

L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Québec

Pierre-Luc Fillion

Université du Québec à Trois-Rivières

Luc Prud'homme

Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Claude Larouche

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Considérant l'ambiguïté des orientations ministérielles entourant l'éducation à la citoyenneté, cette étude interroge les représentations professionnelles d'enseignants du primaire, notamment puisqu'elles ont une incidence sur l'actualisation de cette responsabilité en classe. Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative menée auprès de huit enseignantes œuvrant au sein de deux écoles primaires du Québec. Les données recueillies à l'aide d'entretiens semi-dirigés individuels mettent en évidence que l'éducation à la citoyenneté est abordée comme une activité quotidienne, non planifiée et largement

associée au vivre-ensemble à l'école. Les représentations des participantes apparaissent également s'appuyer sur une vision plus conformiste du citoyen personnellement responsable.

Mots-clés : éducation à la citoyenneté, représentations professionnelles, enseignant, école primaire

Abstract

Considering the ambiguity of ministerial guidance relating to citizenship education, this study examines the professional representation of elementary teachers, particularly because they impact the actualization of this responsibility in the classroom. This article presents the results of a qualitative research conducted with eight teachers working in two elementary schools in Québec. The data collected through individual interviews reveal a work that is conceived as a daily, unplanned activity widely associated with the togetherness at school. The conceptualizations of the participants appear to rely on a more conformist view of the personally responsible citizen.

Keywords: citizenship education, professional representation, teacher, elementary school

Introduction

L'éducation à la citoyenneté, entendue comme la préparation des élèves à la vie sociale et politique (Audigier, 2000), constitue une réponse des systèmes scolaires aux différents enjeux des sociétés démocratiques. Les manifestations de ces enjeux sont nombreuses : le désintérêt grandissant de la population pour le monde politique (Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Duchastel, 2008; Jutras, 2010); la montée de l'individualisme qui exacerbe l'indifférence aux autres (Marceau, Jutras & Lacroix, 2010); la difficulté à identifier des valeurs communes dans des sociétés marquées par le pluralisme (Jutras, 2010), etc.

Au tournant du XXI^e siècle, ces enjeux amènent le Québec, à l'instar d'autres sociétés démocratiques, à affirmer plus explicitement la responsabilité de l'école à l'égard de l'éducation à la citoyenneté (Jutras, 2005, 2010). Dans la plupart des systèmes scolaires, il est attendu des enseignants qu'ils préparent les élèves à assumer leur rôle de citoyen, à participer aux délibérations publiques et à adopter des attitudes et des valeurs favorisant le vivre-ensemble (Audigier, 2007). Forte de ces ambitions, l'éducation à la citoyenneté demeurerait néanmoins, au début des années 2000, une responsabilité négligée par l'école primaire québécoise et ses acteurs scolaires (Jobin, 2001). Or, le contexte du renouveau pédagogique, en application dans les écoles primaires du Québec depuis 2001, ne semble pas contribuer à l'actualisation de ce mandat (McAndrew, 2004), ce qui nous incite à interroger la manière dont les enseignants du primaire se représentent cette responsabilité. Cet article porte sur l'étude des représentations professionnelles de huit enseignantes du primaire du Québec à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. La problématique de recherche, le cadre théorique et la méthodologie employée seront exposés, suivis de la présentation des résultats et d'une discussion.

Problématique

Le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire [PFEQ] aborde l'éducation à la citoyenneté à titre de finalité éducative que doit poursuivre l'ensemble des acteurs scolaires (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). À des fins explicatives, le PFEQ encadre la profession enseignante en précisant les missions de l'école, les compétences transversales et disciplinaires à développer chez les élèves ainsi que le contenu de formation. En outre, cinq domaines

généraux de formation visent à contextualiser les interventions éducatives à des enjeux contemporains de la société québécoise. Cela dit, en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, le PFEQ prescrit une approche transversale et disciplinaire alors que cette responsabilité interpelle le domaine général de formation [DGF], *Vivre-ensemble et citoyenneté*, en plus de composer le domaine disciplinaire de l'*Univers social* aux côtés de la *Géographie* et de l'*Histoire* (Jutras, 2005; McAndrew, 2004). D'un côté, à travers le DGF, l'éducation à la citoyenneté vise à amener l'élève à « participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et [à] développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2006, p. 50). De l'autre, il est assigné au domaine disciplinaire *Univers social* de contribuer à l'éducation à la citoyenneté en poursuivant l'objectif général, formulé dans la perspective de l'apprenant, de « construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » (MELS, 2006, p. 165).

Il demeure que la mise en œuvre du curriculum par les enseignants du primaire fait face à des écueils sur le plan conceptuel et celui des visées générales. D'abord, Larouche, Lefrançois et Loyer (2013) ainsi que McAndrew (2004) dénotent l'absence de définition des concepts de citoyenneté et de démocratie pouvant guider les enseignants. Ensuite, les apprentissages attendus de l'éducation à la citoyenneté ne sont pas développés dans le programme scolaire du primaire. En effet, les documents ministériels ne permettent pas de préciser les connaissances, les attitudes ou les valeurs à développer chez les futurs citoyens (McAndrew, 2004). De surcroît, le Comité-conseil des programmes d'études (2001) mentionne l'absence de compétences spécifiquement liées à l'éducation à la citoyenneté. Enfin, l'éducation à la citoyenneté ne figure pas dans la progression des apprentissages (MELS, 2009) ainsi que dans le cadre d'évaluation des apprentissages au primaire (MELS, 2011). Or, nous savons que les situations d'évaluation peuvent agir comme des vecteurs d'application du curriculum par les enseignants. En ce sens, un rapport de la Commission des programmes d'études (2004) constate que le fait de ne pas exiger d'évaluation des apprentissages en ce qui concerne les domaines généraux de formation n'incite pas les acteurs scolaires à en tenir compte dans leur planification. Ainsi, rien n'encourage ou ne contraint la mise en œuvre d'actions pédagogiques associées à l'éducation à la citoyenneté par les enseignants du primaire. Par conséquent, l'éducation à la citoyenneté constitue une finalité éducative dont la mise en œuvre paraît problématique « étant donné l'ambiguïté conceptuelle qui la marque, l'espace congru qui lui est accordé

au sein du programme disciplinaire ainsi que le peu d'orientations pédagogiques claires auxquelles pourraient se référer les intervenants scolaires » (McAndrew, 2004, p. 43).

En contexte québécois, nous avons trouvé deux recherches qui abordent plus spécifiquement les représentations d'enseignants du primaire à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. D'une part, l'étude de Gervais (2009) interroge dix enseignants du deuxième cycle du primaire de la grande région de Montréal. Par ses analyses, l'auteure démontre que « les enseignants mettent davantage l'accent sur le vivre-ensemble harmonieux des individus en faisant référence au respect, aux différences et à l'apprentissage de la vie de groupe » (Gervais, 2009, p. 103). De surcroît, les réponses obtenues chez plusieurs participants mettent en évidence que « l'éducation à la citoyenneté ne fait pas partie de la matière à enseigner. [...] Par contre, elle est présente quotidiennement d'une manière globale » (p. 99). Cependant, très peu de précisions sont apportées sur la manière dont les enseignants du primaire se représentent la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans ce contexte plus transversal, alors que l'étude aborde plutôt cette responsabilité dans une approche disciplinaire. D'autre part, la thèse de Rousson (2014) examine les représentations de l'*Univers social* chez 21 enseignantes du primaire de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. L'auteur dénote entre autres chez plusieurs participantes une vision plus « moraliste » de l'éducation à la citoyenneté, accordant une importance centrale à la manière de se comporter à l'école.

D'autres études se sont également intéressées aux représentations de l'éducation à la citoyenneté chez des enseignants. D'abord, en Europe francophone, les travaux menés par Audigier (1999; 2007) mettent en évidence l'importance accordée au vivre-ensemble par des enseignants du primaire lorsqu'il est question d'éducation à la citoyenneté. Ensuite, l'étude de Vincent, Lavallée et Sounan (2003) interroge les représentations de futurs enseignants du secondaire en dernière année de formation. Les résultats abordent, sur le plan des visées de l'éducation à la citoyenneté, l'insistance des participants sur le développement d'attitudes saines et de compétences sociales chez les élèves. Enfin, l'étude doctorale de Moisan (2010), auprès d'enseignants du secondaire en sciences humaines, révèle entre autres une volonté importante de socialisation et de formation morale dans les représentations des participants. Ainsi, ces recherches font état de l'importance accordée à la socialisation des élèves et au vivre-ensemble dans les représentations de l'éducation à la citoyenneté.

Dans le contexte d'enseignement au primaire, les études menées au Québec fournissent des données sur l'éducation à la citoyenneté abordée dans une perspective disciplinaire. Toutefois, elles nous informent peu sur les représentations de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective « globale » et transversale qui apparaît caractériser davantage la réalité des enseignants du primaire (Gervais, 2009). En outre, l'étude de Rousson (2014) n'aborde qu'en surface cet objet. En ce sens, il devient essentiel de poursuivre les investigations sur la manière dont les enseignants du primaire se représentent cette finalité éducative, sa mise en œuvre et l'importance qu'ils y attachent dans l'exercice de leur profession. Ainsi, à la différence des autres recherches conduites au Québec, nous abordons l'éducation à la citoyenneté autant dans une perspective globale qu'à titre de discipline de l'*Univers social*. Cette problématique spécifique soulève la question générale de notre recherche :

- *Comment des enseignants du primaire au Québec se représentent-ils l'éducation à la citoyenneté?*

Cadre conceptuel

Cette recherche prend appui sur la typologie des citoyens formés à l'école, proposée par Westheimer et Kahne (2003; 2004), ainsi que sur les représentations professionnelles (Bataille, Blin, Jacquet-Milas & Piasser, 1997; Blin, 1997).

Éducation à la citoyenneté sous l'angle des diverses représentations du citoyen

Devant la multitude de représentations théoriques du citoyen proposée par des chercheurs provenant d'horizons culturels distincts (Galichet [France], 1998; 2005; Kiwan [Royaume-Uni], 2008; Pagé [Canada], 2001), les travaux de Westheimer et Kahne (2003; 2004), en contexte nord-américain, se révèlent significatifs, notamment en raison de leur ancrage empirique et théorique. Au terme de deux années d'étude, les auteurs ont interrogé dix groupes d'enseignants des États-Unis sur le type de citoyen que doit former une société démocratique. Les résultats de leurs travaux démontrent que la diversité des approches pédagogiques permet de contribuer à l'éducation de trois types de citoyens : le citoyen personnellement responsable, le citoyen participatif et le citoyen orienté vers

la justice sociale. Selon les auteurs, cette typologie est intéressante puisqu'elle fait écho aux discours des praticiens en plus d'être cohérente avec les perspectives théoriques de la citoyenneté. Par ailleurs, cette proposition a été traduite et abordée au Québec par Lefrançois, Éthier et Demers (2010) en plus d'être employée par Moisan (2010) lors de son étude doctorale.

Le **citoyen personnellement responsable** trouve ses origines dans une longue tradition en éducation qui souhaite former des individus possédant des vertus comme l'honnêteté ou le respect. Ce type de citoyen agit conformément à ce que la société attend de lui, notamment en respectant les lois et en contribuant aux différentes causes qui lui tiennent à cœur. Les tenants de cette forme de citoyenneté partagent une vision plutôt individualiste du citoyen en favorisant le développement de la discipline personnelle et de l'effort au travail. En outre, l'éducation d'un citoyen personnellement responsable amène l'enseignant à considérer les rapports harmonieux entre les élèves.

Le **citoyen participatif** se caractérise par ses aptitudes pour la participation active dans les affaires sociales et politiques de la communauté. Cette participation dépasse par ailleurs les intérêts individuels et s'appuie sur l'engagement vers le bien commun et la collectivité. Les tenants de cette forme de citoyenneté accordent ainsi une grande importance à l'apprentissage du fonctionnement du gouvernement et des institutions démocratiques, ces connaissances permettant au citoyen participatif d'agir sur les différents problèmes sociaux.

Le **citoyen orienté vers la justice sociale** se distingue par son souci à analyser les causes sociales, économiques ou politiques des injustices et à chercher des moyens afin de les résorber. En ce sens, il peut s'agir de transformer l'ordre politique établi s'il contribue à la reproduction des injustices. Les tenants de cette forme de citoyenneté accordent une grande importance au développement d'habiletés en matière de mobilisation collective en vue d'améliorer les conditions de tous les membres de la société. Selon les auteurs de la typologie, l'éducation de ce type de citoyen est la moins commune chez les groupes d'enseignants investigués.

En somme, selon les auteurs, ces trois types de citoyens se réfèrent à des représentations entretenues par les enseignants qui auraient un effet sur leurs actions pédagogiques. À cet égard, bien que cette typologie permette d'illustrer une tendance importante dans la manière de penser l'éducation à la citoyenneté, les auteurs précisent

qu'il est possible pour un enseignant de former simultanément plusieurs types de citoyens (Westheimer & Kahne, 2004).

Représentations professionnelles

Les représentations professionnelles correspondent à un ensemble de connaissances, d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances qui sont communément partagées par les membres d'un groupe professionnel (Bataille et al., 1997; Blin, 1997). Elles constituent « des représentations sociales élaborées dans l'action et la communication professionnelles (interagir et interrégir) et sont spécifiées par les contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l'exercice des activités » (Blin, 1997, p. 80). Il s'agit donc de représentations portant sur des objets qui relèvent d'un milieu professionnel et qui sont partagées par les membres de cette profession (Piasser, 2000). Par conséquent, les représentations professionnelles correspondent à une catégorie de représentations sociales qui « doivent être considérées dans leur spécificité » (Bataille et al., 1997, p. 60), alors que le contexte professionnel soulève un savoir qui est lié à la fonction exercée et à l'action. Dans le cadre de cette recherche, l'étude des représentations professionnelles vise à questionner la nature, les finalités et les pratiques associées à l'éducation à la citoyenneté, ce qui relève d'objets professionnels constituant le contenu des représentations (Blin, 1997).

Objectifs de recherche

En considérant que les enseignants du primaire ont une responsabilité importante en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté (Jutras, 2005), l'étude des représentations professionnelles permet de comprendre le sens que peut prendre cette responsabilité chez des membres de la profession. Ainsi, notre démarche de recherche, plus exploratoire, poursuit les objectifs suivants : (1) décrire les représentations professionnelles de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants du primaire; (2) cerner les types de citoyens privilégiés par les représentations professionnelles des participants selon la typologie proposée par Westheimer et Kahne (2004).

Méthodologie

Afin de mener à bien cette recherche qualitative, un entretien individuel semi-dirigé (Van der Maren, 2003), d'une durée moyenne de 50 minutes, a été employé auprès d'enseignants œuvrant dans deux écoles primaires de la région du Centre-du-Québec. Comme il s'agit d'un objet encore peu exploré, le recrutement des participants visait à rencontrer des enseignants qui ne sont pas spécialement « experts » de l'objet d'étude afin de nous livrer un rapport le plus près de la réalité des établissements scolaires québécois. Ainsi, plutôt que de lancer un appel à tous dans une région ciblée (Gervais, 2009; Rousson, 2014), deux écoles primaires du Centre-du-Québec ont été approchées afin de solliciter la participation de l'ensemble du personnel enseignant. Cette modalité de recrutement, apparentée à l'échantillonnage typique (*Typical Sampling*) décrit par Creswell (2012) comme étant la sélection de participants illustrant bien une situation donnée, visait à étudier plus en détail un milieu professionnel spécifique, celui des écoles primaires. Les deux établissements, situés en milieu urbain, accueillent plus ou moins 220 élèves et sont des écoles de quartier régulières qui n'ont pas de vocation particulière qui les distingue-rait des écoles de la commission scolaire ou même des autres commissions scolaires au Québec. Sur les 22 enseignants composant le personnel des établissements scolaires approchés, 8 enseignantes ont accepté de participer à l'étude, soit quatre par école. Considérant la récurrence dans les propos des participantes, il ne s'est pas avéré nécessaire de mobiliser un plus grand nombre d'enseignants afin de répondre aux objectifs de recherche poursuivis. Les participantes ont été dégagées de leurs fonctions pour toute la durée de l'entretien et ont été invitées à s'exprimer sur 22 questions abordant la nature, les finalités et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté (voir Fillion, 2015 pour plus de précisions méthodologiques sur le canevas d'entretien utilisé). La collecte de données s'est déroulée en mai et juin 2013.

Le traitement et l'analyse qualitative des données se sont opérés en deux temps, en cohérence avec les objectifs de recherche. D'abord, à l'aide du logiciel Atlas-TI, les données ont été soumises à une analyse par catégorie conceptualisante, comme décrite par Paillé et Mucchielli (2012). Selon ces derniers, il s'agit pour le chercheur « d'aborder conceptuellement son matériel de recherche ayant l'objectif de qualifier les expériences, les interactions et les logiques selon une perspective théorisante » (p. 315). Cette approche inductive visait à décrire les représentations professionnelles des participantes sur

la nature de l'éducation à la citoyenneté, sur ses finalités et sur sa mise en œuvre. Dans un deuxième temps, les représentations des participantes ont été analysées à la lumière de la typologie de Westheimer et Kahne (2004) dans l'optique de cerner le ou les types de citoyens qu'elles semblent privilégier.

Résultats

Les représentations professionnelles des huit enseignantes sont abordées selon la nature de l'éducation à la citoyenneté, les finalités qui y sont associées et la mise en œuvre de cette finalité éducative.

Description de l'éducation à la citoyenneté

Interpellées sur ce que représente l'éducation à la citoyenneté dans leur profession, plusieurs participantes révèlent que le contexte de l'entretien a suscité une première réflexion sur cet objet. Ainsi, une enseignante mentionne s'être interrogée à ce sujet avant l'entretien, à l'instar des autres participantes de l'école : « Je t'avoue sincèrement qu'on s'est toutes posé la question. [...] Bien oui c'est dans le programme de formation, mais il n'y a rien de décrit » (A2)¹. Ces participantes ont ainsi ressenti le besoin de s'informer sur ce mandat dans un contexte où elles n'avaient pas d'idée bien précise de ce dont il s'agissait. Dans tous les cas, l'ensemble des participantes mentionnent le lien proposé dans le PFEQ entre *Univers social* et éducation à la citoyenneté. Certaines enseignantes précisent alors l'importance d'étudier le passé pour agir dans la société; l'une d'entre elles mentionne que pour « apprendre à être un bon citoyen il faut que tu connaisses ce qui était avant » (B6). Pour d'autres, la discussion amène plutôt à faire part du peu de précisions sur l'éducation à la citoyenneté dans le PFEQ, un constat énoncé précédemment dans la problématique de cet article.

Dans l'ensemble, il se dégage du déroulement des entretiens que les participantes se sont détaché assez rapidement du lien entre *Univers social* et éducation à la citoyenneté. En ce sens, les données recueillies chez les participantes mettent en évidence une représentation de l'éducation à la citoyenneté accordant beaucoup d'importance à

¹ Afin d'assurer la confidentialité des participantes, des codes alphanumériques ont été utilisés.

l'apprentissage de comportements et d'attitudes qui favorisent la bonne entente et la gestion quotidienne du groupe. La préparation des futurs citoyens consiste alors à « apprendre aux élèves à vivre en société » (B7), une formulation communément employée par certaines enseignantes interrogées. Le terme « société » semble ici prendre le sens d'environnement quotidien de l'élève, alors que l'école constitue une « microsociété » où vivent les élèves, à l'instar des citoyens, avec des règles et des concitoyens à respecter. L'éducation à la citoyenneté, telle qu'abordée par les participantes, peut ainsi être défini comme suit : « Notre éducation à la citoyenneté, nous autres, c'est vraiment leur apprendre à être avec les autres » (B8). L'éducation à la citoyenneté est ainsi grandement liée au vivre-ensemble, ce qui se transpose dans les finalités associées à cette responsabilité par les participantes.

Finalités associées à l'éducation à la citoyenneté

Les participantes associent plusieurs finalités à cette responsabilité qu'il est possible de regrouper selon deux catégories qui relèvent d'une importance similaire : (1) développer chez les élèves des comportements jugés essentiels à la vie collective et (2) préparer les élèves à prendre une place active dans la société (voir la figure 1).

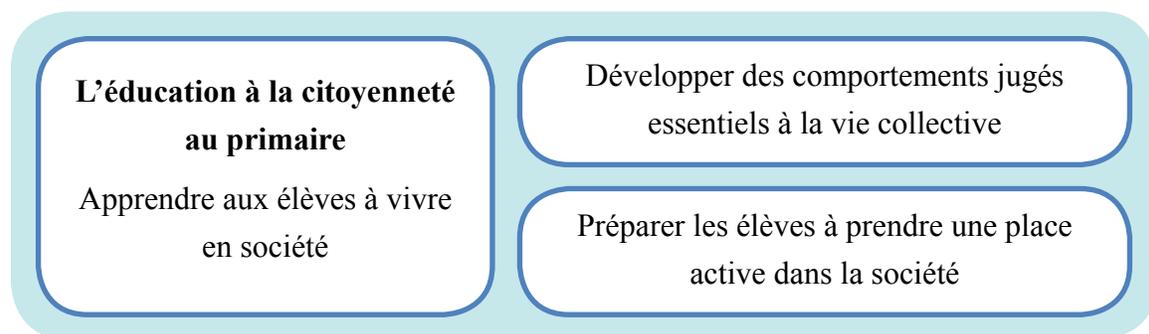


Figure 1. Les finalités associées par les participantes à l'éducation à la citoyenneté

Développer des comportements jugés essentiels à la vie collective. Apprendre aux élèves à vivre en société amène l'ensemble des participantes à intervenir sur les comportements des élèves afin de les habiliter à agir en conformité avec les règles exigées par la vie collective. Une enseignante précise à ce propos que l'éducation à la citoyenneté vise à « développer des attitudes, des comportements socialement bons » (B6), une finalité qui

paraît partagée par l'ensemble des participantes. Ceci implique d'enseigner aux élèves comment se comporter dans les différents contextes de la vie scolaire :

Leur enseigner un peu plus concrètement qu'est-ce qui se fait dans la classe, bien c'est sûr qu'on le fait entre autres, qu'est-ce qui se fait au dîner puis qu'est-ce qui ne se fait pas, qu'est-ce qui ne devrait pas se faire (A3).

Quand on descend dans la grande salle, [...] si on va voir quelqu'un qui nous fait une conférence ou si on va voir un spectacle [...], je leur dis tout le temps qu'il y a une différence dans ton comportement si tu vas voir un spectacle, si tu vas voir un match de hockey. Tu sais, il y a une façon de se comporter quand on est en grand groupe (B5).

Ainsi, la citoyenneté attendue apparaît se caractériser par des comportements et des valeurs qui favorisent le vivre-ensemble au sein de la classe et de l'école.

Préparer les élèves à prendre une place active dans la société. L'ensemble des participantes souhaite conscientiser les élèves au « rôle qu'ils peuvent jouer » (A4) comme citoyens et donc les préparer à prendre une place active dans la société. Cette place active revêt dès lors plusieurs sens. D'abord, cela signifie être membre de la collectivité. Il est alors question du sentiment d'appartenance où « on vit dans un pays, on fait partie d'un pays » (A1). Ensuite, il est question de contribuer à la société, ce qui prend plus particulièrement le sens de l'occupation d'un emploi. Plusieurs enseignantes forment le souhait que leurs élèves exercent une profession dans laquelle ils seront heureux. Le travail, lié de près à la réussite, constitue pour ces enseignantes un moyen permettant d'atteindre une certaine forme d'autonomie. Ensuite, de nombreuses participantes mentionnent l'importance pour les élèves d'être « plus conscients de ce qui les entoure » (B5) afin d'améliorer leur compréhension du monde, et ce, dès le primaire.

Moi, j'ai encore mes vieux bureaux et il y en a des croix gammées. Il faut que tu en fasses de l'éducation à la citoyenneté quand tu vois qu'il y a des jeunes qui font des croix gammées sans se rendre compte de ce que c'est, [...] de ce que ça représente. [...] De pas embarquer dans n'importe quoi avec n'importe qui, je trouve que c'est une éducation, je trouve ça important (A1).

Enfin, exercer sa citoyenneté de manière active nécessite d'exprimer son point de vue. Cet aspect est associé par les participantes à une dimension plus politique de la citoyenneté et, notamment, à l'exercice du droit de vote.

Mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté

Les propos recueillis laissent entrevoir des visions plus éclectiques sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté à l'école primaire. Cette section aborde d'un côté le consensus qu'il semble y avoir chez les participantes, indiquant que cette préoccupation est quotidienne et globale, et selon lequel elle peut être associée à la gestion de classe et à la régulation des comportements. D'un autre côté, certaines d'entre elles y voient, du même coup, un lien avec l'enseignement de l'*Univers social*, du *Français* ou de l'*Éthique* et avec des projets scolaires qu'elles ne rattachent explicitement à aucun domaine disciplinaire (voir la figure 2).

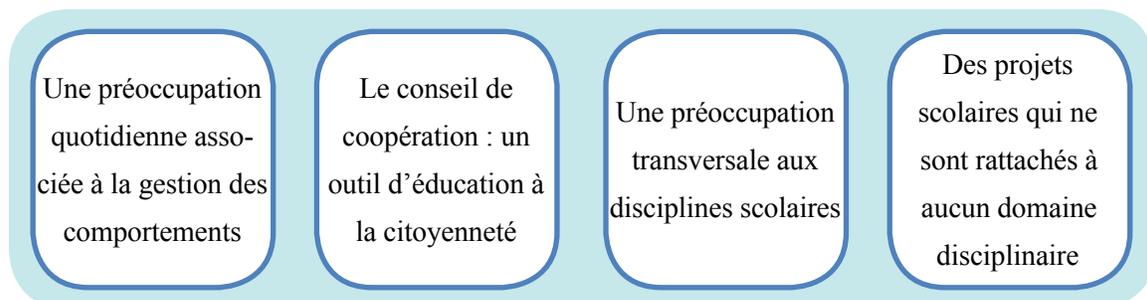


Figure 2. La mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au primaire selon les participantes

Une préoccupation quotidienne associée à la gestion des comportements. L'éducation à la citoyenneté amène l'ensemble des participantes à agir quotidiennement afin de préparer les élèves à la vie en société. À cet égard, la nature des interventions associées à cette responsabilité quotidienne relève généralement de comportements jugés répréhensibles :

Avec ce qui se passe au jour le jour : un conflit dans la cour, on fait quoi pour résoudre ça; [...] ramasser nos papiers par terre, ça en est, ça, de l'éducation à la citoyenneté; remettre nos devoirs à temps, ça en est ça. [...] Je trouve que c'est à

travers notre vie de tous les jours qu'on doit être sensible à faire de l'éducation à la citoyenneté (A1).

En ce sens, les interventions apparaissent spontanées au regard des événements qui surviennent durant la journée. Ainsi, plusieurs participantes considèrent qu'il s'agit d'une responsabilité qui n'est pas l'objet d'une préparation quelconque.

Le conseil de coopération : un outil d'éducation à la citoyenneté. Bon nombre des participantes voient le conseil de coopération comme un outil qui permet d'apprendre aux élèves les valeurs, les comportements et les attitudes nécessaires pour vivre avec d'autres. Pour les participantes, le conseil de coopération correspond sensiblement à la définition de Jasmin (1994), soit un cercle de discussion où les élèves sont invités à relever des bons coups, à régler des conflits et à organiser des activités ou des projets. Lors des entretiens, cet outil a été majoritairement identifié comme un moyen qui permet d'éduquer à la citoyenneté, particulièrement en raison de son potentiel de gestion des conflits entre les élèves :

Toute la semaine, les enfants peuvent mettre sur le babillard « je veux parler de » et « j'ai un problème avec ça ». Donc moi je les lis et les enfants vont voir aussi. Le matin, ils vont voir et si, exemple, j'ai un problème avec Jérémie, mais parfois il y a des conflits qui se réglaient avant le vendredi. Jérémie allait voir l'ami qui avait écrit le billet et il disait, regarde, nous allons régler ça : « je m'excuse » et il réglait leur petite affaire. [...] Je trouvais ça drôle, j'arrivais et le billet est enlevé. Entre eux, ils apprenaient à résoudre [des conflits] (B8).

Ainsi, le conseil de coopération se révèle, pour les participantes, un moyen à privilégier pour favoriser un vivre-ensemble harmonieux au sein du groupe.

Une préoccupation transversale à l'enseignement de l'Univers social, du Français et de l'Éthique. Plusieurs participantes signalent l'apport de certaines disciplines scolaires à l'éducation à la citoyenneté au primaire. Avant de préciser la nature de la contribution de ces disciplines à la préparation des futurs citoyens, il est intéressant de relever qu'il apparaît inconcevable pour certaines participantes de consacrer des périodes d'enseignement déterminées à l'éducation à la citoyenneté :

C'est important, mais je ne peux pas dire que je vais consacrer une période dans ma grille horaire pour faire de l'éducation à la citoyenneté. À tous les dix jours, à tous les cycles, non ! Ça va être au travers d'autres choses (B5).

Le statut de l'éducation à la citoyenneté semble donc relever d'une préoccupation transversale à laquelle peuvent contribuer certaines disciplines scolaires. D'abord, l'ensemble des enseignantes rencontrées mentionne le lien entre l'*Univers social* et l'éducation à la citoyenneté. Interpellées sur ce lien, certaines participantes voient dans l'*Univers social* des apprentissages qui facilitent la compréhension de la société chez les futurs citoyens :

Je trouve que c'est lié dans le sens où plus on leur parle de ce qui s'est passé, plus ils sont capables de faire une réflexion puis de faire des liens avec pourquoi on est rendu avec telle loi, [...] pourquoi on a besoin d'une structure comme telle pour la société, pourquoi on est obligé d'instaurer les règlements puis les lois. [...] Qu'ils voient ce que l'histoire nous a apporté, je pense que c'est directement relié (A3).

Ensuite, quelques participantes considèrent que le caractère global de l'éducation à la citoyenneté permet facilement de l'intégrer à l'enseignement du *Français*. Le choix de certaines thématiques abordées dans cette discipline apparaît alors comme des moments propices à la formation des futurs citoyens :

Ce n'est jamais planifié et écrit dans mes affaires, jamais! [...] Je le sais avec l'expérience que j'ai deux thèmes sur lesquels j'en fais beaucoup : les enfants d'ailleurs, où on parle du travail des enfants dans un autre pays, puis l'importance de la paix. Ça, c'est mes deux principaux thèmes de l'année où [...] probablement je fais le plus d'éducation à la citoyenneté. Donc c'est sûr que d'une année à l'autre, je sais que je vais parler de ça (A1).

En ce sens, il ne s'agit pas d'un enseignement avec l'intention première de conscientiser les futurs citoyens sur différents aspects. Ces thèmes correspondent plutôt à des occasions où il est possible de travailler plus amplement sur l'éducation à la citoyenneté.

Enfin, pour quelques enseignantes, le programme *Éthique et culture religieuse* [ÉCR] peut également contribuer à l'éducation à la citoyenneté. La contribution de cette discipline prend la forme d'un travail de réflexion avec les élèves sur la manière de se

comporter dans différents contextes, sur les attitudes à adopter, sur les valeurs, sur l'acceptation des autres et sur l'ouverture aux différentes religions :

C'est l'éthique aussi! C'est ta façon de juger, ta façon de voir le monde, les choix qui s'offrent à toi, qu'est-ce que tu décides... Ça a un lien avec l'éducation à la citoyenneté (A4).

Ainsi, c'est dans une perspective plus réflexive sur le rapport aux autres qu'ÉCR est associée à l'éducation à la citoyenneté par ces participantes.

Des projets scolaires qui ne sont rattachés à aucun domaine disciplinaire. Aux yeux de quelques participantes, l'éducation à la citoyenneté peut aussi se concrétiser à travers des projets qui ne sont pas spécifiquement associés à un domaine disciplinaire. Il s'agit alors d'événements ou d'activités qui sont organisés de manière épisodique avec leurs élèves, par exemple l'élection d'un conseil des élèves. En outre, quelques participantes associent des projets entrepreneuriaux à l'éducation à la citoyenneté. À des fins de précisions, le projet entrepreneurial peut être décrit comme un projet mené par des élèves qui vise à répondre à un besoin et qui favorise le développement de valeurs, d'habiletés et d'attitudes entrepreneuriales : la conscience de soi, l'autonomie, etc. (Pépin, 2011).

Représentations professionnelles associées à l'éducation d'un citoyen personnellement responsable

L'analyse des représentations professionnelles des participantes amène à dégager le portrait du ou des citoyens qu'elles entendent former au regard de la typologie proposée par Westheimer et Kahne (2004). Rappelons que ces chercheurs ont dégagé trois types de citoyens : personnellement responsable, participatif et orienté vers la justice sociale. Dès lors, il appert que les représentations des participantes se rattachent largement à la figure du citoyen personnellement responsable, c'est-à-dire à celui qui agit conformément aux attentes de la société par son respect des normes et des autres, par son travail et sa contribution au financement public et par ses engagements occasionnels aux causes qui lui tiennent à cœur. En effet, l'importance accordée à la gestion des comportements et aux relations harmonieuses entre les élèves est considérablement liée à ce type de citoyen. Ainsi, les propos recueillis témoignent du désir des participantes d'inculquer aux élèves

un rapport respectueux aux autres et aux règles. Les représentations professionnelles des participantes mettent également en évidence un désir d'éduquer des citoyens qui vont faire partie d'une société où ils devront jouer un rôle actif. Lorsqu'elles décrivent ce citoyen actif, elles apparaissent référer à celui qui « travaille, paie ses taxes, obéit aux lois et aide les gens dans le besoin » (Westheimer & Kahne, 2003, p. 52), des obligations que les auteurs associent à la représentation du citoyen personnellement responsable.

En guise de synthèse, les représentations professionnelles des participantes révèlent une éducation à la citoyenneté qui est quotidienne, non planifiée et largement associée à la gestion des comportements. Ces représentations, par l'importance accordée à la conduite vertueuse des élèves, paraissent s'appuyer sur la vision du citoyen personnellement responsable. Notre démarche conduit dès lors à interpréter les représentations professionnelles des participantes à la lumière des autres recherches menées sur cet objet.

Discussion

La discussion des résultats porte d'une part sur l'ambiguïté des orientations ministérielles. D'autre part, nous abordons la participation et la réflexion critique comme étant des omissions à considérer dans une éducation à la citoyenneté.

Des orientations ministérielles à clarifier

Dans l'ensemble, l'éducation à la citoyenneté nécessite d'être plus clairement située. À cet égard, la problématique de cette recherche met en évidence l'ambiguïté du PFEQ sur la place accordée à l'éducation à la citoyenneté et sur les orientations pédagogiques qui en découlent (Jutras, 2005; McAndrew, 2004). Plusieurs participantes laissent d'ailleurs entendre des incertitudes durant les entretiens, qui démontrent un certain inconfort à aborder l'éducation à la citoyenneté, en particulier celles qui signalent s'être informées auprès de leurs collègues avant les entretiens afin de pallier leur méconnaissance de l'objet d'étude. Cela dénote en outre un manque de clarté des orientations ministérielles au regard de la nature, des finalités et de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté. En ce sens, plusieurs participantes font mention du peu de précisions proposées par les documents ministériels afin de les guider dans ce mandat. De surcroît, la multitude des formes que peut prendre l'éducation à la citoyenneté dans les représentations professionnelles

des participantes révèle un besoin de clarifier les attentes, pour l'instant imprécises, à cet égard : « On doit enseigner différentes choses, [...] c'est là, mais il n'y a rien de statué » (A2).

L'étude de Gervais (2009) fait également remarquer que peu de précisions ont été apportées quant aux approches pédagogiques qui peuvent soutenir l'éducation à la citoyenneté. Le peu de résultats à ce propos semble s'expliquer par le choix de l'auteure d'aborder l'éducation à la citoyenneté comme une discipline scolaire plutôt que dans une perspective globale, alors que la majorité des participantes dénotent l'absence d'un cours d'éducation à la citoyenneté à la grille horaire. Dans la présente recherche, les participantes mentionnent quelques exemples concrets sur la manière dont peut se matérialiser l'éducation à la citoyenneté dans leur profession. Toutefois, le caractère quotidien et transversal de ces exemples peut remettre en question le lien explicite d'intentions bien précises associées à un projet d'éducation à la citoyenneté.

Des omissions à considérer : la participation et la réflexion critique

Les représentations professionnelles des participantes accordent une grande importance à l'apprentissage de comportements qui favorisent le respect entre les élèves et le bon fonctionnement du groupe. Ces résultats sont en cohérence avec ceux obtenus par Audigier (1999), Gervais (2009) et Rousson (2014) qui mettaient en évidence l'importance accordée à l'apprentissage du vivre-ensemble chez des enseignant(e)s du primaire. Les travaux de Moisan (2010) et de Vincent, Lavallée et Sounan (2003) vont également en ce sens. Cependant, cette préoccupation pour les comportements ne laisse que peu d'espace à l'aspect plus politique de la citoyenneté, voire en éloigne les élèves, comme l'explique Audigier (2007) :

Cette priorité accordée au « vivre-ensemble » laisse de côté une grande partie de ce qui fait la citoyenneté. Outre la dimension proprement politique, les quelques études disponibles montrent que ce « vivre-ensemble » se décline avant tout sur la base d'une sorte de consensus, d'accord sur quelques évidences : « ne pas parler tous en même temps, ne pas exercer de violence sur ses camarades, arriver à l'heure, faire son travail, etc. ». Il laisse de côté ce qui serait une initiation plus systématique à l'univers juridique (p. 30).

En ce sens, des représentations de l'éducation à la citoyenneté trop centrées sur le vivre-ensemble paraissent plus susceptibles d'amener les élèves vers l'obéissance plutôt que vers la réflexion critique, le pouvoir étant abordé comme une fatalité plutôt que comme le fruit des décisions humaines. En outre, Westheimer et Kahne (2003) suggèrent que l'éducation du citoyen personnellement responsable ne permet pas de faire face aux nombreux enjeux des sociétés démocratiques :

Nous considérons le citoyen personnellement responsable comme une réponse inadéquate aux défis de l'éducation d'une citoyenneté démocratique. Premièrement, l'accent mis sur le caractère et les comportements individuels fait ombrage aux besoins d'initiatives pour la collectivité et les secteurs publics; deuxièmement, cet accent détourne l'attention de l'analyse des causes des problèmes sociaux ; et troisièmement, le bénévolat et la bonté sont mis de l'avant comme des moyens afin d'éviter la politique [traduction libre] (p. 55).

Ainsi, bien que le respect soit une valeur souhaitée chez les élèves et dans la société, elle n'est pas inhérente à une forme de citoyenneté participative. Au contraire, l'obéissance et le respect peuvent nuire à la participation et à la réflexion critique que plusieurs jugent essentielles à la démocratie (Expósito, 2014; Galichet, 2005; Perrenoud, 2003; Westheimer & Kahne, 2004).

Dans ce contexte, l'école devrait « non seulement être considérée comme un lieu permettant de préparer l'enfant à l'exercice de la citoyenneté, mais comme un lieu d'exercice de la citoyenneté » (Larouche, Lefrançois & Loyer, 2013, p. 24). En ce sens, les enseignants du primaire ont une responsabilité considérable afin de préparer les élèves à la vie démocratique. Alors que les participantes sont conscientes de l'importance de cette responsabilité, les représentations professionnelles partagées au cours de cette recherche apparaissent insuffisantes à la réalisation d'un projet d'éducation à la participation politique et à la réflexion critique.

Conclusion

Cette recherche visait à décrire les représentations professionnelles d'enseignantes du primaire au regard de l'éducation à la citoyenneté, puis à dresser le portrait du citoyen

que les enseignantes entendent former. Les résultats font état de représentations de l'éducation à la citoyenneté relevant largement d'une préoccupation quotidienne et non planifiée, que les participantes associent à enseigner aux élèves à vivre en groupe. Les nombreux éléments associés au vivre-ensemble inscrivent d'ailleurs les représentations des enseignantes rencontrées dans la perspective de l'éducation du citoyen personnellement responsable.

Ces résultats donnent accès à la manière dont huit enseignantes œuvrant dans deux écoles primaires du Centre-du-Québec se représentent l'éducation à la citoyenneté. Notre recherche apporte un éclairage sur la réalité de ces enseignantes et livre les représentations telles que les participantes les expriment. En ce sens, il pourrait être intéressant d'explorer les représentations professionnelles d'un plus grand nombre d'enseignants en provenance de contextes scolaires variés. De surcroît, considérant que le phénomène de désirabilité sociale ait pu influencer les résultats de l'étude, il pourrait être judicieux d'explorer des démarches de recherche d'inspiration ethnographique, où une présence accrue sur le terrain permettrait d'exploiter l'observation participante, et d'autres outils de collecte, afin d'explorer les relations entre les représentations et la pratique. Une telle démarche de recherche offrirait des nuances sur les résultats obtenus à l'aide d'un entretien, d'autant plus que les savoirs expérientiels et les pratiques réelles ne sont pas toujours facilement accessibles par le discours (Malo & Desrosiers, 2011).

Par ailleurs, il paraît urgent d'outiller plus amplement les acteurs scolaires à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, il devient primordial de clarifier les orientations ministérielles afin que soient levées les ambiguïtés qui restreignent l'actualisation de l'éducation à la citoyenneté. En outre, la formation initiale et continue devrait mieux contribuer à doter les enseignants d'un cadre de référence favorisant un engagement pleinement conscientisé et des interventions plus adaptées à la nature de ce mandat.

Références

- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Nancy, France: INRP.
- Audigier, F. (2000). Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu? Dans L. Pfander-Mény et J.-G. Lebeau (dir.), *Vers une citoyenneté européenne* (p. 1–17). Dijon, France: CRDP de Dijon.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 24–34.
- Bataille, M., Blin, J.-F., Jacquet-Mias, C., & Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. Dans J. Ardoino et G. Mialaret (dir.), *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (pp. 57–89). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, France: L'Harmattan.
- Comité-conseil sur les programmes d'études. (2001). *Avis au ministère de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, d'histoire et éducation à la citoyenneté du primaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission des programmes d'études (2004). *Vers un élève citoyen. Avis au Ministre de l'éducation sur les domaines généraux de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Montreal, Quebec: Pearson.
- Duchastel, J. (2008). *Mondialisation, citoyenneté et démocratie : La modernité politique en question*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Expósito, L. P. (2014). Rethinking political participation: A pedagogical approach for citizenship education. *Theory and Research in Education*, 12(2), 229–251.

- Fillion, P.-L. (2015). *Le travail d'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Centre-du-Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, France: Anthropos.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Paris, France: Éditeur ESF.
- Gervais, L. (2009). *Les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants du deuxième cycle du primaire de la grande région de Montréal* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Jobin, B. (2001). L'éducation à la citoyenneté et la formation initiale des maîtres du primaire : Éléments historiques et défis actuels pour le système scolaire. Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortaseo (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 275–287). Québec, Québec: Éditions CRP.
- Jutras, F. (2005). L'éducation à la citoyenneté : Une responsabilité désormais explicite à l'école québécoise d'accord, mais au nom de quelles valeurs? *Éducation canadienne et internationale*, 34(1), 12–22.
- Jutras, F. (2010). Introduction. Dans F. Jutras (dir.), *Éducation à la citoyenneté : Nouveaux enjeux socioéducatifs, nouvelles responsabilités éducatives* (pp. 1–14). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kiwan, D. (2008). *Education for inclusive citizenship*. London, England: Routledge.
- Larouche, M.-C., Lefrançois, D., & Loyer, M.-C. (2013). Le concept de démocratie : Qu'en retenir pour la classe? *Vivre le primaire*, 26(1), 22–24.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., & Demers, S. (2010). Se situer devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. *Enjeux de l'univers social*, 6(1), 6–8.
- Malo, A., & Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (pp. 93–120). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Marceau, E., Jutras, F., & Lacroix, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté : une réponse de l'école au problème du vivre-ensemble. Dans F. Jutras (dir.), *Éducation à la citoyenneté : nouveaux enjeux socioéducatifs, nouvelles responsabilités éducatives* (pp. 77–88). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- McAndrew, M. (2004). Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (pp. 27–48). Saint-Nicolas, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire : Version approuvée*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Progression des apprentissages : Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de : <https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/evaluation/pdf/geographie-histoire-et-education-a-la-citoyennete-pri.pdf>
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Pagé, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 41–54). Québec, Québec: Éditions CRP.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Pépin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 303–326.
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle le creuset de la démocratie?* Lyon, France: Chronique Sociale.

- Piaser, A. (2000). La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaires. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 4(1), 57–70.
- Rousson, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement : Étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* (2e éd). Bruxelles, Belgique: DeBoeck.
- Vincent, S., Lavallée, M., & Sounan, C. (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 et C. Garnier (dir.), *Les représentations sociales, constructions nouvelles* (pp. 373–391). Montréal, Québec: Université du Québec à Montréal.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2003). What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, 4(1), 47–64.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.