phrase, leur travail consiste en l'enseignement d'interprétations et de faits historiques de base permettant de faire comprendre le passé du présent.

Les trois composants du noyau de l'histoire se trouvent ainsi adaptés pour le processus éducatif. Il s'agit donc, pour les maîtres, de présenter différentes interprétations du passé à leurs élèves. Ces interprétations ou points de vue sont principalement celui des anglophones, des francophones et, quelques fois aussi, des Amérindiens. Ce sont là les groupes qui semblent voir leur vision du passé présentée aux élèves. Or, ces points de vue sont présentés comme s'ils étaient monolithiques, immuables, comme si tous les membres de ces groupes avaient la même interprétation du passé collectif. De plus, ces récits sont mis en scène dans le cadre du conflit historique opposant les anglophones et les francophones du Québec.

Lorsqu'ils parlent d'interprétation, les enseignants ne se réfèrent donc habituellement pas aux interprétations que les élèves pourraient construire eux-mêmes par un travail sur les sources. Il ne s'agit pas de faire travailler les élèves sur les interprétations présentées par les maîtres, mais bien surtout de leur montrer qu'il y a une autre façon de voir l'événement en question. L'ouverture à la question de l'interprétation s'arrête ici. Les enseignants éclipsent la question du travail herméneutique de l'historien. Certains d'entre eux (trois sur dix-huit) affirment même que le travail d'interprétation fait par les élèves provoque une confusion dans leur esprit et les détournent de l'essentiel, c'est-à-dire du fil conducteur de l'histoire.

En fait, les enseignants privilégient l'acquisition de connaissances historiques de base avant la transmission d'une quelconque méthode historique. Ils souhaitent fournir à leurs élèves des savoirs historiques communs leur permettant de se faire une idée de l'évolution de leur société. C'est là l'essentiel de leurs objectifs de formation.

Par ailleurs, la zone périphérique de l'enseignement de l'histoire est constituée d'éléments importants, comme la nécessité de stimuler la curiosité et la passion pour l'histoire. Les enseignants semblent en effet très préoccupés par l'intérêt que portent leurs élèves envers la matière. Les maîtres réfléchissent ainsi aux meilleurs moyens de susciter cette curiosité et cela détermine grandement le choix des méthodes d'enseignement. Ils en arrivent à la conclusion que l'enseignement magistral est la méthode la plus efficace pour entretenir l'intérêt des élèves. Tous les enseignants affirment ainsi avoir recours, à

raison de plus de 80% de leur temps, à l'enseignement magistrocentré. Les autres méthodes impliquant un travail de recherche ou d'analyse de la part des élèves occupent une part marginale du temps, car les maîtres les jugent insatisfaisantes dans leur rapport temps/apprentissages.

Enfin, cette zone périphérique est également constituée du désir partagé de discuter des valeurs universelles de la société à travers l'étude de l'histoire. Pour ce faire, les maîtres choisissent des exemples dans le passé d'actions à reproduire ou à condamner, mais ils interviennent également en classe afin de valoriser ou de décourager certains comportements que pourraient avoir les élèves. Le plus souvent, ils discutent des valeurs de manière spontanée, sans en faire l'objet d'une formation formelle.

Le discours des maîtres sur l'enseignement de l'histoire ne contient pas de référence à l'épistémologie de l'histoire, ni à l'adaptation qui en a été faite dans leurs programmes d'études. S'ils ne se disent pas contre la pensée et la méthode historiques dans l'absolu, ils ne croient pas que des élèves du secondaire puissent développer ces habiletés et en même temps acquérir tous les apprentissages nécessaires à ce qu'ils considèrent être une bonne formation historique. Le premier obstacle, selon eux, réside dans le fait que les élèves du secondaire sont incapables de manifester de telles compétences, car, croient-ils, leur développement psychologique n'a pas atteint le niveau intellectuel nécessaire.

7.1.3 La citoyenneté

Lorsqu'interrogés sur la citoyenneté, les enseignants d'histoire ont fourni des réponses moins structurées, mais qui convergeaient néanmoins vers quelques éléments centraux. Ils définissent la citoyenneté comme étant un statut octroyant des droits et impliquant des devoirs et des valeurs sociales qui permettent un vivre-ensemble harmonieux et respectueux. Pour les maîtres rencontrés, la citoyenneté est à la fois un cadre de vie sociale et un cadre moral. Elle est un cadre de vie sociale par le fait qu'elle induit un régime effectif de droit. Le corollaire de ce régime, les responsabilités des citoyens, est tout aussi important à leurs yeux, car, pour eux, un bon citoyen sera respectueux de ses semblables et de l'environnement. La citoyenneté est également un cadre moral qui

assure le partage de valeurs universelles communes, que sont : l'égalité, le respect, la liberté, l'ouverture.

La zone périphérique de la représentation se compose de deux éléments principaux : comprendre le monde et participer. Pour quelques enseignants de notre échantillon, la citoyenneté ne se résume pas à connaître ses droits et devoirs et à partager des valeurs universelles communes. Pour eux, il s'agit aussi de faire preuve d'intérêt pour le monde et de chercher à le comprendre, afin de mieux y vivre et d'y participer, si l'intérêt est présent. Car, pour les maîtres, la participation à la vie démocratique est optionnelle.

Par ailleurs, plusieurs absences du discours enseignant sur la citoyenneté ont été relevées. D'abord, les maîtres ont peu abordé les savoirs propres à la citoyenneté, tels que la connaissance des institutions politiques et juridiques. Ils se sont également concentrés sur une citoyenneté du quotidien, omettant ainsi toute référence à une dimension plus globale, comme les réflexions sur les problèmes sociaux, les inégalités ou les injustices. La citoyenneté pour les maîtres est réellement l'affaire de chacun, mais à chacun de déterminer ce qu'il souhaite en faire.

Enfin, nous avons noté la présence ambiguë de l'esprit critique. En effet, dans leur discours sur la citoyenneté, les maîtres n'ont pas fait de référence à l'utilité de porter un regard critique sur le monde et l'information qu'il diffuse. Cependant, lors de la dernière étape de l'entretien, nous proposons aux enseignants une liste d'items à associer à la citoyenneté et à l'histoire et ils ont été nombreux à choisir l'esprit critique comme élément de définition de la citoyenneté. Pourquoi alors n'en ont-ils pas parlé dans la première heure et demie de l'entretien? Nous croyons que le fait de voir apparaître cet item a suggéré aux maîtres qu'il s'agissait d'un élément important. Cependant, dans leur propre définition du concept, l'esprit critique n'apparaît pas central. Ce résultat montre, selon nous, à quel point il est facile de biaiser les résultats de la recherche lorsque le chercheur propose des réponses aux répondants. En effet, en nous fiant seulement à cet exercice d'évocation proposant des items à choisir, nous aurions conclu que les maîtres accordent beaucoup d'importance à l'esprit critique, alors que ce n'est visiblement pas le

cas. Voilà donc un argument en faveur de la triangulation des méthodes de recueil que nous avons mise sur pieds dans cette enquête.

7.1.4 L'éducation à la citoyenneté

Pour les enseignants de notre étude, éduquer à la citoyenneté consiste à faire connaître le cadre de vie sociale dans lequel les élèves évoluent, c'est-à-dire les droits et devoirs qui délimitent la vie citoyenne. C'est également de former des citoyens adhérant à un certain code moral nécessaire à la vie collective, c'est-à-dire au partage de valeurs communes assurant un vivre ensemble harmonieux. Ces éléments sont identiques à ceux retrouvés dans le noyau de la représentation sociale de la citoyenneté, cependant, ils sont placés dans le cadre d'une réflexion plus spécifique sur l'éducation. Ils précisent les orientations pédagogiques envisagées par les maîtres : des savoirs à faire apprendre concernant les droits, les devoirs et les valeurs. Les enseignants affirment développer l'un ou l'autre de ces thèmes au fil de la conversation avec les élèves, sans en faire un objet d'étude distinct. Il n'est pas question d'élaborer des débats en classe, de résoudre des problèmes ou de développer les compétences argumentatives des élèves.

Dans la périphérie de la représentation sociale de l'éducation à la citoyenneté se trouvent deux éléments majeurs. Le premier élément est la participation des élèves aux activités à portée humanitaire organisées par l'école ou l'enseignant. Ces activités visant l'implication des élèves sont toujours des actions de proximité : nettoyer la cour de l'école ou un parc, amasser des fonds pour une association caritative par diverses activités comme des marches, des lavothons, etc. Cette approche est défendue par des enseignants œuvrant tous dans des écoles où ce type d'activités a cours. Les élèves sont invités à participer, mais pas nécessairement à réfléchir sur les résultats de ces démarches, ni sur les causes de la pauvreté, par exemple.

Le deuxième élément de la périphérie est cette idée que le maître peut former à la citoyenneté simplement en incarnant un modèle de bon citoyen. Ainsi, la dimension mimétique de reproduction des bons comportements semble plus valorisée qu'une approche critique et réflexive. La même démarche pédagogique est à l'œuvre lorsqu'ils

se servent de l'histoire pour illustrer des comportements qu'il est bon de reproduire et d'autres qu'il faut condamner à tout prix (Yeager et Van Hoover, 2007).

Enfin, nous avons été frappée par la présence ambiguë de la démocratie, concept pourtant central s'il en est. En effet, bien que la démocratie semble être le cadre naturel dans lequel les enseignants situent la citoyenneté, ils la nomment peu et elle ne semble pas faire l'objet d'un apprentissage formel particulier. Or, la démocratie est un concept polymorphe, qui devrait être au cœur de l'éducation à la citoyenneté et mis en parallèle avec d'autres systèmes politiques.

7.1.5 Relations entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté

Un autre objectif poursuivi par cette recherche était d'identifier les liens qui existent, dans l'esprit des enseignants, entre la formation historique et la formation citoyenne. Nous voulions vérifier s'ils voyaient les mêmes rapports entre ces deux domaines que les didacticiens ou le ministère de l'Éducation. Ainsi, nous avons présenté les relations explicitement identifiées par les maîtres, en plus de présenter les résultats d'une analyse de réciprocité entre les deux représentations sociales.

7.1.5.1 Relations explicites

Lorsque nous les avons interrogés directement sur les liens qu'ils voient entre l'enseignement de l'histoire et la formation citoyenne, les enseignants ont identifié quatre points communs. Le premier élément de convergence se situe du côté des liens entre le passé et le présent qu'offre l'étude de l'histoire et qui permet de comprendre le présent. Les enseignants font le raisonnement suivant : comme la citoyenneté est vécue dans le présent et que l'histoire aide à comprendre le présent, alors l'histoire contribue à l'éducation à la citoyenneté en éclairant son environnement.

Le second élément qu'ils identifient est cette idée que l'étude de l'histoire permet d'acquérir des connaissances déclaratives sur les institutions politiques et sur la vie politique en général, qui sont susceptibles de servir aussi la citoyenneté.

Un troisième élément est encore moins présent dans le discours. Il s'agit de l'apport de l'enseignement de l'histoire comme appui à l'argumentation. Les enseignants précisent

que les savoirs historiques servent à appuyer les arguments et à défendre une position. Toutefois, dans leur enseignement, les maîtres n'insistent pas sur un développement formel des capacités argumentatives des élèves. Ces derniers pourront néanmoins, éventuellement, se servir de ce qu'ils y auront appris pour nourrir leurs positions politiques.

Le dernier élément a été présenté plus tôt : les maîtres ajoutent qu'il échoit à l'enseignant d'incarner un modèle de bon citoyen.

Par ailleurs, six des dix-huit enseignants de notre échantillon sont plus critiques par rapport à ce projet éducatif, sans toutefois nier les liens entre l'histoire et la citoyenneté. Ils considèrent que les objectifs des deux domaines sont trop éloignés, que les contenus historiques prescrits sont trop peu pertinents pour la citoyenneté et que les habiletés nécessaires à la formation citoyenne ne sont pas les mêmes que celles utiles à l'apprentissage de l'histoire. Pour ces enseignants, il faut effectuer un changement majeur de l'enseignement de l'histoire pour arriver à former à la citoyenneté. Ce changement consiste surtout à intégrer des contenus plus pertinents pour la formation citoyenne et à inclure également plus de réflexion sur la matière historique. Enfin, certains proposent que l'éducation à la citoyenneté puisse ou doive être le lot de toutes les matières, voire de l'école en entier. Ceux-là ne reconnaissent pas d'apports particuliers de la part de l'histoire.

De manière générale, les enseignants d'histoire de notre enquête se soucient relativement peu de l'éducation à la citoyenneté. Leur vision des choses fait qu'ils sont pour la plupart convaincus que l'enseignement de l'histoire en soi forme à la citoyenneté. En conséquence, la majorité d'entre eux ne voit pas l'obligation d'adapter son enseignement pour introduire ce nouvel objet.

Par ailleurs, en observant les réponses des enseignants sur les liens entre l'histoire et la citoyenneté à l'école, nous constatons l'abandon de deux composantes des noyaux centraux des représentations de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté : l'interprétation, pour ce qui est de l'histoire, et les droits et devoirs, pour ce qui concerne la citoyenneté. En effet, lorsqu'ils s'expriment sur les points de jonction

entre les deux domaines, les maîtres n'envisagent pas l'interprétation en histoire comme un moyen de former l'esprit citoyen. De même, ils ne présentent pas comment l'enseignement de l'histoire pourrait contribuer à une étude des droits et devoirs des citoyens à travers le temps. Si, pour éduquer à la citoyenneté dans leur classe d'histoire, les maîtres doivent abandonner deux éléments aussi centraux pour eux, il nous semble alors compréhensible que l'attrait pour un tel amalgame soit faible.

7.1.5.2 Relations de réciprocité

L'analyse du contenu des représentations sociales nous a permis d'identifier des éléments communs aux deux représentations, bien que n'ayant pas été repris dans les discours portant directement sur les liens entre l'histoire et la citoyenneté. Le premier de ces items est la transmission des valeurs universelles de liberté, d'égalité, de justice et de respect qui devrait, selon les enseignants rencontrés, se faire tant en enseignement de l'histoire qu'en éducation à la citoyenneté. Le second élément est la nécessité, tant en histoire qu'en citoyenneté, de comprendre le présent. À notre avis, ces deux éléments serviront probablement subrepticement de bases à l'édification d'une formation historique et citoyenne.

Sur le plan pédagogique, les maîtres semblent résolument tournés vers l'enseignement magistrocentré, et ce, même pour l'éducation à la citoyenneté. Ils envisagent la formation morale ou civique à travers leur propre discours sur les valeurs. Ils n'en font pas un objet de débat organisé. Pour cette raison, entre autres, ils présentent des valeurs universelles sans imposer de valeurs québécoises (qu'ils identifient comme étant l'importance de la langue française, l'idée d'indépendance du Québec ou la reconnaissance de la nation, etc.) ou d'autres thèmes susceptibles de créer la controverse parmi leurs élèves, comme la religion, les croisades, les problèmes de gangs de rue, le conflit israélo-palestinien, la guerre en Afghanistan, etc. Leur approche vise l'ouverture d'esprit, le respect de tous les individus présents dans la classe, mais également le maintien de l'ordre.

En somme, si les représentations sociales reflètent ce qui se fait en classe, force est d'admettre que la formation historique demeure très traditionnelle et développe fort peu les habiletés intellectuelles et méthodologiques des élèves. De même, la formation

citoyenne sera principalement une initiation aux valeurs et à un cadre de vie en société visant un vivre-ensemble harmonieux où les citoyens sont respectueux de leurs prochains. Il ne s'agit pas du tout de créer des citoyens critiques, réflexifs et engagés dans le changement social. La représentation est plutôt ancrée dans un système de pensée où le bonheur individuel est valorisé. Les maîtres privilégient un citoyen personnellement responsable (Westheimer et Kahne, 2004), c'est-à-dire un individu qui fait de son mieux pour mener une vie accomplie et aider son prochain lorsqu'il en a l'occasion. La sphère privée domine nettement la sphère publique. Il n'est pas question de former des révolutionnaires ou seulement des citoyens impliqués dans la vie démocratique. Les visées des programmes d'*histoire et éducation à la citoyenneté* en matière de formation citoyenne et historique sont ainsi relativement éloignées de celles des enseignants.

7.2 Implications pour la formation initiale et continue des maîtres

Tel que mentionné, les représentations sociales déterminent en grande partie l'éventail des actions possibles. En exprimant leurs représentations sociales sur l'histoire et la citoyenneté comme objets d'enseignement et d'apprentissage, les enseignants ont énoncé plusieurs convictions théoriques, didactiques ou pédagogiques, dont certaines constituent, à notre avis, des freins réels à l'implantation d'un cours développant des compétences historiennes et citoyennes telles qu'envisagées dans les nouveaux programmes et telles que promues par la recherche didactique. Il s'agit en premier lieu d'une croyance très forte dans une théorie de l'apprentissage misant d'abord sur l'acquisition de connaissances de base comme préalable à tout autre apprentissage plus complexe. Pour le cas de l'histoire, cela signifie acquérir des connaissances factuelles nécessaires à la compréhension minimale du passé. Cette vision est largement alimentée par une pensée naturelle, spontanée (Tutiaux-Guillon, 2006), relevant d'une logique de sens commun dont il ne faut pas négliger le pouvoir persuasif et la pérennité. Or, par cette idée, les maîtres écartent un enseignement visant le développement de la pensée historique ou de toute forme de pensée plus complexe (Lautier, 2001) et de la méthodologie historique, car ces approches, disent-ils, ne produisent pas suffisamment de savoirs dans le cours laps de temps dont dispose le cours d'histoire. Le recours à l'enseignement magistral se

trouve ainsi justifié grandement. L'approche est efficace : elle produit les apprentissages souhaités (acquisition de savoirs déclaratifs surtout) dans un délai raisonnable.

Une autre conviction justifie encore l'approche magistrocentrée : les élèves du secondaire sont incapables de penser historiquement, car leur développement psychologique ne le leur permet pas. Il devient alors tout à fait farfelu de s'évertuer à développer un mode de pensée encore inaccessible aux enfants des classes d'histoire. Les enseignants n'ont ainsi pas recours à l'adaptation de la méthode historique proposée dans les programmes sous forme de trois compétences. En fait, ils interprètent autrement le développement de ces compétences et font l'impasse sur la notion de progression des apprentissages qui sous-tend le développement des connaissances.

Par ailleurs, les enseignants entretiennent également des convictions sur ce qu'est la « bonne » citoyenneté et comment on la développe. Or leur définition de ce concept est sommaire, voire simpliste. Elle relève, elle aussi, largement du sens commun et exprime un système de valeurs différent de celui dont les programmes font la promotion. De même, leur vision de l'histoire, malgré une formation universitaire spécialisée, est plutôt linéaire et insiste sur la continuité plutôt que sur des outils fondamentaux comme l'analyse du changement, l'interprétation des sources ou encore la critique du savoir élaboré.

Ces certitudes posent divers défis à la formation initiale et continue des enseignants, car, visiblement, la formation universitaire reçue n'a pas réussi à bousculer ces croyances, qui constituent de réels freins à la transformation pédagogique souhaitée. Cela est d'autant plus vrai que les résultats de notre enquête ont permis non seulement de présenter les représentations sociales des matières à enseigner et de leurs fondements épistémologiques, mais également de mettre au jour des convictions sur les modes d'apprentissage et de construction du savoir qui sclérosent des pratiques et renforcent des choix éducationnels allant à l'encontre des avancées actuelles en matière d'éducation.

Il faudra donc se pencher sérieusement sur ces représentations sociales et sur les convictions idéologiques qui les justifient aux yeux des enseignants. Une recherche à plus grande échelle pourra certainement confirmer ou nuancer les résultats de notre étude.

Dans tous les cas, à notre avis, il faudra mettre sur pied un programme éducatif visant à travailler et à modifier ces représentations sociales. L'enseignement universitaire doit tenir compte de ces représentations sociales et trouver une manière de les transformer durablement.

Or modifier des représentations sociales ne se fait pas aisément, surtout lorsque les représentations sociales sont également le fondement de l'identité professionnelle des sujets, comme c'est le cas ici. Il ne faut pas négliger la pression normative du groupe sur l'individu (Barton et Levstik, 2004; Yeager et Van Hoover, 2007). L'enseignant qui ose changer de pratiques prête le flanc aux critiques des collègues. Selon Jodelet (1984), seules des expériences successives de remise en cause des représentations initiales peuvent contribuer à changer les représentations.

La formation des maîtres insiste déjà sur une vision de l'apprentissage de l'histoire qui ne soit pas seulement axée sur les savoirs déclaratifs, mais également sur des habiletés méthodologiques et intellectuelles permettant aux élèves de réfléchir sur le passé. Les changements sont lents à venir et les stratégies pour transformer les représentations sociales sont encore à développer.

Cela dit, certaines améliorations peuvent déjà être apportées en formation des maîtres. Nous en proposerons quelques-unes, qui nous apparaissent relativement simples à réaliser. Ces propositions sont fondées sur notre conviction que le travail enseignant est un métier intellectuel et qu'en conséquence, les maîtres doivent être formés en intellectuels. Même si la réalité de la pratique s'avère différente, leur formation devrait les aider à penser et à organiser, en fonction de paramètres clairs, cette distance entre leur idéal et la pratique.

7.2.1 Des cours d'épistémologie de la discipline historique

Les enseignants de notre enquête ont fourni peu de références épistémologiques et notre expérience personnelle en formation des maîtres nous a convaincue que cette dimension des cours d'histoire est actuellement beaucoup trop faible chez les étudiants. Les futurs enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté connaissent mal les questionnements

de l'historien et sa méthode de travail. En conséquence, les cours d'histoire, offerts par les départements d'histoire aux étudiants en formation initiale, devraient insister davantage sur le vocabulaire et les concepts propres à l'historien de même que sur l'évolution de sa méthode d'enquête. Il nous semble essentiel que ces futurs éducateurs sachent à quels moments et pour quelles raisons la science historique s'est transformée à travers le temps pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui.

Apprendre l'histoire de l'histoire nous apparaît ainsi fondamental. En saisissant les problèmes rencontrés par les historiens au fil du temps et les solutions méthodologiques qu'ils ont trouvées, les étudiants seront mieux en mesure de comprendre aussi l'évolution du rapport aux savoirs historiques et l'importance qu'a pris, à travers le temps, la pensée historique. Les étudiants comprendront également que la méthode historique est elle-même constructiviste (Cardin, 2006) et qu'elle est plus près de ce qui est proposé par les didacticiens et les programmes d'études que ce qu'ils croient. De plus, en prenant connaissance des débats et des controverses animant les discussions entre historiens et en analysant les démarches méthodologiques à la base de leur argumentaire, les étudiants saisiraient mieux la nature interprétative et probabiliste de l'histoire (Febvre, 1952)

Mais pour que ce savoir soit davantage intégré, il faut aussi que les futurs maîtres aient la chance de pratiquer eux-mêmes cette méthode, qu'ils apprennent à critiquer les sources, à identifier tout le savoir qui peut en être tiré et à bâtir des interprétations historiques s'appuyant sur des faits qu'ils auront eux-mêmes dégagés des documents. Ils seraient ainsi beaucoup plus à même de saisir la richesse pédagogique des documents historiques qui se trouvent dans le matériel didactique à leur disposition et auraient probablement plus de facilité à les utiliser en classe. Enfin, le renforcement des fondements épistémologiques des futurs enseignants faciliterait certainement les prises de décisions qu'impose la pratique et donnerait plus de solidité théorique aux options privilégiées.

7.2.2 Des cours de didactique qui s'arrêtent davantage sur le mode d'apprentissage des élèves

Les cours de didactique devraient permettre aux futurs enseignants de réfléchir davantage au mode d'acquisition du savoir historique chez les élèves. Il conviendrait ainsi de

présenter les résultats des recherches empiriques présentant les modalités de l'apprentissage de l'histoire des élèves, lorsqu'ils sont soumis à des activités impliquant la méthode et la pensée historique. Par exemple, les travaux de Barton et Levstick (2004), du projet CHATA de Lee et ses collaborateurs (2002 et autres), de Lautier (2001) et de Cariou (2006) devraient être étudiés. Ces recherches permettent de comprendre que les élèves, même les plus jeunes, arrivent à comprendre l'histoire et à exercer plusieurs éléments de la pensée historique lorsqu'ils s'y exercent.

De plus, ces cours devraient permettre aux étudiants de mettre en pratique ces apprentissages théoriques et de procéder régulièrement à une transposition des fondements épistémologiques et théoriques dans une réflexion et une pratique didactiques. Bref, qu'ils soient amenés à analyser et interpréter des documents historiques pour recréer le passé et en sens inverse, qu'ils partent des interprétations toutes faites et retournent vers les sources qui les soutiennent, afin d'acquérir un savoir nouveau. Ils comprendraient ainsi mieux la nature interprétative du savoir historique, sa méthode et son potentiel pour éclairer la complexité de la réalité sociale.

7.2.3 Des stages encadrés par des spécialistes en enseignement de l'histoire

L'encadrement des stages des étudiants en histoire et éducation à la citoyenneté devrait être fait par des spécialistes de l'enseignement de l'histoire. Les lieux communs sur l'enseignement de l'histoire sont si répandus que l'encadrement mené par des non-spécialistes risque d'encourager des pratiques désuètes.

Il conviendrait également de préparer les étudiants à la pression normative issue du milieu de travail. Cette sensibilisation pourrait notamment se faire par l'étude du dit milieu : ses pratiques, son fonctionnement, ses représentations sociales. Ainsi, les représentations sociales décrites dans ce texte pourraient devenir un objet d'étude et de discussion utiles à la formation des maîtres.

7.2.4 La formation continue des enseignants

Il s'agirait ici de reprendre les éléments précédents (épistémologie, histoire de l'histoire, pratique de la critique des sources et réflexion sur son intégration en classe, modes

d'apprentissage de l'histoire des élèves (modèle de Lautier, par exemple), étude et discussion sur les RS, etc.) et de les adapter dans des ateliers de formation professionnelle.

Bibliographie

Abric, Jean-Claude (1984). « L'artisan et l'artisanat : Analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale », *Bulletin de Psychologie*, vol 37, no. 366, p. 861-875.

Abric, Jean-Claude (1994). « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique », dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 73-84.

Abric, Jean-Claude (2003). « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales », dans Abric (dir.) *Méthodes d'études des représentations sociales*, Ramonvill Saint-Onge, Érès, p. 59-79.

Audigier, François (1999). « L'éducation civique dans l'enseignement secondaire. Quelques repères historiques », dans *Les Cahiers aubois d'histoire de l'éducation*, no. 16, p. 20-36.

Audigier, François (2000). « Faire entrer du débat dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté : Entrevue avec François Audigier », Propos recueillis par Suzanne Laurin et Robert Martineau, *Vie pédagogique*, no. 115, p. 10-13.

Audigier, François (2002). « L'éducation civique dans l'école française », consulté le 20 juillet 2006 à l'adresse suivante : http://www.sowi-online.de/journal/2002-2/france_audigier.htm

Audigier, François (2003). « Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques », dans Bruter et Tutiaux-Guillon (dir.) *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris/Budapest/Torino, L'Harmattan, p. 241-263.

Audigier, François (2006). « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire », dans Lenoir, Xypas, Jamet (dir.) *École et citoyenneté*, Paris, Armand Colin, p. 185-206.

Bardin, Laurence (2007 [1977]). *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

Barton, Keith et Alan McCully (2004). "History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives", *Journal of Curriculum Studies*, 37, 1, p. 85-116.

Barton, Keith et Linda Levstik (2004). *Teaching History for the Common Good*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Blin, Jean-François (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

Bloch, Marc (1949). *Apologie pour l'histoire. Ou métier d'historien*, Paris, Librairie Armand Colin.

Boix-Mansilla, Veronica (2000). « Historical Understanding. Beyond the Past and into the Present », dans Stearns, Seixas, Wineburg (dir.) *Knowing, teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York, New York University Press, p. 390-417.

Bonardi, Christine (2003). « Représentations sociales et mémoire : de la dynamique aux structures premières », dans *Connexions. Mémoire collective et représentations sociales*, no. 80, volume 2, p. 43-56.

Bouhon, Mathieu (2009). « Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques », dans Cardin, Éthier et Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, Montréal, éditions multimondes, p.29-55.

Bourdé, Guy et Hervé Martin (1983). *Les écoles historiques*, Paris, Éditions du Seuil.

Bouvier, Félix (2007). « Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser », dans *Bulletin d'histoire politique*, Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au Québec, vol. 15, No 2. P. 89-106.

Bradbury, Bettina (dir.) (1992). *Canadian Family History: Selected Readings*. Toronto, Copp Clark Pitman.

Bruner, Jérôme (1960). *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press.

Cardin, Jean-François (2006). « Enseignement de l'histoire – Les programmes d'histoire nationale : Une mise au point », *Le Devoir*, édition des 29 et 30 avril 2006.

Cariou, Didier (2006). « Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique », Haas (dir.) *Les savoirs du quotidien : transmission, appropriations représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 119-130.

Charland, Jean-Pierre (2003). *Les élèves, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval.

Chevallard, Yves (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2e édition [1985]).

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport parent*, tome 2, *Les structures pédagogiques du système scolaire (suite)*, 3^e partie, *Les programmes d'études*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 16-429.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1997). *Une école d'avenir – Intégration scolaire et éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec.

Dalongeville, Alain (2001). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire. Une expérience de l'altérité*, Paris, L'Harmattan.

Dalongeville, Alain (1998). « Construire des situations problèmes en histoire », *L'École Valdôtaine*, no. 41.

Dalongeville, Alain (2000). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Hachette.

Dalongeville, Alain (2001). « Les défis de la didactique de l'histoire aujourd'hui : apports européens et perspectives nouvelles », conférence présentée au Congrès des Chercheurs Mexicains en Éducation (COMIE).

Darling-Hammond, Linda (1998). "Teachers and teaching: Testing hypotheses from a National Commission Report", dans *Educational Researcher*, 27(1), p. 5-15.

Doise, Willem, Alain Clémence et Fabio Lorenzi-Cioldi (1992). *Représentations sociales et analyse de données*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Doise, Willem (1985). « Les représentations sociales : définition d'un concept », *Connexions*, 45, p. 243-253.

Durkheim, Émile (1963 [1895]). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.

Durkheim, Émile (1967 [1898]). *Représentations individuelles et représentations collectives*, Paris, PUF.

Éthier, Marc-André (2001). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.

Éthier, Marc-André, Françoise Lantheaume, David Lefrançois, avec la collaboration de Paul Zananian (2008). « L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula », dans *Éducation et francophonie*, Vol. 36, no.1, p. 65-75.

Éthier, Marc-André et David Lefrançois (2007). « Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en

démocratie », dans *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 42, no. 3, p. 355-392.

Evans, Ronald W. (1990). "Teachers Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum and Students Beliefs", *Theory and Research in Social Education*, vol. 18, no. 2, p. 101-138.

Evans, Ronald W. (1989). *Helping Students Think and Enquire in History and the Social Sciences*. Mississauga, Peel Publications.

Evans, Mark (2006). « Educating for citizenship : What Teachers Say and What Teachers Do », *Canadian Journal of Education*, vol. 29, no. 2, p. 410-435.

Febvre, Lucien (1952). *Combats pour l'histoire*, Paris, Librairie Armand Colin.

Fecteau, Jean-Marie (2004). *La liberté du pauvre. Sur la régulation de l'assistance et de la répression pénale au Québec au 19^e siècle*, Montréal, VLB.

Ferreira, Adir Luiz (2001). « L'éducation à la citoyenneté démocratique : représentations et questions sociopsychologiques », dans Monique Lebrun (dir.), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Logiques, 2001, p. 411-426.

Ferrer, Catalina (2005). « Une expérience d'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire en formation initiale à l'enseignement », dans France Jutras et André Duhamel, *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 93-113.

Freire, Paolo (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero.

Fyson, Donald (2006). *Magistrates, Police, and People: Everyday Criminal Justice in Quebec and Lower Canada, 1764-1837*, Toronto, Osgoode Society for Canadian Legal History / University of Toronto Press.

Galichet, François (2002). « La citoyenneté comme pédagogie : réflexion sur l'éducation à la citoyenneté », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no. 1, p. 105-124.

Galichet, François (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*, Paris, Nathan.

Gohier, Christiane, Marta Anadon, Yvon Bouchard, Benoit Charbonneau et Jacques Chevier (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 27, no.1, p. 3-32.

Gouvernement du Québec (1996). *Rapport Lacoursière : Se souvenir et devenir*, Québec.

Gouvernement du Québec (1997-98). *Rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation : Éduquer à la citoyenneté*, Québec.

Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec.

Granatstein, Jack (1998). *Who Killed Canadian History?*, Toronto, Harper Collins Publishers.

Griffiths, Rudyard (2000). "Mistakes of the past", *The Globe and Mail*. 18 Septembre.

Groulx, Lionel (1946). *Notre maître le passé*, Montréal, Granger, tome 1.

Guay, Luc et France Jutras (2004). « L'éducation à la citoyenneté: quelle histoire! », dans Fernand Ouellet (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Guay, Luc et France Jutras (2005). « Chronique d'une transformation annoncée : l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté », dans France Jutras et André Duhamel, *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 115-132.

Guedj, Denis (2003) *Le mètre du monde*, Paris, Seuil.

Halbwachs, Maurice (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Félix Alcan. Disponible en ligne :

http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/cadres_soc_memoire/cadres_sociaux_memoire.pdf Consulté le 29 juillet 2008.

Hébert, Yvonne et Allan Sears (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Canadian Education Association/Association d'études canadiennes. Disponible sur Internet : www.cea-ace.ca/media/fr/Citizenship_Education_FR.pdf

Jodelet, Denise (1989 [1984]). « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Jodelet, Denise (2003 [1984]). « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », dans Moscovici (dir.) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 363-384.

Kymlicka, Will (1992). *Recent Work in Citizenship Theory*, Toronto, University of Toronto.

Kymlicka, Will (2001). *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*, Editions du Boréal (Canada), La découverte et Syros (France).

L'Écuyer, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*, Presses de l'Université du Québec, 153 pages.

Lamoureux, Diane (1996). « Droits et vertus civiques », *Bulletin de la Ligue des droits et libertés*, vol. XV, n° 1, p. 14-16.

Lautier, Nicole (1997). *À la rencontre de l'histoire*, Lille, Septentrion.

Lautier, Nicole (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regards sur les situations d'enseignement*, Paris, Armand Colin.

Lautier, Nicole (2006). « L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir », dans Valérie Haas (dir.) *Les savoirs du quotidien : transmission, appropriations représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 77-90.

Laville, Christian (1984). « Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire », dans René Van Santbergen *Mélanges*, Bruxelles-Liège, Centre de pédagogie de l'histoire et des sciences de l'homme, p. 171-177.

Laville, Christian (1991). « L'Épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment ! », dans Yves Lenoir et Mario Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire : Développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 55-66.

Laville, Christian (2004). « Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second », dans Seixas (dir.) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, p. 165-182.

Laville, Christian (2009) « L'histoire: culture, pensée et citoyenneté », dans J. Lebrun et A. Araujo-Oliveira, *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques*, Montréal, Chenelière.

Laville, Christian et Michèle Dagenais (2007). « Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale » : Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique », dans *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, no. 4, p. 517-550.

Lebrun, Johanne et Anderson Araújo-Oliveira (2009). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques*, Montréal, Chenelière éducation.

Lebrun, Nicole (2006). « Représentations de la notion de démocratie chez des groupes de futurs enseignants du primaire », dans *Canadian Journal of Education*, vol. 29, no. 3, p. 635-649.

Lee, Peter (2002). « *Walking Backwards into Tomorrow' Historical Consciousness and Understanding History* » Texte présenté au Congrès de l'AERA, Louisiane (New Orleans), p. 1-45.

Lee, Peter (2004). « Understanding History », dans Seixas (dir.) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, p.129-164.

Lefebvre, André (1969). *Sur l'histoire. Contributions à l'élaboration de préliminaires pour l'enseignement*, Cahiers du groupe de recherche en didactique de l'histoire, no2, Trois-Rivières, les éditions du Boréal-Express, 82 p.

Lefrançois, David (2001). « L'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la discussion », dans Pagé, Ouellet et Cortesao (dir.), *L'Éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, éditions du CRP, p. 79-93.

Lefrançois, David (2004). « Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique ? La réponse de la théorie de la démocratie délibérative », dans Ouellet (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 73-100.

Lefrançois, David (2005). « Le postulat d'éducabilité dans la théorie de la démocratie délibérative : un fondement oublié », dans Duhamel et Jutras (dir.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 245-260.

Leleux, Claudine (2006). *L'éducation à la citoyenneté. Les droits et les devoirs de 5 à 14 ans, vol. 2*, Bruxelles, De Boeck. 245 p.

Lenoir, Yves (2006). « Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat », dans Lenoir, Xypas, Jamet (dir.) *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*, Paris, Armand Colin, p. 7-24.

Lenoir, Yves, Jean-Claude Kalubi, François Larose, Catherine Meyers, S. Houde et C. Taillon (2001). Teacher training and citizenship education: Food for thought prior to educational intervention. Dans M. Montané et Y. Beernaert (dir.), *Towards active citizenship. Connecting young citizens across Europe and the world*, p. 34-44.

Létourneau, Jocelyn et Sabrina Moisan (2004). « Mémoire et récit de l'aventure historique québécoise chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français », *Canadian Historical Review/Revue d'histoire canadienne*, juin 2004.

Leeuw-Roord, Joke van der (2000). "Working with History – Developing European Consciousness", dans Sharon Macdonald (dir.), *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations / Eustory series. Shaping European History*, vol. 1., p. 114-124.

Levstik, Linda (2000). « Articulating the Silences. Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance », dans Peter Stearns, Peter Seixas, Samuel Wineburg (dir.) *Knowing, teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York, New York University Press, p. 284-305.

Levstik, Linda et Keith Barton (2008). *Researching History Education. Theory, Method and Context*, New York, Routledge.

Lowenthal, David (1985). *The Past is a Foreign Country*, Cambridge, Cambridge University Press.

Liotard, Jean-François (1979). *La condition postmoderne*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Marcus, John T. (1981). *Sub Species Historiae: essays in the manifestation of historical and moral consciousness*, Londres/Toronto, Associated University Presses.

Marquez, Enriquez (2005). « Activation des schèmes cognitifs de base et actualisation des valeurs associées au travail », dans *Papers on Social Representation/Textes sur les représentations sociales*, vol. 14, p. 1-28.

Martin, Jean-Clément (2000). « Histoire, mémoire et oubli pour un autre régime d'historicité », dans *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 47, no.4, p. 783-804.

Martineau, Robert (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal/Paris, L'Harmattan.

Martineau, Robert (1999). *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoise : un enjeu majeur de formation, rapport de recherche*, Trois-Rivières, Bibliothèque nationale du Québec.

Martineau, Robert (2000). « La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen », dans Lafortune (dir.) *Pour une pensée réflexive en éducation*, Presses de l'Université du Québec, p. 281-309.

Martineau, Robert (2003). « L'éducation à la citoyenneté et le patrimoine culturel historique », *Éducation Canada*, vol. 40, no. 3, p. 8-12.

Martineau, Robert et Christian Laville (1998). « L'histoire : voie royale vers la citoyenneté ? », *Vie pédagogique*, no. 109, p. 35-38.

Mc Andrew, M. et R. Janssens (2004). « The Role of Schooling in the Maintenance and Transformation of Ethnic Boundaries between Linguistic Communities: Contrasting Quebec and Belgium », dans *Canadian ethnic studies/Études ethniques du Canada*, numéro spécial, Bourgeault, Chastenay et Verlot (dir.), *Relations ethniques et éducation*

dans les sociétés divisées: Comparaison Belgique-Canada/Ethnic relations and education in divided societies : comparing Belgium and Canada, 36 (3), p. 61-83.

Mintrop, Heinrich (2003). « The Old and New Face of Civic Education : expert, teacher, and student views », *European Educational Research Journal*, vol. 2, no.3, p. 446-454.

Moliner, Pascal (1995). « Noyau central, principes organisateur et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique? », dans *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, vol. 28, p. 44-55.

Moniot, Henri (1994). *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.

Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse son image et son public*, Paris, PUF.

Moscovici, Serge (1968). *Essai sur l'histoire humaine de la nature*, Paris, Flammarion.

Moscovici, Serge (1988). *La machine à faire des dieux*, Paris, Fayard.

Moscovici, Serge (dir.) (2003 [1984]). *Psychologie sociale*, Paris, PUF.

Moscovici, Serge (1976). *La Psychanalyse. Son Image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France

Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu*. Paris, Entreprise moderne d'édition.

Negura, L. (2006). « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *Sociologies, Théories et recherches*, mis en ligne le 22 octobre 2006. URL : <http://sociologies.revues.org/document993.html>. Consulté le 11 juillet 2008.

Nora, Pierre (1992). « L'ère de la commémoration », dans P. Nora (dir.) *Les lieux de mémoire III, Les France, 3, De l'archive à l'emblème*, p. 975-1012.

Ouellet, Fernand (2002). « L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions », *VEI Enjeux*, no. 129, p. 146-167.

Ouellet, Fernand (2004) « Introduction » in Fernand Ouellet (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Ouellet, Fernand (2005). « Éduquer à la citoyenneté, à la religion et aux valeurs dans la postmodernité », Communication présentée au symposium : « Citoyenneté et enseignement de la (ou des) religion(s) à l'école », Congrès de l'ARIC, Alger, p. 1-20.

Pagé, Michel (2001). « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté », dans Pagé, Ouellet et Cortesao (dir.), *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, éditions du CRP.

Perrenoud, Philippe (1996). « **Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable** », dans *Éducation et Recherche*, n° 2, p. 234-250.

Pfeuti, Stephanie (1996). *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, No. 42, Université de Neuchâtel, p. 1-24. <http://www.unine.ch/sed/>

Prost, Antoine (1985). *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.

Ravitch, Diane (2000). "The Educational Backgrounds of History Teachers", dans Peter Stearns, Peter Seixas et Samuel Wineburg (dir.) *Knowing, Teaching and Learning History. National and International perspectives*, New York, New York University Press, p. 143-155.

Rouillard, Jacques (2007). «Le nouveau programme d'histoire a largué le "nous" au profit du "je"», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, no. 2.

Rouquette, Michel-Louis (1995). « Remarques sur le statut ontologique des représentations sociales », dans *Papers on Social Representations/Textes sur les représentations sociales*, vol.4, no.1, p. 79-83.

Rouquette, Michel-Louis (1996). « Représentation et idéologie », dans Deschamps J.C., J.L. Beauvois (dir.), *Des attitudes aux attributions*. Grenoble Presses Universitaires de Grenoble, p. 163-173.

Rouquette, Michel-Louis (1996). *Représentations sociales et éducation*, Montréal, UQAM, CIRADE, no. 91.

Rouquette, Michel-Louis et Flament, Claude (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, 175 pages.

Rouquette, Michel-Louis (1994). « Une classe de modèles pour l'analyse des relations entre cognèmes », Christian Guimelli (dir.) *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 255-266.

Roussiau, Nicolas et Christine Bonardi (2001). « Engagement dans un acte problématique et dynamique représentationnelle », dans Pascal Moliner (dir.) *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 89-122.

Roussiau, Nicolas et Christine Bonardi (2002). « Quelle place occupe la mémoire sociale dans le champ des représentations sociales ? », dans Stéphane Laurens et Nicolas Roussiau (dir.) *La mémoire sociale*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 33-49.

Rüsen, Jorn (2000). « “Cultural Currency”. The Nature of Historical Consciousness in Europe », dans Sharon Macdonald (dir.), *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations / Eustory series. Shaping European History, vol. 1.*, p. 75-85.

Rüsen, Jorn (2004). “Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development », dans Peter Seixas (dir.) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press.

Rüsen, Jorn (2007). « Memory, history and the quest for the future », dans Luigi Cajani et Alistair Ross (dir.) *History Teaching, identities, citizenship*, Stoke on Trent/Sterling, Trentham Books, p. 13-34.

Schampaert, Andrea, K. Wils, G. Clarebout, H. Cools, A. Albicher et L. Verschaffel (2010). *Past and present in contemporary history education. An exploratory empirical research on prospective history teachers*, dans Erdmann et Popp (dir.) *Jahrbuch 2009*.

Schulze, Hagen (1996). *État et nation dans l'histoire de l'Europe*, Paris, Seuil.

Sears, Allan (1994). Social Studies as Citizenship Education in English Canada: A Review of Research”, dans *Theory and Research in Social Education*, vol. 22, p. 6-43.

Sears, Allan (1996-97). « In Canada Even History Divide : Unique Features of Canadian Citizenship », *International Journal of Social Education*, vol. 11, no. 2, p. 53-67.

Sears, Allan, & Hughes, A. (1996). Citizenship Education and Current Educational Reform. *Canadian Journal of Education*, 21(2), p. 123-142.

Seca, Jean-Marie (2001). *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, 2001.

Ségal, André (1990a). « Enseigner la différence par l'histoire », dans *Traces*, vol. 28, n° 1, janvier-février, p. 16-19.

Ségal, André (1990b). « L'éducation par l'histoire », dans *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?*, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 241-266.

Ségal, André (1993). « Histoire et mémoire », dans *Traces*, vol. 31, n° 1, janvier-février, p. 32-34.

Seixas, Peter (2000). « Schweigen ! Die Kinder! Or Does Postmodernist History Have a Place in the School ? », dans Stearns, Seixas, Wineburg (dir.) *Knowing, teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York, New York University Press.

Sénéchal, Yan (2007). « Société démocratique, gouvernance délibérative et pluralisme politique : l'exemple de la construction des questions dans les consultations référendaires

de 1980 et de 1995 au Québec », dans Vibert (dir.) *Pluralisme et démocratie. Entre culture, droit et politique*, Montréal, Québec Amériques, p. 177-210.

Siman, Lana Mara de Castro (2002). « Mémoire, histoire et identités sociales: Le rôle des représentations sociales dans la formation des identités sociales et dans la construction de la connaissance historique par les élèves », dans *Encounters on Education*, vol. 3, p. 79-94.

Tafani, Éric et L. Souchet (2001). « Changement d'attitude et dynamique représentationnelle », dans Moliner (dir.) *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 59-87.

Thémines, Jean-François (2004). « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? », *Cybergéo*, n°262.

Thémines, Jean-François (2006). Jean-François Thémines, « Le rapport pratique à l'épistémologie, chez des professeurs-stagiaires du secondaire en géographie », *Cybergeog*, Epistémologie, Histoire, Didactique, article 344, mis en ligne le 10 juillet 2006, modifié le 03 mai 2007. URL : <http://www.cybergeog.eu/index2490.html>. Consulté le 29 juillet 2008.

Tutiaux-Guillon, Nicole (2006). « Les conceptions de l'apprentissage auxquels se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire ? », disponible sur Internet : www.ecehg.inrp.fr/ECEHG/formations/journees-d-etude-didactique/copy_of_jed2004/jed2004tutiaux_guillon.pdf Consulté le 29 juillet 2008

VanSledright, Bruce (1996). « Closing the Gap Between School and disciplinary History? Historian as High School History Teachers », dans *Advances in Research on Teaching*, Vol. 6, *Teaching and Learning History*.

Viaud, Jean (2003). « Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales », dans *Connexions. Mémoire collective et représentations sociales*, vol 2, no. 80, p. 13-30.

Vincent, Suzanne, Marguerite Lavallée et Charles Sounan (2003). « Approche de la représentation sociale de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignants du secondaire au Québec », dans M. Lavallée, S. Vincent, C. Ouellet & C. Garnier (dir.), *Les représentations sociales. Constructions nouvelles*, Montréal, p. 373-391.

Von Borries, Bodo (2000). "Methods and Aims of Teaching History in Europe: A Report on Youth and History", dans Peter Stearns, Peter Seixas et Samuel Wineburg (dir.) *Knowing, Teaching and Learning History. National and International perspectives*, New York University Press, New York, p. 246-260.

Vygotsky, Lev S. (1985) « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », dans Bernard Schneuwly and Jean-Paul Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel; Paris, Delachaux & Niestlé/ibid., pp. 95-117.

Wertsch, James (2001). « Specific Narratives and Schematic Narrative Templates », dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, UTP, p. 49-62.

Westheimer, John et Joel Kahne (2004). « What Kind of Citizen? The Politics of Educating For Democracy », *American Educational Research Journal*, vol. 41, no. 2, p. 237-269.

Wineburg, Sam S. (2001). *Historical Thinking and Other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press, 255 pages.

Wright, Ian (2003). “The Centrality of Critical Thinking in Citizenship Education”, dans *Canadian Social Studies*, vol. 38, no. 1. Disponible en ligne : www.quasar.ualberta.ca/css/Css_38_1/ARcentrality_critical_thinking.htm

Yeager, Elisabeth et Stephanie Van Hoover (2007). “ “I want to use my subject matter to...”: The Role of Purpose in One U.S. Secondary History Teacher’s Instructional Decision Making”, *Revue canadienne de l’éducation/Canadian Journal of Education*, vol. 30, no. 3, p. 670-690.

Zanazanian, Paul (2009). *Historical Consciousness and the Construction of Inter-Group Relations: The Case of Francophone and Anglophone History School Teachers in Quebec*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Annexe – Outils méthodologiques

a) Sondage sociodémographique

Caractéristiques sociodémographiques des participants :

Quel âge avez-vous ? _____

Êtes-vous un homme ou une femme ? _____

Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous ? _____

Combien d'années d'expérience en enseignement de l'histoire avez-vous ? _____

Depuis quand travaillez-vous de cette école-ci ? _____

Comment décririez-vous votre école et votre contexte de travail ?

Quel est votre parcours académique et de formation ?

Avez-vous reçu une ou des formations à la réforme ? Si oui, combien et de quel genre ?

Comment qualifieriez-vous cette formation ? _____

En êtes-vous satisfait ? _____

b) Guide et questionnaire d'enquête

Questionnaire visant à faire ressortir les grandes catégories d'étayage de la représentation et les mots que les sujets utilisent pour chaque objet de représentation :

1. Technique d'évocation hiérarchisée continuée :

Je vais nommer un mot ou une expression et vous direz ce que cela vous inspire. Ne vous souciez pas de faire des phrases complètes. Nous reviendrons sur vos réponses.

MOTS/EXPRESSIONS :

- Histoire; enseignement de l'histoire; citoyenneté; éducation à la citoyenneté.

2. Questions ouvertes¹² :

J'aimerais maintenant avoir votre opinion sur différentes questions.

À quoi sert-il d'enseigner l'histoire ?

Que répondez-vous lorsque vos élèves vous posent la question ?

Que faut-il transmettre en histoire ?

Quelle est, selon vous, la meilleure méthode pour enseigner l'histoire ?

À quoi sert-il d'éduquer à la citoyenneté ?

Que faut-il transmettre en éducation à la citoyenneté ?

- Est-ce que la classe d'histoire permet cela ?

Quelle est, selon vous, la meilleure manière d'éduquer à la citoyenneté ?

Décrivez-moi l'élève idéal.

Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les élèves en classe d'histoire ?

Comment faites-vous pour surpasser ces difficultés ?

Y a-t-il des thèmes controversés qu'il est plus difficiles à aborder en classe ?

Où prenez-vous principalement vos informations pour préparer vos cours d'histoire ?

Selon vous, est-ce que l'enseignement de l'histoire forme à la citoyenneté ?

Voyez-vous des liens entre ces deux domaines d'apprentissage ?

Croyez-vous à la pertinence d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans les classes d'histoire ?

Comment percevez-vous votre rôle en regard de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte du renouvellement des programmes ?

Vous sentez-vous bien préparé pour former de jeunes citoyens ?

Si ce n'est pas le cas, quelles seraient les solutions possibles pour remédier à cette lacune ?

Voyez-vous des avantages à ce nouveau programme d'éducation à la citoyenneté ?

Y voyez-vous des inconvénients ou des écueils possibles ?

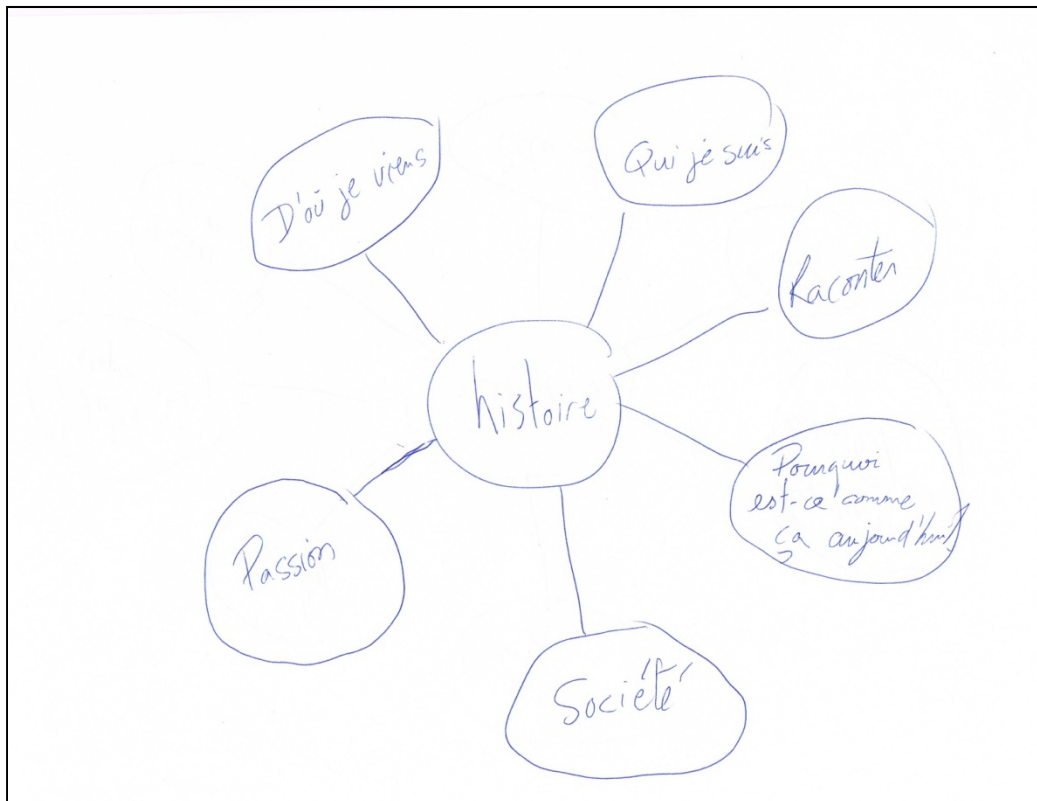
¹² Ces questions ont été posées à tous, mais d'autres questions ont également été posées en fonction du déroulement de l'entretien et des thèmes abordés par les enseignants.

c) Schémas conceptuels

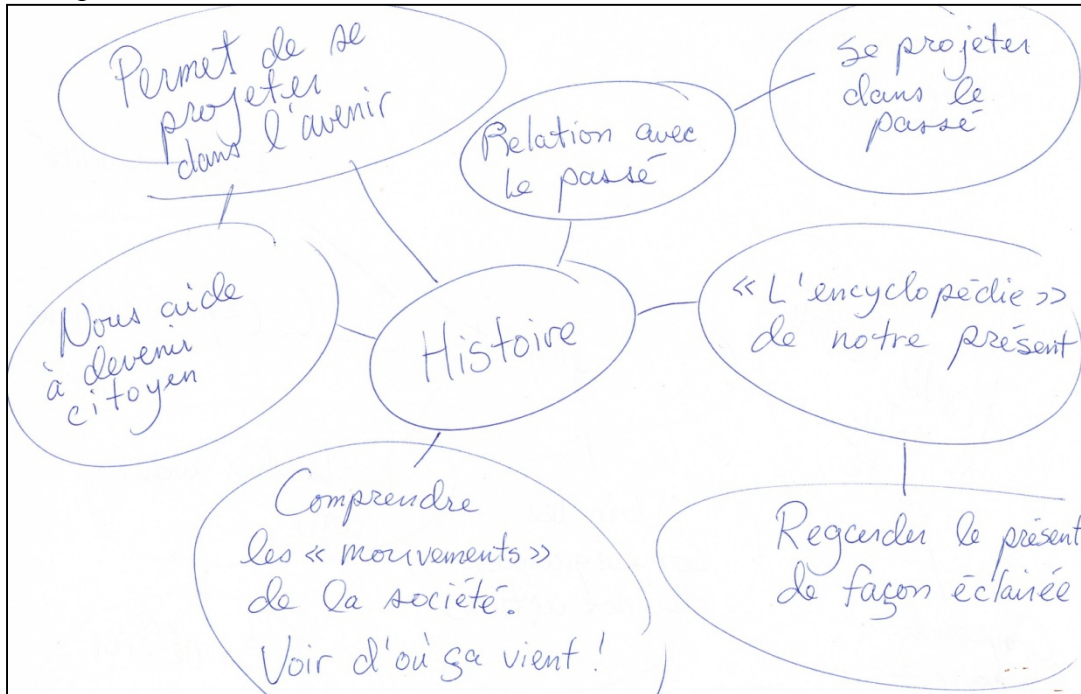
À l'aide d'un schéma comme celui-ci (*exemple pour le mot « sport »*), illustrez les éléments définissant le mieux, selon vous, l'histoire ? Puis, sur une autre feuille, faites de même pour la citoyenneté ?

Refaites le même exercice, mais pour l'enseignement de l'histoire et ensuite pour l'éducation à la citoyenneté ?

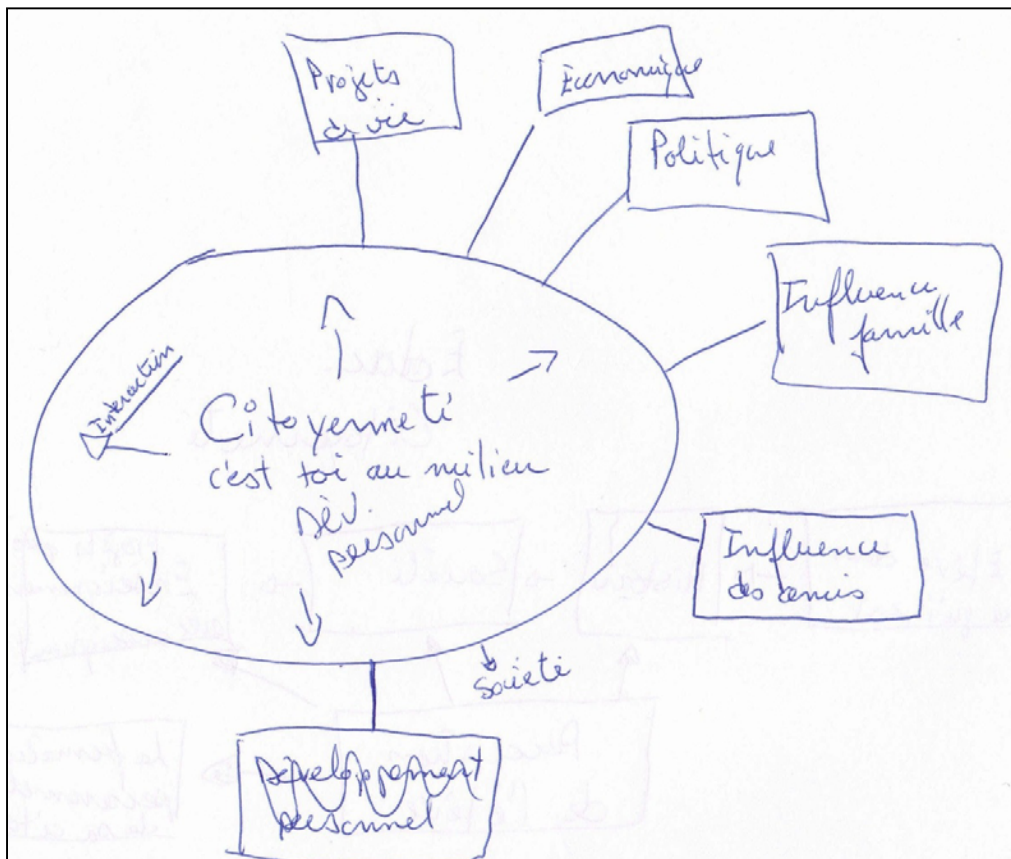
Exemple 1 :



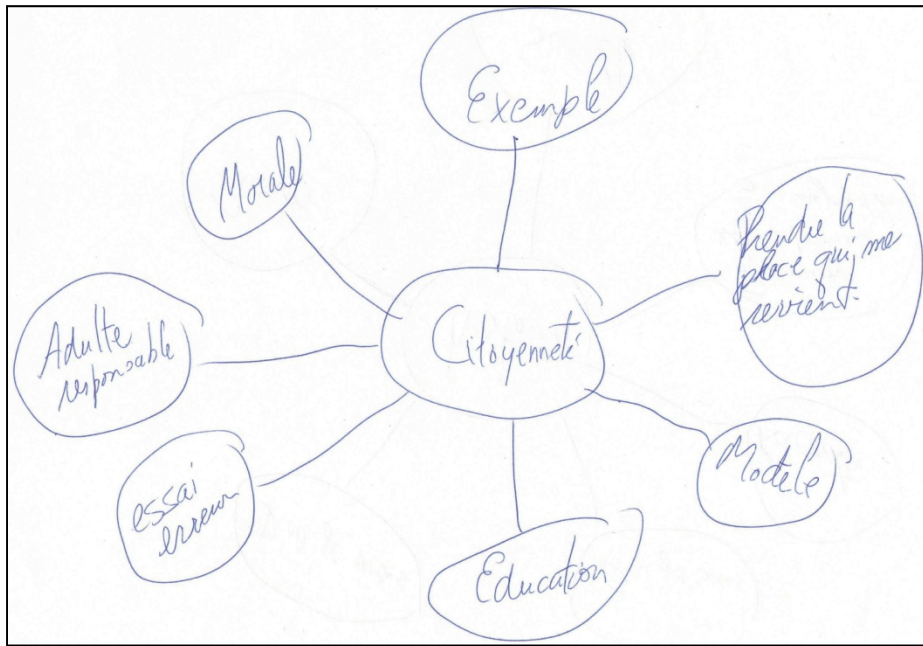
Exemple 2 :



Exemple 3



Exemple 4



d) Technique d'association hiérarchisée non continuée

Veillez maintenant remplir cette grille.

Exemple :

Associez quatre éléments de la colonne de droite qui définissent le mieux chacun des deux mots de la colonne de gauche. Indiquer l'ordre d'importance de chacun des mots; le chiffre 1 indiquant l'élément le plus important, 4 le moins important.	
HISTOIRE	<p>A) PASSÉ ✓</p> <p>B) PRÉSENT ✓</p> <p>C) PATRIOTISME</p> <p>D) MÉMORISATION</p> <p>E) CIVISME ✓</p> <p>F) PERSONNAGES CÉLÈBRES</p> <p>G) LOIS/RÈGLES</p> <p>H) FUTUR</p> <p>I) SOURCES</p> <p>J) INTERPRÉTATION ✓</p> <p>K) PARTICIPATION SOCIALE ✓</p> <p>L) INFORMATION ✓</p> <p>M) CHRONOLOGIE</p> <p>N) FAITS/DATES</p> <p>O) TEMPS/DURÉE ✓</p> <p>P) POLITIQUE ✓</p> <p>Q) RÉCIT/NARRATION</p> <p>R) SCIENCE</p> <p>S) ESPRIT CRITIQUE ✓</p> <p>T) MÉTHODOLOGIE</p> <p>U) SOCIÉTÉ ✓</p> <p>V) PLAISIR</p> <p>W) AUTRE : _____</p>
1. <u> A </u>	
2. <u> B </u>	
3. <u> O </u>	
4. <u> J </u>	
CITOYENNETÉ	
1. <u> E </u>	
2. <u> S </u>	
3. <u> K </u>	
4. <u> U </u>	

e) Questionnaire sur les habitudes citoyennes des enseignants

Quelles sont les derniers actes citoyens que vous ayez posés ?

Selon vous, quels sont les pouvoirs et les limites du citoyen qui souhaite changer les choses dans sa société ?

Comment croyez-vous que la participation à une manifestation puisse faire avancer les choses ?

Êtes-vous ou avez-vous déjà été impliqué dans des mouvements sociaux ou politiques ?

Vous intéressez-vous à la politique ? De quelle manière ?

Considérez-vous être un bon citoyen, une bonne citoyenne ?