

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
PIERRE-LUC FILLION

LE TRAVAIL D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE PRIMAIRE :
ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES
D'ENSEIGNANTES DU CENTRE-DU-QUÉBEC

AVRIL 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

« Avant de proposer une société des hommes, [...] il faut d'abord décrire avec lucidité la réalité d'aujourd'hui et reconstituer le cheminement dont elle est l'aboutissement provisoire; puis il faut s'adresser à ceux qui auront à la construire, les hommes de demain, ceux que prépare l'école d'aujourd'hui. C'est à eux de devenir plus clairvoyants que leurs aînés, à eux de prendre conscience des erreurs commises et surtout d'adhérer à un projet commun. C'est à l'école que se joue l'avenir; c'est donc autour de l'école qu'il faut tenter d'articuler un projet. »

(Jacquard, 2006, p. 9)

SOMMAIRE

Les enjeux sociopolitiques des sociétés démocratiques du XXI^e siècle incitent plusieurs systèmes scolaires à accorder une grande importance à l'éducation à la citoyenneté, et ce dès l'ordre d'enseignement primaire. Le projet pédagogique apparaît alors s'articuler autour des questions du vivre-ensemble et de la participation démocratique. Au Québec, la réforme scolaire actuelle (MEQ, 1997, 2001) fait de cette préoccupation envers la préparation des futurs citoyens une finalité éducative à laquelle contribuent particulièrement l'enseignement des sciences humaines, mais également l'ensemble des disciplines scolaires. Néanmoins, le manque de clarté des orientations ministérielles à plusieurs égards constitue, entre autres, un écueil considérable à la mise en œuvre de ce travail par les enseignants du primaire. Considérant l'influence des représentations sur la pratique dans le domaine de l'éducation (Lautier, 2001; Rouquette, 2000), l'étude de cet objet donne accès à la manière dont l'éducation à la citoyenneté est pensée et comprise par des membres de ce groupe professionnel. Cette problématique conduit à interroger les représentations professionnelles d'enseignantes œuvrant dans des écoles primaires du Québec.

Notre recherche exploratoire vise à décrire leurs représentations au regard du travail d'éducation à la citoyenneté, à dresser le portrait du citoyen que les enseignantes entendent former relativement aux travaux de Westheimer et Kahne (2004) et à dégager des éléments contextuels permettant de mieux comprendre la nature de ces

représentations. Huit enseignantes de deux écoles du Centre-du-Québec ont participé à un entretien individuel, un outil de collecte des données également utilisé dans les recherches québécoises menées sur les représentations de l'éducation à la citoyenneté au primaire et au secondaire (Gervais, 2009; Moisan, 2010; Rousson, 2014). Les données ont été soumises à une analyse qualitative par catégorie conceptualisante.

Les résultats révèlent que le travail d'éducation à la citoyenneté représente pour les participantes une préoccupation constante et non planifiée. En ce sens, les résultats démontrent qu'elles associent explicitement et principalement ce travail aux interventions de gestion des comportements et à la mise en œuvre d'un conseil de coopération où les élèves participent à la résolution de conflits qui peuvent se vivre au sein du groupe. Les sciences humaines, le français et l'éthique apparaissent également contribuer à l'éducation des futurs citoyens, mais la nature de ces contributions demeure peu élaborée. Dans l'ensemble, les données recueillies laissent paraître une grande importance accordée au vivre-ensemble, c'est-à-dire à la gestion de classe et à la cohésion entre les élèves. Toutefois, la préparation à la participation démocratique se révèle une préoccupation peu abordée par les participantes, alors qu'elles accordent une plus grande attention à la dimension sociale de la citoyenneté dans leur façon d'entrevoir ce travail.

Mots-clés : éducation à la citoyenneté, représentations sociales, représentations professionnelles, enseignants, enseignement primaire

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
REMERCIEMENTS	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	4
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Un projet d'éducation à la citoyenneté pour le XXI ^e siècle	7
1.2 L'école québécoise et la responsabilité d'éduquer à la citoyenneté	10
1.2.1 Les orientations ministérielles et le curriculum québécois	13
1.2.2 Des écueils à la mise en œuvre du curriculum par les enseignants du primaire	18
1.3 L'enseignant du primaire devant le travail d'éducation à la citoyenneté	21
1.4 Problématique spécifique et question générale de recherche	25
CHAPITRE II	27
CADRE DE RÉFÉRENCE	27
2.1 Le travail d'éducation à la citoyenneté	28
2.1.1 La citoyenneté et ses multiples dimensions	29
2.1.2 Le travail d'éducation à la citoyenneté sous l'angle des diverses représentations du citoyen	32
2.1.2.1 L'éducation du citoyen personnellement responsable	33
2.1.2.2 L'éducation du citoyen participatif	34
2.1.2.3 L'éducation du citoyen orienté vers la justice sociale	35

2.1.2.4 Une synthèse sur le travail d'éducation à la citoyenneté	38
2.2 Les représentations et le domaine de la psychologie sociale	41
2.2.1 La théorie des représentations sociales.....	42
2.2.2 Des représentations sociales aux représentations professionnelles	44
2.3 Les objectifs de recherche	46
CHAPITRE III	48
MÉTHODOLOGIE	48
3.1 Une posture de recherche qualitative	49
3.2 Un outil méthodologique à privilégier	52
3.2.1 L'entretien semi-dirigé	53
3.2.2 L'entretien individuel	55
3.2.3 Le canevas d'entretien.....	55
3.3 L'opérationnalisation des choix méthodologiques dans la réalisation de la recherche	58
3.3.1 Les modalités de recrutement et la collecte de données	58
3.3.2 La description des participantes et de leur contexte scolaire.....	61
3.3.3 Le traitement et l'analyse des données	66
3.3.3.1 Une première appropriation des données.....	69
3.3.3.2 Le découpage du corpus par unités de signification	70
3.3.3.3 L'analyse des unités de signification par codage in vivo	72
3.3.3.4- L'élaboration d'un système catégoriel	73
CHAPITRE IV	75
RÉSULTATS DES ANALYSES	75
4.1 Les représentations professionnelles des enseignantes à l'égard du travail d'éducation à la citoyenneté	76
4.1.1 Une description de l'éducation à la citoyenneté.....	77
4.1.2 Les finalités associées au travail d'éducation à la citoyenneté.....	78

4.1.2.1 Développer des comportements socialement bons	79
4.1.2.2 Préparer à prendre une place active dans la société	83
4.1.3 La mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté.....	89
4.1.3.1 Une préoccupation quotidienne associée à la gestion des comportements.....	90
4.1.3.2 Le conseil de coopération : un outil d'éducation à la citoyenneté....	91
4.1.3.3 Une préoccupation transversale à l'enseignement de l'univers social, du français et de l'éthique	94
4.1.3.4 Des projets scolaires qui ne sont rattachés à aucune discipline	98
4.1.4 Une synthèse des représentations professionnelles des participantes.....	100
4.2 Des représentations professionnelles largement associées à l'éducation d'un citoyen personnellement responsable.....	102
4.2.1 Une grande préoccupation pour les comportements des élèves	103
4.2.2 L'éducation de citoyens qui contribuent économiquement à la société .	103
4.2.3 L'éducation des citoyens participatifs et orientés vers la justice sociale	104
4.3 Des éléments contextuels qui agissent sur les représentations professionnelles	105
4.3.1 Le contexte d'intervention.....	106
4.3.2 Le contexte social	107
4.3.2.1 Les interactions moins harmonieuses entre les élèves.....	108
4.3.2.2 L'égoцентризм des élèves	108
4.3.2.3 Le manque d'ouverture à l'égard de la différence	109
4.4 Une synthèse des résultats.....	110
CHAPITRE V.....	112
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	112
5.1 Des représentations professionnelles lacunaires au projet d'éducation à la citoyenneté.....	113
5.1.1 Une centration sur la dimension sociale de la citoyenneté	115
5.1.2 Une insistance pour l'éducation d'un citoyen personnellement responsable et respectueux	117

5.1.3 Des omissions à considérer : la participation et la réflexion critique	120
5.2 Une appréhension au travail d'éducation à la citoyenneté	121
5.2.1 La manifestation d'incertitudes et de besoins.....	121
5.2.2 L'ambiguïté relative à la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté	123
5.2.3 La faible participation aux recherches menées au primaire sur l'éducation à la citoyenneté	125
5.2.4 L'absence du rapport à la diversité ethnoculturelle dans les propos de plusieurs enseignantes	126
5.3 Des constances dans les études menées sur l'éducation à la citoyenneté auprès d'enseignants du primaire	128
CONCLUSION	130
RÉFÉRENCES	136
APPENDICE A	146
LA LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET.....	146
APPENDICE B	148
LE CANEVAS D'ENTRETIEN	148

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le processus d'analyse des données par catégorie conceptualisante.....	69
Figure 2 : Les finalités associées par les participantes au travail d'éducation à la citoyenneté.....	79
Figure 3 : La préparation des élèves à prendre une place active dans la société selon les participantes.....	83
Figure 4 : La mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au primaire selon les participantes.....	90
Figure 5 : Des éléments contextuels qui agissent sur le travail d'éducation à la citoyenneté selon les participantes.....	106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les types de citoyen.....	37
Tableau 2 : Le travail d'éducation à la citoyenneté au regard des représentations du citoyen et des dimensions de la citoyenneté	40
Tableau 3 : La description des participantes à l'étude.....	62

REMERCIEMENTS

Le parcours qui conduit à la rédaction d'un rapport de recherche peut paraître par moment un chemin à traverser dans la plus grande solitude. Heureusement, plusieurs personnes remarquables ont su m'accompagner jusqu'à bon port. D'abord, cette recherche n'aurait pu être menée à terme sans le soutien indéniable de mon comité de direction. Luc et Marie-Claude, par votre accompagnement, vous avez su m'orienter de brillante façon au travers les écueils jusqu'à l'aboutissement de ce projet. Outre votre support inconditionnel, je retiens également les judicieux conseils et la confiance que vous m'accordez depuis les dernières années.

Ensuite, il m'apparaît impensable de mener à bien un tel projet sans le soutien de ma conjointe Roxanne. Je suis pleinement reconnaissant de tes encouragements quotidiens et de ta compréhension tout au long de ce parcours. À mon sens, tu occupes une place importante dans ma vie ainsi que dans cette réalisation. Je souhaite également souligner l'appui de mes parents qui, je le crois, sont très fiers de mon chemin parcouru.

Ensuite, sans les nommer explicitement, plusieurs personnes ont également contribué de près ou de loin à faciliter mon cheminement. À mes collègues et amis, je tiens à souligner votre grande générosité dans le partage de vos expériences qui ont su écartier certaines craintes et m'éclairer dans la réalisation de cette recherche.

Enfin, un remerciement particulier aux enseignantes qui ont généreusement accepté de participer à cette recherche. Par votre engagement et votre honnêteté, il a été possible d'étudier et de mieux comprendre une des nombreuses responsabilités qui vous sont attribuées.

INTRODUCTION

Les enjeux associés à l'exercice de la citoyenneté amènent le Québec, à l'instar d'autres sociétés démocratiques, à réaffirmer plus explicitement la responsabilité de l'école à l'égard de l'éducation citoyenne (Jutras, 2005, 2010). Par la mise en œuvre de ce mandat, 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. Forte de ces ambitions, l'éducation à la citoyenneté demeure néanmoins, au tournant des années 2000, une responsabilité négligée par l'école primaire québécoise et les acteurs scolaires (Jobin, 2001).

Le contexte de renouveau pédagogique et la réforme scolaire mise en application dans les écoles du Québec à partir de 2001 amènent à s'interroger sur la manière dont les enseignants du primaire se représentent la citoyenneté comme objet d'enseignement et d'apprentissage. Plus précisément, cette recherche vise à décrire comment les enseignants du primaire comprennent leur travail d'éducation à la citoyenneté et la manière dont ils pensent sa mise en œuvre en classe. Elle s'inspire de l'étude doctorale de Moisan (2010) conduite au Québec et s'attardant pour sa part aux *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* et poursuit les travaux entamés au Québec par Gervais (2009) et Rousson (2014).

Le premier chapitre traite d'abord du projet d'éducation à la citoyenneté à la lumière des défis et des incertitudes des sociétés démocratiques au XXI^e siècle. Ensuite, l'étude des orientations ministérielles proposées dans le curriculum québécois amène à formuler certains constats sur des écueils à la mise en œuvre du travail d'éducation à la citoyenneté par les enseignants. Le second chapitre expose un éclairage conceptuel sur le travail d'éducation à la citoyenneté et sur les représentations professionnelles issues du champ de la psychologie sociale. Le troisième chapitre précise la posture de recherche qualitative et le choix d'un entretien individuel semi-dirigé comme outil de collecte de données pour mener à bien cette recherche exploratoire. Des informations concernant l'opérationnalisation des choix méthodologiques fournissent des précisions sur les participants à l'étude, la collecte et l'analyse des données. Le quatrième chapitre expose les représentations professionnelles des enseignantes du primaire rencontrées et dégage des précisions contextuelles visant à mieux comprendre la manière dont le travail d'éducation à la citoyenneté est abordé par ces dernières. Le cinquième chapitre livre une interprétation des résultats et identifie un certain nombre d'obstacles à la mise en œuvre de ce travail. Enfin, la conclusion vise à proposer des pistes pour la formation à l'enseignement, à préciser les limites de la recherche et à suggérer des avenues possibles afin d'enrichir les savoirs scientifiques entourant cet objet de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Depuis les années 1990, de nombreux rapports et écrits mettent en évidence des enjeux contemporains qui agissent directement sur la qualité du lien social entre les individus (Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, 1996; Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Galichet, 2005; Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; Jobin, 2001; Jutras, 2010). Essentiel au vivre-ensemble, le lien social est considéré par Marceau, Jutras et Lacroix (2010) comme ce qui unit et entretient la solidarité entre les membres d'une collectivité vers des valeurs et des aspirations communes. Ainsi, les états démocratiques font face à un nombre grandissant de défis qui contribuent à l'affaiblissement du lien social, affectant du même coup la cohésion au sein de la société (Jutras, 2010). Les manifestations de cette crise sociale sont nombreuses : désintérêt grandissant de la population pour la chose publique qui affecte la participation citoyenne aux instances démocratiques (Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Duchastel, 2008; Jutras, 2010); montée de l'individualisme qui exacerbe l'indifférence aux autres vers des rapports sociaux où le mieux-être individuel prime systématiquement sur le bien-être collectif (Marceau, Jutras et Lacroix, 2010); difficulté à identifier des valeurs communes dans des sociétés marquées par un pluralisme qui caractérise de plus en plus la composition ethnique, culturelle et religieuse des populations (Jutras, 2010; Lebuvis, 2010); aggravation des inégalités entre les classes sociales perceptibles avec la montée des phénomènes de pauvreté et d'exclusion (Commission internationale sur l'éducation

pour le XXI^e siècle, 1996; Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Grossman, 2002); augmentation des conflits interethniques dans plusieurs régions du monde (Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, 1996; Legault, 2010).

Dans un tel contexte, c'est l'avenir même de la démocratie comme source du lien social qui est remise en question, notamment par la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle dans son rapport (1996). Les auteurs du rapport suggèrent alors que l'école accorde une plus grande importance au renforcement de la participation des élèves dans la collectivité. Cette préoccupation se décline, d'une part, sur le plan politique comme une condition d'existence de la démocratie (Duchastel, 2008) et, d'autre part, sur le plan social comme un souci quotidien envers tous les membres de la collectivité (Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, 1996). L'éducation à la citoyenneté, liée de près à la question du vivre-ensemble (Gagnon, Couture et Yergeau, 2013; LeVasseur, 2006), agit d'ailleurs à titre de réponse socioéducative devant les problèmes de cohésion au sein de la société et l'effritement du lien social qui en découlent (Marceau, Jutras et Lacroix, 2010). De surcroît, plusieurs chercheurs et penseurs du milieu de l'éducation considèrent que l'école constitue une solution à la plupart des défis contemporains posés aux sociétés démocratiques (Galichet, 1998, 2005; Jutras, 2005; Leleux, 1997; Ouellet, 2002; Perrenoud, 2003). Dès lors, il se révèle primordial pour les systèmes scolaires de se préoccuper davantage de l'éducation citoyenne dans l'optique de mieux préparer les élèves à la vie sociale et politique.

1.1 Un projet d'éducation à la citoyenneté pour le XXI^e siècle

La réflexion sur les finalités et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté constitue un phénomène international qui intéresse l'ensemble des sociétés démocratiques (Dejaeghere et Tudball, 2007). Le projet d'éducation à la citoyenneté tel qu'abordé dans les écrits scientifiques semble dès lors se cristalliser autour de deux axes : le vivre-ensemble et la participation (Audigier, 2007). Ces axes tirent leurs fondements de plusieurs défis des sociétés démocratiques qui amènent à repenser l'exercice de la citoyenneté au XXI^e siècle. D'abord, tout ce qui relève des comportements sociaux et du vivre-ensemble concerne de près la préparation des futurs citoyens. Le contexte des sociétés pluralistes comporte le risque de conduire des citoyens à une forme d'ethnocentrisme et d'indifférence à l'autre qui se manifeste par l'intolérance, le rejet et l'exclusion (Gagnon, Couture et Yergeau, 2013). Il s'agit d'ailleurs du grand défi des sociétés pluralistes qui doivent chercher à répondre à cette question fondamentale identifiée par Mc Andrew, Tessier et Bourgeault (1997) : « Comment prendre en compte la pluralité et la diversité idéologique tout en assurant la transmission d'un patrimoine et de repères identitaires communs permettant la communication et assurant la cohésion sociale? » (p. 61). À cet égard, l'apprentissage du vivre-ensemble pour contrer l'exclusion est étroitement associé au projet d'éducation à la citoyenneté (Gagnon, Couture et Yergeau, 2013; LeVasseur, 2006). Plus encore que des comportements respectueux, on attribue à l'éducation à la citoyenneté la tâche de développer un souci pour l'autre (Galichet, 2005). Cette préoccupation se traduit notamment par la mise en place de dispositifs de délibération

qui visent à assurer la cohésion sociale (Audigier, 2007). En outre, les visées de l'éducation à la citoyenneté sont passées d'une volonté d'intégrer les élèves au groupe majoritaire à celle de favoriser l'obtention de consensus sociaux (Leleux, 1997). Dans de nombreux systèmes scolaires, et plus particulièrement dans le contexte de l'Union européenne, les futurs citoyens sont alors invités à s'ouvrir sur le monde et à développer une citoyenneté qui déborde des frontières nationales (Engel et Hinderliter-Ortloff, 2009; Grossman, 2002; Keating, 2009).

Ensuite, le projet d'éducation à la citoyenneté vise à développer des compétences citoyennes qui soutiennent la participation aux instances démocratiques. En ce sens, le citoyen doit être informé du fonctionnement des institutions, conscient des enjeux sociaux et participer aux débats publics (Audigier, 2007). Ainsi, dans un monde où les consensus sociaux paraissent difficiles à obtenir, notamment sur les valeurs à promouvoir par les systèmes scolaires, Legault (2010) stipule que les citoyens doivent participer aux prises de décision de manière à éviter le phénomène de marginalisation. Plus encore, le projet d'éducation à la citoyenneté invite les élèves à participer activement dans la collectivité (Grossman, 2002). Les actions individuelles doivent alors être pensées dans l'optique de promouvoir le bien commun et la justice sociale (Davids et Waghid, 2012; Westheimer et Kahne, 2004). Selon certains auteurs (Biesta, 2008; Exposito, 2014; Kahne et Westheimer, 2006), cette forme de participation doit nécessairement être liée à la politique, sans quoi il risque de s'accroître un désengagement des futurs citoyens envers les instances démocratiques. Exposito

(2012) précise que l'utilisation de termes comme « participation citoyenne » ou « engagement citoyen » amène les élèves à associer la participation à des actions morales et altruistes plutôt que politiques. Dans ce contexte, il y a un danger de dépolitisation de la citoyenneté, où les futurs citoyens ne sont pas suffisamment outillés pour prendre part à l'exercice du pouvoir dans une perspective plus globale que leurs préoccupations quotidiennes et leurs responsabilités (Biesta, 2008). Cette citoyenneté centrée sur l'individu n'apparaît pas répondre adéquatement aux différents enjeux des sociétés démocratiques (Biesta, 2008; Kahne et Westheimer, 2006). La préparation des futurs citoyens à la participation politique semble dès lors une préoccupation majeure pour la résolution des problèmes sociaux vers une plus grande justice sociale.

Dans l'ensemble, le projet d'éducation à la citoyenneté est abordé comme une urgence dans plusieurs sociétés démocratiques afin de mieux préparer les élèves à faire face aux défis et aux incertitudes que présente le XXI^e siècle (Kerr, 1999, cité par Engel et Hinderliter Ortloff, 2009). Son implantation dans les écoles relève généralement de l'ensemble de la communauté scolaire (Audigier, 2007). À cet égard, les enseignants agissent comme des acteurs de premier plan dans la mise en œuvre de cette finalité éducative (Avery, 2007; Westheimer et Kahne, 2004). En ce sens, l'éducation à la citoyenneté est notamment circonscrite par le curriculum scolaire qui prescrit aux enseignants les orientations du travail à accomplir. Outre son caractère global, cet objet peut également être introduit dans les curriculums comme une disci-

plaine scolaire (comme c'est le cas notamment en France, Angleterre, canton de Vaud en Suisse) ou encore constituer un objet disciplinaire associé à l'enseignement des sciences humaines (Suède) (Audigier, 2007). Afin de s'interroger sur la compréhension qu'ont les enseignants de leur travail d'éducation à la citoyenneté, il importe préalablement de cerner la place qu'occupe cette finalité dans le cursus scolaire québécois.

1.2 L'école québécoise et la responsabilité d'éduquer à la citoyenneté

Bien que la formation du citoyen fasse explicitement partie des grands objectifs de l'école à partir de 1979 dans l'énoncé de politique *L'école québécoise* du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), la fin du XX^e siècle a ravivé cette préoccupation avec l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997), qui précise le sens de la plus récente réforme scolaire. La responsabilité de l'école québécoise à l'égard de l'éducation à la citoyenneté est par ailleurs évoquée dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) et dans celui du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1998). En ce sens, il convient d'abord de préciser l'apport de ces rapports dans la réflexion à l'égard de la responsabilité d'éducation à la citoyenneté, pour ensuite aborder les prescriptions ministérielles qui orientent le travail des enseignants.

D'emblée, le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) mentionne l'urgence de se préoccuper de l'éducation à la citoyenneté, signalant que

« la préparation des jeunes à l'exercice de leur rôle de citoyens libres et responsables se présente comme un engagement social et politique que doivent assumer les institutions, en particulier l'école » (p. 126). L'école est ainsi perçue comme essentielle et même irremplaçable dans la réalisation et la promotion de la cohésion sociale. Par le travail d'éducation à la citoyenneté, le système scolaire doit amener les élèves à adhérer à un idéal démocratique fondé sur un ensemble de valeurs essentielles à la préservation de la démocratie :

Les valeurs que fonde l'idéal démocratique sont celles de la reconnaissance de l'autre comme autre, irréductible à moi, méritant le respect; «La démocratie est la politique de la reconnaissance de l'autre», a dit Charles Taylor. Ce sont aussi des valeurs de solidarité : on est différents, autres, mais aussi semblables, égaux devant la loi, solidaires. Ce sont enfin des valeurs de responsabilité : pour fonctionner, une société démocratique requiert l'apport d'acteurs engagés dans sa continuelle construction, acteurs rationnels capables de participer aux grands choix politiques (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 34).

L'éducation citoyenne doit en outre s'inscrire dans une logique d'inclusion sociale favorisant les rencontres et le partage pour tous et toutes sans exception (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Dans son rapport, le groupe de travail propose ainsi de nouvelles assises au regard de la forme et de l'importance que l'éducation à la citoyenneté occupe dans le programme de formation actuellement en vigueur au Québec, du préscolaire au secondaire.

Pour sa part, dans un rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, le CSÉ (1998) réitère la nécessité pour le système scolaire québécois de renouveler l'éducation à la citoyenneté. Il signale le caractère prioritaire de cette responsabilité

dévolue à l'école. En outre, le rapport tente de définir l'exercice d'une « nouvelle citoyenneté » en prospective de la réalité sociale du XXI^e siècle. Celle-ci lui assigne alors un double mandat. Dans une dimension plus sociale, la formation citoyenne doit viser le développement de l'acceptation et du respect de l'autre pour favoriser des rapports sociaux égalitaires entre les élèves. Dans une dimension plus politique, il lui revient de stimuler l'exercice d'une « citoyenneté active et responsable » (CSÉ, 1998, p. 14). À cet égard, la citoyenneté est étroitement associée à une visée de participation :

La citoyenneté à laquelle le système éducatif est invité à préparer promeut la participation active et éclairée de chaque individu au sein d'une démocratie qui reconnaît au peuple les droits et les libertés grâce auxquels il peut exercer ses responsabilités et son pouvoir de délibération et de représentation; elle comporte aussi une exigence d'ouverture sur le monde qui fasse obstacle au repli sur soi engendré par la crainte de l'inconnu ou de la différence (p.12).

Par ce rapport, le CSÉ (1998) invite l'ensemble des acteurs scolaires de tous les ordres d'enseignement à favoriser l'émergence de cette « nouvelle citoyenneté » par des projets éducatifs en ce sens.

En somme, les deux rapports suggèrent de préparer les élèves à une citoyenneté fondée sur la participation aux instances démocratiques et sur la reconnaissance de l'autre. Cette « nouvelle citoyenneté » apparaît ainsi en cohérence avec la manière dont le projet d'éducation à la citoyenneté est abordé dans les écrits scientifiques. Étant donné que ces rapports suggèrent d'agir tôt dans le cursus scolaire afin de contribuer à l'éducation des futurs citoyens, il paraît important d'investiguer les

orientations ministérielles et le curriculum prescrit qui lui donnent forme dès le primaire. À cet égard, dans la foulée d'un renouveau pédagogique inspirant différentes réformes scolaires dans la majorité des sociétés démocratiques (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997), le MEQ implante un nouveau programme, le *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire* (PFEQ) à partir de 2001.

1.2.1 Les orientations ministérielles et le curriculum québécois

Les analyses de Mc Andrew (2004) pratiquées sur les documents ministériels de différents systèmes scolaires démontrent que deux modalités d'insertion de l'éducation à la citoyenneté au curriculum sont visibles dans plusieurs pays d'Europe et dans certaines provinces canadiennes. D'abord, une approche purement transversale consiste à faire de l'éducation à la citoyenneté une responsabilité associée à l'ensemble des disciplines scolaires. Ensuite, une approche disciplinaire préconise plutôt un enseignement plus particulièrement associé à l'histoire ou aux sciences sociales. La lecture du curriculum québécois pour l'enseignement primaire, appuyée par l'étude de Mc Andrew (2004) et par celle de Jutras (2005), permet de constater le choix d'une formule mitoyenne. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté fait partie du domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*, qui interpelle l'ensemble des disciplines tout en étant intégrée au domaine disciplinaire de l'univers social composé de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Plus encore, l'éthique et culture religieuse contient certaines indications relatives à cet

objet. Afin de comprendre cette approche mitoyenne et la pratique enseignante, il est nécessaire d'approfondir le sens qui se dégage du PFEQ, d'autant plus qu'il s'agit d'un document prescriptif du travail des enseignants.

D'entrée de jeu, il est précisé dans le PFEQ que l'éducation à la citoyenneté consiste en une finalité éducative que doivent poursuivre l'ensemble des acteurs scolaires (MEQ, 2001). Ainsi, le PFEQ semble afficher une grande préoccupation pour la préparation des futurs citoyens qui est manifeste par de nombreux énoncés relatifs aux grandes orientations de l'école québécoise. À cet égard, il est précisé que l'école souhaite mieux outiller les citoyens de demain à faire face aux défis contemporains, notamment « celui d'une collectivité pluraliste où chacun a sa place » (p. 2). Pour y arriver, l'apprentissage du vivre-ensemble paraît au cœur des préoccupations du MEQ, ce qui correspond à l'une des trois missions fondamentales de l'école : socialiser. Ainsi, il revient à l'école de « transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables » (p. 3).

Afin de mieux comprendre les directives du MEQ sur la préparation des élèves à l'exercice d'une citoyenneté responsable, il faut spécifiquement prendre en compte le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* où l'éducation à la citoyenneté est explicitement associée à l'ensemble des disciplines scolaires. À des fins explicatives, le PFEQ identifie cinq domaines généraux de formation, qui visent

à orienter les interventions éducatives de tous les acteurs scolaires afin de contextualiser les savoirs disciplinaires à des défis contemporains de la société québécoise. Ici encore, les préoccupations pour la participation des citoyens et pour le pluralisme au sein de l'école québécoise sont mises en évidence. En effet, l'intention éducative consiste 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 » (MEQ, 2001a, p. 50). À cet égard, les attentes envers l'élève y sont précisées comme suit :

L'élève du primaire s'éveille de plus en plus aux exigences de la vie en collectivité et comprend l'importance d'adopter des comportements inspirés du processus démocratique. Il contribue volontiers à l'élaboration de règles de vie basées sur le principe de l'égalité des droits et il accepte de se conformer aux règles établies par les groupes auxquels il appartient. Il se familiarise avec la négociation et apprend à privilégier ce moyen dans toute démarche de résolution de problèmes en vue d'en arriver à des compromis acceptables tant pour lui-même que pour l'ensemble du groupe. Il prend peu à peu conscience qu'il est, lui aussi, un citoyen du monde et il se sensibilise à l'importance des droits de la personne (MEQ, 2001, p. 50).

Pour atteindre cette finalité éducative, trois axes de développement sont proposés par le MEQ afin d'orienter le travail des enseignants : « [1] valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques, [2] engagement dans un esprit de coopération et de solidarité et [3] culture de la paix » (MEQ, 2001, p. 50).

Ensuite, dans le domaine de l'univers social, l'éducation à la citoyenneté est abordée comme une finalité éducative étroitement associée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Ainsi, il ne s'agit pas en soi d'un objet disciplinaire. L'éducation à la

citoyenneté transparaît dans l'objectif général de ce domaine disciplinaire formulé dans la perspective de l'apprenant qui consiste à « construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » (MEQ, 2001, p. 165). Par ailleurs, il est précisé que l'éducation à la citoyenneté constitue un apprentissage complexe « auquel tous les programmes d'études doivent contribuer » (p. 165). Il demeure néanmoins que les deux disciplines de l'histoire et de la géographie :

contribuent de façon particulière à la formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchie et autonome au débat social. Elles amènent l'élève à construire ses propres interprétations des réalités sociales et territoriales. Ce faisant, celui-ci est fréquemment appelé à partager ses interrogations et ses interprétations avec d'autres. Il s'entraîne ainsi à présenter son point de vue tout en respectant celui des autres, à argumenter, mais aussi à nuancer ses interprétations à la lumière de données nouvelles (MEQ, 2001, p. 170).

Loin d'être une simple acquisition de connaissances, les élèves sont ainsi amenés à participer et à s'engager en faisant appel à des compétences d'ordres personnel, social et intellectuel (MEQ, 2001, p. 165), une typologie que le PFEQ utilise lorsqu'il réfère aux compétences transversales.

Enfin, le domaine disciplinaire éthique et culture religieuse « entretient des liens privilégiés avec le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* » (MELS¹, 2007, p. 284). Cette discipline scolaire contribue à la réflexion des élèves sur les valeurs et attitudes à prioriser dans une société pluraliste :

¹ Le programme Éthique et culture religieuse a été approuvé officiellement en 2007 et s'est ajouté au PFEQ en vigueur depuis 2001, remplaçant du même coup les programmes d'enseignement moral et d'enseignement religieux catholique et protestant.

Parce qu'il s'adresse à des jeunes dont les visions du monde sont parfois divergentes et qu'il les invite à échanger sur ces visions en recherchant des aménagements qui favorisent le vivre-ensemble, le programme répond tout naturellement à l'intention éducative de ce domaine : amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité (p. 284).

La compétence qui porte sur la pratique du dialogue apparaît également s'associer à l'éducation à la citoyenneté, bien que ce lien soit plus implicite. Ainsi, les énoncés qui portent sur les interactions respectueuses, l'écoute de l'autre ou encore le développement d'une culture de la paix paraissent liés à la préparation citoyenne des élèves. L'intention explicite du programme est ici encore une préoccupation pour le vivre-ensemble : « Afin de favoriser le vivre-ensemble, une société ne saurait faire l'économie d'un dialogue empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de la part de ses membres » (MELS, 2007, p. 304).

Bien que l'éducation à la citoyenneté soit explicitement évoquée dans le PFEQ, les énoncés qui y sont relatifs demeurent disparates et sujets à interprétation, notamment en ce qui concerne les concepts (Larouche, Lefrançois et Loyer, 2013) et les valeurs qui sont associées à cette responsabilité (Jutras, 2005). En ce sens, cette brève analyse du PFEQ laisse entrevoir certains écueils que peuvent rencontrer les enseignants dans la mise en œuvre du curriculum scolaire.

1.2.2 Des écueils à la mise en œuvre du curriculum par les enseignants du primaire

Plusieurs auteurs signalent des écueils au travail d'éducation à la citoyenneté sur le plan des visées générales, des valeurs et des concepts à faire apprendre aux élèves. D'emblée, Mc Andrew (2004) dénote l'absence de définition des concepts de citoyenneté et de démocratie pouvant guider et outiller les enseignants dans leur travail quotidien. De surcroît, Larouche, Lefrançois et Loyer (2013) mentionnent que la lecture du programme ne permet pas de clarifier ce qui caractérise une société démocratique, alors que cela constitue un objet d'étude au 3^e cycle du primaire. Par ailleurs, les écrits scientifiques font consensus sur le caractère polysémique de la citoyenneté en raison de la multitude de conceptions distinctes qui s'y rattachent. Selon Mc Andrew (2004), l'absence de définition dans le programme de formation au Québec peut en ce sens provenir du fait que la diversité des conceptions de la citoyenneté soulève de nombreux débats. Les conséquences de ce manque de clarté conceptuelle ne sont pas négligeables. À cet effet, Moisan (2010) souligne dans son étude visant l'ordre secondaire qu'une représentation floue ou erronée du concept de citoyenneté ne permet pas d'atteindre les intentions associées à l'éducation à la citoyenneté. Il est fort plausible de croire que le primaire n'échappe pas à cette situation.

Les apprentissages attendus de l'éducation à la citoyenneté ne sont pas élaborés dans le programme. En effet, le Comité-conseil des programmes d'études (2001)

mentionne l'absence, pour le domaine disciplinaire de l'univers social, de compétences spécifiquement liées à l'éducation à la citoyenneté. De fait, il n'y a aucune précision sur les compétences d'ordres personnel, social et intellectuel malgré le fait qu'elles soient évoquées dans le domaine de l'univers social et qu'elles puissent relever des compétences transversales. De surcroît, bien que trois axes de développement soient précisés dans la présentation du domaine général de formation pour guider le travail des enseignants, aucun encadrement ne permet de préciser quelles sont les connaissances, les compétences ou les attitudes à développer chez les élèves (Mc Andrew, 2004).

Enfin, l'éducation à la citoyenneté ne figure pas dans le récent cadre d'évaluation des apprentissages au primaire (MELS, 2011). Les évaluations agissent toutefois comme des vecteurs d'application du curriculum par les enseignants. En ce sens, un rapport de la Commission des programmes d'étude (2004) constate que de ne pas exiger aux enseignants l'évaluation d'apprentissages en ce qui concerne les domaines généraux de formation n'incite pas les acteurs scolaires à en tenir compte dans leur planification. Par conséquent, rien n'encourage et ne contraint la mise en œuvre d'actions pédagogiques associées à l'éducation à la citoyenneté par les enseignants du primaire.

En somme, 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 » (Mc Andrew, 2004, p. 43). De surcroît, l'ambiguïté des documents ministériels peut mener certains enseignants à :

évacuer presque totalement les dimensions non consensuelles, ce qui exclurait les débats sociaux relatifs à la place de la diversité de l'éducation à la citoyenneté, réduite à la connaissance des grands encadrements juridiques et des institutions politiques. D'autre part, l'absence de balises claires pourrait aussi conduire les acteurs de terrain à des interprétations de sens commun peu compatibles avec les prises de position gouvernementales en matière de pluralisme et de solidarité sociale (p. 34).

Il semble dès lors que l'absence de balises claires rend plus complexe la mise en œuvre du travail d'éducation à la citoyenneté par les enseignants du primaire. De même, ce flou conceptuel constitue un problème en ce qui concerne la construction du sens que revêt l'éducation à la citoyenneté pour les enseignants, ce qui détermine leur engagement ou non envers une finalité éducative (Courtine-Sinave, 2004). Dans un tel contexte, il est pertinent de s'interroger sur la situation actuelle de l'éducation à la citoyenneté au primaire qualifiée au début du XXI^e siècle par Jobin (2001) de responsabilité négligée par l'école et ses acteurs. À cet égard, la position mitoyenne adoptée par le MEQ concernant la place de l'éducation à la citoyenneté dans le PFEQ, à savoir l'approche transversale et l'approche disciplinaire, peut constituer un écueil à la mise en application d'un tel programme. En effet, le caractère transversal d'une finalité éducative revenant à l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire pose le défi d'assurer une prise en charge réelle de ladite finalité (Leleux, 1997). Cette situation prévaut également pour les enseignants du primaire, où le travail

d'éducation à la citoyenneté vient s'ajouter à l'enseignement de la plupart des disciplines scolaires.

Comme le fait remarquer Moisan (2010), les enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du secondaire qu'elle a interrogés dans sa recherche doctorale abordent le travail d'éducation à la citoyenneté dans la perspective d'une socialisation et d'une certaine formation morale :

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 (p. 212).

L'auteure révèle toutefois du même souffle que les enseignants rencontrés, au nombre de 18, se préoccupent 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 (Moisan, 2010, p. 214).

Dans ce contexte, il se révèle pertinent d'interroger la compréhension du travail d'éducation à la citoyenneté par les enseignants du primaire qui, à la différence de ceux du secondaire, agissent à titre de généralistes dans leur profession.

1.3 L'enseignant du primaire devant le travail d'éducation à la citoyenneté

En considérant que depuis plusieurs décennies déjà il est recommandé d'entreprendre le travail d'éducation à la citoyenneté dès le plus jeune âge (CSÉ, 1998; Eco, 1993; Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; UNESCO, 1985), la

compréhension de cette visée par les enseignants du primaire nécessite d'être investiguée. À cet égard, les enseignants construisent souvent par les interactions sociales une conception des responsabilités qu'ils occupent (Lautier, 2001). Tout comme dans différents domaines professionnels, ces conceptions relèvent des représentations qui constituent le référent identitaire commun de ses membres, en l'occurrence ici des enseignants (Gilly, 1993, cité par Lautier, 2001). L'intérêt pour les représentations provient particulièrement de leur incidence sur l'orientation des attitudes et des pratiques des individus (Rateau, 2000). C'est donc dire que les pratiques pédagogiques en matière d'éducation à la citoyenneté seraient liées aux représentations que les enseignants se font à l'égard de ce travail. De surcroît, les pratiques diffèrent selon la valeur que les enseignants attribuent à l'objet d'enseignement (Courtine-Sinave, 2004; Lautier, 2001; Moisan, 2010).

Au Québec, deux recherches abordent plus spécifiquement la question des représentations d'enseignants du primaire à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. Les travaux de Gervais (2009) portent sur les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté comme objet disciplinaire intégré à l'univers social par des enseignants de 2^e cycle du primaire de la grande région de Montréal. Les entretiens menés auprès de dix enseignants visent à déterminer la présence dans leur discours de sept dimensions de l'éducation à la citoyenneté identifiées à partir du modèle de Paquin et Poirier (2004), c'est-à-dire [1] l'esprit critique/conscientisation, [2] la participation, [3] les responsabilités, [4] la démocratie, [5] l'appartenance, [6] les droits de la personne et

[7] la paix/cohésion sociale. Par ses analyses, l'auteure démontre que l'ensemble des dimensions sont présentes dans le discours des participants, bien 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 mettent en évidence chez plusieurs participants « que l'É.C. ne fait pas partie de la matière à enseigner. [...] Par contre, elle est présente quotidiennement d'une manière globale » (p. 99). Néanmoins, très peu de précisions sont apportées sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans ce contexte plus global.

Pour sa part, la thèse de Rousson (2014) examine l'éducation à la citoyenneté au sens d'une discipline au même titre que les disciplines de l'histoire et de la géographie composant le domaine de l'univers social. Son étude porte sur les représentations de l'univers social chez des enseignantes du primaire de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. Les résultats démontrent, entre autres, que parmi les trois objets qui composent l'univers social au primaire, l'éducation à la citoyenneté est la « discipline » qui est définie avec le plus de divergence entre les participants. L'auteur explique cette situation par le statut relativement nouveau de l'éducation à la citoyenneté et par le fait que l'histoire et la géographie sont des disciplines établies depuis longtemps dans le cursus scolaire.

Les études de Lebrun et Wood (2004) et de Lebrun (2006) sur des objets connexes apportent également certaines précisions relatives à la compréhension du travail d'éducation à la citoyenneté au primaire. Portant plus précisément sur la notion de démocratie, ces travaux démontrent la préoccupation de futurs enseignants québécois du primaire pour une citoyenneté privilégiant la participation et un certain humanisme. Les participants de ces études se représentent alors le citoyen démocratique comme étant actif, conscient des enjeux sociaux et qui agit concrètement afin d'améliorer la qualité de vie des citoyens.

Les résultats des recherches menées au Québec fournissent particulièrement des données sur l'éducation à la citoyenneté abordée comme discipline constitutive du domaine de l'univers social. Néanmoins, de nombreuses interrogations persistent sur les représentations du travail d'éducation à la citoyenneté abordé dans son approche plus globale. En outre, l'étude de Rousson (2014) n'aborde qu'en surface cet objet et celle de Gervais (2009) a peu investigué la mise en œuvre de ce travail et se centre spécifiquement sur les enseignants du 2^e cycle. Par ailleurs, les travaux de Lebrun et Wood (2004) et de Lebrun (2006), réalisés auprès de futurs enseignants, ne s'intéressent pas outre mesure au travail d'éducation à la citoyenneté et à la manière de penser sa mise en œuvre. Ainsi, en considérant l'importance, voire l'urgence pour les sociétés démocratiques d'assurer la préparation des élèves à la citoyenneté dès leur jeune âge, il importe de poursuivre les investigations afin de contribuer à une

meilleure compréhension des représentations d'enseignants généralistes au primaire au regard de ce travail qui leur est dévolu.

1.4 Problématique spécifique et question générale de recherche

En somme, l'absence de définitions conceptuelles et opérationnelles dans le PFEQ, le peu de précision quant aux apprentissages associés à cette finalité éducative et l'ambiguïté des orientations ministérielles rendent incertaine la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté par les enseignants et peuvent lui conférer un caractère aléatoire. En outre, le caractère global de l'éducation à la citoyenneté implique un risque que les enseignants du primaire n'accordent que peu d'attention à cette responsabilité éducative, voire qu'ils l'ocultent. Bien que certaines études aient été effectuées sur l'éducation à la citoyenneté au Québec, les représentations qu'entretiennent les enseignants en exercice au primaire à l'égard du travail d'éducation à la citoyenneté qui leur est imparti demeurent à investiguer. En ce sens, il devient essentiel de mieux connaître la manière dont les enseignants du primaire se représentent cette finalité éducative, sa mise en œuvre et l'importance qu'ils y attribuent dans l'exercice de leur profession. Ainsi, à la différence des autres recherches conduites au Québec, nous abordons le travail d'éducation à la citoyenneté plus globalement et non comme une discipline spécifique du domaine de l'univers social. Cette problématique spécifique amène à poser notre question générale de recherche.

- Comment des enseignants du primaire au Québec se représentent-ils le travail d'éducation à la citoyenneté?

Par notre étude, nous entendons mieux comprendre et décrire la manière dont des enseignants du primaire entrevoient leur travail d'éducation à la citoyenneté, sachant que leurs représentations servent de fondements aux actions qu'ils entreprennent au regard de cette finalité éducative.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Étudier les représentations que peuvent entretenir les membres d'un groupe professionnel tel que les enseignantes du primaire à l'égard de la responsabilité qui leur est confiée réclame un approfondissement théorique des différentes dimensions associées à ce travail. Cet éclairage théorique vise à mieux cerner le concept de citoyenneté qui est largement évoqué dans les écrits scientifiques et à approfondir comment les spécialistes conçoivent la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté en contexte scolaire. Ensuite, il apparaît nécessaire de creuser le sens que peuvent prendre les représentations au sein d'un groupe professionnel de façon à préciser la nature du travail méthodologique qui permettra de contribuer au développement de la connaissance dans le champ spécifique de l'éducation à la citoyenneté en enseignement primaire. Ce regard théorique amène enfin à préciser les objectifs de recherche.

2.1 Le travail d'éducation à la citoyenneté

Le citoyen peut être défini comme une personne qui possède des droits et des obligations, description qu'Audigier (2000) lie étroitement à la démocratie à l'instar, entre autres, de Galichet (2005), de Marzouk, Kabano et Côté (2000) et de Paquin et Poirier (2004). Par ailleurs, la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté est une préoccupation partagée dans l'ensemble des sociétés démocratiques (Conseil de l'Europe, 2005; Jutras, 2010). Loin d'être un objet de recherche consensuel et clairement défini, les notions de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté laissent plutôt

place à un amalgame de modèles et de conceptions du citoyen. Si l'éducation à la citoyenneté correspond à la préparation des élèves à la vie sociale et politique (Audigier, 2000), elle demeure difficile à cerner :

Dans son sens le plus large, tout ce qui touche à la vie en société intéresse de près ou de loin le citoyen, tout (ou presque) peut donc relever, au moins en partie, à la citoyenneté. La citoyenneté est ainsi partout au risque de n'être nulle part (Audigier, 2007, p. 25).

Dans un tel contexte, le sens que prend la notion de citoyenneté pour un enseignant détermine sa pratique professionnelle d'éducation à la citoyenneté. Avant d'aborder plus précisément les représentations du citoyen qui sont susceptibles de guider le travail d'éducation à la citoyenneté, il convient de circonscrire le champ de la citoyenneté.

2.1.1 La citoyenneté et ses multiples dimensions

L'extension des droits et des obligations du citoyen au fil des siècles complexifie la tâche de définir la citoyenneté (Pagé, 2001). En effet, cette notion a évolué de manière à intégrer différentes dimensions pour la définir, dont il en apparaît trois qui sont relativement consensuelles : la dimension juridique, la dimension politique et la dimension sociale (Barrère et Martucelli, 1998; Galichet, 2005; Pagé, 2001).

La **dimension juridique** correspond d'abord au statut de citoyen qui est accordé aux habitants d'un territoire (Schnapper, 2000). Cette dimension de la citoyenneté trouve entre autres ses origines du côté de la tradition libérale ou britannique, où le citoyen

est tributaire d'un certain nombre de droits civils que lui garantissent les chartes et les tribunaux (Galichet, 2005). L'attribution de ces droits correspond généralement à un désir de préserver les libertés individuelles (Perrenoud, 1997). Au fil des siècles, l'extension de la citoyenneté a mené à l'obtention de droits politiques (droit de vote, droit de participer, liberté d'opinion, etc.), puis sociaux (protection sociale, droit au travail, etc.), qui sont aussi garantis par les chartes et les tribunaux (Barrère et Martucelli, 1998).

La **dimension politique** trouve ses origines modernes dans la tradition républicaine ou française, où la citoyenneté est liée à l'exercice de la souveraineté (Galichet, 1998, 2005). Comme abordé précédemment, les droits politiques qui octroient aux individus la possibilité de voter et de participer au pouvoir sont fondamentaux à cette dimension de la citoyenneté. Ainsi, la dimension politique regroupe l'ensemble des activités qui permettent aux individus de participer à la vie démocratique (Pagé, 2001). À cet effet, le citoyen est conçu en tant qu'acteur social possédant des facultés intellectuelles et discursives lui permettant de participer aux prises de décision et à la chose publique (Éthier et Lefrançois, 2007; Perrenoud, 2003). En outre, on lui reconnaît un pouvoir d'action et d'influence sur le fonctionnement des institutions (Barrère et Martucelli, 1998). La participation politique par la discussion et la délibération vise par le fait même l'obtention de consensus entre les intérêts individuels sur les décisions qui concernent le bien commun.

La **dimension sociale** correspond au sentiment d'appartenance du citoyen qui est reconnu comme membre de la collectivité. Préalable à la participation d'un individu dans les décisions politiques, cette dimension amène, selon Barrère et Martucelli (1998), à tracer une frontière construite par le groupe entre ceux qui sont *dedans* et ceux qui sont *en dehors* de ce groupe. La dimension sociale implique ainsi une réflexion sur l'identité collective, les valeurs et les attitudes que les citoyens doivent adopter et communément partager (Mc Andrew, Tessier et Bourgeault, 1997). Cette dimension offre un lieu pour définir les comportements qui sont socialement tolérés dans la collectivité de ceux qui ne le sont pas.

Les dimensions juridique, politique et sociale permettent de mieux saisir le registre sémantique du concept de citoyenneté. Selon Pagé (2001), ces dimensions couvrent l'essentiel des enjeux liés à la citoyenneté qui concernent particulièrement l'égalité des droits, la participation civique et la place des identités minoritaires. L'auteur rappelle en outre que la citoyenneté prend forme différemment selon l'importance accordée davantage à l'une ou l'autre des dimensions. En ce sens, Moisan (2010) relève dans un travail de synthèse [1] des comportements, [2] des attitudes et [3] des connaissances que les sociétés démocratiques attendent du citoyen. Premièrement, le citoyen doit agir dans le respect des règles, des lois et des autres (Perrenoud, 1997). Pour ce faire, il est attendu du citoyen qu'il possède des qualités (écoute, ouverture, curiosité, esprit critique) lui permettant de prendre part aux délibérations publiques, ce qui mène à la résolution des conflits sociaux et à l'élaboration d'une règlementa-

tion plus porteuse de justice (Éthier et Lefrançois, 2007; Perrenoud, 2003). Plus encore, le citoyen doit également s'engager activement dans la collectivité au niveau local, régional, national et international (Ferrer et Allard, 2002; Grossman, 2002). Deuxièmement, le citoyen doit adopter une posture critique et vigilante au regard des enjeux sociaux (Moisan, 2010). Il doit en outre partager un certain nombre de valeurs présentes au sein du projet démocratique telles que l'égalité, la solidarité, l'autonomie, la coopération et la justice (Galichet, 2005; Lebuis, 2010; Leleux, 1997). Troisièmement, le citoyen doit avoir des connaissances pratiques et théoriques sur le fonctionnement des institutions démocratiques (Barrère et Martucelli, 1998; Martineau, 1998). Il doit également connaître ses droits et ses responsabilités accordés par les chartes et les lois (Costa-Lascoux, 1992). Il se dégage de ces attentes envers le citoyen démocratique diverses représentations du citoyen qu'il convient d'explorer.

2.1.2 Le travail d'éducation à la citoyenneté sous l'angle des diverses représentations du citoyen

Depuis les années 1990, plusieurs représentations théoriques du citoyen ont été proposées par des chercheurs provenant d'horizons culturels bien distincts. Dans une liste loin de l'exhaustivité se trouvent entre autres les apports de Galichet (1998, 2005) en contexte français, de Kiwan (2007, 2008) en contexte britannique et de Pagé (2001) en contexte canadien. Dans le cadre de cette recherche, la typologie proposée par Westheimer et Kahne (2003, 2004) en contexte américain se révèle significative étant donné son ancrage aussi empirique que théorique. Cette proposition apparaît par

ailleurs adaptée à la réalité québécoise, ayant été traduite et abordée par Lefrançois, Éthier et Demers (2010; également Demers, Éthier et Lefrançois, 2010) en plus d'être utilisée par Moisan (2010) dans son étude doctorale.

Dans leurs travaux, Westheimer et Kahne (2003, 2004) se sont intéressés à comprendre les types de citoyens que les programmes de formation et les enseignants visent à développer chez les élèves. Au terme de deux années d'étude sur les pratiques en matière d'éducation à la citoyenneté auprès de dix groupes d'enseignants des États-Unis, les auteurs démontrent que la diversité des approches pédagogiques et des choix d'activités des enseignants peuvent contribuer à l'éducation de trois types de citoyens : [1] le citoyen personnellement responsable, [2] le citoyen participatif et [3] le citoyen orienté vers la justice sociale (voir le tableau 1, p. 37). Ces trois représentations sont particulièrement intéressantes du fait qu'elles mettent en évidence d'importantes différences dans la manière de concevoir la citoyenneté et ainsi dans la manière d'éduquer les citoyens (Westheimer et Kahne, 2004). Voyons ce qu'implique chacune de ces représentations du citoyen sur le travail d'éducation à la citoyenneté des enseignants.

2.1.2.1 L'éducation du citoyen personnellement responsable

Le citoyen personnellement responsable trouve ses origines dans une longue tradition en éducation à vouloir former des individus qui possèdent des vertus comme l'honnêteté, le respect et l'intégrité (Westheimer et Kahne, 2004). 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. Bon travailleur, il est en ce sens actif dans la société. Les tenants de cette représentation du citoyen partagent une vision plutôt individualiste du citoyen en favorisant le développement de la discipline personnelle et de l'effort au travail (Westheimer et Kahne, 2004). De plus, l'éducation d'un citoyen personnellement responsable amène chez l'enseignant des considérations concernant les comportements et les attitudes à favoriser chez les élèves à l'égard des autres :

Enseigner aux élèves à traiter les autres avec respect, à gérer adéquatement leur colère, à considérer les sentiments des autres, à suivre les règles, à avoir de bonnes manières, etc. Les enseignants ne veulent pas que les étudiants menacent, frappent, blessent quelqu'un d'autre ou qu'ils utilisent un langage grossier [traduction libre] (Westheimer et Kahne, 2003, p. 52).

En somme, cette représentation du citoyen semble insister grandement sur la manière de se comporter dans le respect des autres.

2.1.2.2 L'éducation du citoyen participatif

L'éducation du citoyen participatif se caractérise davantage par le développement d'aptitudes associées à la participation active dans les affaires sociales et politiques de la communauté à l'échelle locale, nationale ou internationale (Westheimer et Kahne, 2004). Cette participation dépasse par ailleurs les intérêts individuels et particuliers et s'appuie sur l'intercompréhension et l'engagement vers le bien commun et la collectivité. Le travail d'éducation que sous-tend ce type de citoyen est décrit comme suit par Westheimer et Kahne (2003) :

Les programmes qui supportent le développement de citoyens participatifs se préoccupent particulièrement d'enseigner aux élèves comment le gouvernement et les autres institutions fonctionnent, en plus de l'importance de la participation dans l'organisation d'une aide pour les gens dans le besoin, par exemple, ou encore d'enseigner comment agir sur les politiques de l'école [traduction libre] (p. 53).

Les enseignants qui entretiennent une telle représentation du citoyen accordent ainsi une grande importance à l'apprentissage du fonctionnement du gouvernement et des institutions démocratiques, car ces connaissances permettent, selon eux, au citoyen participatif d'agir sur les différents problèmes sociaux. L'engagement du citoyen dans la résolution des problèmes sociaux se fait à l'intérieur du cadre institutionnel établi par les structures politiques en vigueur et dans les limites du système auquel il appartient (Westheimer et Kahne, 2004).

2.1.2.3 L'éducation du citoyen orienté vers la justice sociale

Le citoyen orienté vers la justice sociale se distingue des deux autres par son souci envers les situations d'injustices et ses causes, et sa recherche de solutions pour les résorber (Westheimer et Kahne, 2004). Selon les auteurs de la typologie, l'éducation de ce type de citoyen est la moins commune dans les programmes d'études et dans le travail des enseignants. En outre, bien que la finalité de promouvoir la justice sociale chez les élèves soit explicite pour les tenants de cette conception de la citoyenneté, il demeure que ce travail « n'implique pas de perspectives politiques, de conclusions ou de priorités particulières » [traduction libre] (Westheimer et Kahne, 2003, p. 53). En outre, le citoyen orienté vers la justice sociale est intéressé à analyser et à comprendre

les causes sociales, économiques ou politiques des injustices afin de tenter d'agir de manière à les résorber durablement. Par conséquent, il peut s'agir de vouloir transformer l'ordre politique établi s'il contribue à la reproduction des injustices. À cet égard, la finalité qui guide l'éducation d'un citoyen orienté vers la justice sociale se distingue de celle du citoyen participatif et n'est pas en soi la participation et l'engagement envers une cause sociale, mais plutôt la capacité d'analyser et de comprendre les mouvements sociaux et leur impact sur les changements structurels des sociétés. Cette conception implique un travail d'éducation à la citoyenneté axé sur l'analyse des forces économiques ou politiques qui agissent au sein des sociétés. Les élèves sont ainsi amenés à développer des habiletés en matière de mobilisation collective en vue d'améliorer les conditions de vie de tous les membres de cette société.

Westheimer et Kahne (2004) illustrent la différence entre les trois représentations du citoyen à l'aide d'une analogie sur une collecte de denrées alimentaires. Alors que le citoyen personnellement responsable contribue à la collecte et fait le don de denrées alimentaires, le citoyen participatif s'implique dans l'organisation de la collecte des denrées. De son côté, si le citoyen orienté vers la justice sociale contribue à la collecte et à son organisation, ce qui le distingue des deux autres est surtout sa réflexion sur les causes structurelles et sociales de la pauvreté et sa recherche d'un moyen d'agir durablement à la résolution de ce problème social.

Tableau 1

Les types de citoyen

	Citoyen responsable	Citoyen participatif	Citoyen axé sur la justice
Description	<p>Agit de façon responsable dans sa communauté.</p> <p>Travaille et paie des impôts.</p> <p>Respecte les lois.</p> <p>Recycle, donne du sang.</p> <p>Se porte volontaire en temps de crise.</p>	<p>Est membre actif d'organismes communautaires ou collabore à l'amélioration de la communauté.</p> <p>Sait comment fonctionne le gouvernement et ses diverses agences.</p> <p>Connaît des stratégies pour accomplir des tâches collectives.</p>	<p>Évalue de façon critique les structures sociales, politiques et économiques afin d'aller au-delà des causes superficielles.</p> <p>Reconnaît les mouvements sociaux et sait comment provoquer le changement systémique.</p>
Geste citoyen typique	Contribue à une collecte de denrées alimentaires.	Aide à organiser une collecte de denrées alimentaires.	Explore les causes de la faim et agit pour résoudre le problème.
Fondements	Pour régler les problèmes sociaux et améliorer la société, le citoyen doit être de caractère affable, honnête, responsable et respecter les lois.	Pour régler les problèmes sociaux et améliorer la société, le citoyen doit participer activement et faire preuve de leadership au sein des structures et des systèmes établis dans la communauté.	Pour régler les problèmes sociaux et améliorer la société, le citoyen doit remettre en question et échanger les structures et les systèmes établis lorsque ceux-ci reproduisent et perpétuent l'injustice de génération en génération.

Source : Demers, Éthier et Lefrançois (2010, p. 21; traduit de Westheimer et Kahne, 2004, p. 240).

2.1.2.4 Une synthèse sur le travail d'éducation à la citoyenneté

Les représentations du citoyen proposées par Westheimer et Kahne (2003, 2004) tirent leur pertinence du fait qu'elles permettent de mieux comprendre la manière dont l'enseignant matérialise le concept de citoyenneté et ses dimensions (Demers, Éthier et Lefrançois, 2010). La prochaine section propose ainsi une synthèse sur le travail des enseignants au regard des représentations du citoyen et des dimensions de la citoyenneté (voir le tableau 2, page 40).

L'éducation du citoyen personnellement-responsable implique dans sa dimension juridique d'accorder une grande importance au respect des règles de la classe et de l'école. Les élèves doivent ainsi se conformer aux règles en vigueur à l'image des citoyens qui se conforment aux lois. Pour la dimension politique, le travail des enseignants invite les élèves à assumer leurs responsabilités. Les élèves doivent remettre leurs devoirs à temps, réaliser certaines tâches dans la classe, etc. Pour la dimension sociale, les élèves sont encouragés à adopter une bonne conduite et à prendre en considération les autres dans l'optique d'un plus grand respect mutuel.

L'éducation du citoyen participatif incite à enseigner aux élèves la structure institutionnelle permettant ainsi aux élèves d'élaborer des règles, ce qui concerne la dimension juridique. En ce sens, des moments de discussion prévus à cet effet peuvent mener à la création ou la suppression de certaines règles. Pour la dimension politique, au cœur du travail des enseignants, les élèves y apprennent le fonctionne-

ment des instances gouvernementales. Par la mise en œuvre de projets dans la communauté, les élèves développent des habiletés pour l'engagement citoyen (Westheimer et Kahne, 2004). En ce qui concerne la dimension sociale, l'importance accordée au débat et à la délibération vise l'obtention de consensus sociaux et la résolution des conflits.

L'éducation du citoyen orienté vers la justice sociale aborde la dimension juridique et les lois en vigueur dans une perspective réflexive et critique. Ainsi, les élèves peuvent être amenés à remettre en question l'application des lois dans le cas où elles sont causes d'injustices sociales. Pour la dimension politique, les élèves apprennent le fonctionnement des structures sociales, politiques et économiques dans l'optique d'une analyse critique au regard des inégalités et des injustices qu'ils peuvent observer au sein de la collectivité. Les enseignants visent également à développer des habiletés dans la mobilisation et dans l'action citoyenne chez les élèves. Pour la dimension sociale, la quête de justice amène les élèves à adopter un regard critique sur les causes des inégalités dans l'optique d'améliorer les conditions humaines.

Tableau 2

Le travail d'éducation à la citoyenneté au regard des représentations du citoyen et des dimensions de la citoyenneté

Les dimensions de la citoyenneté	Les représentations du citoyen		
	Personnellement responsable	Participatif	Orienté vers la justice sociale
Juridique	Soutenir l'acceptation et le respect des règles de la classe et de l'école.	Promouvoir l'élaboration de règles de vie commune.	Développer une perspective réflexive et critique à l'égard des lois en vigueur.
Politique	Inciter les élèves à assumer leurs responsabilités.	Développer des habiletés pour l'engagement citoyen.	Développer des habiletés pour la mobilisation et pour l'action citoyenne.
Sociale	Favoriser la bonne conduite et le respect de l'autre.	Encourager la délibération vers l'obtention de consensus sociaux.	Outils les élèves d'un regard critique sur les causes des inégalités dans l'optique d'améliorer les conditions humaines.

La manière dont les enseignants pensent et comprennent le travail d'éducation citoyenne a ainsi une grande incidence sur le type de citoyen formé. De plus, en considérant que les représentations orientent les prises de décision et les actions des enseignants dans le projet d'éducation à la citoyenneté, il est de première nécessité de cerner plus précisément ce que les écrits scientifiques disent des représentations entretenues par les membres de ce corps professionnel.

2.2 Les représentations et le domaine de la psychologie sociale

Un autre volet de notre cadre de référence explore la question des représentations dans l'optique d'interroger celles des enseignants du primaire. Pour les tenants de la psychologie sociale, il y a une relation certaine entre les représentations et les pratiques, ce qui en fait un objet de recherche particulièrement intéressant dans le domaine de l'éducation (Rouquette, 2000). Ainsi, adopter un regard psychosocial trouve sens dans le contexte de notre recherche qui s'intéresse au travail des enseignants. Cette posture soutient l'étude des représentations d'enseignants à la lumière de la perspective psychologique et de la perspective sociologique :

Le regard psychosocial relève d'une lecture ternaire : alors que l'objet du psychologue est le sujet pris dans son individualité et que l'objet du sociologue est un sujet collectif, l'objet du psychosociologue est de reconstituer la dynamique entre les deux perspectives (Lautier, 2001, p. 13).

C'est donc que la psychologie sociale, qui ne possède pas de limite bien définie avec les différents domaines de la psychologie et qui y partage même plusieurs concepts, se distingue par son souci de tenir compte mutuellement de l'individuel et du social dans l'analyse de son objet de recherche (Moscovici, 1984). En conséquence, l'étude des représentations des enseignants à l'aide d'un regard psychosocial amène à explorer la théorie des représentations sociales et à s'intéresser à celles entretenues par les membres de ce groupe professionnel distinct.

2.2.1 La théorie des représentations sociales

La théorie des représentations sociales fait son entrée dans le domaine de la psychologie sociale durant les années 1960 avec l'étude fondatrice de Moscovici (1961), qui s'est intéressé à la manière dont était représentée la psychanalyse comme théorie scientifique chez la population. En s'inspirant des travaux d'Émile Durkheim sur les représentations individuelles et collectives, Moscovici élabore les prémisses d'une théorie qui sera bonifiée sur le plan conceptuel et méthodologique par de nombreux chercheurs (Jodelet, 1989; Moliner, 2001; Seca, 2001; Valence, 2010).

De manière générale, une représentation sociale est un ensemble de connaissances, d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances qui sont communément partagées par un groupe de personnes (Elejabarrieta, 1996; Herzlich, 1972; Moscovici, 1961). Il s'agit alors de connaissances ou de savoirs dits de « sens commun ». Ces savoirs se construisent par le biais des interactions sociales entre les individus et sont ainsi des « produits de l'action et de la communication humaine » (Palmonari et Doise, 1986, p. 14). Selon Abric (1994a), la constitution des représentations par un individu et un groupe répond à quatre fonctions essentielles dans la dynamique des relations sociales. Premièrement, les représentations sociales facilitent la compréhension et l'explication de la réalité en cohérence avec les croyances et les valeurs déjà établies dans le groupe. Ceci implique qu'il s'agit toujours d'une appropriation du réel et non du réel lui-même. Deuxièmement, elles visent à définir et à préserver l'identité de la personne dans l'optique de conserver une image positive du groupe

d'appartenance, par exemple en survalorisant certaines caractéristiques ou certains comportements. Troisièmement, elles agissent comme un guide en amont de l'action qui détermine les pratiques et les comportements à adopter selon les différents contextes. Ainsi, la représentation sociale est « prescriptive de comportements ou de pratiques obligés. Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné » (Abric, 1994a, p. 17). Quatrièmement, elles permettent de justifier les différentes prises de position et les comportements qui ont été adoptés en aval de l'action. Par conséquent, les connaissances de « sens commun » qui composent les représentations sociales permettent aux individus de faciliter leur compréhension du monde et d'orienter leurs comportements quotidiens (Elejabarrieta, 1996). C'est donc que les conceptions qui sont partagées dans les échanges ou encore les conduites adoptées par une personne dans différents contextes constituent les éléments tangibles des représentations sociales.

Ni vraies ni fausses, les représentations sociales correspondent à une interprétation du réel (Flament et Rouquette, 2003). Elles « façonnent cette réalité mi-physique, mi-imaginaire, qu'est la réalité sociale » (Moscovici, 1984, p. 7). De surcroît, pour les tenants de la théorie des représentations sociales, toute réalité, loin d'être objective, est représentée :

Nous poserons qu'il n'existe pas *a priori* de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeur dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique (Abric, 1994a, p. 12).

Par le fait même, les représentations sociales appartiennent davantage au domaine de la pensée naïve et au sens commun qu'à une réalité objective et scientifique du monde.

À ce propos, certains auteurs soutiennent que les représentations qu'entretiennent les membres d'un groupe professionnel, comme c'est le cas dans cette recherche auprès d'enseignants du primaire, ne relèvent ni d'un savoir scientifique ni purement d'un savoir de sens commun. L'étude des représentations des enseignants nécessite par conséquent l'application de la théorie des représentations sociales au domaine professionnel (Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piasser, 1997; Blin, 1997; Elisabeth, 2010).

2.2.2 Des représentations sociales aux représentations professionnelles

En considérant que la théorie des représentations sociales reconnaît l'influence du groupe d'appartenance de l'individu, il est logique de tenter de cerner celles qui prévalent chez les membres d'un groupe en particulier qui se distinguent par leur formation, en plus de la nature et du contexte de leur intervention. Des chercheurs ont ainsi fait valoir l'importance d'intégrer une réflexion sur le contexte particulier vécu par un groupe dans l'analyse des représentations, en qualifiant ces représentations de professionnelles (Bataille et al., 1997). En effet, tous les individus ont une représentation de ce qu'est un enseignant, possédant tous une image ou des informations sur l'exercice de cette profession. Il est ici question d'une représentation dite « sociale »,

qui est partagée par la population en général et qui correspond à un savoir de sens commun. Néanmoins, la représentation d'un enseignant sur l'exercice de sa propre profession est aussi sociale, évidemment, mais elle n'est pas du même ordre que la représentation d'un profane. À cet égard, Blin (1997) suggère la distinction conceptuelle entre la représentation sociale de l'objet « métier » et la représentation professionnelle qui est liée à la fonction exercée. Ainsi, l'auteur laisse entendre que « la construction des représentations professionnelles est largement dépendante du statut professionnel et de son exercice entraînant une rupture avec les représentations sociales de la profession » (p. 84).

Les représentations professionnelles sont définies comme « 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 appartiennent à un milieu professionnel spécifique et qui sont partagés par les membres de la 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). Dans ce contexte, les enseignants partagent des connaissances qui ne relèvent pas du sens commun.

Le contenu des représentations professionnelles correspond à un savoir professionnel qui est lié à la fonction exercée et à l'action (Bataille et al., 1997; Blin, 1997). Selon Elisabeth (2010), les savoirs professionnels sont à la fois techniques et scientifiques. Ils orientent l'agir et la pensée des membres du groupe professionnel. Ces derniers en viennent à partager une identité particulière et caractéristique de leur profession. L'intérêt pour l'étude des représentations professionnelles provient par ailleurs de son lien inhérent avec les pratiques :

Il s'agit donc d'analyser les représentations en tant que produit et processus, sous-jacentes à des pratiques mises en œuvre dans des contextes professionnels par des individus socialement situés, autrement dit de s'interroger sur la manière dont les sujets se représentent leur profession et leurs activités associées dans un contexte d'exercice particulier (Blin, 1997, p. 80).

C'est ainsi que les représentations, liées de près aux prises de décision des acteurs professionnels, forment un tout qui régit inconsciemment l'action et la communication à propos de l'objet (Bataille et al., 1997).

Les précisions théoriques sur les représentations professionnelles démontrent l'importance qu'elles occupent dans le travail des groupes professionnels. En effet, il semble judicieux d'interroger les représentations qui peuvent guider et orienter le travail des enseignants dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté.

2.3 Les objectifs de recherche

En considérant que les enseignants du primaire ont un travail important à faire en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, l'étude des représentations professionnelles

permet de décrire le sens que peut prendre ce travail chez des membres du groupe professionnel. Ainsi, notre démarche de recherche plus exploratoire poursuit l'objectif principal de comprendre en profondeur comment des enseignants du primaire se représentent leur travail d'éducation à la citoyenneté, conçue comme l'une des finalités éducatives prescrites dans le PFEQ.

Il découle de cet objectif principal trois objectifs spécifiques qui consistent à : [1] décrire les représentations professionnelles du travail d'éducation à la citoyenneté d'enseignants du primaire; [2] cerner le type de citoyen qui peut s'associer aux représentations professionnelles d'un groupe d'enseignants du primaire selon la typologie proposée par Westheimer et Kahne (2003, 2004); [3] dégager des éléments contextuels pouvant influencer sur les représentations à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. Voyons maintenant les considérations méthodologiques qui permettront de concrétiser ces objectifs de recherche en résultats.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La démarche de cette recherche exploratoire poursuit l'objectif principal de comprendre en profondeur comment des enseignants du primaire se représentent leur travail d'éducation à la citoyenneté, conçue comme une finalité éducative prescrite au programme de formation de l'école québécoise. Cette recherche se distingue, entre autres, de celles menées jusqu'à présent au Québec (Gervais, 2009; Rousson, 2014) par l'objet qui est abordé dans sa transversalité et par les modalités de recrutement des participants, qui vise à explorer les représentations dans un milieu professionnel typique. Cet objet de recherche encore peu étudié nous conduit à adopter une posture de recherche qualitative-interprétative dont le choix est justifié dans la première section de ce chapitre. Nous abordons ensuite les décisions relatives à l'opérationnalisation méthodologique précisant les modalités de recrutement des participants, les outils de collecte et d'analyse de données.

3.1 Une posture de recherche qualitative

La recherche qualitative est une méthodologie de recherche qui vise à comprendre en profondeur le vécu des humains (Paillé, 2007). Il s'agit donc de saisir comment l'expérience humaine et sociale est vécue par les individus dans le contexte qui leur est propre. La recherche qualitative implique, selon Sandelowski (2004, cité dans Hammersley, 2013), une certaine posture par rapport à la recherche qui amène le chercheur à adopter des attitudes, des stratégies et des méthodes particulières afin de

mener ses travaux. Devant le phénomène de la recherche qualitative appliquée aux sciences humaines et sociales qui est en pleine expansion depuis la fin des années 1960 (Savoie-Zajc, 2011), il paraît nécessaire de mieux décrire cette posture du chercheur qui répond à la visée compréhensive de cette recherche.

La recherche qualitative a fait l'objet de nombreuses publications visant à mieux la définir (Hamersley, 2013; Paillé, 2007; Savoie-Zajc, 2011). Selon Paillé (1996), cette méthodologie de recherche répond à cinq caractéristiques qui délimitent son champ :

1) la recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive, 2) elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large, 3) elle inclut une cueillette de données effectuée au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents, 4) elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique, et 5) elle débouche sur un récit ou une théorie (et non sur une démonstration) (p. 196).

Cette description de la recherche qualitative amène rapidement à mettre en évidence la distance avec la logique hypothético-déductive qui vise plutôt à démontrer de manière généralisable les résultats obtenus (Boudreault et Cadieux, 2011). Ainsi, la recherche qualitative travaille entre autres avec le langage qu'elle analyse dans l'optique de mieux comprendre l'objet d'étude tel qu'il est vécu par les participants. Les résultats ne visent pas à être généralisés, mais une description détaillée du contexte de l'étude peut permettre une certaine transférabilité à des contextes similaires (Savoie-Zajc, 2011). De surcroît, un rapport de proximité existe entre le

chercheur et les participants étant donné la volonté de comprendre en profondeur l'objet de recherche (Paillé, 1996).

Tout comme Paillé (1996), Hammersley (2013) propose une définition de la recherche qualitative en dichotomie avec la logique hypothético-déductive :

À la lumière de ce contraste avec les sciences sociales quantitatives, nous pouvons définir la recherche qualitative dans les termes suivants : une forme d'enquête sociale qui tend à adopter un devis de recherche flexible et axé sur les données, qui utilise des données relativement peu structurées, qui met en évidence le rôle essentiel de la subjectivité dans le processus de recherche, qui étudie en détail un petit nombre de cas et qui utilise le langage plutôt que des formes d'analyse statistique [traduction libre] (p. 12).

Cette définition amène à inscrire la recherche qualitative dans une logique inductive, qui insiste davantage sur l'exploration et la description détaillée d'un objet de recherche abordé de manière large plutôt qu'à partir d'hypothèses préétablies. En outre, la subjectivité du chercheur, inévitable, amène à présenter les résultats de recherche comme étant une interprétation qui doit rendre le plus fidèlement état de la réalité en fournissant des informations sur tout le processus de recherche employé par le chercheur. En outre, tout comme le signale Paillé (1996), l'analyse des données s'effectue à l'aide de mots où la saillance, ou encore la présence et l'absence de certains éléments est mise en évidence plutôt que la fréquence.

En considérant les objectifs poursuivis dans le cadre de cette étude à visée compréhensive, la méthodologie de recherche qualitative semble toute désignée afin de cerner en détail les représentations que peuvent entretenir des enseignants du

primaire au regard de leur travail d'éducation à la citoyenneté. De surcroît, la pertinence pour la recherche qualitative dans l'exploration et la description d'une représentation est mise en évidence par Abric (1994b) lorsqu'il mentionne que :

Ce n'est pas parce qu'un élément est quantitativement important (ou si l'on préfère : saillant) dans la représentation qu'il est central. Ce qui importe, c'est sa dimension qualitative, c'est-à-dire le fait que cet élément donne sens à l'ensemble de la représentation (p. 74).

Ainsi, une posture de recherche qualitative permet d'approfondir le sens que peut prendre l'éducation à la citoyenneté pour des enseignants du primaire en fonction du contexte professionnel dans lequel ils œuvrent.

3.2 Un outil méthodologique à privilégier

La recherche qualitative a généralement recours à des méthodes qui permettent d'étudier de manière ouverte et large un objet de recherche afin de le comprendre plus en profondeur (Hammersley, 2013). En ce sens, il s'agit d'employer des outils suffisamment souples qui facilitent l'interaction avec les participants et l'étude plus approfondie de l'objet de recherche (Savoie-Zajc, 2011). Avec l'observation, l'entretien est particulièrement utilisé par les tenants de cette approche méthodologique (Creswell, 2012). À l'instar de Gervais (2009), de Moisan (2010) et de Rousson (2014), le choix de l'entretien dans notre démarche de recherche apparaît judicieux afin d'amener des enseignants du primaire à s'exprimer sur leur travail d'éducation à la citoyenneté. De plus, Abric (1994b) mentionne l'importance de l'entretien pour l'étude des représentations des individus : « Longtemps considéré, avec éventuelle-

ment le questionnaire, comme l'outil majeur de repérage des représentations, l'entretien approfondi (plus précisément l'entretien guidé) constitue toujours, à l'heure actuelle, une méthode indispensable à toute étude sur les représentations » (p. 61). Par conséquent, l'entretien est un outil de collecte de données à privilégier dans l'étude des représentations.

3.2.1 L'entretien semi-dirigé

L'entretien correspond à une interaction favorisant un contact authentique et direct entre le chercheur et la réalité des participants (Roulston, deMarrais et Lewis, 2003). Il se dégage des échanges une meilleure compréhension de l'objet de recherche conjointement chez le chercheur et chez les participants (Savoie-Zajc, 2011). C'est ainsi que l'entretien permet au chercheur de produire des données qualitatives de recherche qui donnent accès au vécu humain à l'étude. Ceci implique que les recherches qualitatives, qui utilisent l'entretien comme outil de collecte de données amènent le chercheur à poser des questions ouvertes qui laissent la possibilité aux participants d'élaborer sur leur vécu (Creswell, 2012).

La forme de l'entretien varie en fonction de l'information qui est recherchée par la discussion (Van der Maren, 2003). Trois formes, qui recourent les propositions de Savoie-Zajc (2011) et de Van der Maren (2003) sont explorées. Ces trois formes se situent sur un continuum de directivité du chercheur. D'un côté, l'**entretien libre ou non dirigé** est une interaction autour d'un thème sans que le chercheur oriente la

discussion. Cette manière de procéder se rapproche grandement d'une conversation entre deux individus où seul le thème principal de la recherche constitue le point d'ancrage entre les entretiens menés. À l'opposé, l'**entretien structuré ou dirigé** s'apparente davantage au questionnaire où les mêmes questions sont posées dans un ordre bien précis à tous les participants. Avec cette forme, le chercheur vise une certaine uniformité et structure beaucoup les échanges. Entre les deux se trouve l'**entretien semi-structuré ou semi-dirigé** qui comprend un schéma d'entrevue, mais où une certaine souplesse demeure dans l'ordre et le nombre de questions. Ceci implique que le chercheur guide la discussion vers un certain nombre préétabli de questions ou de thèmes, mais qu'il se tient à l'affût des nouveautés qui peuvent surgir lors de l'entretien et qu'il n'hésite pas à solliciter la réflexion sur ces éléments.

En considérant ces trois manières de procéder, l'entretien semi-structuré ou semi-dirigé semble répondre davantage aux préoccupations de cette recherche en raison du cadre de référence sur l'éducation à la citoyenneté qui fournit suffisamment d'informations sur le plan théorique pour concevoir un canevas d'entretien. Malgré tout, en considérant l'objet de recherche nouvellement exploré et l'objectif général de comprendre la manière dont les enseignants du primaire pensent leur travail d'éducation à la citoyenneté, la souplesse de cette forme d'entretien permet de demeurer ouvert aux éléments nouveaux qui peuvent émerger des échanges. Une dernière précision concernant le choix de l'outil de collecte de données requiert de se positionner sur la manière de procéder aux entretiens.

3.2.2 L'entretien individuel

L'entretien peut être mené de manière individuelle ou en groupe (Creswell, 2012). Les échanges de groupe sont particulièrement intéressants afin de valider ou de confronter des résultats ou des intuitions de recherche obtenus par l'intermédiaire d'autres outils de collecte (Van der Maren, 2003). De plus, selon Creswell (2012), l'entretien en groupe peut être d'une grande importance lorsque le temps de collecte est limité ou encore lorsque les participants sont peu volubiles sur un sujet donné. De son côté, l'entretien individuel permet d'élaborer plus en profondeur sur un objet de recherche lorsque le participant n'est pas hésitant à discuter et qu'il est confiant à articuler sa pensée librement (Creswell, 2012). En considérant l'objectif spécifique de cette recherche qui est de cerner en profondeur les représentations des enseignants, l'entretien individuel paraît plus approprié.

3.2.3 Le canevas d'entretien

Les enseignants sont invités à s'exprimer sur leur travail d'éducation à la citoyenneté dans un entretien qui comprend 22 questions (voir annexe 1). Le canevas d'entretien amène à investiguer en profondeur plusieurs aspects du travail d'éducation à la citoyenneté qui n'avaient pas été abordés par Gervais (2009) et Rousson (2014). Sans entrer dans les subtilités de l'ensemble des questions d'approfondissement posées visant une plus grande compréhension du sens des propos entendus (Van der Maren, 2003), nous présentons les considérations générales qui ont guidé l'élaboration du canevas d'entretien.

Notre canevas d'entretien est divisé en cinq sections. La première section, **la mise en contexte**, est composée de questions plus générales qui amènent le participant à décrire ses expériences et ses motivations pour une carrière en enseignement. Cette section permet aussi de recueillir un certain nombre de données sociodémographiques. Elle aborde finalement l'objet principal de la recherche de manière plus large et met la table pour la suite de l'échange.

La deuxième section porte sur la **compréhension des concepts de citoyenneté et de démocratie**. Compte tenu du flou conceptuel qui prévaut à l'égard de ces concepts dans le programme de formation et considérant les effets potentiels de cette situation sur les pratiques des enseignants (Moisan, 2010), il apparaît pertinent d'aller voir ce que les enseignants comprennent de la citoyenneté. De surcroît, plusieurs auteurs proposent que la citoyenneté ne puisse prendre forme que dans un cadre démocratique où les droits sont garantis et préservés (Audigier, 2000; Galichet, 2005; Marzouk, Kabano et Côté, 2000; Paquin et Poirier, 2004). C'est donc dans cette optique que nous avons également cherché à comprendre les liens qui unissent ces deux concepts.

La troisième section vise à amener le participant à s'exprimer sur l'**éducation à la citoyenneté comme domaine d'apprentissage**. Comme il a été abordé dans le cadre de référence, la manière de concevoir l'éducation à la citoyenneté peut être bien différente selon le citoyen que les enseignants souhaitent former (Westheimer et Kahne,

2003, 2004). À cet égard, il semble intéressant d'interroger les enseignants sur le contenu de formation et sur les compétences à développer chez les élèves. En outre, la réforme actuelle de l'école québécoise place l'éducation à la citoyenneté dans une double posture, soit comme une finalité éducative associée au domaine disciplinaire de l'univers social et comme un domaine général de formation (Jutras, 2005; Mc Andrew, 2004; MEQ, 2001). Dans ce contexte, il devient pertinent d'investiguer le positionnement des participants quant au lien entre l'éducation à la citoyenneté et l'univers social.

La quatrième section concerne le **travail d'éducation à la citoyenneté de l'enseignant**. L'ensemble de ces questions vise à faire verbaliser les participantes sur la manière dont elles conçoivent la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté et la place que ce travail occupe quotidiennement. En considérant les travaux d'Audigier (1999) et de Gervais (2009), qui mentionnent que la formation citoyenne au primaire est davantage liée à la question du vivre-ensemble, le lien possible entre la gestion de la classe et l'éducation à la citoyenneté est explicitement abordé.

La cinquième section comporte une seule question qui aborde la **formation initiale et continue**. Par cette question, nous cherchons à connaître des éléments du cheminement professionnel au fondement des représentations. L'entretien se termine ensuite avec une dernière question plus ouverte qui permet d'explicitier certains éléments plus en profondeur. Les réponses à l'ensemble des questions de ce canevas d'entretien

permettent de colliger des données que nous avons choisi de traiter à l'aide de l'*analyse par catégorie conceptualisante* afin d'en saisir le sens et ainsi mieux comprendre les représentations professionnelles associées au travail d'éducation à la citoyenneté.

3.3 L'opérationnalisation des choix méthodologiques dans la réalisation de la recherche

Cette section aborde les modalités de recrutement et de collecte de données, la description des participantes et de leur contexte scolaire ainsi que les étapes de traitement et d'analyse des données.

3.3.1 Les modalités de recrutement et la collecte de données

Comme il s'agit d'un objet encore peu exploré, il est difficile, voire impossible de définir les caractéristiques bien établies d'une population cible. L'idée n'est pas ici de s'entretenir avec des « experts » de l'éducation à la citoyenneté au primaire, si expert il peut y avoir. Il s'agit plutôt d'enseignants dits « ordinaires » qui nous livrent un rapport authentique à la réalité, le leur. Par conséquent, il est convenu de rencontrer des participants qui œuvrent tout simplement dans le milieu de l'éducation au niveau primaire. Cette modalité de recrutement s'apparente au *Typical Sampling* décrit par Creswell (2012) comme étant la sélection de participants qui illustrent bien une situation donnée. Plutôt que de lancer un appel à tous dans plusieurs commissions scolaires (Gervais, 2009) ou dans une même commission scolaire (Rousson, 2014),

dépendant uniquement du désir d'enseignants à y participer, deux écoles primaires dites « ordinaires » de la région du Centre-du-Québec ont été approchées afin de solliciter la participation de l'ensemble des enseignants qui y travaillent. Cette manière de recruter les participants vise à étudier plus en détail un milieu professionnel. Les deux établissements, situés en milieu urbain dans la région du Centre-du-Québec, accueillent plus ou moins 250 élèves et selon les données que recueille le ministère de l'Éducation sur les élèves et leur milieu socioéconomique, ces deux établissements ont un indice de défavorisation moyen respectivement de 5 et 6 (MELS, 2011). Il s'agit, en outre, d'écoles régulières qui n'ont pas de vocation particulière qui les distingue des autres écoles de la commission scolaire. La seule précision qui mérite d'être abordée concerne l'école A où le fonctionnement au troisième cycle se rapproche de celui des écoles secondaires. À cet égard, trois enseignantes rencontrées possèdent des tâches inhabituelles au primaire depuis les cinq dernières années, soit deux d'entre elles qui enseignent uniquement le français à plus d'un groupe d'élèves et une qui enseigne uniquement les mathématiques à trois groupes différents.

D'emblée, le processus de recrutement a été employé de la même manière dans les deux écoles. D'abord, la tenue d'une rencontre avec le directeur de chacun des établissements scolaires a permis de présenter l'essentiel du projet. Durant celle-ci, le projet a été expliqué oralement avec le support d'une lettre de présentation (voir annexe 2). Le directeur a ensuite assumé la promotion du projet auprès de l'ensemble

des enseignants de son établissement scolaire lors d'une rencontre de l'équipe-école où nous n'étions pas conviés. En considération du nombre d'enseignantes qui se sont portées volontaires, les journées de collecte ont été planifiées. Au total, huit enseignantes de ces deux écoles primaires ont participé à la recherche. Dans la première école, l'école A, quatre des dix enseignantes ont accepté de répondre à des questions sur l'éducation à la citoyenneté. Dans la deuxième école, l'école B, quatre des douze enseignantes ont bien voulu participer à cette recherche.

La collecte de données s'est étalée sur trois journées à la fin de l'année scolaire 2012-2013. Tous les entretiens, d'une durée moyenne de 50 minutes, ont été enregistrés. Les participantes ont été rencontrées à l'école durant les heures de travail, alors qu'une suppléante prenait leur classe en charge le temps de l'entretien. Outre l'intitulé de la recherche, les participantes n'ont pas reçu le canevas d'entrevue permettant une préparation quelconque. Comme les choix méthodologiques nous ont amené à opter pour un entretien individuel semi-dirigé, la structure de l'entretien a varié selon le déroulement des échanges. En outre, des interrogations nouvelles ont émergé durant la collecte de données, notamment en ce qui concerne la différence entre le travail d'éducation à la citoyenneté aujourd'hui comparativement au début de carrière des participantes. À la toute fin des entretiens, plusieurs enseignantes ont procédé à des synthèses particulièrement riches sur leur compréhension du travail d'éducation à la citoyenneté.

Il faut préciser que le nombre précis de participants n'était pas déterminé au début du processus de recrutement. Le devis méthodologique demeurait ouvert à cet égard dans la perspective où il était possible de solliciter d'autres participants selon le traitement itératif des données. Or, au cours des entretiens, certains propos sont progressivement devenus récurrents, nous permettant de statuer sur un nombre de huit participantes. Ainsi, sans prétendre à la saturation théorique, la collecte de données menée auprès des huit enseignantes volontaires apparaît néanmoins suffisante pour répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche. Afin de mieux comprendre les résultats obtenus par ce devis de recherche, la prochaine section décrit les huit participantes ayant accepté de partager leurs représentations à l'égard de leur travail d'éducation à la citoyenneté.

3.3.2 La description des participantes et de leur contexte scolaire

Pour assurer la confidentialité, le prénom des participantes à la recherche a été substitué par des codes alphanumériques (voir tableau 3, p. 62). La **participante A1** travaille en enseignement primaire depuis 28 années, dont 16 dans l'école A. La tâche de la participante au moment de la collecte de données est d'enseigner le français aux deux groupes de 5^e année. Depuis sa formation en enseignement primaire, qu'elle a suivie à l'Université de Sherbrooke, dit-elle, par *vocation pour la profession*, ses expériences l'ont amenée à œuvrer principalement au 3^e cycle, donc en 5^e et en 6^e année. Cette participante évoque être intéressée par l'actualité politique et s'informer quotidiennement par les journaux : *Oui, je lis le journal à tous les jours. J'écoute la*

commission Charbonneau, c'est presque mon téléroman préféré. Je m'intéresse aux nouvelles internationales aussi (A1).

Tableau 3

La description des participantes à l'étude

Écoles	Codes	Années d'expérience	Niveaux enseignés lors de l'étude	Tâche d'enseignement	Durée de l'entretien
École A	A1	28 années	5 ^e année	Uniquement le français	33 minutes
	A2	23 années	4 ^e année	Enseignante titulaire	49 minutes
	A3	16 années	5 ^e et 6 ^e années	Uniquement les mathématiques	47 minutes
	A4	26 années	6 ^e année	Tâche réduite à 70 % – Uniquement le français	54 minutes
École B	B5	24 années	2 ^e et 3 ^e années	Enseignante titulaire	62 minutes
	B6	7 années	1 ^{re} et 3 ^e années	50 % en 1 ^{re} année – 50 % en 3 ^e année	63 minutes
	B7	24 années	4 ^e année	Enseignante titulaire	42 minutes
	B8	32 années	3 ^e année	Tâche réduite à 50 % – Enseignante titulaire	61 minutes

La **participante A2** œuvre dans le domaine de l'éducation depuis 23 années. Sa formation en adaptation scolaire au secondaire effectuée à l'Université du Québec à Montréal l'a amenée à travailler 14 années auprès d'élèves de 15 et 16 ans aux prises avec de grandes difficultés d'apprentissage et de comportement. La difficulté de la

relation avec des élèves à problématiques lourdes et les nombreuses confrontations l'ont finalement entraînée à changer de contexte d'enseignement et à s'orienter vers l'enseignement primaire. Elle travaille maintenant avec des élèves de 4^e année comme enseignante titulaire depuis les neuf dernières années à l'école A. Elle qualifie son intérêt pour l'actualité politique comme étant occasionnel, notamment lors des campagnes électorales.

La **participante A3** enseigne depuis 16 années, dont sept dans l'école A, depuis qu'elle a complété une formation en enseignement primaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Au moment de la collecte de données, la participante exerce sa profession en enseignant les mathématiques aux deux classes de 5^e année et à une classe de 6^e année de l'école. Cette enseignante mentionne ne pas cultiver d'intérêt pour l'actualité politique, bien qu'elle y perçoit une importance : *À la base, je dirais pas du tout, mais j'apprends tranquillement à m'y intéresser. [...] Cela demande un gros effort, cela a toujours été difficile de m'intéresser à cela (A3).*

La **participante A4** agit à titre d'enseignante au primaire à la suite d'une formation suivie dans ce domaine à l'Université de Sherbrooke. Elle exerce cette profession depuis 26 années, dont dix dans l'école A. Œuvrant par choix à 70 % de la tâche, elle enseigne le français à un groupe de 6^e année en plus d'animer une période de littérature jeunesse par semaine auprès des deux groupes de 5^e année. Cette participante n'entretient pas un grand intérêt pour l'actualité politique : *Cela ne me passionne pas,*

mais c'est sûr que j'ai de l'intérêt quand il est question d'élections. [...] Je lis les journaux assez régulièrement et j'aime me tenir au courant, mais je ne suis pas la fille la plus au courant en ville (A4).

La **participante B5** travaille dans le domaine de l'éducation depuis 24 années. À la suite d'une formation en adaptation scolaire effectuée à l'Université du Québec à Montréal, elle agit à titre d'orthopédagogue pendant ses premières années d'expérience. Son parcours l'amène ensuite à se tourner vers l'enseignement régulier. Elle œuvre comme enseignante titulaire au primaire depuis les 10 dernières années. Au moment de la collecte de données, elle enseigne dans une classe multiniveaux de 2^e et de 3^e années. Elle s'informe par la lecture des journaux quotidiennement et s'intéresse plus particulièrement à l'actualité politique lors des campagnes électorales, bien que *ce n'est pas quelque chose qui [la] passionne (B5).*

La **participante B6** a sept années d'expérience en enseignement primaire. Après sa formation complétée en enseignement préscolaire et primaire à l'Université de Sherbrooke, elle a travaillé une année dans une école francophone de l'Alberta. À son retour, elle s'est intégrée progressivement au corps enseignant de la commission scolaire. Au moment de la collecte de données, elle a un contrat à temps plein dans l'école B où elle intervient une journée sur deux en 1^{re} année et l'autre journée en 3^e année. Dans la classe de 3^e année, elle partage la tâche d'enseignement avec la participante B8. L'actualité politique ne représente pas un intérêt pour cette partici-

pante. À cet égard, elle mentionne ne pas avoir été suffisamment interpellée par cet objet : *Ce n'est pas quelque chose que je parlais chez moi non plus, je n'ai pas baigné là-dedans* (B6).

La **participante B7** enseigne depuis 24 années. Détentrices d'une formation en adaptation scolaire offerte à l'Université de Sherbrooke, elle a travaillé pendant 17 ans dans un établissement scolaire qui accueillait seulement des élèves de 16 à 18 ans en grande difficulté scolaire. Au moment où l'école a fermé, elle a profité de cette réorganisation des services pour passer à l'enseignement primaire. Ainsi, elle est titulaire d'un groupe de 4^e année depuis les sept dernières années à l'école B. Cette participante mentionne ne pas s'intéresser à l'actualité politique, voire très peu à l'actualité en général.

La **participante B8** exerce la profession d'enseignante depuis 32 ans, dont 22 ans dans l'école B. Au moment de la collecte de données, elle est en préretraite et elle enseigne une journée sur deux dans une classe de 3^e année qu'elle partage avec la participante B6. Après une formation en enseignement primaire et préscolaire à l'Université de Sherbrooke, elle a complété un certificat en didactique des moyens d'expression en enseignement de l'art plastique, de l'art dramatique, de la musique et de la danse. Elle a aussi poursuivi sa formation avec des cours sur la littérature jeunesse et sur la théologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle mentionne n'être plus aussi intéressée par l'actualité politique : *Je ne trouve pas que l'on a des*

leaders qui sont vibrants. Moi, je suis de l'ère de René Lévesque, donc c'était très fort. [...] Je ne peux pas dire que j'accorde un intérêt à la politique (B8).

3.3.3 Le traitement et l'analyse des données

Les participantes ont accepté volontairement de participer à un entretien couvrant différentes thématiques liées à leur manière de penser le travail d'éducation à la citoyenneté au primaire. Le traitement et l'analyse de l'ensemble des données qualitatives de cette recherche s'inspirent fortement de l'analyse par catégorie conceptualisante proposée 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). Dans cet esprit, le chercheur, « s'il a mené des entretiens, va tenter d'en conceptualiser l'essence, d'en construire le sens, d'en proposer une théorie » (*Ibid*, p. 315). Par conséquent, l'analyse vise à interpréter et à comprendre un phénomène qui est présent dans le corpus de données :

Ce n'est pas tant la parole de l'acteur qui est consignée par la catégorie que son sens dans un ensemble en voie de compréhension, ou, plus encore, la pratique ou le phénomène que révèle cette parole, ce, à partir à la fois de ce qu'a voulu signifier l'acteur et de ce que le chercheur construit comme sens (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 322).

L'outil d'analyse de cette approche est la catégorie qui est définie comme « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (*Ibid*, p. 316). De surcroît, le choix d'un regard qualitatif des

données par l'entremise de l'analyse par catégorie conceptualisante est d'autant plus approprié pour l'objet de cette recherche que « créer une catégorie, c'est déjà mettre en marche l'articulation du sens des représentations, des vécus et des événements » (*Ibid*, p. 322). Ainsi, la formulation d'une catégorie place déjà le chercheur dans la quête de sens et l'interprétation au contraire de l'analyse de contenu qui amène davantage à une description du discours des enseignantes.

Certains principes empruntés à la méthodologie de la théorisation enracinée décrite par Guillemette et Lapointe (2012) permettent de compléter la réflexion entourant l'analyse des données sans pour autant inscrire le travail d'analyse dans cette perspective. Premièrement, le concept de sensibilité théorique correspond à « l'ouverture [du chercheur] à ce que les données "disent" » (p. 14). Cette attitude vise à mettre de côté les connaissances théoriques du chercheur afin de laisser émerger directement des données la conceptualisation ou la théorisation. Le chercheur doit ainsi être sensible aux propos recueillis et tenter de les comprendre sans s'inspirer d'un cadre d'analyse préétabli et de ce qui est préalablement connu. Ce concept amène à entreprendre l'analyse des données par induction théorisante dépeinte par Paillé et Mucchielli (2012) comme étant le regard des données sans référence à un cadre théorique existant. Malgré tout, comme le rappellent ces derniers, il demeure de « l'analyse inductive, où l'effort général consiste à généraliser des catégories, [qu'il] vient un moment où l'exercice consiste pour une bonne part à mettre à l'épreuve le schéma interprétatif en construction » (p. 341) par rapport à la théorie déjà existante.

Deuxièmement, en cohérence avec la sensibilité théorique et l'approche inductive, le *code in vivo* représente « des mots ou des expressions tirés “textuellement” du discours des participants » (Guillemette et Lapointe, 2012, p. 24). Cette forme de code permet de conserver l'essence même du discours des enseignantes et de demeurer près du sens qu'elles ont voulu donner à leurs paroles. Selon Guillemette et Lapointe (2012), les *codes in vivo* sont tous égaux, au sens où il n'y a pas de relation entre ceux-ci. Ensuite, le chercheur tente de faire émerger les codes conceptuels plus près de la théorisation et de l'abstraction afin d'organiser et de mettre en relation les différents *codes in vivo*. En s'inspirant des travaux de Paillé et Mucchielli (2012) et de l'analyse par catégorie conceptualisante, ce deuxième niveau de code est plutôt nommé la catégorie.

À la lumière des assises théoriques qui guident le travail de compréhension et d'interprétation du corpus et une fois la transcription de l'ensemble des enregistrements sous la forme de verbatim effectuée, le traitement et l'analyse des données dans le cadre de cette recherche ont donné lieu à quatre étapes qui, dans leur opérationnalisation, ont par moment empiété les unes sur les autres. Les données ont ainsi été soumises à une première appropriation, à un découpage par unités de signification, à une analyse par codage *in vivo*, puis à l'élaboration d'un système catégoriel (voir la figure 1, p. 69).

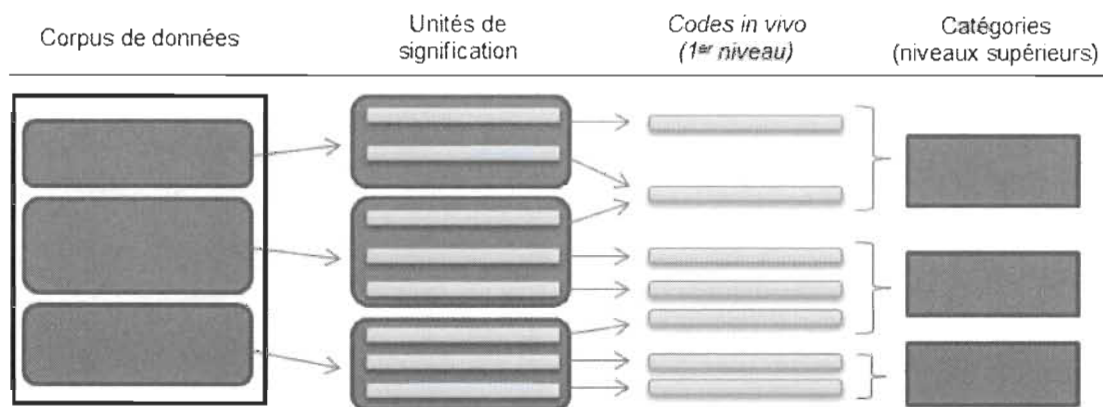


Figure 1. Le processus d'analyse des données par catégorie conceptualisante

3.3.3.1 Une première appropriation des données

Avant d'élaborer plus amplement les étapes de traitement et d'analyse du corpus, il faut préciser qu'une question a guidé l'ensemble de cette démarche : « Qu'est-ce que cela nous permet de comprendre sur les représentations professionnelles du travail d'éducation à la citoyenneté? ». Cette question a permis de concentrer l'attention sur l'objet de cette recherche dans le but de saisir et de conceptualiser, du discours des enseignantes, la manière dont elles pensent et comprennent l'éducation citoyenne.

Un premier travail d'appropriation des données s'effectue par la lecture et la relecture de l'ensemble des entretiens. Il s'agit en fait d'un examen empirique des données, tel que décrit par Paillé et Mucchielli (2012) comme étant un « exercice combiné de lecture, d'annotation et de reconstitution dans un souci d'écoute et de compréhension

des expériences partagées par les participantes » (p. 145). Cette étape constitue un premier pas vers la conceptualisation.

3.3.3.2 Le découpage du corpus par unités de signification

D'emblée, il est important de préciser que les étapes suivantes du traitement et de l'analyse ont été effectuées à l'aide du logiciel Atlas.ti. D'autres logiciels peuvent être utilisés, mais la liberté offerte par celui-ci répond bien à une approche inductive des données par catégories conceptualisantes. De plus, ce logiciel permet facilement la création de *codes in vivo* et l'ajout de catégories.

À la suite de la première étape d'appropriation des données, il est apparu nécessaire de découper l'ensemble du corpus par unités de signification. Selon Paillé et Mucchielli (2012), l'unité de signification correspond à « une phrase ou un ensemble de phrases liées à une même idée, un même sujet, ou, si l'on veut, à un même thème » (p. 241). Comme décrit par ces auteurs, d'un point de vue technique, le travail de catégorisation peut se faire ou non après un travail de classification à l'aide d'unités de signification :

Il n'y a pas d'autres exigences pouvant se justifier sur le plan méthodologique (« il serait plus pratique de faire ceci d'abord ») ou sur le plan épistémologique (« il serait plus scientifique de faire ceci d'abord »). Il est bien sûr possible de diviser d'abord le matériau en unités de signification. Ensuite, ces unités peuvent être ventilées dans des fichiers différents, puis étiquetées à un premier niveau à l'aide de rubriques (codification). Cependant, bien que cette manière de procéder puisse se faire valoir; notamment au sein d'une équipe d'analystes travaillant autour d'un matériau abondant, elle représente avant

tout un choix personnel (ou collectif) de nature technique et n'a aucune incidence propre sur la qualité et la rigueur de l'analyse menée (p. 346).

Cette étape est apparue indispensable afin d'organiser l'information se trouvant dans les entretiens. Par conséquent, le découpage du corpus a mené à répartir l'ensemble des données en 14 unités de signification correspondant étroitement aux thématiques explorées lors de l'entretien. :

1. Signification de l'éducation à la citoyenneté
2. Compréhension du concept de citoyenneté et de démocratie
3. Lien entre l'éducation à la citoyenneté et la démocratie
4. Contenu de formation
5. Compétences à développer
6. Lien entre l'univers social et l'éducation à la citoyenneté
7. Rôle des enseignants par rapport à l'éducation à la citoyenneté
8. Place de l'éducation à la citoyenneté dans les priorités d'enseignement
9. Exemples de pratiques
10. Lien entre la gestion de classe et l'éducation à la citoyenneté
11. Formation
12. Prise en compte des autres
13. Pertinence de l'éducation à la citoyenneté
14. Autres

Bien évidemment, à cette étape, il s'agit d'un travail de classification plutôt que d'analyse proprement dite. Il demeure que plusieurs constats et intuitions émergent à

la suite de ces deux premières étapes. En effet, la conceptualisation et la catégorisation sont entamées à ce moment du processus d'analyse des données, étant « bien souvent déjà en marche en cours de séjour sur les terrains » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 346).

3.3.3.3 *L'analyse des unités de signification par codage in vivo*

Une fois le découpage des données effectué, tout le corpus se trouvant dans les 14 unités de signification a été analysé et des *codes in vivo* ont émergé des propos recueillis. Ces codes ont tous été nommés à l'aide des termes employés par les participantes dans le but de demeurer le plus près possible du sens que les enseignantes ont donné à leurs paroles.

Les *codes in vivo* étant très près du discours, ils visent davantage à décrire le contenu qu'à conceptualiser et interpréter au sens entendu par Paillé et Mucchielli (2012). Il s'agit donc d'une analyse de premier niveau qui demeure près des propos entendus. À titre d'exemple, une enseignante décrit ce que les élèves doivent apprendre dans leur formation citoyenne au primaire :

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 pis qu'est-ce qui ne se ferait pas, qu'est-ce qui ne devrait pas se faire. Pourquoi. Étant donné le nombre de personnes pour les surveillances du dîner, c'est impossible à faire pour l'instant. En tous cas, pour là, mais ça serait quelque chose d'utile. Ça serait quelque chose de préventif. Ça serait quelque chose qui rapporterait (A3).

Ce code a été nommé « Enseigner ce qui se fait et ce qui ne devrait pas se faire » puisque cela représente l'essentiel de ce qui a été livré par l'enseignante. Cette étape a mené à couvrir l'ensemble du corpus avec, au total, près de 420 *codes in vivo*. Dans la plupart des cas, les *codes in vivo* sont composés de très peu d'unités de sens, voire d'une seule.

Parmi l'ensemble des codes, plusieurs peuvent être regroupés puisqu'ils décrivent une même réalité. Les *codes in vivo* étant tous égaux et sans relation, tel que mentionné par Guillemette et Lapointe (2012), il a rapidement été nécessaire de voir les relations qui se dégagent dans les représentations professionnelles des enseignantes et ainsi d'amorcer le travail d'élaboration d'un système catégoriel.

3.3.3.4- L'élaboration d'un système catégoriel

L'élaboration d'un système catégoriel correspond à la mise en relation des *codes in vivo* par la création de catégories de niveaux supérieurs. Cet exercice est décrit par Bergeron (2014), qui a utilisé une analyse inductive par théorisation dans le cadre de ses travaux de recherche doctorale :

Les codes générés sont continuellement comparés entre eux afin d'identifier leurs similitudes et leurs différences ainsi que pour les ajuster entre eux. Élevant toujours davantage le niveau d'abstraction, certains codes sont classés dans des catégories (p. 75).

Ainsi, les *codes in vivo* de premier niveau et les catégories de niveaux supérieurs sont organisés puis confrontés à de nouveaux codes, suscitant un travail constant de

réorganisation à l'aide de nouvelles catégories et d'ajustement du système catégoriel. Tout au long du processus d'analyse des données, un souci constant de revenir aux données est présent dans l'optique d'appuyer empiriquement toutes les catégories qui composent le système catégoriel.

Il serait ardu et laborieux, voire incompréhensible pour le lecteur de décrire ici l'ensemble des manipulations qui ont été opérées dans le cadre de cette étape d'analyse des données. En fait, des 420 *codes in vivo* ont émergé au départ un peu plus d'une centaine de catégories. Après un travail de conceptualisation, les représentations professionnelles des participantes à l'égard du travail d'éducation à la citoyenneté sont comprises et organisées autour d'une vingtaine de catégories. Celles-ci sont décrites et appuyées à l'aide de données empiriques dans le prochain chapitre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DES ANALYSES

L'étude des représentations professionnelles d'enseignantes du primaire par l'entremise d'entretiens individuels semi-dirigés permet d'approfondir le sens qu'elles attribuent à leur travail d'éducation à la citoyenneté. En cohérence avec les objectifs spécifiques de cette recherche, les résultats visent en premier lieu à décrire les représentations professionnelles des participantes sous l'angle de la nature de l'objet de recherche, de ses finalités et de sa mise en œuvre. En second lieu, nous explorons le sens de ces représentations au regard de la typologie de Westheimer et Kahne (2003, 2004) qui proposent que les actions des enseignants sont susceptibles d'éduquer plus particulièrement des citoyens personnellement responsables, participatifs ou orientés vers la justice sociale. En troisième lieu, certains éléments recueillis sur le contexte d'intervention et le contexte social élargi visent à approfondir le sens des représentations professionnelles.

4.1 Les représentations professionnelles des enseignantes à l'égard du travail d'éducation à la citoyenneté

Les données recueillies auprès de huit enseignantes du primaire mettent en évidence chez l'ensemble d'entre elles une représentation du travail d'éducation à la citoyenneté accordant beaucoup d'importance à l'apprentissage de comportements et d'attitudes qui favorisent le vivre-ensemble et la gestion quotidienne du groupe. D'emblée, nous abordons la description de l'éducation à la citoyenneté proposée par

les participantes. Ensuite, nous présentons les finalités que les enseignantes rencontrées associent à ce travail. Enfin, nous exposons la manière dont les participantes se représentent la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans l'exercice de leur profession.

4.1.1 Une description de l'éducation à la citoyenneté

Lorsqu'elles sont interpellées sur ce que représente l'éducation à la citoyenneté dans leur travail, il se révèle chez plusieurs participantes que le contexte de l'entretien a suscité une première réflexion sur cet objet. Ainsi, à la question « Avez-vous déjà entendu « éducation à la citoyenneté » avant notre rencontre? », 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 dans le programme de formation (A2)*. Ces participantes ont ainsi ressenti le besoin de s'informer sur l'éducation à la citoyenneté dans un contexte où elles n'avaient pas d'idée bien précise de ce dont il s'agissait. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que la plupart des participantes signalent spontanément le lien proposé par le ministère de l'Éducation entre cet objet et le domaine disciplinaire de l'univers social. Pour certaines s'ensuit alors une explication de l'apport de la connaissance du passé afin d'agir dans la société, où pour *apprendre à être un bon citoyen il faut que tu connaittes ce qui était avant (B6)*. Pour d'autres, la discussion amène plutôt à faire part du peu de précisions à l'égard de cet objet dans le programme de formation.

Dans l'ensemble, il se dégage du déroulement des entretiens que les participantes se sont détachées assez rapidement du lien entre l'univers social et l'éducation à la citoyenneté qui est proposé par le programme de formation. Elles abordent plutôt leur travail de préparation des futurs citoyens comme un enseignement qu'elles associent à *comment agir en classe, à l'école et dans la société*. Une formulation similaire a d'ailleurs été employée par certaines enseignantes qui cherchaient à illustrer ce que représente l'éducation à la citoyenneté dans leur travail, soit *apprendre aux élèves à vivre en société* (B7). Le terme « société » apparaît prendre le sens de l'environnement quotidien de l'élève, soit la classe et l'école. Certaines enseignantes parlent alors de l'école en termes d'une « microsociété » où les élèves vivent, à l'instar des citoyens, avec des règles et des concitoyens à respecter. Le travail d'éducation à la citoyenneté tel qu'abordé 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).

4.1.2 Les finalités associées au travail d'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté représente ainsi pour les participantes un travail de préparation à la vie en société. Le discours des enseignantes laisse paraître plusieurs finalités qu'elles associent étroitement à ce travail. Ces finalités peuvent être regroupées selon deux catégories : [1] développer chez les élèves des comportements qui sont jugés essentiels à la vie collective et [2] préparer les élèves à prendre une place active dans la société (voir la figure 2, p. 79).

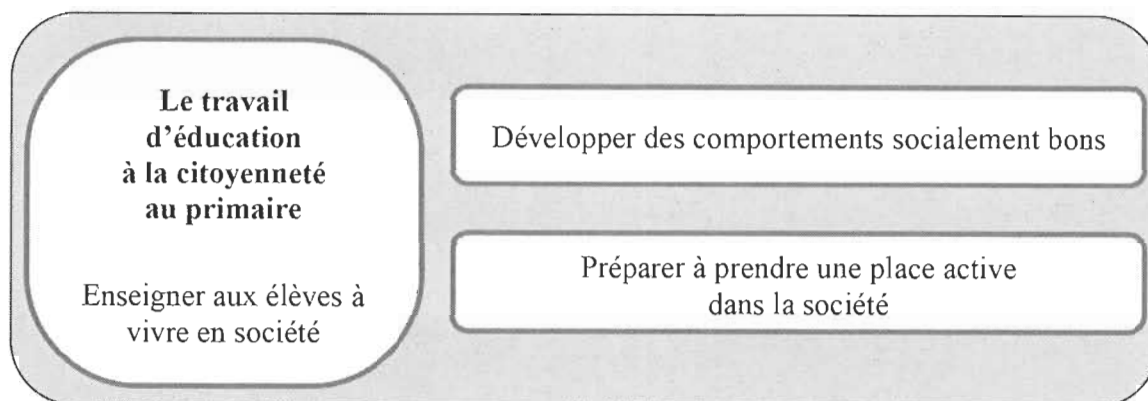


Figure 2. Les finalités associées par les participantes au travail d'éducation à la citoyenneté

4.1.2.1 Développer des comportements socialement bons

Préparer les élèves à vivre en société amène l'ensemble des participantes à travailler sur les comportements des élèves afin de les habiliter à agir en conformité aux règles exigées par la vie en collectivité. Une enseignante précise à ce propos que le travail d'éducation à la citoyenneté *est de développer des attitudes, des comportements socialement bons* (B6). Il se révèle alors que la préparation citoyenne des élèves représente un travail de régulation et de normalisation des comportements. Ceci implique pour les participantes d'enseigner aux élèves la manière de 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 petite 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 spec-

tacle, si tu vas voir un match de hockey. Tu sais, il y a une façon de se comporter quand on est en grand groupe. En tous cas, je les informe là-dessus (B5).

Le cadre de la classe étant déjà un *cadre sécurisant qui les apaise puisqu'ils savent rapidement ce qui se fait, ce qui ne se fait pas (A3)*, il apparaît également important de leur apprendre comment se comporter dans les autres contextes scolaires tels que la cour de récréation ou encore durant le dîner.

Les efforts mis sur la régulation et la normalisation des comportements découlent pour plusieurs participantes d'une responsabilité qu'elles associent étroitement à l'exercice de la profession enseignante :

On le fait parce que c'est dans la profession. Parce que [...] dans notre tête c'est comme : « voyons ça se fait pas ce que tu viens de faire là mon petit loup, tu ne feras pas ça, tu ne peux pas répondre ça, ça se dit pas ». [...] Nous, c'est comme inné, ça se dis-tu? Mais c'est comme dedans tu sais, c'est tout le temps qu'on va l'apporter (A2).

En ce sens, il paraît normal et habituel d'intervenir sur les comportements des élèves. C'est ainsi que dans le travail quotidien, il va de soi pour la grande majorité des enseignantes rencontrées que la profession exige d'éduquer les élèves à bien se comporter. De surcroît, certaines participantes précisent que ce travail de régulation des comportements est tributaire de l'éducation reçue par les enfants à la maison.

C'est juste une éducation là, c'est [de les] élever! [...] Des fois [...] ils manquent un petit peu de fini au niveau de l'éducation : la politesse, le respect, [...] bon, ramasser... moi j'ai vu souvent des 5^e années, surtout plus que tu montes vers l'adolescence, pire que c'est. Il y a un papier en dessous de son bureau, au lieu de le ramasser, il donne un coup de pied dessus pour l'envoyer en dessous du bureau de l'autre. [...] Ça en est de l'éducation à la citoyenneté (A1).

Ainsi, pour ces enseignantes, l'éducation reçue à la maison comporte des lacunes qu'elles doivent combler à l'école. À cet égard, au centre des attitudes et des comportements que les participantes souhaitent développer chez leurs élèves se trouve le respect, qui semble correspondre à une préoccupation majeure.

La grande majorité des enseignantes mentionne leur intention de former des citoyens respectueux. Selon certaines participantes, le respect représente un apprentissage élémentaire :

Je t'ai dit respect tantôt, mais c'est... c'est la base, câline! (A2).

Bien moi je reviens toujours avec l'histoire du respect, [...] de la liberté des uns qui s'arrête quand la liberté des autres commence. Pour moi c'est une base! Puis un bon citoyen, c'est quelqu'un qui est respectueux [...] de lui-même, des autres, de l'environnement (B5).

En ce sens, le respect vise à réguler les comportements et donc *ce que tu peux faire comme personne, tout en respectant les autres autour de toi (B6)*. Aussi, c'est *parce qu'on vit en collectivité (B5)* et donc avec d'autres personnes que le respect est si important pour ces enseignantes :

On fait partie d'une société, il y a des choses qui se font, il y a des choses qui ne se font pas. Pis mettons qu'on se permet n'importe quoi, [...] mais ça va être désagréable pour quelqu'un autour, c'est sûr (A3).

Ainsi, le citoyen idéal apparaît se caractériser pour plusieurs participantes par les comportements et les valeurs qui facilitent le vivre-ensemble et la bonne entente. Le respect y trouve alors un caractère central afin de guider les prises de décision des

élèves. En ce sens, les futurs citoyens peuvent agir en toute impunité, du moment où aucun préjudice n'est fait aux autres.

Le travail d'éducation à la citoyenneté vise également l'acceptation et le respect des règles pour plusieurs enseignantes rencontrées. Les règles apparaissent alors être transposables de l'école à l'échelle plus large de la société :

C'est nos petites règles de vie en classe qui font en sorte qu'on comprend mieux qu'il y a des règles dans la société aussi, qu'il y a une façon de se comporter les uns envers les autres (B5).

L'acceptation et le respect des règles représentent pour plusieurs participantes un apprentissage qui prépare les futurs citoyens à la vie sociale. Il s'agit pour les élèves de comprendre les principes qui justifient la présence de règles en classe et dans la société. L'analogie du travailleur est alors employée par certaines participantes pour illustrer aux élèves l'importance de respecter l'horaire de la journée, les dates de remise des travaux et les règles de fonctionnement de la classe. La grande majorité des enseignantes proposent ainsi un parallèle entre le respect des règles de la classe et la « vraie vie », où *être citoyen, c'est accepter certaines règles, certains règlements plates ou non, mais c'est ça la citoyenneté (A2).*

En somme, le travail d'éducation à la citoyenneté pour ces enseignantes vise grandement le développement de comportements et d'attitudes qui sont jugés nécessaires au vivre-ensemble et au maintien d'un climat de classe enviable. Le bon fonctionnement

du groupe apparaît alors tributaire du respect de soi, des autres, des règles et de l'environnement.

4.1.2.2 Préparer à prendre une place active dans la société

Enseigner à vivre en société représente également pour l'ensemble des enseignantes de préparer les élèves à prendre une place active dans la société. Il s'agit alors pour le futur citoyen de prendre conscience du *rôle qu'il peut jouer (A4)* dans la société. L'analyse des données amène à identifier cinq catégories qui illustrent ce que représente prendre une place active dans la société pour les participantes : [1] se reconnaître comme membre de la société, [2] contribuer à la société, [3] être conscient et informé des enjeux contemporains, [4] s'exprimer et [5] exercer son droit de vote (voir la figure 3).

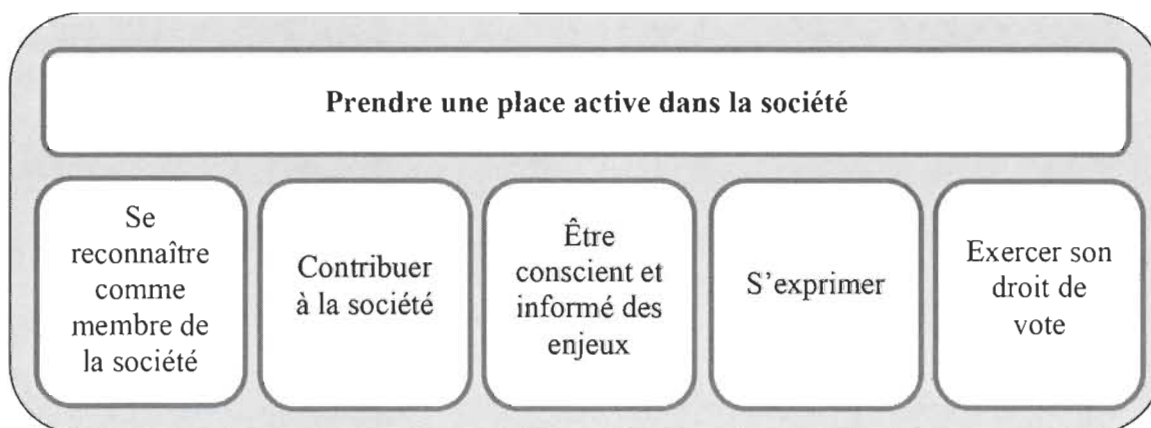


Figure 3. La préparation des élèves à prendre une place active dans la société selon les participantes

4.1.2.2.1 *Se reconnaître comme membre de la société*

Plusieurs participantes signalent que se reconnaître comme *membre d'une société quelconque* (B5) est nécessaire à la citoyenneté. La citoyenneté représente ainsi un sentiment d'appartenance où *on vit dans un pays, on fait partie d'un pays* (A1). Le statut de citoyen qui en découle est rapidement associé par ces enseignantes à l'ensemble des devoirs et des obligations : *[Lorsque] je suis citoyen, je suis né ici, je vis ici, je fais du travail pour ici, je rapporte, je paye des impôts* (B7). En ce sens, le travail d'éducation à la citoyenneté vise à aider l'élève à *réussir à trouver sa place [...] en étant le mieux possible avec les autres* (A2).

4.1.2.2.2 *Contribuer à la société*

Une grande majorité des participantes mentionne qu'avec le statut de citoyen vient une certaine obligation de contribuer à la société. Ces enseignantes parlent alors d'une citoyenneté « active », qui prend plus particulièrement le sens de l'occupation d'un emploi. Plusieurs enseignantes formulent le souhait que leurs élèves se trouvent un métier ou une profession dans lequel 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 et de liberté. Une enseignante illustre cette idée où chaque individu ne doit pas vivre aux crochets de la collectivité s'il en a les capacités :

Pour moi, c'est bon travailler, payer ses taxes, faire sa part au niveau social, [...] faire du bénévolat. Être une personne complète, puis qui n'est pas un poids [pour la société]. [...] Je pense qu'il faut [pouvoir] traîner son poids dans une société, en autant que c'est possible (B5).

Le citoyen doit ainsi contribuer économiquement à la société par l'exercice d'un emploi et le financement du système public. De surcroît, quelques enseignantes abordent l'importance d'une contribution sociale du citoyen par le bénévolat. Par contre, cette contribution sociale semble relever davantage du choix personnel que de l'obligation. Les actions que le citoyen décide de poser semblent alors déterminer son niveau d'engagement citoyen :

Pour être un citoyen responsable, tu fais des gestes. Si tu décides de ne pas en faire bien tu es un citoyen, mais passif, dans le sens que tu ne changes pas, tu n'aides pas (B6).

Le travail d'éducation à la citoyenneté vise donc à faire prendre conscience aux élèves des différents gestes qu'ils peuvent poser en tant que citoyens. À cet égard, leur rôle consiste selon elles à éveiller les élèves à ce qu'ils peuvent faire comme citoyens. Pour certaines participantes, ce travail vise à former de « meilleurs citoyens » qui vont contribuer à la société. Dans l'ensemble, les enseignantes demeurent néanmoins plutôt discrètes sur les gestes qui peuvent être accomplis concrètement par les citoyens.

4.1.2.2.3 Être conscient et informé des enjeux contemporains

Afin d'amener les élèves à prendre une place active dans la société, plusieurs enseignantes rencontrées mentionnent l'importance d'outiller les élèves à être *plus conscients de ce qui les entoure* (B5) afin d'améliorer leur compréhension du monde, et ce dès le primaire. En ce sens, une participante précise que son travail consiste à informer les élèves dans l'optique de mieux les intégrer à la société :

Je me dis que c'est un peu notre tâche aussi de donner de l'information pour qu'ils soient plus informés, pour qu'ils se sentent plus concernés aussi au fur et à mesure qu'ils vont vieillir. [...] Qu'ils fassent partie prenante de la société en fait, qu'ils ne soient pas à côté ou que la politique c'est un domaine complètement à côté, puis que nous, on fait notre vie (A4).

Pour certaines enseignantes, le travail de conscientisation doit s'entreprendre dès l'école primaire dans l'optique de mieux préparer les élèves à comprendre les enjeux sociaux et la place du citoyen dans la société :

Plus on commence tôt j'imagine, plus on a de chances de former des citoyens qui sont informés puis qui sont éduqués, [...] qu'ils comprennent au moins un minimum [...] ce qu'on attend d'un citoyen dans la vie (B5).

En outre, pour ces participantes, il est essentiel de rendre les élèves plus conscients de la signification et des répercussions que peuvent avoir leurs actions citoyennes. Une enseignante illustre, à partir d'un exemple sur les croix gammées de l'Allemagne nazie, comment peut se concrétiser ce travail au niveau 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 c'est quoi, [...] 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).

Ainsi, plusieurs participantes considèrent qu'il est important de conscientiser les élèves afin de les outiller dans leur compréhension du monde et des différentes actions qu'ils peuvent poser. Ici encore, peu d'exemples concrets illustrent les propos des enseignantes et la manière avec laquelle ce travail peut prendre forme au quotidien.

4.1.2.2.4 S'exprimer

Plusieurs participantes mentionnent que l'exercice de la citoyenneté dans la société nécessite d'être capable d'exprimer son point de vue avec les autres. Toutefois, certaines participantes mentionnent la difficulté d'amener les élèves à émettre leurs opinions et à s'exprimer en classe :

Je me suis aperçue qu'il y a des enfants qui ne veulent pas [s'exprimer], comme des individus dans la société qui se retirent et qui ne disent jamais ce qu'ils pensent. Ils prennent l'idée des autres qui circule et c'est plus facile d'adhérer, donc je trouve que c'est un apprentissage de dire bon, je dois me mouiller, il faut que je la dise, mon opinion (B8).

À cet égard, il apparaît y avoir différentes thématiques plus concrètes qui facilitent la participation des élèves durant les délibérations. Ces thématiques concernent plus particulièrement le quotidien des élèves tels que la différence ou l'injustice. Ainsi, plusieurs participantes considèrent que les petits débats et les discussions en classe sur des thématiques du quotidien aident les élèves à s'exprimer et à prendre leur place dans la classe, un apprentissage qu'elles jugent préalable à la prise de parole du citoyen en société. Outre les thématiques du quotidien mentionnées, ces participantes ont relaté peu d'exemples de petits débats qu'elles avaient exploités durant l'année scolaire en cours.

4.1.2.2.5 Exercer son droit de vote

Amener les élèves à prendre part activement à la société se révèle pour plusieurs enseignantes être associé à la dimension plus politique de la citoyenneté et à l'exercice du droit de vote. L'ensemble des enseignantes rencontrées ont recours à

des votes en classe qu'elles associent au travail d'éducation à la citoyenneté et à la vie démocratique. Pour certaines enseignantes, l'exercice du vote permet de sensibiliser les élèves à la question de la représentation démocratique et à l'impératif de se plier aux décisions de la majorité :

La démocratie, c'est sûr qu'on a des petits votes, des affaires comme ça. Puis de faire comprendre que ce n'est pas ton choix, mais il faut vivre avec parce qu'on vit dans une société puis que c'est la majorité qui décide. C'est des petites choses comme ça au quotidien (B5).

Les choix qui sont remis entre les mains des élèves concernent les jeux durant les récréations, les responsabilités dans la classe ou encore les activités particulières pouvant être organisées lors des fêtes au calendrier. À l'échelle de la classe, ces différents votes s'entreprennent dès la 1^{re} année et se poursuivent à l'ensemble des cycles du primaire. À l'échelle de l'école, les élèves votent en début d'année scolaire pour un représentant par classe qui siège au conseil étudiant. Ce conseil étudiant s'occupe alors d'organiser différents projets, par exemple une collecte de déchets dans la cour d'école ou la planification d'événements festifs pour les élèves.

Pour certaines enseignantes, la préparation politique des élèves va plus loin que l'exercice du droit de vote et vise également à *renseigner les élèves [...] sur les courants politiques, sur c'est quoi la gauche, c'est quoi la droite, juste pour faire en sorte que quand un élève ouvre un journal, il sache de quoi on parle!* » (B5). Ce travail de préparation politique consiste à outiller les élèves afin qu'ils soient en mesure de comprendre les débats dans la société. Néanmoins, cet objectif apparaît

plus envisageable aux yeux des enseignantes avec des élèves plus âgés de 3^e cycle, voire uniquement à la dernière année du primaire. À cet égard, des lectures sur la monarchie, sur la dictature et sur la démocratie semblent une voie à privilégier pour comprendre les différents régimes politiques. Pour une participante en particulier, l'éducation politique devrait s'entreprendre dès le 1^{er} cycle du primaire à partir de l'étude des différents services municipaux. Selon elle, il est plus évident pour l'élève de commencer par ce qui est plus près de son vécu et ensuite progresser vers l'étude de la politique à plus grande échelle. Cette manière de concevoir la préparation politique des futurs citoyens l'amène à croire que *l'enfant serait plus capable de comprendre [et] de faire des liens aussi d'un palier à l'autre (A4).*

En somme, l'éducation à la citoyenneté vise à ce que les élèves contribuent à la société et qu'ils prennent conscience des différentes responsabilités inhérentes à la citoyenneté, ce qui signifie plus particulièrement d'exercer leur droit de vote et de contribuer économiquement à la société par l'occupation d'un emploi.

4.1.3 La mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté

Les propos recueillis laissent entrevoir des visions plutôt éclectiques sur la manière de mettre en œuvre le travail d'éducation à la citoyenneté à l'école primaire. D'un côté, il semble y avoir consensus chez la grande majorité des participantes à l'effet que cela représente une préoccupation quotidienne et globale qui est 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 4).

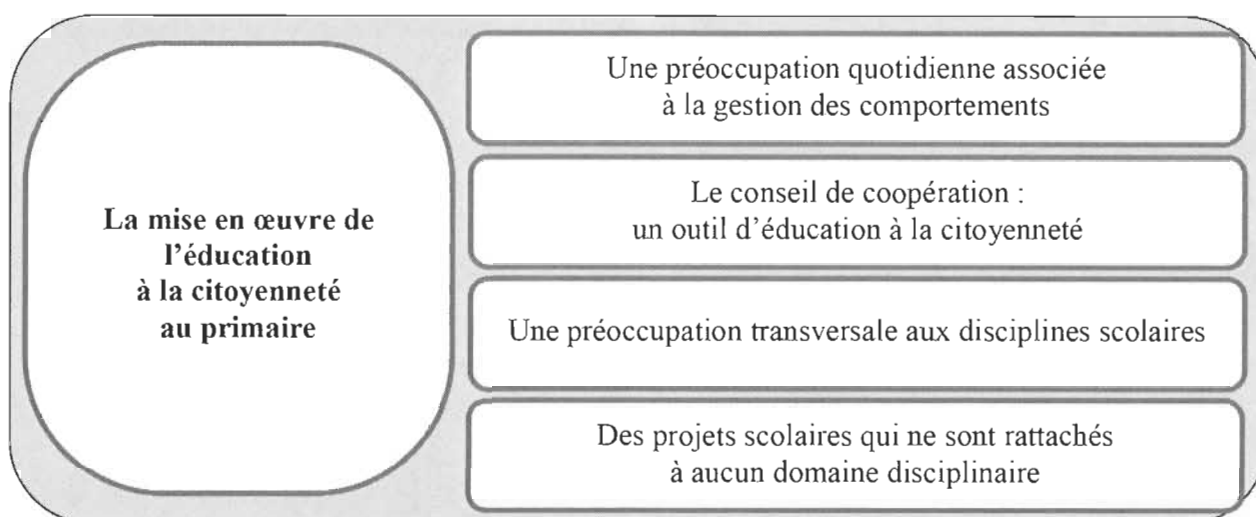


Figure 4. La mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au primaire selon les participantes

4.1.3.1 Une préoccupation quotidienne associée à la gestion des comportements

Le travail d'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 qui sont associées à ce travail quotidien 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 plus spontanées au regard des événements qui peuvent survenir durant la journée. Ainsi, plusieurs participantes considèrent qu'il s'agit d'un travail non planifié qui n'est pas le fruit d'une préparation quelconque. De surcroît, ces enseignantes précisent que les interventions sur les comportements ne se font pas exclusivement auprès des élèves de leur groupe, mais bien avec l'ensemble des élèves de l'école.

Cette préoccupation pour la gestion des comportements semble ainsi répondre à un besoin d'assurer le bon fonctionnement du groupe et de l'école. En effet, plusieurs participantes associent explicitement aux interventions quotidiennes la volonté d'amener les élèves *à réussir à se parler, de les amener à réussir à s'écouter, à se respecter (A2)*. C'est donc dans l'optique du vouloir vivre-ensemble que les enseignantes agissent sur les comportements des élèves.

4.1.3.2 Le conseil de coopération : un outil d'éducation à la citoyenneté

En plus des interventions quotidiennes, 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 qui sont nécessaires pour vivre en société. Le conseil de coopération (Jasmin, 1994) est 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 identifié comme étant un moyen qui permet d'éduquer à la citoyenneté. Les enseignantes y faisaient davantage allusion en raison de son potentiel de gestion des conflits entre les élèves. La fréquence d'utilisation de cette pratique en classe peut varier grandement d'une enseignante à l'autre selon le groupe d'élèves. Pour certaines enseignantes, le conseil de coopération est nécessaire toutes les semaines. Pour d'autres, elles peuvent avoir recours à cette rencontre collective une fois tous les deux mois. Dans tous les cas, le principe du conseil de coopération demeure le même pour l'ensemble des enseignantes qui en font mention :

On discute de ce qui ne va pas dans la classe puis de ce qui va bien aussi. On discute des deux. [...] On règle nos problèmes comme ça, on fait de la gestion de conflits (A1).

Les objets de discussion peuvent alors être particuliers à quelques élèves ou encore collectifs à l'ensemble du groupe, tels que les problèmes qui ont lieu sur la cour de récréation :

Souvent, le sujet va être ce qui se passe aux récréés. Donc là c'est amené sur la table, puis là bien je leur demande : [Qu'est-ce qu'on fait avec ça?] Je leur envoie la balle puis bon, on va sortir des idées puis souvent il va découler une façon de faire, de nouvelles règles [...] qu'on va observer ensemble pour un certain temps. On l'essaie, puis on revient là-dessus après (A4).

Durant les moments de discussion, les participantes semblent porter une attention particulière aux comportements des élèves (apporter des idées, respecter les opinions, etc.). En ce sens, plusieurs participantes soulignent l'importance de travailler la capacité d'écoute avec des élèves d'âge primaire.

Quelques enseignantes insistent sur le potentiel du conseil de coopération à l'égard de l'autonomie des élèves dans la résolution des conflits :

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, OK. Entre eux, ils apprenaient à résoudre (B8).

Le conseil de coopération apparaît donc soutenir le travail de gestion de classe de cette enseignante. En outre, certaines situations problématiques pour l'enseignante peuvent également être soumises au groupe qui y cherche des solutions. À titre d'exemple, une enseignante mentionne le bruit des élèves qui s'agitent sur leur chaise durant les périodes d'enseignement. Dans ce cas, les élèves en sont arrivés à la formulation d'une règle pour l'ensemble du groupe :

Tu nous enlèves notre chaise et tu nous mets 10 minutes debout! [...] Le lendemain, je n'ai pas eu besoin de parler, j'ai juste montré [et l'élève] a tassé sa chaise et il s'est mis debout dix minutes. Je n'ai rien eu à dire, je n'ai pas eu à gérer parce que c'était décidé au conseil (B8).

Certaines enseignantes précisent qu'elles ressentent une plus grande acceptation et un plus grand respect des règles dès lors que les élèves contribuent à les établir. Tel qu'abordé par les participantes, le conseil de coopération se révèle alors comme un moyen à privilégier afin de favoriser un vivre-ensemble harmonieux dans le groupe qu'elles associent à une éducation à la citoyenneté de manière explicite lors des entretiens.

4.1.3.3 Une préoccupation transversale à l'enseignement de l'univers social, du français et de l'éthique

Plusieurs participantes signalent l'apport de 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 est inconcevable de consacrer des périodes d'enseignement à un cours d'éducation à la citoyenneté pour certaines participantes :

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 pour ces participantes semble donc relever d'une préoccupation transversale et globale à laquelle peuvent contribuer certaines disciplines scolaires. Selon les enseignantes rencontrées, l'univers social, le français et l'éthique contribuent à la préparation des futurs citoyens.

L'ensemble des enseignantes rencontrées mentionne le lien entre l'univers social et l'éducation à la citoyenneté qui est proposé dans le programme de formation par le MEQ (2001). Ainsi, l'éducation à la citoyenneté *fait partie du programme d'univers social* (B5). Pour certaines participantes interpellées sur le lien possible entre ces deux objets, l'enseignement de l'univers social contribue à l'éducation à la citoyenneté puisqu'il facilite 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 d'en faire une réflexion puis de faire des liens avec pourquoi on est rendu avec telle loi, [...] pourquoi on a besoin d'une struc-

ture 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 rapporté, je pense que c'est directement relié (A3).

D'autres enseignantes stipulent que les comparaisons entre les sociétés du passé, qui sont proposées par le programme de formation en univers social contribuent également à outiller les futurs citoyens à mieux comprendre les fondements des structures sociales et du fonctionnement de leur société d'appartenance. Le travail d'éducation à la citoyenneté amène donc ces participantes à accorder une importance à la connaissance du passé, où *pour apprendre à être un bon citoyen, il faut que tu connaites ce qui était avant, puis qu'est-ce que tu veux devenir comme citoyen (B6)*. C'est ainsi que par l'enseignement de l'univers social en classe, les élèves sont amenés à étudier le passé et à comparer différentes sociétés, ce qui permet à terme de mieux comprendre l'origine et le fonctionnement de sa propre société. Cet apprentissage associé particulièrement à l'histoire apparaît nécessaire à l'exercice de la citoyenneté selon certaines participantes.

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 l'éducation des futurs citoyens :

C'est jamais planifié et écrit dans mes affaires, jamais! [...] Je le sais avec l'expérience que j'ai deux thèmes sur lequel 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. Comme là, je le savais que j'allais parler de la Deuxième Guerre mondiale (A1).

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

En sixième [année], [...] je me rappelle qu'il y avait un thème sur la politique en français. Je pense que là tu pourrais comme aller plus loin, mais tu sais, c'est dans un temps de français, c'est pas en univers [social] (B7).

Les thématiques abordées par ces participantes concernent ainsi les régimes politiques et la démocratie, les conflits mondiaux et la paix, ainsi que les enfants du monde. Les interventions qu'elles associent à la préparation des futurs citoyens représentent bien souvent des apartés non planifiés, qui sont abordés par les enseignantes à des moments qu'elles jugent opportuns. À cet égard, une enseignante illustre comment peut se mettre en œuvre son travail d'éducation à la citoyenneté lorsqu'elle enseigne le français :

J'ai parlé de la Deuxième Guerre mondiale, j'ai parlé d'Hitler, puis j'ai débordé en disant [...] qu'il ne fallait pas dire « les Allemands c'était du monde méchant ». C'était quelqu'un qui s'était juste laissé entraîner par quelqu'un. Ça fait que moi, je fais toujours un lien : « ça nous arrive nous autres aussi [de rencontrer] quelqu'un qu'on trouve qu'il parle bien, quelqu'un qu'on trouve qu'il est cool, d'embarquer avec lui, même s'il fait des affaires pas correctes ». En plus qu'on avait vécu des situations dernièrement [en classe] là-dessus. Ça fait que j'ai dit qu'il faut faire attention avant de juger les autres. [...] Puis je leur ai expliqué que le racisme, ça peut mener vers des comportements inacceptables comme tuer des millions de Juifs ou tuer des millions de Hutus. [...] C'est leur faire prendre conscience de ça (A1).

La contribution de cette discipline scolaire relève dès lors du contenu qui est abordé en classe et des opportunités que l'enseignante y voit afin de conscientiser les élèves sur la vie en société.

Pour quelques enseignantes, le cours d'éthique et de culture religieuse peut également contribuer à l'éducation à la citoyenneté des élèves. La contribution de l'éthique 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 éducation à la citoyenneté (A4).

En ce sens, c'est dans une perspective plus réflexive sur la vie en société que l'éthique est grandement associée à l'éducation à la citoyenneté par ces participantes. L'éthique apparaît alors contribuer à conscientiser les élèves sur les comportements et les attitudes qui sont jugés acceptables dans la société :

Avec l'éthique on voit les différentes religions, donc il y a un aspect d'ouverture. Il y a tout ce qui est au niveau des conflits. [...] Il faut que tu écoutes l'autre, il faut que tu sois capable de faire des compromis, il faut que tu sois capable de t'excuser, il faut que tu sois capable de beaucoup de choses. Il faut que tu trouves des solutions, donc ça t'amène aussi à vivre avec d'autres (B6).

Ainsi, l'éducation à la citoyenneté et l'éthique apparaissent liées par le souci de ces participantes pour le bon fonctionnement du groupe et la régulation des comportements des élèves.

4.1.3.4 Des projets scolaires qui ne sont rattachés à aucune discipline

Aux yeux de quelques enseignantes rencontrées, le travail d'éducation à la citoyenneté peut aussi se concrétiser à travers des projets qui ne sont pas spécifiquement associés à des domaines disciplinaires. Il s'agit alors d'événement ou d'activités qui sont organisés de manière épisodique avec les élèves. Ces projets peuvent s'intéresser à des aspects plus politiques tels que les élections qui se vivent dans l'école en début d'année scolaire :

Les élections, tout ça c'est des projets, on n'en fait pas un cours là-dessus. Tu sais je veux dire [...] qu'on n'explique pas pendant 10 cours ce que [sont] (...) les vrais politiciens. Oui on en parle, mais tu sais on ne va pas voir ce que c'est au niveau de la politique (B7).

Selon cette enseignante, le contexte des élections dans l'école amène à aborder des sujets plus politiques sans nécessairement y accorder beaucoup de temps en classe. En outre, une participante qui œuvre auprès d'élèves de 5^e année mentionne qu'elle présente toujours les grandes idées des principaux partis politiques au moment des campagnes électorales.

Quelques participantes associent également les projets entrepreneuriaux à l'éducation à la citoyenneté. Brièvement, ces projets visent habituellement à créer un service, un produit ou un événement, ce qui amène les élèves à développer des attitudes ou des valeurs entrepreneuriales telles que la connaissance de soi, l'autonomie ou encore la prise de décision (Samson et Fournier, 2014). Une participante illustre bien ce lien

entre l'éducation à la citoyenneté et les projets entrepreneuriaux à partir d'un exemple sur l'organisation d'un spectacle-bénéfice :

Il y avait tout un réseau d'actions au niveau des costumes, au niveau du maquillage, au niveau d'apprendre des textes, les souffleurs puis tout ça. Puis avec ça on faisait une soirée parents. On ramasse des sous, puis c'est en but de... tu sais, c'est de l'entrepreneuriat. Cela fait que des projets entrepreneuriaux je trouve ça excellent pour l'éducation à la citoyenneté parce que tu dois t'impliquer (A4).

Il semble donc que l'implication concrète peut contribuer à l'éducation des futurs citoyens dans l'optique où les élèves y prennent conscience de l'impact de leurs actions. De plus, les projets entrepreneuriaux qui visent à offrir aux élèves la possibilité de découvrir différents champs professionnels peuvent également avoir des retombées sur l'acceptation des différences :

On a eu un petit projet cette année avec [une autre école]. Eux, ils ont des handicapés à leur école [...] puis nos élèves à nous ils ne sont pas en contact avec les élèves handicapés. Alors, pour eux, [...] ils ont des 6^e années qui s'occupent à toutes les récrés de ces jeunes-là. Donc, ils s'en vont les chercher avec leur fauteuil roulant, ils les amènent dehors à la récréation quand il fait beau ou ils jouent avec eux, ils s'en occupent vraiment. À l'heure du midi, c'est pareil. Alors nos jeunes sont allés faire de l'observation [...] tu sais aller faire des stages d'observation pour voir une réalité qui n'est pas la leur, d'apprivoiser ça. Puis on ne le sait pas [...] peut-être que dans ces jeunes-là, dans ma gang à moi, un jour, il va peut-être y avoir des infirmiers, des infirmières ou des gens qui vont aller pour être techniciennes en éducation spécialisée parce qu'ils ont fait une petite visite (A4).

Il semble donc que la mise en œuvre de différents projets représente des moments qui peuvent être favorables à l'éducation des futurs citoyens.

4.1.4 Une synthèse des représentations professionnelles des participantes

Dans un souci de synthèse, notre démarche de recherche mène à la formulation de cinq énoncés généraux qui mettent en évidence les conclusions de l'analyse des données sur les représentations professionnelles partagées par les participantes. Ainsi, ces énoncés décrivent et résument la manière dont les enseignantes rencontrées pensent leur travail d'éducation à la citoyenneté.

Premier énoncé : L'éducation à la citoyenneté représente un travail global qui vise par différentes interventions quotidiennes généralement non planifiées à préparer les élèves à la vie en société. L'exercice de la profession enseignante amène alors les participantes à travailler auprès des élèves afin de leur enseigner comment se comporter dans les différents contextes de la vie scolaire dans l'optique de favoriser le vivre-ensemble.

Deuxième énoncé : Le contexte scolaire correspond à une reproduction à petite échelle de la société et il permet aux élèves de faire des apprentissages qui sont transférables à la vie à plus grande échelle en collectivité. Les parallèles entre l'école et la société concernent particulièrement le respect des règles, l'exercice du droit de vote et les responsabilités des élèves.

Troisième énoncé : L'univers social, le français et l'éthique constituent des disciplines susceptibles de contribuer à l'éducation des futurs citoyens, au même titre que

les projets qui ne sont pas rattachés à une discipline particulière. D'abord, l'univers social permet d'outiller les élèves dans leur compréhension de la société et de son fonctionnement par l'étude du passé et par la comparaison de différentes sociétés. Ensuite, l'enseignement du français offre des occasions de conscientiser les élèves sur différentes thématiques telles que le travail des enfants dans le monde ou les guerres et la paix. Enfin, l'éthique contribue à la réflexion des élèves sur les valeurs et les attitudes à adopter comme citoyen.

Quatrième énoncé : Il est attendu des jeunes citoyens qu'ils adoptent une conduite vertueuse, particulièrement par l'entremise d'attitudes et de comportements qui favorisent le respect des autres. Il est également attendu que les citoyens prennent une place active dans la société, ce qui représente de se reconnaître comme membre de la société d'appartenance, de contribuer minimalement par l'occupation d'un emploi, d'être conscient des enjeux contemporains, d'être apte à exprimer son point de vue et d'exercer son droit de vote.

Cinquième énoncé : Le conseil de coopération représente un moyen d'assurer le bon fonctionnement du groupe, de favoriser le vivre-ensemble dans la classe et de soutenir les élèves dans leur résolution autonome des conflits.

4.2 Des représentations professionnelles largement associées à l'éducation d'un citoyen personnellement responsable

L'analyse des représentations professionnelles des participantes amène à dégager le portrait du citoyen qu'elles entendent former au regard de la typologie proposée par Westheimer et Kahne (2004). À partir de l'analyse de programmes d'études et de propos d'enseignants, rappelons ici que les chercheurs ont dégagé trois profils types de citoyen : 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 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 à des causes qui lui tiennent à cœur. En effet, les participantes affichent une grande préoccupation pour le développement de comportements et d'attitudes qui favorisent le respect des droits et des libertés des autres conformément à la description proposée par Westheimer et Kahne (2004). En outre, la manière dont les enseignantes rencontrées se représentent la contribution des élèves à la société coïncide fortement à ce type de citoyen et à l'importance qu'il accorde à assumer ses responsabilités relatives au financement des services publics. Ces deux derniers éléments sont explicités davantage dans les prochaines sections.

4.2.1 Une grande préoccupation pour les comportements des élèves

La manière dont les participantes pensent le travail d'éducation à la citoyenneté comme étant une préoccupation quotidienne associée à la gestion des comportements s'inscrit dans la logique de l'éducation d'un citoyen personnellement responsable. Les propos recueillis témoignent du désir des enseignantes d'inculquer aux élèves ce rapport aux autres et aux règles. Plus encore, une enseignante compare son travail d'éducation à la citoyenneté à celui des policiers *qui mettent des balises, des limites qu'il faut respecter... Bien, c'est la même affaire en classe!* (B7). De telles représentations amènent les participantes à intervenir auprès des élèves qui n'agissent pas conformément aux règlements de la classe ou de l'école. De surcroît, elles n'hésitent pas à intervenir lorsque des élèves contreviennent à la politesse d'usage. Cette préoccupation pour une conduite vertueuse correspond également à la description du citoyen personnellement responsable.

4.2.2 L'éducation de citoyens qui contribuent économiquement à la société

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 se réfèrent à celui qui « travaille, paie ses taxes, obéit aux lois et aide les gens dans le besoin à la suite de catastrophes comme des tempêtes ou des inondations » (Westheimer et Kahne, 2003, p. 52), des obligations que les auteurs associent davantage à la représentation du

citoyen personnellement responsable. En ce sens, les participantes accordent une grande importance à ce que leurs élèves occupent un jour un emploi, de sorte qu'ils soient en mesure de jouir d'une pleine autonomie et qu'ils contribuent économiquement à la société.

4.2.3 L'éducation des citoyens participatifs et orientés vers la justice sociale

Bien que les participantes se représentent leur travail d'éducation à la citoyenneté largement en cohérence avec la description du citoyen personnellement responsable, quelques éléments du discours renvoient aussi au citoyen participatif. D'abord, la contribution de l'univers social à la compréhension du fonctionnement de la société apparaît fondamentale à la participation du citoyen au sein des structures sociales existantes. Néanmoins, les enseignantes ont soulevé peu de précisions sur l'importance qu'elles accordent à l'étude des chartes et des institutions démocratiques durant ces périodes d'enseignement. Ensuite, l'implication des élèves dans des projets entrepreneuriaux peut ultimement contribuer à l'éducation de citoyens participatifs. Par contre, le peu d'exemples mentionnés par les enseignantes laisse croire que ces opportunités font davantage partie de l'exception que de la règle. Ensuite, la mise en œuvre du conseil de coopération en classe peut s'inscrire dans la perspective de l'éducation d'un citoyen participatif, à condition d'offrir une réelle opportunité aux élèves de créer ou de modifier des règles et de résoudre collectivement des problèmes qui concernent la classe. Par conséquent, sans offrir d'occasions concrètes où les

élèves sont amenés à exercer leur citoyenneté avec cette intention explicite, il semble peu probable de développer des habiletés associées à la participation active.

En ce qui concerne l'éducation d'un citoyen orienté vers la justice sociale, l'analyse des représentations professionnelles des enseignantes révèle qu'aucun élément ne s'y rattache. En effet, aucune participante n'aborde l'étude des mouvements sociaux et de l'influence que les regroupements collectifs peuvent avoir sur la société. En outre, le souci des participantes pour le bon fonctionnement du groupe n'apparaît pas laisser d'espace pour une remise en question de l'autorité des enseignantes par les élèves. Bien au contraire, les futurs citoyens sont plutôt invités à se conformer aux règles en vigueur à l'image du citoyen personnellement responsable.

4.3 Des éléments contextuels qui agissent sur les représentations professionnelles

L'étude des représentations professionnelles des participantes amène à dégager certains éléments contextuels qui sont susceptibles d'influencer la manière de penser le travail d'éducation à la citoyenneté. L'analyse des données met en évidence que le contexte d'intervention et le contexte social apparaissent agir sur les représentations des enseignantes rencontrées (voir la figure 5, p. 106). En ce qui concerne la formation initiale et continue, toutes les participantes mentionnent que l'éducation à la citoyenneté n'a pas fait l'objet d'un approfondissement conceptuel quelconque durant leur cheminement professionnel.

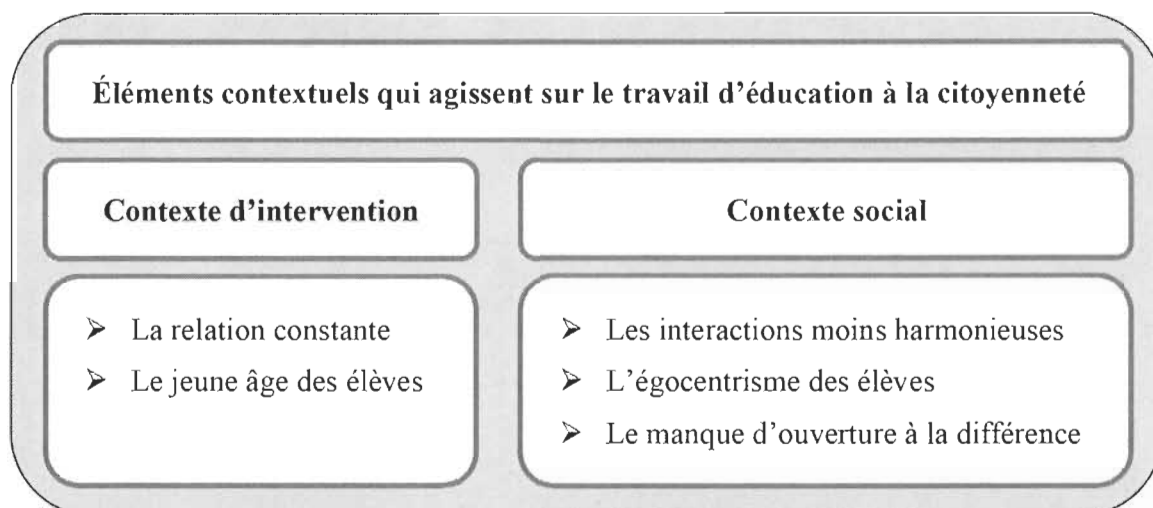


Figure 5. Des éléments contextuels qui agissent sur le travail d'éducation à la citoyenneté selon les participantes

4.3.1 Le contexte d'intervention

Le contexte d'enseignement au primaire semble favoriser un travail d'éducation à la citoyenneté largement associé à la régulation des comportements des élèves. À cet égard, les participantes font remarquer qu'elles peuvent facilement intervenir auprès des élèves en raison de la relation constante qu'elles entretiennent avec eux :

Nous autres, on a des liens partout. On a des liens avec [eux] à la récré, on a des liens avec ce qui se passe entre eux, tout ça. [...] Nous, on gère tout, on gère les comportements sur la cour, on gère le comportement en classe, on gère presque les comportements à la maison quand les devoirs ne sont pas faits (A1).

En outre, le jeune âge et la maturité des élèves amènent plusieurs enseignantes à justifier un travail d'éveil comme premier jalon de l'éducation citoyenne des élèves qui n'est pas centré sur de grandes questions plus politiques. À cet égard, une participante

qui enseigne au 3^e cycle mentionne qu'*au primaire, on ne peut pas faire grand-chose* et explique comme suit son affirmation :

On ne peut pas commencer à faire des débats puis des affaires trop poussées parce qu'ils n'ont pas assez de données encore comme enfants. [...] C'est notre tâche de justement, de les éveiller, qu'ils prennent conscience que ça existe, certaines choses (A4).

Aux yeux de certaines, le volet plus politique de l'éducation à la citoyenneté relève plutôt de l'enseignement secondaire au moment où les élèves s'approchent de la majorité. Cette conviction amène l'ensemble des participantes à accorder une plus grande importance à la régulation des comportements des élèves qu'à l'éducation politique.

4.3.2 Le contexte social

Le contexte social semble agir sur la manière dont les participantes pensent leur travail d'éducation à la citoyenneté. Pour plusieurs d'entre elles, l'éducation reçue par les enfants à la maison explique en partie leur responsabilité à l'égard de la préparation des élèves à la vie sociale :

On a un rôle important pour beaucoup d'enfants qui sont laissés à eux-mêmes, qui ne voient pas les parents, puis je ne veux pas dénigrer les parents, mais certains parents sont dépassés par certaines situations. Ils vont dire : « Ah ils vont leur montrer ça à l'école ». Câlina, la politesse [...] s'il y a deux personnes qui parlent, tu ne passes pas [entre les deux] (A2).

L'analyse des données amène à dégager plus spécifiquement trois défis particuliers au contexte social : les interactions moins harmonieuses, l'égoïsme des élèves et le manque d'ouverture à l'égard de la différence.

4.3.2.1 *Les interactions moins harmonieuses entre les élèves*

Les familles moins nombreuses qui composent désormais en bonne partie la société québécoise apparaissent entraîner des interactions qui sont moins harmonieuses entre les élèves. Selon certaines enseignantes, les élèves semblent moins préparés à faire face à la réalité scolaire et à ce rapport aux autres : *Aujourd'hui, [les enfants] sont majoritairement un ou deux par maison. Alors ils arrivent à l'école, ils sont ici presque 300, ce n'est plus du tout la même dynamique (A3)*. Plus encore, cette situation amène ces enseignantes à considérer l'enseignement du respect aux élèves comme une nécessité dans leur travail :

Avant, [...] les interactions entre les enfants étaient beaucoup plus harmonieuses. Je n'avais pas à faire des choses de base, ce que j'appelle [...] le respect de l'autre, ça allait de soi. Les enfants étaient habitués de s'excuser entre eux. Ils étaient habitués à la maison avec leurs frères et sœurs, ils le faisaient (B8).

C'est alors le contexte social qui conduit ces participantes à accorder une grande importance aux comportements des élèves et à *enseigner un peu plus concrètement qu'est-ce qui se fait dans la classe, [...] 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)*.

4.3.2.2 *L'égoïsme des élèves*

L'égoïsme des élèves du primaire est évoqué par l'ensemble des participantes en termes de défi nouveau dans leur travail. D'emblée, certaines participantes considèrent qu'il s'agit d'une étape normale du développement des élèves où leur jeune âge *fait en sorte qu'ils sont dans leur petite bulle, dans leur petit monde (A4)*. Malgré

tout, les participantes abordent l'impatience des élèves d'aujourd'hui comme étant plus aigüe que par le passé :

Faire attendre mes élèves ne serait-ce que quinze secondes, il y en a qui n'ont aucune tolérance là-dessus. Et ça c'est de pire en pire. [...] Les faire attendre [...] parce que je suis en train de répondre à l'autre personne, parce que je suis en train de corriger, puis je suis obligée de faire un calcul, [...] il y en a que c'est intolérable. [...] Pour vivre en société, cela te prend un minimum de patience aussi (A3).

Les élèves sont alors décrits comme étant *très centrés sur eux-mêmes* (A1) et particulièrement égocentriques. Apparemment, le manque de patience entraîne également la présence de comportements qui sont jugés inappropriés au vivre-ensemble. Le contexte social semble encore ici mener les enseignantes rencontrées à accorder une grande importance à la gestion des comportements dans leur travail d'éducation à la citoyenneté. À cet égard, plusieurs enseignantes identifient des qualités qu'elles souhaitent développer chez les futurs citoyens afin de dépasser l'égocentrisme des élèves : la patience, l'écoute et la compréhension de l'autre.

4.3.2.3 Le manque d'ouverture à l'égard de la différence

Quelques participantes évoquent le manque d'ouverture de la société à l'égard de la différence comme un défi à relever dans leur travail d'éducation à la citoyenneté. Dans ce contexte, il semble important pour ces participantes de développer chez les élèves une forme d'acceptation et de respect de la différence.

Il faut être respectueux des autres, c'est sûr qu'il va toujours avoir des gens différents, il va toujours en avoir. L'ouverture aux autres, cela ferait partie des compétences aussi, je pense que cela s'apprend (B5).

Le travail sur l'ouverture se révèle ainsi comme une nécessité, alors que *les jugements sont rapides* (A4) chez les élèves à l'égard de la différence. À cet effet, une participante considère que les parents et la société en général contribuent au problème de manque d'ouverture qu'elle rencontre dans ses groupes d'élèves. Afin d'appuyer son propos, elle donne l'exemple d'une mère qui a refusé que son enfant participe à la conférence d'une personne ayant la paralysie cérébrale :

Parfois ce sont les parents! J'ai fait venir quelqu'un qui avait la paralysie cérébrale. [...] J'avais demandé l'autorisation des parents [et] j'ai une mère qui m'avait écrit : je refuse que mon enfant voit ça. Voit ça! La mère n'a pas envoyé son enfant cet après-midi-là. [...] Nous, on travaille avec la différence, [...] mais les adultes n'acceptent pas que l'enfant soit devant une réalité (B8).

En considérant ce contexte social, il apparaît urgent pour cette enseignante de nommer les différences en classe afin d'encourager les élèves à les accepter et à dédramatiser les situations. Le manque d'ouverture à l'égard de la différence semble ainsi accroître l'importance que quelques participantes accordent au respect des autres dans leur travail d'éducation à la citoyenneté.

4.4 Une synthèse des résultats

Dans l'ensemble, les représentations professionnelles des participantes s'associent à un travail d'éducation à la citoyenneté qui est quotidien, non planifié et largement associé à la gestion des comportements. Ces représentations, par l'importance accordée à la conduite vertueuse des élèves, semblent s'appuyer sur la vision d'un citoyen personnellement responsable. La question du vivre-ensemble apparaît également être au cœur de leurs préoccupations, ce qui peut s'expliquer en partie par le contexte

social tel qu'abordé par les participantes. En ce sens, les interactions moins harmonieuses, l'égoïsme et le manque d'ouverture à l'égard des différences semblent conduire les élèves à adopter des comportements jugés incompatibles à la vie en groupe. En outre, le contexte d'intervention du primaire favorise une relation constante avec les élèves, ce qui encourage les participantes à réagir plus aisément aux conduites inappropriées. Notre démarche conduit dès lors à interpréter les représentations professionnelles des participantes à la lumière des autres recherches menées sur cet objet.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette recherche a permis de dégager les représentations professionnelles d'enseignantes du primaire à l'égard de leur travail d'éducation à la citoyenneté qu'elles associent principalement à la gestion des comportements dans la perspective de favoriser le fonctionnement de la classe et de la vie scolaire. Dans ce chapitre, nous discutons de ces résultats à partir des interrogations soulevées dans la problématique et en prenant compte des prescriptions officielles et des travaux scientifiques. Nous formulons ensuite différentes hypothèses explicatives concernant ces représentations professionnelles. Enfin, nous identifions certains résultats communs aux études menées sur l'éducation à la citoyenneté auprès d'enseignants du primaire.

5.1 Des représentations professionnelles lacunaires au projet d'éducation à la citoyenneté

Le projet d'éducation à la citoyenneté, tel qu'énoncé dans les documents ministériels du Québec, 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 » (MEQ, 2001, p. 50). Les résultats démontrent bien que les participantes évoquent le travail d'éducation à la citoyenneté avec ces mêmes intentions. Néanmoins, à l'instar des énoncés du programme qui demeurent imprécis, plusieurs enseignantes rencontrées n'élaborent que très peu sur la manière d'atteindre de tels résultats en classe. À la description évasive que les participantes partagent de cet

objet, c'est-à-dire la préparation des élèves à la vie en société, s'associent des actions qui semblent relever davantage de la gestion du groupe que d'un réel souci d'éducation à la citoyenneté. À cet égard, le contexte de l'entretien apparaît avoir provoqué une réflexion à rebours sur l'éducation à la citoyenneté, où plusieurs enseignantes ont défini conceptuellement l'objet pour ensuite tenter d'y associer des éléments de leur travail quotidien. Cette situation traduit probablement le phénomène de la désirabilité sociale, qui amène les participantes à formuler des réponses dans la perspective de refléter les préoccupations du chercheur. En ce sens, la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté par les participantes semble plutôt se faire sous le couvert d'intentions étrangères à la préparation des élèves à la vie sociale et politique. À des fins d'illustration, selon plusieurs enseignantes, le conseil de coopération vise davantage à régler les conflits entre les élèves dans l'optique d'un vivre-ensemble harmonieux qu'à les amener à participer à « l'élaboration de règles de vie basées sur le principe de l'égalité des droits » tel que proposé dans le PFEQ (MEQ, 2001, p. 50). Ce moyen apparaît ainsi davantage servir un besoin de gestion de classe qu'offrir un lieu d'échanges favorisant l'apprentissage de la délibération démocratique.

Alors que les représentations des participantes mettent en évidence une préoccupation pour la gestion des comportements dans l'optique d'un plus grand respect des autres, peu de mentions font référence à des activités qui favorisent la participation des élèves à la vie démocratique si ce n'est la tenue de différents votes dans la classe. Toutefois, comme ces votes concernent particulièrement des aspects routiniers ou

ludiques de la vie scolaire, il est possible de croire que cette situation ne rapproche pas nécessairement les élèves des vrais enjeux liés à la démocratie, comme le rappelle Audigier (2007) :

Ainsi, lorsque l'instruction civique est installée dans le premier cycle du secondaire en France après la Seconde Guerre mondiale, elle est accompagnée de la mise en place des délégués des élèves, institution vite déviée vers des tâches subalternes, mais qui aurait dû être une première initiation à la participation démocratique (p. 31).

Ainsi, il est difficile de concevoir qu'une telle préparation à la participation des futurs citoyens peut mener les élèves à prendre conscience du fonctionnement des institutions démocratiques et à prendre part à l'exercice du pouvoir. Cette situation semble être provoquée par la centration des participantes sur la dimension sociale de la citoyenneté et l'absence de préoccupations marquées à l'égard des dimensions juridiques et politiques de la citoyenneté.

5.1.1 Une centration sur la dimension sociale de la citoyenneté

Les représentations professionnelles des participantes accordent une grande priorité à la dimension sociale de la citoyenneté. En ce sens, le travail d'éducation à la citoyenneté est particulièrement associé à l'apprentissage de comportements qui favorisent le respect entre les élèves et le bon fonctionnement du groupe. L'étude de Gervais (2009) menée au Québec auprès d'enseignants du 2^e cycle du primaire arrive à des conclusions similaires : « Force est de constater que les enseignants mettent davantage l'emphase sur le vivre-ensemble harmonieux des individus en faisant référence au respect, aux différences et à l'apprentissage de la vie de groupe » (p. 103). Un constat

semblable provient des travaux d'Audigier (1999) dans une vaste enquête auprès des enseignants du primaire. Ainsi, il se révèle au centre des préoccupations des participantes de s'assurer du bon fonctionnement du groupe et de justifier leurs interventions sur les bases d'un projet d'éducation de meilleurs citoyens. Audigier (2007) parle alors d'un souci pour la pacification scolaire :

Au-delà des ambitions généreuses qui affirment la formation d'un individu libre et responsable, critique et participant à la vie publique, l'accent est mis très souvent sur l'apprentissage des règles du « vivre-ensemble ». Le souci de la pacification scolaire dont on espère le transfert dans la vie sociale témoigne d'abord d'une priorité accordée à la construction de comportements et d'attitudes conformes à ce qu'attend la société (p. 29).

Rousson (2014) dénote aussi chez certains enseignants du primaire du Québec cette vision plus « moraliste » de l'éducation à la citoyenneté, accordant une importance centrale à la manière de se comporter.

La grande préoccupation pour le vivre-ensemble qui ressort de plusieurs recherches auprès des enseignants du primaire ne laisse que peu d'espace aux dimensions politique et juridique de la citoyenneté. Plus encore, cette manière de se représenter l'éducation à la citoyenneté éloigne les élèves de ces deux dimensions, 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, la citoyenneté paraît être réduite à la simple acceptation des règles en vigueur plutôt qu'à la compréhension du monde juridique et politique qui régit au quotidien les rapports entre les individus. Bien au contraire, de telles représentations du travail d'éducation à la citoyenneté apparaissent davantage susceptibles d'amener les élèves à l'obéissance qu'à la réflexion critique, le pouvoir et la loi étant plutôt abordés comme des fatalités que le fruit de décisions humaines. Ainsi, les enseignants qui se représentent l'éducation à la citoyenneté en exacerbant la dimension sociale semblent encourager davantage le conformisme que la réflexion et la participation politique chez leurs élèves.

5.1.2 Une insistance pour l'éducation d'un citoyen personnellement responsable et respectueux

L'importance accordée au vivre-ensemble par les participantes s'associe largement à l'éducation d'un citoyen personnellement responsable et respectueux aux dépens d'un citoyen participatif ou orienté sur la justice sociale. Aucune recherche n'avait investigué les représentations professionnelles des enseignants du primaire à cet égard. En ce qui concerne le secondaire, Moisan (2010) en arrive à la même conclusion au terme d'une étude menée au Québec sur les représentations des enseignants d'univers social. La chercheuse explique que « leur projet d'éducation à la citoyenneté s'approche beaucoup du citoyen personnellement responsable de Westheimer et Kahne (2004) » puisque les enseignants rencontrés « 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 » (p. 197).

Afin de préciser de telles représentations, elle évoque qu'un certain individualisme et respect des droits, chers aux citoyens québécois, semblent agir sur les représentations des enseignants du secondaire :

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 (Moisan, 2010, p. 198).

Moisan (2010) souligne également que les enseignants du secondaire voient en l'éducation à la citoyenneté un moyen de permettre aux futurs citoyens de trouver leur place dans le monde dans une perspective purement individuelle :

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 (p. 195).

Les écrits scientifiques et les documents officiels recensés abordent pourtant l'importance, voire l'urgence de former des citoyens qui participent à la vie sociale et à la délibération démocratique. Dans ce contexte, les représentations professionnelles des participantes de notre étude ne semblent pas en mesure de répondre aux ambi-

tieuses attentes associées à l'éducation à la citoyenneté. En effet, tout comme pour les enseignants du secondaire, la participation des citoyens chez les enseignantes du primaire rencontrées semble davantage relever d'un choix personnel que d'une obligation sociale. À cet égard, Westheimer et Kahne (2003) suggèrent que l'éducation d'un citoyen personnellement responsable, qui correspond plus amplement à cette manière de se représenter la participation du citoyen dans la collectivité, 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 ombre 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 qui est évidemment souhaitée chez les élèves dans l'optique d'entretenir des rapports harmonieux avec les autres, 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 (Westheimer et Kahne, 2004). De surcroît, Demers, Éthier et Lefrançois (2010) notent que le citoyen personnellement responsable convient parfaitement aux sociétés totalitaires par son conformisme, ce qui apparaît éloigné des nombreux enjeux des sociétés démocratiques qui incitent à encourager davantage la préparation des citoyens participatifs ou orientés vers la justice sociale.

5.1.3 Des omissions à considérer : la participation et la réflexion critique

Il apparaît pertinent de réitérer ici que les écrits scientifiques suggèrent depuis plusieurs années qu'une éducation à la citoyenneté doit préparer les élèves à la participation et à la réflexion critique (Galichet, 2005; Legault, 2010; Leleux, 1997; Mogniotte, 1994; Perrenoud, 2003). Selon Westheimer et Kahne (2004), ces dimensions sont d'autant plus cruciales que plusieurs élèves semblent associer davantage la citoyenneté au fait d'aider les autres qu'à l'usage du droit de vote, ce qui laisse sous-entendre que l'exercice de la citoyenneté ne nécessite pas de gouvernement, de politiques ou encore d'efforts collectifs. Dans ce contexte, l'école devient une institution qui doit « 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 et Loyer, 2013, p. 24). En ce sens, les enseignants du primaire ont une responsabilité considérable dans le travail de préparation à la vie démocratique. Bien que les participantes soient dans l'ensemble conscientes de l'importance de ce travail, les représentations professionnelles partagées au cours de notre démarche de recherche apparaissent insuffisantes à la réalisation d'un tel projet d'éducation à la participation citoyenne et à la réflexion critique. Plus encore, autant pour ces dimensions que pour le travail d'éducation à la citoyenneté en général, nos résultats laissent entrevoir un certain inconfort de plusieurs participantes face à cette finalité éducative.

5.2 Une appréhension au travail d'éducation à la citoyenneté

Le travail d'éducation à la citoyenneté semble provoquer de l'appréhension chez plusieurs enseignantes dont les démonstrations méritent d'être considérées en détail. Cette appréhension, que vivent probablement un plus grand nombre d'enseignants du primaire, concerne la manifestation d'incertitudes et de besoins, le peu de précisions quant à la mise en œuvre de cette finalité éducative, le faible taux de participation aux recherches menées sur l'éducation à la citoyenneté et l'absence de la diversité dans les représentations de plusieurs participantes.

5.2.1 La manifestation d'incertitudes et de besoins

Plusieurs participantes laissent entendre des incertitudes durant les entretiens qui démontrent un certain inconfort à aborder leur travail d'éducation à la citoyenneté. Comme mentionné au chapitre précédent, certaines enseignantes signalent s'être informées sur l'éducation à la citoyenneté auprès de leurs collègues afin de palier leur méconnaissance de cet objet. À cet égard, une participante mentionne un peu à la plaisanterie son inconfort à discuter de ce travail :

Éducation à la citoyenneté, bien oui, on a ça dans nos documents quelque part, éducation à la citoyenneté, même la directrice me l'a ouvert pour pas que j'aie l'air trop « nounoune » (B7).

Ces résultats indiquent à priori que plusieurs participantes se sont peu approprié cet aspect du programme de formation. Cela dénote en outre un manque de clarté au regard de la nature et de l'articulation du travail d'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 travail. Outre les incertitudes manifestes à l'égard de la compréhension de l'éducation à la citoyenneté et des attentes ministérielles, certains besoins identifiés par les participantes contribuent également à ce constat d'appréhension.

Parmi les besoins des enseignantes rencontrées en lien avec l'éducation à la citoyenneté, établir des liens plus explicites entre l'éducation à la citoyenneté et le programme de formation se trouve au premier plan. Pour certaines participantes, il s'agit alors de *trouver des liens, [...] [de] trouver des fourches par lesquelles on va insister sur le respect en faisant telle [ou] telle chose (A3)*. Un soutien à cet égard permettrait de clarifier les attentes envers les enseignants du primaire pour l'instant imprécises en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté : *On doit enseigner différentes choses, certains trucs particuliers, [...] c'est là, mais il n'y a pas rien de statué (A2)*. Pour la plupart des participantes, la priorité dans leur travail demeure l'enseignement de contenus scolaires. Il semble alors que peu de temps soit disponible afin de stimuler des discussions plus approfondies en classe, d'organiser des projets qui ne sont rattachés à aucune discipline scolaire ou encore de mettre en place suffisamment de situations permettant d'éduquer les futurs citoyens. Ces besoins manifestés par les participantes révèlent l'apparence d'une appréhension à l'égard des finalités associées à l'éducation à la citoyenneté, de son contenu et des moyens pédagogiques pour y arriver.

5.2.2 L'ambiguïté relative à la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté

La problématique de cette recherche met en évidence l'ambiguïté du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) par rapport à la place qui doit être accordée à l'éducation à la citoyenneté et aux orientations pédagogiques (Jutras, 2005; Mc Andrew, 2004). Comme abordé précédemment, cette ambiguïté se reflète dans les propos de plusieurs participantes lorsqu'elles évoquent la mise en œuvre du travail d'éducation à la citoyenneté. En effet, alors que toutes les participantes signalent le lien entre ce travail et l'univers social tel que proposé par le ministère de l'Éducation, plusieurs d'entre elles deviennent moins volubiles lorsqu'il est question d'élaborer sur la contribution de l'univers social à l'éducation à la citoyenneté. À cet égard, l'aspect historique associé au développement du système démocratique québécois n'est que brièvement abordé par quelques enseignantes. En fait, selon elles, l'étude du passé apparaît outiller les élèves dans leur compréhension du fonctionnement de la société. Les participantes fournissent néanmoins peu de précisions sur la façon d'amener les élèves à mieux comprendre le système démocratique de leur société d'appartenance. L'étude de Gervais (2009) démontre également que plusieurs participantes associent l'univers social à l'éducation à la citoyenneté en signalant *l'importance de connaître son histoire et les racines d'un peuple dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté* (p. 57), sans plus de précision. Cette relation entre l'univers social et l'éducation à la citoyenneté semble ainsi être directement influencée par le PFEQ sans nécessairement avoir fait l'objet d'une réflexion plus pointue.

Les liens établis entre les autres disciplines scolaires et l'éducation à la citoyenneté sont également peu élaborés, relativement flous et ne semblent pas faire l'objet d'un commun accord chez les participantes. Par exemple, les enseignantes A1, A4, B5 et B7 sont les seules à aborder les différentes thématiques de l'enseignement du français comme des occasions afin de préparer les futurs citoyens à la vie sociale et politique. Plus encore, seules les participantes A3, A4, B6 et B8 font explicitement le lien entre l'enseignement de l'éthique et le travail d'éducation à la citoyenneté. Dans ce contexte, les interventions quotidiennes associées à la gestion de classe et le conseil de coopération sont des moyens qui font preuve d'un réel consensus dans le discours des enseignantes. À cet égard, il est néanmoins possible de s'interroger sur le lien véritable entre une intervention sur le comportement perturbateur d'un élève et un projet d'éducation à la citoyenneté.

Dans l'ensemble, l'éducation à la citoyenneté semble constituer un « fourre-tout » qui nécessite d'être plus clairement situé. Gervais (2009) fait remarquer que peu de précisions ont été apportées quant aux approches pédagogiques qui peuvent soutenir l'éducation à la citoyenneté. Il est possible d'expliquer le peu de résultats à ce propos par le choix de l'auteure d'aborder l'éducation à la citoyenneté comme une discipline scolaire plutôt qu'une finalité éducative. En ce sens, les enseignantes rencontrées par Gervais (2009) font majoritairement remarquer 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 travail. Outre les interventions quotidiennes associées à la gestion de classe, elles identifient le conseil de coopération et l'apprentissage de la discussion. Par contre, les participantes énumèrent rapidement ces exemples sans les expliciter en fonction d'intentions bien précises associées à un projet d'éducation à la citoyenneté.

L'ambiguïté du programme de formation semble ainsi contribuer au malaise des participantes au regard de la place de l'éducation à la citoyenneté dans leur travail. Considérant ce qui précède, il est judicieux de penser qu'une meilleure définition de cette finalité éducative pourrait éclairer les enseignantes quant aux actes à poser en faveur de l'éducation à la citoyenneté.

5.2.3 La faible participation aux recherches menées au primaire sur l'éducation à la citoyenneté

L'appréhension mise en évidence jusqu'à maintenant est relative aux propos recueillis auprès d'enseignantes qui ont volontairement accepté de participer à la recherche. Rappelons ici que 14 des enseignants sollicités sur les 22 intervenants des deux écoles approchées ont refusé de participer à notre recherche, bien que l'entretien se déroule à l'école et durant leurs heures de travail grâce à l'intervention d'une suppléante qui leur était proposée. Malgré ou en raison de ce contexte favorable, huit enseignantes sur 22 ont répondu à l'appel. Ce n'est donc qu'un peu plus du tiers des enseignants qui ont accepté d'échanger sur cette thématique dans un contexte où l'on

offrait le maximum de conditions facilitantes. Toute chose étant relative, il demeure que ce taux de participation est plus grand que celui obtenu par Gervais (2009), qui avait procédé par un appel à tous auprès des commissions scolaires. Rappelons qu'après une invitation lancée à l'ensemble du personnel enseignant de deuxième cycle du primaire travaillant dans la Commission scolaire de Montréal, seulement deux enseignants ont accepté de participer à sa recherche. L'auteure a alors étendu ses demandes à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Milles-Îles sur la Rive-Nord de Montréal et à la Commission scolaire Marie-Victorin sur la Rive-Sud de Montréal. Au total, dix enseignants de ces trois commissions scolaires ont répondu à l'appel. Il est bien évident que de nombreux facteurs comme la disponibilité ou l'intérêt pour la recherche peuvent expliquer le refus des enseignants. Quoique non empiriquement fondé, il nous semble intéressant de mentionner, dans la perspective de recherches ultérieures, qu'un certain inconfort à discuter de l'éducation à la citoyenneté puisse également avoir contribué à ce faible taux de participation.

5.2.4 L'absence du rapport à la diversité ethnoculturelle dans les propos de plusieurs enseignantes

La problématique de cette recherche met en évidence à partir de différents écrits comment l'importance de l'éducation à la citoyenneté est, entre autres, associée à la question du pluralisme ethnique qui caractérise de plus en plus les sociétés démocratiques (Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, 1996; CSÉ, 1998; Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; Jutras, 2010; Legault,

2010). À ce propos, les participantes sont demeurées très silencieuses sur la diversité ethnoculturelle tout au long des entretiens. Cette absence dans leur discours peut traduire un certain inconfort que ressentent plusieurs enseignants lorsqu'ils ont à composer avec la diversité (Prud'homme et Bergeron, sous presse). Plus encore, Mc Andrew (2004) mentionne que les ambiguïtés du programme de formation peuvent mener les acteurs scolaires à évacuer certains éléments non consensuels. Au Québec, la question de la diversité dans la société suscite de vifs débats depuis la dernière décennie et il est possible, dans ce contexte, que les participantes ressentent un inconfort à aborder ce sujet et qu'il soit évacué de leur discours. D'un autre côté, le peu de références à la diversité peut aussi s'expliquer par le contexte démographique du lieu de travail. En effet, Gervais (2009) aborde la différence entre les enseignants de la Rive-Nord, qui « contrairement à leurs collègues de Montréal ou de la Rive-Sud, [...] font peu ou pas mention du pluralisme culturel dans leur propos » (p. 107). Elle explique cette situation par la « faible concentration d'élèves allophones dans les écoles de cette région, comparativement aux deux autres » (p. 107). Pour les participantes de notre recherche, elles travaillent dans un milieu à faible concentration d'élèves allophones, ce qui pourrait ainsi justifier cette absence dans leurs propos. Quoi qu'il en soit, il semble nécessaire d'investiguer plus en profondeur cette idée d'appréhension à l'égard du travail d'éducation à la citoyenneté qui apparaît centrale dans un projet éducatif démocratique.

5.3 Des constances dans les études menées sur l'éducation à la citoyenneté auprès d'enseignants du primaire

Les résultats de notre démarche de recherche donnent accès à la manière dont huit enseignantes du primaire du Centre-du-Québec pensent leur travail d'éducation à la citoyenneté. À cet égard, l'étude de ce travail mené dans une perspective globale et non disciplinaire à la différence des autres recherches réalisées au primaire apporte un regard distinct sur cet objet. Il demeure que nos résultats juxtaposés à ceux obtenus par Gervais (2009) dans la grande région métropolitaine et à ceux de Rousson (2014) dans la commission scolaire de l'Or-et-des-Bois en Abitibi-Témiscamingue permettent de retrouver des constances pouvant faire l'objet d'une investigation à plus grande échelle. Ainsi, indépendamment des participants et de leur contexte d'intervention, il est intéressant de constater que [1] l'importance accordée à la dimension sociale de la citoyenneté et [2] l'ambiguïté des orientations ministérielles sont relevées par une large majorité des participants à ces études. Premièrement, le souci pour le vivre-ensemble apparaît grandement orienter les représentations du travail d'éducation à la citoyenneté chez les enseignants du primaire. Le projet d'éducation à la citoyenneté est alors abordé dans une forme préalable et préparatoire que Galichet (2005) nomme la « socialisation démocratique » (p. 76). Le passage vers la citoyenneté amène certains enseignants à travailler d'abord le respect et l'apprentissage de la discussion, pour ensuite apprendre aux élèves les droits et les devoirs du citoyen. Néanmoins, comme abordé précédemment et du même coup par Galichet (2005), ces apprentissages peuvent paraître contre-productifs à une forme de

citoyenneté plus participative. À cet égard, les participantes à notre étude et les participants recrutés par Gervais (2009) sont demeurés silencieux sur la manière de développer la participation politique chez leurs élèves. Deuxièmement, le flou qui entoure la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté laisse paraître de ces trois études un urgent besoin de clarifier les attentes ministérielles envers les enseignants du primaire.

CONCLUSION

Au regard du contexte sociopolitique actuel, redynamiser le citoyen du XXI^e siècle invite les systèmes scolaires à entreprendre l'éducation à la citoyenneté dès l'école primaire. L'école québécoise, à l'instar d'autres sociétés démocratiques, accorde depuis la réforme scolaire actuelle une grande importance à la préparation des élèves à la vie sociale et politique. Les nombreux enjeux démocratiques cristallisent alors le projet d'éducation à la citoyenneté autour des questions du vivre-ensemble et de la participation démocratique. Néanmoins, le manque de clarté des orientations ministérielles à plusieurs égards constitue un écueil considérable à la mise en œuvre du travail d'éducation à la citoyenneté par les enseignants du primaire. Dès lors, il est apparu nécessaire d'investiguer les représentations de ce groupe professionnel, d'autant plus que ces représentations ont une grande incidence sur la manière dont le travail d'éducation à la citoyenneté prend vie et forme. Informée des travaux de Westheimer et Kahne (2004), qui mettent de l'avant trois représentations du citoyen guidant le travail des enseignants : personnellement-responsable, participatif et orienté vers la justice sociale, notre recherche a visé à décrire les représentations professionnelles d'enseignantes du primaire au regard de leur travail d'éducation à la citoyenneté, à dresser le portrait du citoyen que les enseignantes entendent former et à dégager des éléments contextuels permettant de mieux comprendre la nature des représentations.

Les résultats démontrent que le travail d'éducation à la citoyenneté représente pour les participantes une préoccupation quotidienne et non planifiée qu'elles inscrivent dans un souci plus global d'enseigner aux élèves le vivre-ensemble. Sur le plan des finalités de l'éducation à la citoyenneté, les données recueillies laissent paraître une grande importance accordée au respect des autres, des règles et à la gestion des comportements dans les différents contextes de la vie scolaire. Les participantes apparaissent alors très explicites sur leur désir d'éduquer des futurs citoyens aux conduites vertueuses. En outre, le travail d'éducation à la citoyenneté vise à préparer les élèves à prendre une place active dans la société. À cet égard, la participation attendue des citoyens se situe largement au niveau de la contribution économique par l'occupation d'un emploi. L'exercice du droit de vote apparaît également comme essentiel afin de prendre une place active dans la société. Sur le plan de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté, les résultats démontrent que les participantes associent explicitement ce travail aux interventions quotidiennes de gestion des comportements et au conseil de coopération. Certaines disciplines scolaires apparaissent également contribuer à l'éducation des futurs citoyens, mais la nature de ces contributions demeure peu élaborée, voire complètement absente du discours de certaines participantes. En ce sens, l'apport du français, de l'éthique et particulièrement de l'univers social au travail d'éducation à la citoyenneté apparaît peu approfondi et n'avoir fait l'objet que d'une réflexion sommaire. La mise en œuvre de ce mandat relève également de projets sans ancrage disciplinaire explicite, un moyen partagé par certaines participantes seulement et qui est abordé de manière hétéroclite.

La prééminence d'éléments associés à la dimension sociale de la citoyenneté dans les représentations professionnelles des enseignantes rencontrées inscrit largement leur travail dans la perspective de l'éducation d'un citoyen personnellement responsable, tel que décrit par Westheimer et Kahne (2004). Ainsi, elles accordent une grande importance au développement de comportements respectueux dans l'optique de garantir un vivre-ensemble harmonieux dans la société. Différents éléments contextuels abordés par les participantes apparaissent alors agir sur cette manière de penser le travail d'éducation à la citoyenneté. En ce qui concerne le contexte d'intervention, ces éléments correspondent au jeune âge des élèves et à la relation constante qu'elles ont avec eux sur leur milieu professionnel. En ce qui concerne le contexte social, les interactions moins harmonieuses entre les enfants, leur égocentrisme et le manque d'ouverture à l'égard de la différence semblent justifier cette grande préoccupation pour l'éducation d'un citoyen personnellement responsable qui agit dans le respect des autres et des règles.

Ces résultats donnent accès à la manière dont huit enseignantes œuvrant dans deux écoles primaires du Centre-du-Québec se représentent et pensent leur travail d'éducation à la citoyenneté. Notre recherche, à l'instar des études menées jusqu'à présent sur cet objet auprès des enseignants du primaire (Gervais, 2009; Rousson, 2014), apporte ainsi un éclairage sur la réalité de ces enseignantes et livre les représentations telles que les participantes arrivent à les exprimer ou à les mettre en mots. En ce sens, il pourrait être judicieux d'explorer des démarches de recherche

d'inspiration ethnographique où le chercheur, par une présence accrue sur le terrain, peut exploiter l'observation participante afin de faciliter l'émergence de relations entre le travail qui s'effectue en lien avec la finalité éducative et les représentations sous-jacentes. Une telle démarche de recherche pourrait offrir des nuances sur les résultats obtenus à l'aide d'un entretien, d'autant plus que les savoirs d'expérience ne sont pas toujours facilement accessibles par le discours (Malo et Desrosiers, 2011). Par ailleurs, dans l'optique d'une investigation à plus grande échelle, il pourrait être intéressant, outre l'augmentation du nombre de participants en provenance de divers contextes, de répartir sur plusieurs moments la collecte des données et ainsi avoir une vision du travail effectué à l'égard de cette finalité sur une année, voire sur un cycle.

Les études menées au Québec sur le travail d'éducation à la citoyenneté contribuent à mieux cerner les représentations des enseignants du primaire selon leurs contextes professionnels. Il demeure néanmoins que différents aspects de cet objet de recherche nécessiteraient d'être investigués plus en profondeur. D'emblée, l'appréhension du travail d'éducation à la citoyenneté par les enseignants du primaire apparaît une voie à explorer. À cet égard, l'étude des inconforts des enseignants à l'égard de ce travail pourrait constituer un éclairage à la formation à l'enseignement dans l'optique d'amener les enseignants à s'engager dans un projet d'éducation à la citoyenneté. L'utilisation d'outils de collecte de données permettant d'analyser les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignants semble également une voie à privilégier. Considérant l'importance accordée à la dimension sociale de la citoyenneté et dans

l'optique d'outiller les enseignants à consciemment mettre en œuvre des pratiques qui favorisent la participation des futurs citoyens, une démarche de recherche collaborative d'action-formation pourrait représenter une avenue à emprunter et simultanément documenter un processus d'accompagnement visant à mieux soutenir les enseignants face à cette finalité éducative.

Il apparaît urgent d'outiller plus amplement les acteurs scolaires afin de mieux préciser l'éducation à la citoyenneté comme un objet d'enseignement et d'apprentissage. Pour ce faire, il apparaît évident que les orientations ministérielles doivent être clarifiées dans l'optique de se soustraire aux ambiguïtés qui restreignent le travail d'éducation à la citoyenneté. En outre, la formation initiale et continue doit doter les enseignants d'un cadre de référence qui favorise un engagement pleinement conscientisé à l'égard de ce mandat. Les futurs enseignants et les enseignants en exercice seraient alors plus aptes à percevoir le lien entre l'implication citoyenne dans et en dehors de l'école. Ils pourraient ainsi mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui sont davantage en cohérence avec le portrait du citoyen dont la démocratie a besoin. En considérant les nombreux enjeux des sociétés démocratiques, nous croyons qu'il est primordial de conscientiser les enseignants sur la nécessité et sur l'urgence du travail d'éducation à la citoyenneté; le citoyen de demain et la société en dépendent.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-35). Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 59-82). Paris : Presses universitaires de France.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Nancy : Institut National de Recherche Pédagogique.
- 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 : Canopé CRDP de Dijon.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 24-34.
- Avery, P. G. (2007). Civic Education In The United States : Increased Challenges. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(2), 22-39.
- Barrère, A. et Martucelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 39(4), 651-671.
- Bataille, M., Blin, J.-F., Jacquet-Mias, C. et 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* (p. 57-89). Paris : Presses universitaires de France.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Biesta, G. (2008). What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish curriculum for excellence. *Scottish Educational Review*, 40(2), 38-52.

- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011) La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 149-182). Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- 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 (deuxième et troisième cycles du primaire)*. Québec. Accès : http://www.ccpe.gouv.qc.ca/avis_geo-hist.htm
- 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 : Gouvernement du Québec.
- Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO. Paris : Odile Jacob. Accès : http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=2942
- Conseil de l'Europe (2005). *Apprendre et vivre la démocratie : étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Costa-Lascoux, J. (1992). L'enfant, citoyen à l'école. *Revue française de pédagogie*, 101(1), 71-78.
- Courtine-Sinave, S. (2004). Éducation à la citoyenneté et construction de sens par les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (p. 209-239). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research : Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4^e éd.). Montréal : Pearson.
- Davids, N., et Waghid, Y. (2012). Re-Imagining Democratic Citizenship Education: Towards a Culture of Compassionate Responsibility. *Perspectives in Education*, 30(4), 19-28.

- Dejaeghere, J. G. et Tudball, L. (2007). Looking Forward: Critical Citizenship As a Way Ahead For Civics and Citizenship Education In Australia. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(2), 40-57.
- Demers, S., Éthier, M. A. et Lefrançois, D. (2010). Quel type de citoyen former? *Vivre le primaire*, 23(1), 18-21.
- Duchastel, J. (2008). *Mondialisation, citoyenneté et démocratie : la modernité politique en question*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Eco, U. (1993). Entretien avec Umberto Eco. *Le courrier de l'UNESCO*, 46(5), 4-8.
- Elejabarrieta, F. (1996). Le concept de représentation sociale. Dans J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (dir.), *La psychologie sociale tome II : des attitudes aux attributions sur la construction sociale de la réalité* (p. 137-150). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Elisabeth, M.-G. (2010). Agriculteur, un métier en mutation : analyse psychosociale d'une représentation professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 1(505), 15-27.
- Engel, L. C. et Hinderliter-Ortloff, D. (2009). From the local to the supranational : curriculum reform and the production of the ideal citizen in two federal systems, Germany and Spain. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 179-198.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education*, 42(3), 355-391.
- Expósito, L. P. (2014). Rethinking political participation: A pedagogical approach for citizenship education. *Theory & Research in Education*, 12(2), 229-251.
- Ferrer, C. et Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire : deuxième partie – la PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites. *Éducation et francophonie*, 30(2), 96-134.
- Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre-ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *McGill Journal of Education*, 48(1), 57-78.

- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Paris : 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, Université du Québec à Montréal.
- Grossman, D. (2002). Multidimensional Citizenship and Teacher Education. *Pacific-Asian Education Journal*, 14(2), 36-45.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Guillemette, F. et Lapointe, J.-R. (2012). Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory). Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (p. 11-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research?* London : Bloomsbury Academic.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (p. 303-325). Paris : Les Éditions Librairie Larousse.
- Jacquard, A. (2006). *Mon utopie*. Paris : Les Éditions Stock.
- 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* (p. 275-287). Québec : Éditions du CRP.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-78). Paris : Presses universitaires de France.
- 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* (p. 1-14). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kahne, J. et Westheimer, J. (2006). Teaching Democracy : What Schools Need To Do. Dans E. Ross (dir.), *The Social Studies Curriculum Purposes, Problems and Possibilities* (p. 297-316). Albany : State University of New York Press.
- Keating, A. (2009). Nationalizing the post-national : reframing European citizenship for the civics curriculum in Ireland. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 159-178.
- Kiwan, D. (2007). Uneasy relationship? : conceptions of citizenship, democracy and diversity in the English citizenship education policymaking process. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(3), 223-235.
- Kiwan, D. (2008). *Education for inclusive citizenship*. Londres : Routledge.
- Larouche, M.-C., Lefrançois, D. et Loyer, M.-C. (2013). Le concept de démocratie : qu'en retenir pour la classe?, *Vivre le primaire*, 26(1), 22-24.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation : regard sur les situations d'enseignement*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Lebrun, N. (2006). Représentations de la notion de démocratie chez des groupes de futurs enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 635-649.
- Lebrun, N. et Wood, J. M. (2004). *Représentations des étudiants-maîtres sur l'exercice d'une citoyenneté active et démocratique*. 7^e Biennale de l'Éducation et de la Formation. Débat sur les recherches et les innovations. Lyon. Accès : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/77.pdf>
- Lebuis, P. (2010). La question de l'éducation aux valeurs à l'école : quel rôle pour le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté?, Dans F. Jutras (dir.), *Éducation à la citoyenneté : nouveaux enjeux socioéducatifs, nouvelles responsabilités éducatives* (p. 153-178). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., et Demers, S. (2010). Se situer devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. *Enjeux de l'univers social*, 6(1), 6-8.

- Legault, G. A. (2010). Former un citoyen : la tension entre le politique et le pédagogique. Dans F. Jutras (dir.), *Éducation à la citoyenneté : nouveaux enjeux socioéducatifs, nouvelles responsabilités éducatives* (p. 15-42). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique*. Paris : Les éditions du CERF.
- LeVasseur, L. (2006). Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, 29(3), p. 611-634.
- Malo, A. et 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* (p. 93-120). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marceau, E., Jutras, F. et 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* (p. 77-88). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. (1998). La réforme du curriculum : Quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté. *Traces*, 26(1), 38-47.
- Marzouk, A., Kabano, J. et Côté, P. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école : guide pédagogique*. Outremont : Les éditions Logiques.
- Mc Andrew, 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?* (p. 27-48). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Mc Andrew, M., Tessier, C. et Bourgeault, G. (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations. *Revue française de Pédagogie*, 121(1), 57-77.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise*. Énoncé de politique et plan d'action. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *L'école, tout un programme*. Énoncé de politique éducative. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme éthique et culture religieuse*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Cadre d'évaluation des apprentissages : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec. Accès: <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.
- Moliner, P. (2001). Introduction. Dans P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales* (p. 7-14). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984). Introduction : le domaine de la psychologie sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 5-22). Paris : Presses universitaires de France.
- Mougniotte, A. (1994). *Éduquer à la démocratie*. Paris : Éditions du CERF.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI enjeux*, 129(1), 146-167.
- 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* (p. 41-54). Québec : Éditions du CRP.
- Paillé, P. (1996). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 196-197). Paris : Armand Colin.

- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : Une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (p. 409 à 443). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Palmonari, A. et Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. Dans W. Doise et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 12-33). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Paquin, M. et Poirier, S. (2004). La place de l'éducation à la citoyenneté et des droits de la personne dans l'enseignement au Canada et en Ontario. *Encounters on Education*, 5(1), 9-24.
- Perrenoud, P. (1997). Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché : former les professeurs, oui, mais à quoi? Dans J.-C. Gracia (dir.), *Éducation, citoyenneté, territoire: Actes du séminaire national de l'enseignement agricole* (p. 332-54). Toulouse : ENFA.
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle le creuset de la démocratie?* Lyon : 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.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (sous presse). Diversité, étude de soi et engagement professionnel en formation initiale à l'enseignement. Dans F. Merhan, A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Rateau, P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue internationale de psychologie sociale*, 13(1), 29-57.
- Roulston, K., deMarrais, K. et Lewis, J. B. (2003). Learning to Interview in the Social Sciences. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 643-668.
- Rouquette, M.-L. (2000). Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 133-142). Montréal : Éditions Nouvelles.

- 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.
- Samson, G. et Fournier, N. (2014). *Et si la pédagogie à valeur entrepreneuriale pouvait combler des jeunes éprouvant des difficultés?* Communication présentée dans le cadre du congrès de l'AQETA, « Apprendre : Quand un geste peut faire toute la différence ». Montréal, 26 au 28 mars.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-148). Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris : Gallimard.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- UNESCO (1985). *Grains de paix : contribution de l'éducation préscolaire à la compréhension internationale et à l'éducation pour la paix*. Paris : UNESCO.
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Westheimer, J. et Kahne, J. (2003). What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, 4(1), 47-64.
- Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

APPENDICE A

LA LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET

Invitation à la participation à un projet de recherche

REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À L'ÉGARD DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Par Pierre-Luc Fillion
Étudiant à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Au Québec et ailleurs dans le monde, les programmes scolaires suggèrent que les enseignants jouent un rôle essentiel dans la formation des futurs citoyens.

Ainsi, *que vous soyez connaissant ou non du sujet de la recherche*, je sollicite par la présente votre participation à un projet universitaire qui s'intéresse de manière générale à l'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires du Québec.

Votre participation sera grandement appréciée et elle aura pour effet de contribuer à l'avancement des connaissances au sujet des représentations professionnelles des enseignants du primaire.

Objectifs du projet : Depuis la réforme scolaire des années 2000, les enseignants et les enseignantes du primaire sont plus explicitement encouragés à participer à l'éducation à la citoyenneté. Ce projet de recherche vise ainsi à comprendre comment les enseignants du primaire se représentent leur rôle de formateur de futurs citoyens.

Demande à la direction : Autoriser l'étudiant à présenter son projet et à mener des entretiens auprès des enseignants volontaires de son établissement scolaire.

Demande à l'enseignant volontaire : Participer à un entretien, si possible dans l'école, d'une durée de 50 minutes sur l'éducation à la citoyenneté.

Pour toutes questions :

- Courriel : pierre-luc.fillion@uqtr.ca

APPENDICE B

LE CANEVAS D'ENTRETIEN

LE CANEVAS D'ENTRETIEN

Mise en place

- Remerciements
- Information et consentement au regard de l'enregistrement de l'entretien
- Rappel du caractère confidentiel des données recueillies

Mise en contexte

- 1- Depuis combien de temps enseignez-vous? Dans cette école plus particulièrement?
- 2- Quel niveau scolaire enseignez-vous cette année?
- 3- Dans quelle université et en quelle année avez-vous obtenu votre brevet d'enseignement? (Si pas de brevet, précisez votre formation)
- 4- Pouvez-vous me parler de vos motivations pour une carrière en enseignement?
- 5- Qu'est-ce qui est le plus important pour vous en lien avec les apprentissages de vos élèves?
- 6- Dans votre vie de tous les jours, vous intéressez-vous à la politique? À quelle fréquence vous informez-vous sur l'actualité?
- 7- Avez-vous déjà entendu « éducation à la citoyenneté » avant notre rencontre? Qu'est-ce que cela signifie pour vous?

Compréhension des concepts de citoyenneté et de démocratie

- 8- Si l'on s'intéresse plus particulièrement à la citoyenneté, pouvez-vous me dire ce que cela représente pour vous?
- 9- Quel type de citoyens souhaitez-vous former?
- 10- Peut-il y avoir éducation à la citoyenneté sans démocratie?
- 11- Pourriez-vous me dire ce que cela représente pour vous la démocratie? Comment se vit la démocratie dans votre classe, dans votre école?

Éducation à la citoyenneté comme domaine d'apprentissage

- 12- Si l'on parle davantage d'éducation à la citoyenneté (ÉC) comme un domaine d'apprentissage, quel pourrait être le contenu de formation en ÉC?

13- Y a-t-il des compétences à développer qui devraient être associées à l'ÉC? Si oui, lesquelles selon vous?

14- Selon vous, est-ce que citoyenneté et univers social sont liés ou dissociables?

- Peut-on faire de l'éducation à la citoyenneté en dehors du contexte de l'univers social?

15- Quelle est la finalité de l'éducation à la citoyenneté?

Travail d'éducation à la citoyenneté de l'enseignant(e)

16- Comment percevez-vous votre rôle à l'égard de l'éducation à la citoyenneté?

- Existe-t-il une différence entre le rôle d'un enseignant du primaire et d'un enseignant du secondaire? Si oui, quelle est-elle?

17- Selon vous, comment une enseignante du primaire en Corée du Nord, qui est une dictature, décrirait son rôle d'éducation à la citoyenneté? Peut-elle faire de l'éducation à la citoyenneté?

18- Sur une échelle de 1 à 4 (où 1 est le plus important), quelle place occupe l'ÉC dans vos priorités d'enseignement? Pourquoi?

19- Pouvez-vous me décrire une activité que vous avez déjà faite dans votre classe qui encourage la formation citoyenne?

- Quelle était l'intention première de cette activité?

20- Quelle est la place de vos élèves dans la gestion de votre classe? (Conseil de classe, responsabilités, etc.)

- Voyez-vous un lien entre la gestion de classe et l'éducation à la citoyenneté?

Formation initiale et continue

21- Expliquez si votre formation initiale vous a préparé(e) à former les futurs citoyens, selon vous, et comment.

22- Avez-vous autres choses à ajouter?

Remerciements.