



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES



FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

Sébastien Poirier

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

M.A. (éducation)

GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

La perception d'enseignantes et d'enseignants francophones de la 9^e et de la 10^e année au sujet du
cours d'Éducation à la citoyenneté

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Renée Forgette-Giroux

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Tim Stanley

Phyllis Dalley

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

**La perception d'enseignantes et d'enseignants francophones de la 9^e et
de la 10^e année au sujet du cours d'Éducation à la citoyenneté**

**Par
Sébastien Poirier**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et de la
recherche en vue de l'obtention de la maîtrise ès Arts en éducation
mention enseignement et apprentissage des langues**

**Faculté d'éducation
Université d'Ottawa
2006**



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-18459-2
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-18459-2

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de thèse, Maryse Paquin, qui a accepté de me guider au début.

J'aimerais aussi remercier sincèrement Mme Renée Forgette-Giroux, pour son soutien et ses précieux conseils. C'est grâce à son encadrement que j'ai pu terminer ce travail.

Également, je tiens à signaler ma reconnaissance à M. Fernand Ouellet qui m'a fourni ses précieux conseils et son expertise. J'aimerais aussi remercier les membres de mon comité, M. Tim Stanley et Mme Phyllis Dalley qui se sont rendus disponibles à lire la thèse et me fournir leurs commentaires dans des délais très courts.

Ensuite, je désire remercier sincèrement les 11 participants qui ont accepté, malgré leur horaire chargé, de participer à cette étude. Sans eux, je n'aurais jamais pu compléter ce projet.

Par ailleurs, je désire remercier les personnes qui m'ont donné un deuxième souffle dans les moments les plus difficiles de la rédaction. Tout d'abord mes parents qui ont cru en moi et qui n'ont cessé de m'encourager depuis le début. Ensuite, mon frère jumeau, Stéphane, qui a su être un soutien moral et qui était là lorsque j'ai vécu certaines frustrations. Finalement ma dulcinée, Chantale, qui m'a constamment remonté le moral. Son amour inconditionnel et sa sagesse m'ont permis de surmonter les obstacles pour mener à terme ce projet.

Résumé

Au tournant du 21^e siècle, le Canada fait face à plusieurs problèmes sociaux tels l'augmentation de l'immigration, la mondialisation, le désintérêt des jeunes relativement à la participation politique et sociale, etc. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté est devenu un thème important depuis les 20 dernières années pour contrer à ces problèmes. Elle vise l'acquisition d'attitudes, de valeurs et de compétences permettant aux citoyens de demain de se préparer aujourd'hui à mieux jouer leur rôle. En l'an 2000, l'Ontario a été la première province du Canada à développer un cours spécifique à l'éducation à la citoyenneté afin de développer des citoyens avisés, dynamiques et engagés. Cependant, peu d'études se sont intéressés à la manière dont ce cours est enseigné dans les écoles. Cette étude a donc pour but de connaître la perception des enseignantes et d'enseignants francophones de la 9^e et de la 10^e année de la région d'Ottawa au sujet du cours d'éducation à la citoyenneté. Pour y parvenir, des entretiens ont été réalisés auprès de 11 enseignantes et enseignants chargés d'enseigner le cours d'éducation à la citoyenneté dans les écoles francophones de la région d'Ottawa. L'approche utilisée pour analyser les données recueillies s'est faite par la technique de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987). Les résultats fournissent des éléments concernant la conception des enseignantes et des enseignants de l'éducation à la citoyenneté, le cours d'Éducation à la citoyenneté et sur la formation des élèves. Plus précisément, les résultats montrent que les enseignantes et des enseignants intègrent plusieurs dimensions soulevées dans la littérature dans leur conception de l'éducation à la citoyenneté. Pour ce qui est du cours d'Éducation à la citoyenneté, les sujets ont dévoilés quelques obstacles au cours tels que le temps alloué au cours, l'âge à laquelle le cours est enseigné et le manque de formation. Enfin, les sujets étaient plutôt pessimistes quant à l'impact du cours sur la formation des jeunes. Pour conclure, cette étude ressort quelques recommandations pour améliorer la didactique du cours d'Éducation à la citoyenneté en Ontario.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciement	ii
Résumé	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	viii
INTRODUCTION.....	5
Chapitre I.....	7
RECENSION DES ÉCRITS	7
1.1. Le contexte social canadien.....	7
1.1.1. L'évolution de l'éducation à la citoyenneté	7
1.1.2. Le courant de l'assimilation (1890-1920).....	8
1.1.3. Le courant de la socialisation (1920-1960).....	9
1.1.4. Le courant de l'identité et de l'activisme (1960-1980).....	10
1.1.5. Le désintérêt pour l'éducation à la citoyenneté (1990-).....	11
1.2. Les défis de l'éducation à la citoyenneté au tournant du 21 ^e siècle.....	12
1.2.1. La mondialisation axée sur l'économie.....	12
1.2.2. L'immigration	13
1.2.3. Le déclin des jeunes relativement à la participation politique et sociale	15
1.3. L'éducation à la citoyenneté et les programmes d'études.....	17
1.3.1. Le Manitoba	21
1.3.2. Le Québec	21
1.3.3. L'Ontario.....	22
1.4. Les recherches empiriques dans le domaine d'éducation à la citoyenneté	23
1.5. Les objectifs de la recherche	25
Chapitre II	27
CADRE CONCEPTUEL	27
2.1. La notion de la citoyenneté	28
2.1.1. La citoyenneté selon Constant (1998).....	29
2.1.2. La citoyenneté selon Pagé (2004)	29
2.1.3. La citoyenneté selon Galichet (2001).....	30
2.2. La définition de l'éducation à la citoyenneté	31
2.3. Les modèles de l'éducation à la citoyenneté.....	33
2.3.1. Le modèle mimétique.....	33
2.3.2. Le modèle analogique	34
2.3.3. Le modèle réaliste	35
2.3.4. Le modèle délibératif	36
2.4. La conception contemporaine de l'éducation à la citoyenneté	37
2.5. Les dimensions de l'éducation à la citoyenneté	39
2.5.1. Le cadre démocratique	39
2.5.2. Les responsabilités	39
2.5.3. La participation active.....	40
2.5.4. L'appartenance à la communauté.....	41
2.5.5. Les valeurs communes	41
2.5.6. La paix favorisant la cohésion sociale.....	42
2.5.7. Les droits de la personne.....	43

2.5.8. Le développement et Environnement.....	44
Chapitre III.....	47
MÉTHODOLOGIE.....	47
3.1. Le type de recherche	47
3.2. Les sujets.....	48
3.3. L'instrument.....	49
3.3.1. L'entretien comprenant des questions semi-ouvertes	49
3.3.2. La grille d'entretien.....	49
3.4. La procédure.....	50
3.5. L'analyse des données.....	51
3.5.1. L'analyse de contenu.....	51
3.5.1.1. La préanalyse.....	52
3.5.1.2. Le codage du matériel	52
3.5.1.3. L'analyse et l'interprétation des résultats.....	52
Chapitre IV.....	53
RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION	53
4.1. Les conceptions de l'éducation à la citoyenneté	53
4.1.1. La participation active.....	54
4.1.2. Les droits de la personne.....	55
4.1.3. La conscience sociale.....	56
4.1.4. La paix et la cohésion sociale.....	58
4.1.5. Le cadre démocratique	59
4.1.6. L'appartenance à la communauté.....	61
4.1.7. Les responsabilités	62
4.1.8. L'environnement	63
4.1.9. Les valeurs communes	64
4.1.10. La synthèse des résultats : première question de recherche	64
4.2. Le cours d'éducation à la citoyenneté.....	65
4.2.1. Les contenus du cours d'Éducation à la citoyenneté.....	65
4.2.1.1. Le système politique canadien : composition et fonctionnement	65
4.2.1.2. Le bénévolat et l'engagement social	66
4.2.1.3. La charte canadienne des droits et libertés.....	67
4.2.1.4. L'actualité.....	69
4.2.2. Les obstacles au cours d'Éducation à la citoyenneté	70
4.2.2.1. Le cours est un demi crédit	70
4.2.2.2. Les élèves manquent de connaissances et d'intérêt	72
4.2.2.3. Les élèves sont trop jeunes.....	72
4.2.2.4. Le cours est souvent donné aux nouveaux enseignantes et enseignants	73
4.2.3. Les méthodes et approches pédagogiques.....	75
4.2.3.1. La pédagogie de la critique et de la pensée réflexive.....	76
4.2.3.2. Les pédagogies traditionnelles	77
4.2.3.3. La pédagogie du service.....	78
4.2.3.4. La pédagogie de la délibération	79
4.2.3.5. Les pédagogies mettant l'accent sur des perspectives interculturelles et planétaires.....	80
4.2.3.6. La pédagogie du projet.....	81
4.2.4. La synthèse des résultats : deuxième question de recherche.....	83
4.3. L'impact du cours dans la formation des élèves	84

4.3.1.	La formation des citoyens à l'esprit critique.....	85
4.3.2.	Le rôle dans la formation des élèves francophones du secondaire en Ontario	86
4.3.3.	La formation de citoyens conscients des diversités ethniques	87
4.3.4.	La formation des citoyens conscients et engagés au niveau social	88
4.3.5.	La formation de citoyens conscients et engagés au niveau politique.....	88
4.3.6.	La synthèse des résultats : troisième question de recherche	88
CONCLUSION.....		90
RÉFÉRENCES.....		96
ANNEXE A.....		105
Approbation du Comité d'éthique de l'Université d'Ottawa		105
ANNEXE B.....		106
Lettre envoyée aux trois conseils scolaires		106
ANNEXE C.....		107
Formulaire de consentement		107
ANNEXE D.....		109
Grille d'entretien s'adressant aux enseignantes et enseignants francophones de 9 ^e et 10 ^e année du cours d'éducation à la citoyenneté		109

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Valeurs et dimensions ressorties par les participants interrogés face à leurs conceptions de l'éducation à la citoyenneté.....	22
Tableau 2 :	Contenus du cours ressortis par les participants interrogés	22
Tableau 3 :	Obstacles au cours ressortis par les participants interrogés	22
Tableau 4 :	Les méthodes et les approches pédagogiques ressortis par les participants interrogés	22
Tableau 5 :	Impact du cours d'éducation à la citoyenneté dans la formation des élèves participants interrogés	22

Liste des Figures

Figure 1 : Modèle illustrant l'enseignement des dimensions de l'éducation à la citoyenneté

INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, l'éducation à la citoyenneté est devenu un thème dominant dans les institutions scolaires des pays démocratiques (Galichet, 2005). Le Conseil de l'Europe (2004a) définit l'éducation à la citoyenneté comme un ensemble des pratiques et activités qui visent à mieux préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société. Elle cherche à intégrer des courants éducatifs pour répondre aux défis de la modernité et met l'accent sur différents aspects tels les droits de la personne, la démocratie, la paix, la cohésion sociale, l'égalité entre les sexes, l'environnement, etc. (Ferrer et Allard, 2002). Selon Pagé et Ouellet (2001), plusieurs raisons expliquent cet intérêt : la crise de l'État-nation, les revendications particularistes des divers groupes ethniques et religieux, la difficulté de concilier les valeurs conflictuelles de ces différents groupes, la marginalisation et l'exclusion d'un nombre grandissant de citoyens sous l'impact de la mondialisation de l'économie, l'affaiblissement des institutions de la société civile, etc. Au Canada, les programmes d'études, notamment de sciences humaines et de géographie, accordent aussi une place importante à l'éducation à la citoyenneté. Cet état de fait s'explique par les préoccupations modernes qui touchent la société canadienne comme la mondialisation axé sur l'économie, l'immigration en constante croissance et l'absence des jeunes relativement à la participation politique et sociale. Même si l'éducation à la citoyenneté a toujours fait partie des programmes d'études canadiens, aucun cours spécifique à l'éducation à la citoyenneté n'existait pas avant l'année 2000. L'Ontario a été la première province au Canada à instaurer un cours spécifique à la citoyenneté dans le but de « développer des qualités et d'acquérir des connaissances qui aideront les élèves à mieux comprendre la société démocratique dans un monde en pleine évolution » (MÉO, 1999a, p. 46). Or, ce nouveau cours a été créé afin de répondre aux critiques qui

valorisent un partenariat économique entre les écoles et les entreprises, dont l'une des visées considère la société comme en étant une de consommation (Osborne, 2001a).

Malgré l'importance accordée à l'éducation à la citoyenneté, la plupart des recherches dans le domaine se préoccupent peu de la manière dont la citoyenneté est enseignée aux élèves dans les écoles. Afin de combler cette lacune, la présente recherche explore les perceptions des enseignantes et des enseignants francophones de la grande région d'Ottawa au sujet de l'impact du cours d'éducation à la citoyenneté dans la formation des élèves. Le premier chapitre examine le problème en faisant ressortir l'évolution de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'études canadiens, les défis auxquels fait face la société canadienne au tournant du 21^e siècle et les recherches empiriques dans le domaine. Ce chapitre se termine par l'énoncé des questions de recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel et s'efforce d'élucider les différents modèles et les dimensions de l'éducation à la citoyenneté. La méthodologie fait l'objet du troisième chapitre. Le dernier chapitre, présente, analyse et interprète les données recueillies à la lumière du cadre conceptuel et de la recension des écrits. Finalement, la conclusion expose la synthèse des résultats, la contribution de l'étude et les recommandations qui en découlent.

Chapitre I

RECENSION DES ÉCRITS

Pour mieux situer le contexte spécifique de la recherche, ce premier chapitre tentera de peindre un portrait global de l'évolution de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte social canadien en fonction des différents courants. Ensuite, les défis, auxquels fait face l'éducation à la citoyenneté au tournant du 21^e siècle, seront brièvement exposés. Troisièmement, les différentes approches de l'éducation à la citoyenneté à l'intérieur des écoles seront résumées. Finalement, la dernière section sera consacrée à l'analyse critique de certaines études empiriques avant de préciser la problématique et d'énoncer les questions de recherches.

1.1. Le contexte social canadien

1.1.1. L'évolution de l'éducation à la citoyenneté

Un volet consacré à l'éducation à la citoyenneté a toujours existé dans les programmes d'études depuis les débuts de l'éducation obligatoire au Canada. Toutefois, il n'y a jamais eu un programme d'éducation civique officiel car l'éducation publique ne relève pas des compétences du gouvernement fédéral. Par conséquent, le système d'éducation est décentralisé et est dirigé à la fois par les provinces et les territoires. Selon, Osborne (2001b), ce constat pose deux problèmes quant à l'évolution de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles canadiennes. Tout d'abord, des différences culturelles, sociales, politiques, etc., ont toujours existé dans chaque province et territoire, faisant en sorte qu'ils n'ont pas nécessairement reçu les mêmes fondements d'éducation civique. Deuxièmement, il est fort probable que l'éducation à la citoyenneté prescrite par les ministères de l'Éducation ne reflète pas la réalité de l'enseignement en salle de classe. Cela pourrait s'expliquer par la nature même de la « citoyenneté » qui est en évolution constante.

Tout de même, plusieurs auteurs traitent des courants de l'éducation à la citoyenneté qui se sont superposés l'un à l'autre au travers du temps. (Joshee, 2003 ; Osborne, 2001b et Gagnon et Pagé, 1999). Même si les auteurs subdivisent ces courants différemment, ils décrivent essentiellement les mêmes contextes sociaux qui ont influencé l'éducation à la citoyenneté dans les écoles au Canada. Ainsi, pour les fins de cette recherche, nous privilégions les courants cernés par Osborne (2001b), puisque ces courants sont souvent cités dans la communauté scientifique. Ces cinq courants sont : 1) le courant de l'assimilation (1890-1920), 2) le courant de la socialisation (1920-1960), 3) le courant de la crise de l'identité canadienne (1960-1980) 4) le désintérêt pour l'éducation à la citoyenneté (1990) et 5) la résurgence de l'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté (1999-)

1.1.2. Le courant de l'assimilation (1890-1920)

Depuis la Confédération, soit 1867 jusqu'au milieu des années 1920, le Canada s'est caractérisé par une politique d'assimilation et de « canadianisation » en raison de la nouvelle ère industrielle et de l'émergence du capitalisme (Osborne, 1996). L'école est devenue obligatoire dans chaque province et territoire « en se donnant comme mission de préparer des individus à fonctionner au rythme des machines et de l'horloge » (Osborne, 1996, p. 33). De plus, les écoles avaient dorénavant le devoir de s'assurer que les individus s'identifient à leur pays, soit par les fêtes nationales, les cérémonies et les autres symboles patrimoniaux. Toujours selon ce dernier auteur, il appartient à l'école de promouvoir une citoyenneté nationale car « Confederation had created the political skeleton of Canada; It was up to the schools to put flesh on the bones. » (Osborne, 1996, p. 35). Notamment, à cette époque, les enfants autochtones sont envoyés dans des écoles éloignées de leurs villages et les francophones hors Québec se voient refuser le droit à l'enseignement public dans leur langue. Ainsi, pour avoir accès à l'égalité des droits et à la participation, les minorités devaient renoncer à leur appartenance particulière.

1.1.3. Le courant de la socialisation (1920-1960)

Vers les années 1920, un nouveau courant s'est développé, soit celui de la socialisation. Cependant, il est un peu plus difficile à cerner en raison des nombreux événements qui ont influencé l'éducation à la citoyenneté de l'époque, tels la fin de la Première Guerre Mondiale, la Crise Économique, la Deuxième Guerre Mondiale et la Guerre Froide. Selon Osborne (1996), les documents officiels révèlent une préoccupation pour les aspects plus techniques de l'école, tels les stratégies d'enseignement et la structure même de l'école.

Si la citoyenneté était moins présente dans les programmes d'études, elle n'a pas pour autant disparu des salles de classes. Sa conception a plutôt changé et s'est éloignée de la politique radicale pour se rapprocher d'une conception qui se réfère au caractère et à la personnalité de la personne. Ainsi, selon Osborne (1996), un bon citoyen était maintenant perçu comme une personne généreuse, amicale et obéissante et son rôle était de corriger les inégalités après qu'elles soient arrivées au lieu de s'engager activement à les prévenir.

Dans ce courant, l'éducation à la citoyenneté continue d'encourager l'assimilation, mais il diffère du courant assimilationniste pour diverses raisons. Tout d'abord, le patriotisme était moins présent dans les programmes d'études que dans le courant assimilationniste. Ensuite, les liens entre le Canada et l'Angleterre étaient moins valorisés puisque le Canada avait déjà acquis une certaine autonomie après sa participation dans les deux guerres mondiales. Le dernier aspect, non présent dans le courant assimilationniste, était l'influence des médias américains (films, des journaux, radio, etc.) sur l'identité canadienne qui préoccupait beaucoup les éducateurs.

Malgré le changement de courant, le biculturalisme et le multiculturalisme n'étaient pas des préoccupations importantes à l'époque. Comme dans le courant assimilationniste, l'assimilation des minorités était toujours à la mode dans les provinces et les territoires.

D'ailleurs, c'est la question du bilinguisme qui engendra un tout nouveau débat sur la citoyenneté canadienne entre les années 1960 et 1980.

1.1.4. Le courant de l'identité et de l'activisme (1960-1980)

À partir des années 1960, alors que la question du bilinguisme faisait surface, notamment au Québec, l'identité canadienne est vite devenue une préoccupation majeure pour les Canadiens. Ce questionnement sur l'identité canadienne a aussi engendré d'autres préoccupations, notamment l'augmentation de la diversité ethnique du pays. Ainsi, en 1971, le Canada adopte une politique officielle de multiculturalisme pour reconnaître la diversité culturelle au Canada (Patrimoine Canadien, 2004) et se considère comme une société pluraliste; c'est-à-dire comme : « une organisation sociale qui accorde de l'espace à l'expression de la diversité culturelle et religieuse, non seulement dans la vie privée ou intracommunautaire mais également, dans la mesure du possible, au sein de la vie publique » (Gagnon et Pagé, 1999, p. 18). Selon Reszler (2001, p. 32), être pluraliste, signifie: « accepter le dialogue avec autrui et envisager les relations interpersonnelles –interconfessionnelles, interethniques, interétatique – dans un esprit de tolérance librement accepté ». Ainsi, le Canada accorde aux immigrants : « la reconnaissance, dans les limites de certaines valeurs fondamentales, de droits égaux dans toutes les sphères de la société, sans pour autant qu'on leur demande de renoncer à leur appartenance particulière » (Gagnon et Pagé, 1999, p. 18). L'accent est donc placé sur le respect des divergences et la tolérance en vue d'édifier cette société pluraliste.

Dans les écoles, l'éducation à la citoyenneté tient compte de ces nouvelles réalités. Tout d'abord, plusieurs efforts ont été déployés pour éliminer toute forme de discrimination dans les programmes d'études. De plus, des réformes ont été mises en place pour contrer les inégalités. Ainsi, des cours d'immersion française pour promouvoir le bilinguisme ont été créés, les

autochtones ont acquis le contrôle de leurs propres écoles et le discours sur l'assimilation des minorités est remplacé par la promotion du multiculturalisme.

Vers les années 1970 et 1980, la promotion de l'activisme, qui aurait pris naissance à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, marque aussi ce courant. L'activisme aurait été alimenté par les mouvements socialistes de l'époque qui favorisaient la solidarité par les mouvements pacifistes qui prônaient la désobéissance civile face à la participation à la guerre dans un contexte où le nationalisme à outrance était perçu comme un grand danger après la montée du Nazisme en Europe. Selon Osborne (2001a), ce courant, met l'accent sur la solidarité avec les populations opprimées, colonisées ou exploitées par les régimes capitalistes ou impérialistes. Toujours selon l'auteur, l'activisme demeure présent dans certains enseignements contemporains car ces préoccupations sont toujours aussi actuelles, soit celles concernant l'environnement et la paix à l'échelle planétaire, de même que la mondialisation de l'économie, pour ne nommer que ceux-là. Toujours selon Osborne (1996), l'éducation à la citoyenneté avait pour but de promouvoir l'engagement social et la participation politique chez les élèves et leur donnait les moyens nécessaires pour faire face aux nombreux problèmes (environnement, communautaire, national, planétaire, etc). Malgré cette situation, les années 1990 furent marquées par le désintérêt pour l'éducation à la citoyenneté.

1.1.5. Le désintérêt pour l'éducation à la citoyenneté (1990-)

Depuis les années 1990, de nombreuses réformes scolaires ont été implantées au Canada, issues de la volonté de mieux répondre aux exigences du marché du travail, de même qu'aux critiques des médias qui accusaient l'école d'échouer dans son mandat de préparer les jeunes à y occuper des emplois. Le but de ces réformes était de former des citoyens aptes à faire face à la concurrence dans un monde de plus en plus compétitif. (Osborne, 2001a, 2001b, 1996, 1991; Buno-Jofré et Henley, 2001; Stockden, 2001; Dei et Karumanchery, 2001; Griffith, 2001; Simon,

2001; Wien et Dudley-Marling, 2001; Henley et Young, 2001). Ainsi, ces réformes ont eu pour conséquence de réduire le temps consacré à l'enseignement de la musique, de l'éducation physique, de l'histoire ainsi que des sciences humaines et sociales - auxquels sont rattachés l'éducation à la citoyenneté - afin de faire plus de place à des cours d'informatique, de choix de carrière, d'éducation coopérative et de formation professionnelle (Osborne, 2001a). Ces réformes ont mené à l'abandon de certains volets de l'éducation à la citoyenneté pendant les années 1990 qui, quelques années auparavant, se donnait comme mission d'engager les jeunes dans des causes politiques, sociales, environnementales, etc. Par conséquent, l'activisme politique cédait la place au partenariat économique entre les écoles et les entreprises, dont l'une des visées considère la société comme en étant une de consommation. La mondialisation de l'économie était de plus en plus valorisée, puis, peu à peu, l'individualisme augmentait en laissant les obligations sociales et communautaires de côté.

1.2. Les défis de l'éducation à la citoyenneté au tournant du 21^e siècle

Au Canada, trois réalités contemporaines, parmi d'autres, influencent l'éducation à la citoyenneté au 21^e siècle. Ces réalités contemporaines sont : 1) la mondialisation axée sur l'économie; 2) l'augmentation de l'immigration; 3) la perception d'un déclin ou le désintérêt des jeunes relativement à la participation politique et sociale.

1.2.1. La mondialisation axée sur l'économie

Les réformes scolaires qui ont influencé les écoles dans les années 1990 ont toujours un effet sur l'éducation à la citoyenneté d'aujourd'hui. Selon Stockden (2001), l'une des conséquences découlant de ces réformes est d'avoir accordé davantage de pouvoir aux entreprises en matière d'éducation. À ce sujet, ce dernier écrit: « We see in Canada encouragement for schools to form partnership with business, apparently to foster learning that will ensure the country's corporation success in the global economy. » (Stockden, 2001, p. 80). De plus, tel que

l'avancent Henly et Young (2001, p. 297), les écoles seraient de plus en plus influencées par la mondialisation de l'économie puisque: « School systems throughout the country, no less than any other public institution, have become prey to the imperatives of economic globalization: unlimited growth, a seamless global consumer market, corporate rule, deregulation, privatization, and free trade». Dans cette perspective, les élèves seraient dorénavant considérés comme des consommateurs ou des produits dans un monde de plus en plus compétitif. Par conséquent, l'école actuelle répondrait davantage au besoin du marché qu'à ceux des élèves puisque: « the “needs of the economy” really means the needs of corporate elite and their political and media allies, who now largely define our political and economic agenda. » (Osborne, 1991, p. 4). En prenant un tel virage, l'école mettrait moins d'accent sur des contenus favorisant l'engagement social, l'activisme politique et l'esprit critique au profit de la compétition, l'adaptation et l'individualisme chez les élèves (Osborne, 1991, 1996, 2001b; Simon, 2001; Bruno-Jofré et Henley, 2001). Ce changement de paradigme aurait de grandes répercussions au niveau social car, comme le soutient Taylor (1991), le principe de l'individualisme réduit toutes préoccupations pour les autres et pour la société afin de favoriser les valeurs personnelles. En d'autres mots, le principe de l'individualisme accorde à chaque personne le droit de développer sa propre conception de ce qui est vraiment important ou a de la valeur sans que les autres aient le droit d'influencer son jugement. Par ce fait même, la tendance à valoriser l'individualisme au dépend des valeurs collectives aurait un effet néfaste sur les groupes d'intérêts socialement actifs puisque les intérêts de la société civile seraient laissés pour compte (Osborne, 2001b et 1996; Dei et Karumanchery, 2001).

1.2.2. L'immigration

D'autre part, le Canada, comme l'Angleterre, l'Australie, l'Allemagne, le Japon et les États-Unis, pour ne nommer que ceux-là, sont des pays qui font face à une grande diversité

ethnique, culturelle, linguistique, religieuse, etc. Banks (2003) observe que ce phénomène est en cours depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Selon ce dernier, il s'expliquerait par les nombreuses vagues d'immigration de populations étant à la recherche d'une meilleure qualité de vie, notamment pour occuper de meilleurs emplois. Par conséquent, plus de trois millions d'immigrants se sont installés au Canada, principalement pour mettre en valeur les terres des Prairies, entre 1896 et 1914 (Lacroix, 1984). Entre 1919 et 1946, l'immigration a été freinée en raison des problèmes économiques, mais elle s'est accélérée pour faire place à plus de 4 500 000 nouveaux immigrants en trente ans après la Deuxième Guerre Mondiale, (Lacroix, 1984). Ainsi, le poids démographique des immigrants leur a permis de contribuer de façon considérable à construire le pays. Selon Francis, Jones et Smith (1996), la présence des immigrants a alimenté nombreux débats politiques dans la société canadienne concernant la place qu'ils occupent. Grâce à cette augmentation, des politiques concernant le multiculturalisme furent instaurées pour lutter contre la discrimination et donner le droit de vote aux personnes d'origine ethnique. L'arrivée des nouveaux immigrants a aussi permis de combler plusieurs postes dans le secteur industriel à partir des années 1950. En effet, les immigrants constituaient 12 % de la population canadienne sur le marché du travail, dont 1/5 de la population de l'Ontario, en 1961 (Francis, Jones et Smith, 1996).

Malgré l'apport considérable des immigrants et le fait que la majorité des Canadiens commencent à accepter l'idée du multiculturalisme, un grand nombre de personnes issues des minorités visibles¹ sont souvent victimes de discrimination sur le marché du travail (Kalin et Berry, 1994 cité par Joshee, 2003, p. 130). Ainsi, il semblerait qu'il existe toujours des attitudes assimilationnistes et racistes chez les Canadiens. Si ces attitudes sont toujours présentes,

¹ Selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi, les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche font partie des minorités visibles.
(Source : Statistique Canada (2005) : http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/defdemo52a_f.htm)

l'immigration, elle, ne va pas diminuer dans un avenir rapproché. Selon le recensement en 2001, environ 18,4 % de la population canadienne, dont 13,4 % étant des minorités visibles, était considérés comme des immigrants (Statistique Canada, 2005). À cet effet, les statisticiens prévoient que le nombre de minorités visibles va doubler en 2016 et qu'ils formeront 40 % de la population de Toronto et 33 % de la population de Vancouver (Statistique Canada, 2005). Ces projections démographiques avaient déjà été relevés par Joshee (2003, p. 129). Ainsi, la diversité ethnique suscite de profonds bouleversements quant à la définition de l'identité collective des Canadiens. C'est pourquoi il est primordial de se préoccuper de cette situation dans les écoles.

1.2.3. Le déclin des jeunes relativement à la participation politique et sociale

Un autre problème soulevé par plusieurs auteurs est celui du déclin de participation politique et sociale des jeunes (Gidengil, Nevitte, Blais et Nadeau, 2003 ; O'Neill, 2003 ; Pammett et LeDuc, 2003 ; Howe, 2003 ; Osborne, 2001(b) ; Hébert et Sears, 2001; Marzouk, Côté et Kabano, 1997 et Milner, 2002). Ce constat est posé en dépit du fait que la démocratie représente toujours aux yeux des canadiens une valeur collective intrinsèque sur laquelle la société s'édifie. Pourtant, les médias et les textes scientifiques décrivent les jeunes Canadiens comme étant ignares et agnostiques par rapport à leur citoyenneté (Hébert et Sears, 2001). À cet effet, Milner (2002) souligne que les jeunes ont moins tendance à s'intéresser à la vie politique que les Canadiens plus âgés et ont moins tendance à exercer leur droit de vote. À preuve, une étude réalisée par Pammett et LeDuc (2003) révèle que 77,6 % des jeunes âgés entre 18 et 20 ans et que 72,5 % de ceux entre 21 et 24 ans n'ont pas voté lors des élections fédérales de 2000. Ainsi, comme le souligne Tolley (2003), l'âge est un facteur de prédiction de la participation aux élections et, plus ces jeunes vieilliront, moins ils auront tendance à voter dans l'avenir.

En relation avec le désengagement vis-à-vis de l'exercice du droit de vote chez les jeunes Canadiens, il serait illusoire de croire que ceux-ci s'impliqueraient davantage dans d'autres

sphères de la vie politique et sociale. En ce sens, Gidengil, Nevitte, Blais et Nadeau (2003) rapportent que les jeunes sont moins nombreux à faire partie d'une association bénévole ou d'un groupe communautaire. En outre, plus d'un jeune sur cinq n'a jamais participé à une manifestation, à une pétition ou à un boycottage (Gidengil, Nevitte, Blais et Nadeau, 2003, p.12). De plus, seulement 3% de la population canadienne âgée de plus de 15 ans est impliquée dans des organisations politiques (Schugurensky, 2003, p.10). Certains auteurs attribuent ce désengagement au fait que le citoyen ne participe pas aux actions qui ont une incidence sur sa vie et au fait qu'il ne s'identifie pas à sa communauté (Marzouk, Côté et Kabano, 1997, p. 26). Pour d'autres, il s'agirait plutôt du manque de connaissances des rouages politiques (Gidengil, Nevitte, Blais et Nadeau, 2003 ; O'Neill, 2003; Howe, 2003 ; Milner, 2002 ; Osborne, 2001(b) ; Hébert et Sears, 2001). À cet effet, Howe (2003), de même que Milner (2003, 2002), mettent en évidence le lien qui existe entre le degré de connaissances et la participation au processus électoral. De plus, Gidengil, Nevitte, Blais et Nadeau (2003, p. 10) avancent que: « le niveau d'instruction demeure le meilleur indicateur prévisionnel du vote [électoral] parce que les études développent les aptitudes cognitives nécessaires pour comprendre les subtilités de la politique et qu'elles semblent favoriser des normes d'engagement civique ». Ainsi, « les jeunes qui n'ont pas les outils offerts par l'éducation votent à des taux inférieurs » (O'Neill, 2003, p. 18). Milner (2003) associe à son tour le faible taux de participation au manque de connaissances politiques et accuse le système d'éducation canadien d'échouer dans son mandat d'inculquer une éducation civique. Par ailleurs, les auteurs s'entendent sur le fait que si un citoyen est bien formé au plan politique, il aura tendance à s'impliquer davantage dans la société et à exercer ses droits.

Or, les trois réalités contemporaines qui viennent d'être exposées exercent une influence considérable sur l'éducation au Canada et ce en dépit du fait que l'éducation à la citoyenneté tente de contrer ces réalités. Comme le soulignent Hébert et Wilkinson (2001, p. 30),

« l'éducation à la citoyenneté a le pouvoir de créer une société démocratique dans laquelle règne la paix, l'harmonie et l'équité ». À cet effet, les auteurs s'accordent sur l'impact que peut avoir l'éducation à la citoyenneté sur la formation des jeunes face à un monde essentiellement dirigé par l'économie, de plus en plus diversifié et qui ne les encourage pas à participer activement sur le plan politique et social. Toutefois, selon Banks (2003), l'éducation à la citoyenneté favorise le développement de connaissances, d'attitudes et d'habiletés chez les élèves pour leur permettre de prendre des décisions éclairées. Elle fait la promotion de la tolérance et de la reconnaissance des différences culturelles, elle favorise la compréhension de l'interdépendance qui existe entre les différentes nations et encourage la participation active pour développer un monde plus juste et démocratique. De plus, l'éducation à la citoyenneté développe un attachement à une communauté mondiale et encourage chaque citoyen à s'engager activement dans les affaires mondiales afin de trouver des solutions aux différents problèmes tels la pauvreté, le SIDA, le racisme, les guerres, l'environnement, etc. En somme, l'éducation à la citoyenneté vise la conscientisation des jeunes face aux différentes dimensions de la citoyenneté et à leur engagement dans une société pluraliste.

Puisqu'il n'existait aucun cours ou programmes spécifiques qui portant sur l'éducation à la citoyenneté, ces réalités contemporaines n'ont pas toujours été abordées dans les salles de classe au Canada. C'est pour cette raison que nombreuses provinces sont en train de développer des programmes relatifs à l'éducation à la citoyenneté depuis les dix dernières années.

1.3. L'éducation à la citoyenneté et les programmes d'études

Traditionnellement, l'éducation à la citoyenneté au Canada a toujours fait partie des programmes d'études de sciences humaines et sociales, plus spécifiquement de ceux d'histoire ou de géographie. Selon Hébert et Sears (2001, p. 3) :

«[...] les programmes d'enseignement proposés dans les écoles publiques au Canada ont tendance à privilégier une approche active et explicite en ce qui a trait au développement de citoyens engagés et actifs. Les jeunes doivent acquérir des connaissances sur les questions locales, nationales et mondiales, devenir sensibles à d'autres façons de voir le monde et être prêts à se joindre à d'autres citoyennes et citoyens pour améliorer leur collectivité, leur nation et leur planète ».

De plus, ces auteurs cernent différentes approches pédagogiques privilégiées par les enseignantes et les enseignants d'éducation à la citoyenneté. La première approche, qui est très présente dans les programmes d'études de sciences humaines est fondée sur une pédagogie de la recherche-découverte. Ainsi, les élèves s'investissent dans un processus composé de plusieurs étapes leur permettant de solutionner un problème. Ces étapes sont : 1) l'identification du problème, 2) la formulation d'hypothèses, 3) la collecte des données, 4) le traitement et l'analyse des données, 5) la synthèse et la diffusion des résultats.

Une deuxième approche est fondée sur la pédagogie de la délibération. Ainsi, l'accent est placé sur l'exercice de la démocratie et sur les interactions. Selon Hébert et Sears (2001), des clubs de discussion, des simulations parlementaires, des exercices sur la Charte des droits et libertés de la personne ou tout autre stratégie pédagogique qui favorise les interactions font partie de cette approche.

Osborne (1991), inspiré par Paolo Freire, mentionne une troisième approche fondée sur la pédagogie de la critique et de la pensée réflexive. Pour y arriver, Osborne énumère neuf principes que doit suivre l'enseignant : 1) avoir une vision clairement articulée de l'éducation; 2) privilégier une matière importante qui mérite d'être connue; 3) organiser cette matière en fonction d'un problème ou d'une question à examiner; 4) faire preuve d'une attention prudente et délibérée à la façon d'enseigner à réfléchir dans le contexte d'un savoir important; 5) faire le lien entre la matière, les connaissances et l'expérience de l'élève; 6) exiger des élèves qu'ils prennent une part active dans leur propre apprentissage; 7) encourager les élèves à partager et à développer leurs

idées; 8) établir des liens entre la salle de classe et le monde à l'extérieur de l'école; et 9) créer une ambiance en classe qui se caractérise par la confiance et l'ouverture, et qui invite la participation des élèves. (Osborne, 1991). Selon Hébert et Sears (2001), cette approche favorise l'autonomie de l'élève, la responsabilisation de l'individu face à ses actions et le développement d'une éthique humaine universelle.

Une quatrième approche, selon Sears et Hébert (2001), se réfère à la pédagogie du service qui vise à sensibiliser l'élève aux véritables problèmes et enjeux de leur collectivité et à développer leurs connaissances et leurs aptitudes dans le domaine de la participation démocratique. Deux types de pédagogie du service existent soit : 1) celles qui mettent l'accent sur le service communautaire en soi, et 2) celles qui prônent l'action sociale en vue du changement. Cette pédagogie du service est présente dans toutes les écoles de l'Ontario, car les élèves doivent effectuer un minimum de 40 heures de bénévolat dans la communauté pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (MÉO, 1999b)

Une cinquième approche est axée sur la pédagogie de la participation sociale et de la formation de l'identité. Cette dernière approche implique quatre principes : 1) La cohésion des droits de la personne et des responsabilités démocratiques; 2) le respect et l'acceptation de la diversité; 3) la dialectique et la base participative du processus de formation de l'identité collective; et 4) le développement d'une conscience et d'une compétence culturelles (Hébert, 1997 cité par Hébert et Sears, 2001)

Enfin, il existe d'autres approches pédagogiques qui mettent l'accent sur des perspectives interculturelles et planétaires. Selon Hébert et Sears (2001), le but visé par ces perspectives est de développer une meilleure compréhension mutuelle entre divers groupes culturels, de former une identité, d'avoir une participation sociale active et d'acquérir une conscience planétaire.

Or, il importe, selon Hébert et Wilkinson (2001), d'enseigner la citoyenneté de manière active en mettant l'accent sur la démocratie. À cet effet, des pédagogies dites plus démocratiques sont préférables pour développer des citoyens engagés au niveau politique et social. Toutefois, les recherches peignent un portrait plutôt pessimiste de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles canadiennes (Osborne, 2001; Sears, 1996; Le Comité Sénatorial Permanent des Affaires Sociales, des Sciences et de la Technologie, 1993 ; Hodgett, 1968).

Au Canada, peu de recherches ont été entreprises depuis 1968 pour connaître la manière dont l'éducation à la citoyenneté est enseignée dans les écoles canadiennes. Toutefois, le comité Sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie (1993) se préoccupait de la situation de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles. À cet effet, le comité rapportait que :

« l'éducation civique est souvent enseignée par des gens peu intéressés ou qui n'ont pas les qualifications nécessaires [...] L'éducation politique se transmet de façon passive dans les écoles; c'est-à-dire qu'on se limite à une description factuelle des structures gouvernementales. On ne montre rien ou presque sur la dynamique du règlement démocratique des différends ni sur l'importance de participer activement à la politique» (Comité Sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie, 1993, p.68).

Parallèlement à ce constat, Osborne (2001a) maintient que les programmes d'études ne reflètent pas nécessairement la réalité de l'enseignement en salle de classe. À ce sujet, il écrit : « no matter what the curriculum includes, how it is taught cannot be ignored [...] Teachers' choice of teaching strategies and their general approaches to students play some part in the kind of citizens students become [...]. At the same time, teaching strategies do matter. They have an impact on students and on how they interact with the world » (Osborne, 2001a, p.32). Ainsi, toute forme de pédagogie est, selon Osborne (1991), une forme puissante d'éducation politique qui porte en elle-même une manière particulière de percevoir la citoyenneté. Selon lui: «Teaching is an important shaper of citizenship. If we want to see the emergence of a truly democratic society,

one that goes beyond the liberal democracy that now exists, then we must pay attention to teaching [...]. Teaching is not just about helping students pass their exams, complete high school, get a good job, or become a better person. While not ignoring them, we must never forget that teaching also has a social purpose » (Osborne, 1991, p. 2-3). Or, depuis quelques années, certaines provinces canadiennes sont en train de développer des programmes d'éducation à la citoyenneté qui traitent des réalités contemporaines.

Ce n'est que très récemment que le South House Exchange (2001) ainsi que Wall, Moll et Froese-Germain (2001) notent une résurgence de l'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté au Canada. Notamment, les nouveaux programmes d'études au Manitoba (Ministère de l'Éducation du Manitoba, 2003), au Québec (MÉQ, 2002) et en Ontario (MÉO, 1999) réservent une place plus importante à ce domaine.

1.3.1. Le Manitoba

Selon le Ministère de l'Éducation du Manitoba (2003, p. 9), « les résultats visent à permettre à l'élève de se doter d'outils nécessaires pour participer au dialogue public qui caractérise toute forme de démocratie ». Ainsi, les nouveaux programmes manitobains mettent surtout l'accent sur la démocratie, les droits de la personne et l'importance du débat public. Puisque le Canada est un pays complexe, le Ministère de l'Éducation du Manitoba soulignent l'importance de développer certaines qualités chez les citoyens, entre autres, la participation éclairée aux affaires publiques, l'engagement à la liberté, à l'égalité et à la justice sociale, ainsi que la capacité à équilibrer ses propres questions de conscience et de principe avec celles des autres.

1.3.2. Le Québec

Quant à la province du Québec, elle a augmenté le nombre d'heures consacrées à l'histoire, passant de 200 à 450, et ce, afin d'y intégrer d'importants contenus relatifs à

l'éducation à la citoyenneté. L'un de ces cours s'intitule maintenant «Géographie, Histoire et Éducation à la citoyenneté». À ce sujet, le ministère de l'Éducation du Québec (2001, p. 165) précise que «l'éducation à la citoyenneté est un apprentissage complexe auquel tous les programmes d'études doivent contribuer et qui fait appel à des compétences d'ordre personnel et social tout autant qu'à des compétences d'ordre intellectuel ».

1.3.3. L'Ontario

Pour ce qui est de l'Ontario, le ministère de l'Éducation a rendu obligatoire le cours Éducation à la citoyenneté à tous les élèves de la 10^e année depuis l'an 2000, dans le cadre du programme d'Études canadiennes et mondiales (MÉO, 1999a). Cet enseignement se veut un complément des cours de géographie et d'histoire, aussi obligatoires en 9^e et en 10^e année. Ces trois cours représentent dorénavant les pré-requis pour tous les autres cours du programme d'Études canadiennes et mondiales de 11^e et 12^e année. Ainsi, les cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté réservent une place importante aux concepts de civisme et de démocratie. Par exemple, le cours obligatoire Histoire du Canada au XX^e siècle a pour but de développer chez les élèves un sentiment d'appartenance et une identité à la société canadienne. Quant au cours Éducation à la citoyenneté, il a pour but de «[...] développer chez l'élève des qualités et lui faire acquérir des connaissances qui l'aideront à mieux comprendre la société démocratique dans un monde en pleine évolution » (MÉO, 1999a, p. 46). Il vise également à ce que les élèves connaissent mieux le processus décisionnel de même qu'à réfléchir sur l'identité, les valeurs, les obligations morales et les responsabilités juridiques, en plus de stimuler leur participation tant au niveau local que mondial.

Le cours est d'autant plus important pour les francophones qui vivent en Ontario en raison du contexte minoritaire. Selon Hébert et Sears (2001, p. 14), « les Francophones qui vivent en contexte minoritaire doivent lutter pour faire respecter leurs droits linguistiques et scolaires, qui

sont par ailleurs inscrits dans l'article 23 de la Charte. Estimant que les écoles sont essentielles à leur survie, ils prônent le redressement nécessaire des inégalités scolaires du passé en raison des exclusions illégales qu'elles permettaient, de leurs effets négatifs sur les apprenantes et apprenants, des lacunes du programme d'études et des modèles philosophiques d'éducation utilisés ». Ainsi, il s'avère important que les contenus d'éducation à la citoyenneté soient bien livrés aux francophones afin qu'ils possèdent les connaissances, les habiletés et attitudes nécessaires pour faire face aux différentes réalités contemporaines et pour assurer la continuité des communautés francophones en Ontario.

1.4. Les recherches empiriques dans le domaine d'éducation à la citoyenneté

Quelques recherches quantitatives ont été menées au cours des 20 dernières années dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté au Canada. Parmi ces recherches, Charland (2003) a fait une enquête auprès de 1004 élèves de la région de Montréal et de 859 élèves des écoles de Toronto au sujet de l'importance qu'ils accordent à l'histoire et à la citoyenneté canadienne. Ces élèves ont répondu à 222 questions sur une échelle de type Likert et rapportent qu'ils sont méfiants à l'égard des institutions démocratiques. De plus, ils témoignent de leur peu d'intérêt pour l'histoire et du peu de valeur qu'ils accordent à la démocratie. Malgré la pertinence de cette recherche, cette enquête présente certaines limites. En effet, il n'a pas été possible de comprendre les raisons pour lesquelles ces jeunes expriment ces sentiments envers l'histoire et la démocratie canadienne et quelles représentations ils se font de leur propre citoyenneté et des valeurs qu'ils lui accordent.

Pour leur part, Sears et Hughes (1996) et Sears (1996 et 1994) ont fait une recension des écrits exhaustive des recherches dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté au Canada anglais depuis les années 1960. À la suite de leurs analyses, ils dénoncent le manque de rigueur de la plupart des études empiriques concernant l'éducation à la citoyenneté. Ces auteurs affirment

que la majorité des études empiriques entreprises dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté ne peuvent pas être reproduites et que les résultats ne sont pas généralisables.

À l'Université de Calgary, Windrim (2005) a réalisé une étude exploratoire auprès de huit enseignants de sciences humaines en Alberta pour comprendre leurs conceptions de l'éducation à la citoyenneté et comment elles se reflètent dans leur enseignement. Puisqu'il n'existe pas de cours spécifique qui traite de l'éducation à la citoyenneté en Alberta, les concepts d'Éducation à la citoyenneté sont intégrés à l'intérieur du programme de sciences sociales. Windrim (2005) conclut que les enseignants de l'étude n'ont pas une conception concrète de l'Éducation à la citoyenneté. De plus, il affirme que les concepts d'Éducation à la citoyenneté se reflètent dans le discours des enseignants, mais qu'ils sont rarement mis en pratique à l'intérieur de la salle de classe. L'Alberta procède à la révision de son programme de sciences sociales et ce nouveau programme sera instauré dans les années à venir. Par conséquent, des études pourront analyser la place qu'occupe l'éducation à la citoyenneté dans le nouveau programme de sciences sociales en Alberta. Il sera donc possible de voir si ce nouveau programme a un impact sur la conception de l'éducation à la citoyenneté des enseignantes et des enseignants et si ce programme les encourage à intégrer les concepts d'éducation à la citoyenneté dans leur pratique en salle de classe.

Enfin, Hodgett (1968) a réalisé une des plus grandes études dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté au Canada en utilisant une méthodologie mixte; c'est-à-dire en recueillant des données qualitatives et quantitatives. Pour y parvenir, il interview 200 enseignantes et enseignants de sciences sociales, 72 élèves de la 10^e année en Ontario et au Québec et plusieurs administrateurs. De plus, il administre des questionnaires à 10 000 élèves anglophones et francophones de la 12^e année dans chaque province du Canada et à nombreux stagiaires en formation dans 14 facultés d'éducation. Enfin, il observe dans 951 classes parmi 247 écoles et analyse plusieurs ressources des ministères de l'Éducation. Hodgett découvre qu'une

grande partie de l'histoire canadienne enseignée dans les écoles est inefficace et ne répond pas aux réalités de l'époque. De plus, il affirme même que les jeunes Canadiens connaissent très mal leur propre histoire. Enfin, il souligne dans son rapport que l'enseignement de l'histoire canadienne se fait de manière passive et que la formation des enseignantes et des enseignants reste inadéquate. Son rapport contient de nombreuses recommandations, entre autres la restructuration du programme de sciences sociales et la mise en place d'un cours d'histoire du Canada. Mis à part cette recherche, peu d'études ont été entreprises pour connaître comment l'éducation à la citoyenneté est enseignée dans les écoles au Canada. McAndrew, Tessier et Bourgeault (1997), confirment l'absence de recherches conduites dans diverses provinces canadiennes concernant les politiques et les programmes d'éducation à la citoyenneté ou en lien avec celle-ci. De plus, Osborne (2001a); Sears (1996); Sears et Hughes (1996) disent que peu de chercheurs se sont intéressés aux acquis des élèves et aux pratiques éducatives en classe dans ce domaine et que des recherches de type qualitatives sont nécessaires pour mieux comprendre la complexité et les enjeux de l'enseignement de la citoyenneté dans les écoles.

1.5. Les objectifs de la recherche

Selon Osborne (2001), l'éducation à la citoyenneté fait face à nombreux de défis. Par ailleurs, rappelons qu'il prétend que l'éducation à la citoyenneté prescrite par les ministères de l'Éducation ne reflète pas la réalité de l'enseignement en salle de classe. De même, le Comité Sénatorial Permanent des Affaires Sociales, des Sciences et de la Technologie (1993) accuse les enseignantes et les enseignants d'enseigner la citoyenneté de manière passive. Enfin, Osborne (2001b) affirme que les programmes d'études ont laissé de côté une conception d'une citoyenneté qui encourage l'activiste, pour faire place à une conception de la citoyenneté axée sur la compétition et la technologie depuis le début des années 1990.

La présente recherche a pour objectif d'explorer les perceptions des enseignantes et enseignants; c'est-à-dire les concepts théoriques des enseignantes et enseignants par rapport à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. De plus, cette recherche tente d'examiner les réalités de la salle de classe en explorant les contenus, les obstacles et les approches pédagogiques privilégiées pour enseigner le cours d'Éducation à la citoyenneté. Enfin, cette recherche veut connaître la perception des enseignantes et enseignants chargés du cours d'Éducation à la citoyenneté par rapport à son impact sur la formation des élèves.

La recherche proposée constitue l'une des premières, sinon la première tentative de connaître la perception d'enseignantes et d'enseignants francophones de la 9^e et de la 10^e année au sujet du cours d'Éducation à la citoyenneté, soit son impact sur la formation des élèves en Ontario. L'approche qualitative envisagée permettra de générer des résultats plus explicites.

Pour mieux comprendre les perceptions des enseignantes et enseignants au sujet de l'éducation à la citoyenneté, cette recherche tiendra compte de certaines dimensions du cadre conceptuel. Ainsi, elle tentera d'apporter des éléments de réponses aux trois questions de recherche suivantes.

Selon la perception d'enseignantes et d'enseignants francophones de la 9^e et de la 10^e année de la région d'Ottawa :

1. Quelles conceptions se font-ils de l'éducation à la citoyenneté?
2. Comment livrent-ils le cours d'Éducation à la citoyenneté aux élèves?
3. Quel impact le cours d'Éducation à la citoyenneté a-t-il sur la formation des élèves?

Le prochain chapitre est consacré au cadre conceptuel et tient lien d'appui scientifique au problème de recherche identifié et permet de situer les objectifs de la recherche.

Chapitre II

CADRE CONCEPTUEL

Introduction

Depuis la fin du 20^e siècle, le monde de l'éducation a été marqué par plusieurs changements dans nombreux pays en raison des nouvelles réalités sociales, telles le développement technologique, les problèmes reliés à l'environnement, la privatisation du secteur public, y compris l'éducation, la mondialisation, l'accroissement de la consommation et de la marchandisation de toute activité humaine et sociale, la diffusion d'une thèse de l'existence d'une nouvelle société de la connaissance, etc. (Petrella, 2000; UNESCO, 1996). Pour faire face à ces nouvelles réalités sociales, plusieurs courants ont émergé dans le domaine de l'éducation. Environnement Canada (1998) cite l'éducation à la citoyenneté, l'éducation dans une perspective planétaire (ACDI, 1997), l'éducation dans une perspective mondiale (CRDI), l'éducation globale, l'éducation au service de la Terre (LST, 1993), l'éducation pour un monde responsable et solidaire (Fondation FPH, 1997), l'éducation pour le développement de sociétés viables et une responsabilité globale (Conseil de la Terre, 1993), l'éducation pour le développement durable (UNESCO, 1992), l'éducation pour un avenir viable (UNESCO, 1997), etc. Parmi ces courants, l'éducation à la citoyenneté démocratique retient l'attention puisqu'elle est devenue une préoccupation mondiale vers la fin des années 1990 (Pagé et Ouellet, 2001).

Selon le Conseil de l'Europe, qui regroupe 46 états membres : « l'Éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) et l'éducation aux Droits de l'Homme (EDH) figurent au premier rang des priorités du Conseil de l'Europe depuis 1997 » (Conseil de l'Europe, 2004a, p. 1). Par ailleurs, ce même organisme a proclamé l'année 2005 l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation dans le but de : « relier les politiques et la pratique en habilitant les

décideurs et les professionnels de tous les niveaux à créer et à mettre en œuvre des programmes durables pour l'ECD et l'EDH » (Conseil de l'Europe, 2004b, p. 5).

Plusieurs raisons justifient l'intérêt grandissant pour ce courant pédagogique, notamment la diversité ethnique qui augmente dans plusieurs pays (Banks, 2003; MÉO, 1999; Audigier, 1999; Osborne 1991), le manque d'intérêt et un déclin de la participation des jeunes à la vie publique et démocratique (Howe, 2003, Milner 2002, Conseil de l'Europe 2004), l'augmentation du nombre de revendications des droits des minorités (Kymlicka et Norman, 2000), la mondialisation de l'économie (Hébert et Sears 2001), etc. Pour mieux comprendre le concept d'éducation à la citoyenneté, il s'avère important d'expliquer la notion de citoyenneté.

2.1. La notion de la citoyenneté

La notion de citoyenneté n'est pas univoque. Elle a un sens différent selon qu'elle se rattache à l'une ou l'autre de deux visions du monde (Galichet, 2002). La première, républicaine, tirerait son origine de la Grèce Antique et se préoccuperait surtout de la participation du citoyen à la vie politique ainsi qu'à la poursuite de l'intérêt collectif plutôt qu'individuel. La deuxième vision, libérale, serait issue de la philosophie de Locke. Elle s'intéresserait surtout aux droits de la personne ainsi qu'aux droits du citoyen selon les principes de liberté, d'égalité et de droit de propriété. De plus, Soares (2004, p. 125) ajoute que : « la citoyenneté s'est développée de façon particulière dans chaque État-nation, en fonction des conditions historiques, politiques, économiques et culturelles propres à chacun d'eux, ainsi qu'en fonction des rapports de force qui s'établissaient entre les groupes sociaux en conflit ». Par ce fait même, trois auteurs ont développé des conceptions différentes de la citoyenneté, mais qui se recoupent, en quelques sortes, entre elles.

2.1.1. La citoyenneté selon Constant (1998)

Pour Constant (1998, cité dans Soares, 2004), il existe quatre conceptions de la citoyenneté. La première est celle de la citoyenneté comme manifestation de l'identité nationale et elle est étroitement liée au sentiment de nationalité. Le citoyen serait donc subordonné à cette nationalité par un lien juridique qui le rattache physiquement à l'État. La deuxième conception, qui se rapporte aux droits civils (ex. la liberté d'expression), politiques (ex. la participation active au processus démocratique) ou sociaux (ex. le droit de travailler), est celle de la citoyenneté comme statut juridique. Ensuite, Constant (1998) mentionne une troisième conception, soit celle de la citoyenneté comme ensemble de rôles sociaux liés à la participation active à la vie de la cité. Celle-ci désigne les moyens de pression exercés par les citoyens afin d'influencer la structure ou les façons d'agir du gouvernement. Finalement, la quatrième conception est la citoyenneté comme ensemble de qualités morales et se rapporte à la conduite et aux devoirs collectifs des citoyens au dépend de l'État.

2.1.2. La citoyenneté selon Pagé (2004)

Selon Pagé (2004, p. 53), il existerait quatre conceptions normatives de la citoyenneté. Tout d'abord, la conception libérale-individualiste se caractérise par une « identification modérée à l'identité nationale et par une identification forte à une ou des identités particulières pour lesquelles les individus optent librement ou choisissent de conserver s'ils les ont acquises par la naissance ou l'adoption ». Ainsi, cette conception se fonde sur les droits des citoyens qui les protègent contre toutes restrictions à leur autonomie (Soares, 2004). Ensuite, le modèle de l'État-nation unitaire constitue la deuxième conception de la citoyenneté de Pagé et ressemble à la conception de la citoyenneté comme manifestation de l'identité nationale de Constant (Soares 2004). Cette conception prône le conformisme des citoyens au modèle identitaire majoritaire et : « l'acceptation des membres des minorités dans la nation est conditionnelle à leur identification à

l'identité collective nationale» (Pagé, 2004, p. 53). Troisièmement, Pagé se réfère à la conception délibérative pluraliste de la citoyenneté qui ressemble, en quelques sortes, à la citoyenneté comme ensemble de rôles sociaux liés à la participation active à la vie de la cité de Constant. Cette conception encourage : « la participation active et directe à la délibération collective des questions d'intérêt public et à la poursuite du bien commun » (Soares, 2004, p. 128). Finalement, la quatrième conception, républicaine, se caractérise par des traits universels qui transcendent toute culture. Pagé (2004, p. 55) ajoute que dans une telle conception : « les identités culturelles particulières ne bénéficient pas d'une reconnaissance qui leur assure une place dans l'identité nationale, [...] mais tous les individus jouissent d'un régime d'égalité qui est la marque forte de l'identité collective à laquelle ils s'identifient ».

2.1.3. La citoyenneté selon Galichet (2001)

François Galichet (2001), pour sa part, définit quatre modèles de la citoyenneté. Ces modèles sont la citoyenneté inspirée du modèle 1) de la famille, 2) du travail, 3) de la discussion et 4) de la relation pédagogique. La citoyenneté inspirée du modèle de la famille renvoie aux réalités inconscientes, antérieures et supérieures aux individus et se rapporte en quelques sortes à la citoyenneté comme manifestation de l'identité nationale de Constant et à la citoyenneté unitaire nationale de Pagé (Soares, 2004). La citoyenneté inspirée du modèle du travail tire son origine dans les discours philosophiques qui ventent le caractère « humanisant » du travail, mais comporte une hiérarchie qui se concilie mal avec l'égalité citoyenne (Galichet, 2001). Ensuite, la citoyenneté inspirée du modèle de la discussion, se rapprochant de la citoyenneté comme ensemble de rôles sociaux liés à la participation active à la vie de la cité de Constant et à la conception délibérative pluraliste de Pagé, se caractérise par : « le rassemblement des citoyens pour délibérer sur le bien commun et par l'exercice du langage et de la recherche en commun de la vérité » (Soares, 2004, p. 131). Enfin la citoyenneté inspiré du modèle de la relation

pédagogique revêt un caractère global étant donné qu'elle concerne tous les aspects des trois premiers modèles, rassemble les individus dans une confrontation sans médiation et implique la création et l'innovation de nouvelles démarches visant à éviter l'échec des élèves. (Galichet, 2001).

Ainsi, selon Soares (2004, p. 131) : « les conceptions de Constant (1998) et de Pagé (2001) se fondent sur une logique sociopolitique, alors que les modèles de Galichet (2001) cherchent plutôt à identifier les organisations sociales qui inspirent les conceptions de la citoyenneté ». Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté aurait évolué en fonction de ces différentes conceptions et celles-ci joueraient un rôle déterminant quant à la définition que les auteurs lui attribuent.

2.2. La définition de l'éducation à la citoyenneté

Selon McAndrew, Tessier et Bourgeault (1997), l'éducation à la citoyenneté est un concept relativement nouveau même si les fondements qui émanent de cette forme d'éducation ont toujours existés dans les écoles. Elle tire ses origines de l'instruction civique qui découle à son tour de l'enseignement moral. À cet effet, Audigier (1999, p. 5), précise que « les termes éducation civique, instruction civique et morale, éducation à la citoyenneté, éducation citoyenne, éducation à la citoyenneté démocratique varient selon les lieux, les moments et les auteurs ». Pour ce qui concerne le terme « éducation civique », il désigne la discipline scolaire en France qui n'existe pas nécessairement ailleurs. Il dit que : « chaque expression recouvre des approches quelque peu différentes, mais une vue plus historique relève la succession fréquente d'instruction civique, d'éducation civique, d'éducation à la citoyenneté, marquant un élargissement du domaine [...] » (Audigier, 1999, p. 5). L'expression éducation à la citoyenneté est donc utilisée, pour désigner l'ensemble du domaine.

Ainsi, l'éducation à la citoyenneté est en constante mutation et évolue selon les époques, les mentalités et les événements qui influencent la société car elle « se distingue de la traditionnelle éducation civique en ce qu'elle vise la formation d'un citoyen autonome et non l'inculcation de valeurs et de comportements visant le conformisme. » (McAndrew, Tessier et Bourgeault, 1997, p. 58). Elle viserait l'acquisition d'attitudes, de valeurs et de compétences permettant aux citoyens de demain de se préparer aujourd'hui à mieux jouer leur rôle. Elle inviterait les jeunes à s'engager dans le processus démocratique et à développer leur esprit critique. Finalement, elle privilégierait « l'ouverture à l'autre, la construction d'une identité commune grâce à des valeurs partagées, l'acquisition d'un réflexe communautaire, l'initiation à la solidarité, l'engagement social et politique, etc. » (Francoeur, 2000, p. 89).

Selon Riel (2000), le concept d'éducation à la citoyenneté est d'autant plus complexe puisqu'il ne se limite pas seulement à la formation des jeunes aux institutions démocratiques, mais concernerait également les droits de la personne, la compréhension interculturelle et internationale, l'appartenance, l'engagement, le développement durable, l'acquisition d'une conscience sociale et planétaire, etc. Or, la diversité de conceptions existante à l'égard du genre de citoyen que l'on tente de former fait en sorte que ce domaine reste difficile à explorer. Audigier (1999, p. 6) avance que :

«L'éducation à la citoyenneté est un champ théorique et pratique où se traduisent, en accords et en désaccords, nos conceptions de la vie sociale et politique, la définition des droits, libertés et obligations que nous estimons légitimes pour nous et pour les autres, nos manières de penser la place des conflits et de les résoudre, nos conceptions de l'éducation, du rôle respectif des familles, de l'École et des autres institutions susceptibles d'intervenir dans l'instruction, l'éducation et la socialisation, de la place que tiennent les connaissances ou l'expérience dans la construction des compétences ».

Selon ce même auteur, l'éducation à la citoyenneté serait de trois ordres : 1) des connaissances sur les sociétés d'aujourd'hui et sur le passé ; 2) de la connaissance des règles de vie commune et modes de résolution de conflits ; et 3) une éducation politique sur les institutions

et leur fonctionnement afin de participer à la vie démocratique. (Audigier, 1999). Ouellet (2002b, 16-17) ajoute à ces propos que « l'éducation à la citoyenneté est étroitement liée à l'éducation interculturelle et peut désigner toute initiative éducative qui cherche à concilier cinq valeurs ou préoccupations, soit : 1) l'ouverture à la diversité religieuse ; 2) la cohésion sociale ; 3) la participation critique à la vie et à la délibération démocratique ; 4) l'égalité des chances et l'équité ; et 5) le respect de la vie sur la planète ». Ainsi, l'éducation à la citoyenneté apparaît, au détour du millénaire, comme la figure contemporaine et moderne de l'humanisme » (Riel, 2000, p. 31). Hébert et Wilkinson (2002) observent que l'éducation à la citoyenneté actuelle s'oriente davantage vers une conception de l'éducation à l'échelle planétaire. Celle-ci intégrerait des dimensions moins restrictives, plus éthique et plus active qu'auparavant, et ce, en raison des problèmes mondiaux qui sont liés à la vie des communautés et à l'importance de connaître les différents modes de vie existant dans d'autres cultures (UNESCO, 1996). Or, Ouellet (2004) souligne l'existence de divers modèles d'éducation à la citoyenneté dans le champ de l'éducation qui influencent la conception attribuée à la problématique des conflits de valeurs et de l'équité.

2.3. Les modèles de l'éducation à la citoyenneté

Selon Galichet (1998), trois différents modèles d'éducation à la citoyenneté se sont superposés en France depuis les deux derniers siècles. Ces modèles sont : le modèle mimétique, le modèle analogique et le modèle réaliste. Or, Ouellet (2001) et LeFrançois (2004), se réfèrent à un quatrième modèle de l'éducation à la citoyenneté, soit le modèle délibératif.

2.3.1. Le modèle mimétique

Le modèle mimétique découlerait de la philosophie de Condorcet qui défend une position rationaliste, universaliste et épistémologique de l'École. Selon Galichet (1998, p. 16), Condorcet voulait : « préserver l'autonomie de cette institution, qui est elle-même garantie de l'autonomie personnelle des citoyens contre l'emprise de l'État ». Ainsi, dans cette optique, la participation

des citoyens doit relever d'un choix libre et volontaire et d'une décision rationnelle et réfléchie au lieu d'une inculcation de valeurs par la persuasion. Pour arriver à préserver cette autonomie, toujours selon Galichet (1998, p. 139), les enseignantes et les enseignants doivent se doter d'une conception mimétique de l'éducation à la citoyenneté qui :

« repose sur l'idée que le savoir rationnel, exposé et transmis par l'enseignant, provoque chez l'élève une adhésion, la formation d'habitudes intellectuelles (esprit de rigueur, de cohérence, de vérification; curiosité, etc.) et morales (esprit critique, volonté d'indépendance) qui sont transmises par une sorte d'osmose à la fois intellectuelle (désir d'imitation du maître, mais pour s'affranchir de sa tutelle) et affective (enthousiasme pour le bien, les lumières, le progrès de soi-même et de l'humanité). L'éducation, dans cette perspective, demeure une *transmission*, même si celle-ci n'est pas seulement une transmission de connaissances, mais aussi d'habiletés et de valeurs ».

Ainsi, dans un tel modèle, l'école ne fait que refléter les valeurs de la République et l'enseignant est perçu comme étant purement un technicien de la pédagogie (Ouellet, 2004).

2.3.2. Le modèle analogique

Le modèle analogique diffère du modèle mimétique par le fait qu'il tente : « d'organiser un milieu éducatif qui reproduise, mais en miniature, le plus fidèlement possible, le milieu économique, social et politique dans lequel les enfants auront à vivre demain, ou plutôt (et cette nuance est capitale), le milieu dans lequel on souhaite qu'ils vivent et qu'ils auront eux-mêmes à édifier » (Galichet, 1998, p. 54), et ce, au lieu d'inciter les élèves à intérioriser un modèle de référence (la République, la Patrie, etc.) par l'enseignement. Dans ce modèle, qui découle des écrits de Dewey, Piaget et Freinet, les expériences sociales et morales vécues dans le milieu scolaire reflètent, le plus possible, la réalité à laquelle seront confrontés les élèves lorsqu'ils seront adultes. Par conséquent, le modèle analogique se donne comme mission de : « transposer, à l'échelle de l'enfant, les structures et institutions de la démocratie moderne, afin d'en faire pour lui des objets susceptibles, comme tout objet, d'expérimentation, de manipulation et de transformation plus ou moins systématique » (Galichet, 1998, p. 61).

Or, le modèle mimétique et le modèle analogique se ressemblent car ils dissocient nettement l'éducation civique à l'exercice effectif de la citoyenneté et ils envisagent l'éducation à la citoyenneté comme une éducation individuelle. Cependant, rien n'indique dans les deux modèles précédents que l'éducation civique tient compte de l'appartenance sociale ou culturelle. Ainsi, le modèle réaliste s'est développé pour obliger la confrontation de l'élève avec la réalité et pour le plonger dans le monde des différences réelles où il sera obligé à prendre conscience de lui-même comme différence (Galichet, 1998).

2.3.3. Le modèle réaliste

Le modèle réaliste constitue le troisième modèle de l'éducation à la citoyenneté de Galichet (1998) et découle en partie de la thèse de Gérard Mendel. Selon Galichet (1998, p. 140), ce modèle de l'éducation à la citoyenneté a pour but « d'ouvrir l'école sur le milieu et sur les réalités de la vie ». Il désigne également le fait de « mettre les pieds dans le plat; ne pas simplement préparer les élèves à l'action ou la vie politique, mais les y confronter directement et immédiatement » (Galichet, 1998, p. 91). La notion de conflit est donc essentielle dans ce modèle car : « dans l'ordre social, comme dans l'ordre naturel, le conflit est ce qui seul peut faire évoluer les choses [et] provoquer des transformations [...]. La reconnaissance du caractère inéluctable et positif du conflit, son acceptation, son assomption, constitue donc la condition *sine qua non* de toute citoyenneté possible » (Galichet, 1998, p. 91). Pour que cette conception réaliste de l'éducation à la citoyenneté s'actualise, il faut permettre à l'enfant de se percevoir comme membre d'une classe d'âge et de prendre conscience que « ses désirs, ses angoisses, ses fantasmes, ses aspirations » ne sont pas seulement les siens mais aussi ceux de tous ses pairs et qu'il a le droit de les confronter à ceux des adultes, pourvu que cela ne soit pas une « contestation stérile et anarchique », mais une « confrontation organisée où il ne saurait y avoir ni vainqueurs ni vaincus, mais seulement une négociation permanente » (Galichet, 1998, p. 91). Bref, ce modèle

réaliste préconise la confrontation d'idées entre les élèves et les adultes et conçoit l'éducation à la citoyenneté comme une manière de transformer le sens de la citoyenneté et de la démocratie. Or, Galichet (1998, p. 96) dit que « la citoyenneté entendue dans l'intégralité de ces dimensions doit s'entendre non plus seulement comme l'organisation d'une influence réciproque des adultes (débat démocratiques) ou des adultes sur les enfants (éducation morale et civique), mais en outre comme la possibilité instituée de l'influence des enfants sur les adultes ».

Même si Galichet (1998) semble valoriser le modèle réaliste au dépend des deux autres, le risque est, selon lui, de développer une sorte « *d'empirisme pédagogique*, en supposant que le contact, la confrontation, voire l'affrontement direct avec « le réel » sous toutes ses formes seraient éducatif en eux-mêmes et par eux-mêmes » (Galichet, 1998, p. 140). Finalement, une démocratie dite délibérative serait, selon Ouellet, (2001) et Lefrançois (2004), un moyen efficace d'appliquer les principes démocratiques en vue de résoudre des conflits moraux.

2.3.4. Le modèle délibératif

En se basant sur les écrits de Gutmann et Thompson, Ouellet (2001) et Lefrançois (2004) se réfèrent à un quatrième modèle de l'éducation à la citoyenneté, soit le modèle de la démocratie délibérative. À ce sujet, Ouellet (2001) fait ressortir les six principes d'une démocratie délibérative, énumérés par Gutman et Thompson, qui sont 1) la réciprocité, 2) la publicité, 3) l'imputabilité, 4) la liberté fondamentale, 5) les besoins fondamentaux et 6) l'égalité des chances. Sans toutefois élaborer sur ces six principes, les trois premiers traitent des conditions de la délibération alors que les trois derniers traitent des contenus qui sont interreliés. Selon Ouellet (2001, p. 101), « la mise en œuvre de ces principes de la délibération démocratique, pourrait constituer des pistes intéressantes pour éviter que des conflits dégénèrent en violence, et ce, en les plaçant dans le cadre plus large des conflits moraux qui déchirent les sociétés contemporaines ». À son tour, Lefrançois (2004) souligne l'importance de l'application des principes de la

délibération démocratique dans une conception délibérative et ajoute l'importance de la « prise de parole régulée » dans les processus éducatifs en vue d'encourager la participation des élèves aux pratiques de la discussion sur les règles, les exigences et les privilèges à l'intérieur d'un établissement d'éducation. Pour LeFrançois (2004, p. 96), le modèle délibératif de l'éducation à la citoyenneté constitue le cadre idéal pour former à la citoyenneté car il s'agit d'une approche : « qui se réfère à l'idée que l'exercice d'une forme de démocratie directe et participative à l'école incite à un échange libre d'idées et de points de vue dans les procédures du discours argumentatif ». En d'autres mots, ce modèle aurait comme effet d'encourager la discussion et le débat à l'intérieur des salles de classe pour ainsi préparer les jeunes à délibérer, comme futurs citoyens libres et égaux, dans une société démocratique. À l'intérieur de ces différents modèles se dégage une conception contemporaine de l'éducation à la citoyenneté.

2.4. La conception contemporaine de l'éducation à la citoyenneté

Selon Ferrer et Allard (2002a), la vision contemporaine de l'éducation à la citoyenneté s'inspire des courants éducatifs développés dans la deuxième moitié du 20^e siècle et tente de répondre aux défis de la modernité. Il s'agit de l'éducation multiculturelle/interculturelle, l'éducation anti-raciste, l'éducation au développement et à l'environnement, l'éducation à la paix, l'éducation dans une perspective mondiale, l'éducation bilingue, l'éducation à la démocratie, l'éducation pour les droits de la personne, l'éducation pour l'égalité entre les sexes, l'éducation à la solidarité locale et internationale, etc. (Ferrer, Allard, 2002a; Ouellet, 2002a). Ainsi, « ces divers courants » ou « regards émergents » sont interdépendants tant sur le plan de l'utopie qu'ils partagent que des valeurs qui les animent» (Ferrer et Allard, 2002a).

Or, l'éducation à la citoyenneté, qui s'est développée grâce à ces courants pédagogiques, tente de permettre aux individus d'acquérir des compétences et de développer des attitudes nécessaires pour exercer une citoyenneté consciente, critique, active, responsable et solidaire

dans une société caractérisée par les interdépendances globales et locales (Ferrer et Allard, 2002a; Bernard et *al.*,1998). Elle favorise aussi le développement de valeurs spécifiques, notamment l'acceptation de la diversité, la cohésion sociale, la participation critique à la vie et à la délibération démocratique, l'égalité et l'équité et la préservation de la vie sur la planète et le développement durable (Ouellet, 2002a, p. 158). Finalement, elle vise le développement d'une conscience transitive; c'est-à-dire :

« la capacité de réflexion critique qui permet de mettre en doute ce qui est présenté comme interchangeable, de remettre en question ses propres choix ainsi que ceux de la société. C'est la capacité d'accepter d'être dérangé dans sa propre complaisance, de laisser de côté ses propres conceptions « sécurisantes » et de composer avec la complexité, l'ambiguïté, les contradictions, dans la recherche d'une compréhension plus approfondie de la réalité. Cette capacité permet d'établir des liens plus riches entre ses expériences personnelles et les questions sociales et de constater que la société est une création humaine qu'on peut chercher à comprendre et à transformer, bref, de voir la réalité comme une construction et non comme une fatalité. Il s'agit ici, bien sûr, d'un changement fondamental de paradigme en ce qui concerne le processus menant à la connaissance (Ferrer et Allard, 2002a - page inconnue : revue électronique-).

En outre, l'éducation à la citoyenneté : « cherche à construire une citoyenneté qui tient compte des interdépendances multiples et complexes entre les divers problèmes actuels de l'humanité et solidaire dans la recherche collective d'une nouvelle façon de penser le monde et d'agir comme agents de changement dans la construction d'un monde meilleur » (Ferrer et Allard, 2002a, p. 1). Elle ne peut donc pas se limiter à une vision locale de la réalité sociale, car, le monde étant uni, les actions locales ont souvent un impact mondial inattendu. Pour résoudre des questions ne pouvant pas être résolus seul ou en petits groupes, des structures spécifiques ont été mises en place pour venir en aide aux individus. Ces structures sont : 1) la communauté, 2) la ville, 3) la province, 4) le pays 5) le monde. L'individu a donc des responsabilités envers ces différentes structures. Pour qu'il y soit conscient, différentes dimensions doivent être reflétées dans l'éducation à la citoyenneté.

2.5. Les dimensions de l'éducation à la citoyenneté

Selon Marzouk, Kabano et Côté (2000), six dimensions interreliées se dégagent de l'éducation à la citoyenneté, soit le cadre démocratique, les responsabilités, la participation active, l'appartenance à la communauté, les valeurs communes et une participation à la paix favorisant la cohésion sociale. Pour sa part, le Bureau international de l'éducation (cité par Marsolais, 2000) identifie quatre dimensions de l'éducation à la citoyenneté, soit: 1) les droits de la personne; 2) la démocratie; 3) le développement; et 4) la paix. Finalement, la plupart des auteurs s'accordent sur huit dimensions toutes interreliées soit : 1) le cadre démocratique; 2) les responsabilités; 3) la participation active; 4) l'appartenance à la communauté; 5) les valeurs communes; 6) la paix favorisant la cohésion sociale; 7) les droits de la personne et 8) le développement et l'environnement.

2.5.1. Le cadre démocratique

Pour Marzouk, Kabano et Côté (2000), il importe d'avoir un cadre démocratique dans lequel les droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels sont respectés et où coexistent des institutions et des instruments politiques et juridiques permettant de les garantir. De même, selon Van Neste (2000, p. 132), cette dimension de l'éducation à la citoyenneté a pour objet de « préparer et de conscientiser les jeunes à la vie civile et politique pour qu'ils s'engagent activement en prenant part aux débats, aux activités politiques et aux décisions qui les concernent ». Or, la démocratie n'est pas une structure, mais plutôt une culture qui s'enseigne par un style de vie, par l'apprentissage et par l'expérimentation concrète. C'est à l'intérieur de ce cadre démocratique que découlent les autres dimensions.

2.5.2. Les responsabilités

Pour développer ce cadre démocratique, les individus doivent s'approprier d'une autre dimension, soit de leurs responsabilités civiles, politiques, économiques et sociales. Selon

Marzouk, Kabano et Côté (2000), les responsabilités civiles, politiques, économiques et sociales représentent des obligations du citoyen envers sa communauté. Les responsabilités peuvent faire référence au devoir du citoyen d'aller voter, de dénoncer une personne ayant commis un crime ou bien de payer ses impôts. Sans toutefois rejeter cette perspective, Gagnon et Pagé (1999) considèrent que les responsabilités résultent plutôt des obligations que l'état impose aux citoyens de s'impliquer dans la solution des problèmes et le développement de leur milieu de vie. Cependant, une autre dimension, soit celle de la participation active, permettra aux individus de s'engager dans des causes à l'intérieur de leur communauté, leur ville, leur province, leur pays ou le monde.

2.5.3. La participation active

La participation active est aussi une autre dimension citée par plusieurs auteurs (Ouellet, 2002 ; Marzouk, Kabano et Côté, 2000; Van Neste, 2000; Marsolais, 2000; UNESCO, 1996). Selon Martineau et Laville (2000), elle consiste à développer des compétences chez le citoyen afin qu'il devienne non seulement un observateur, mais aussi un acteur engagé dans la vie sociale. Participer à une manifestation, militer en faveur de meilleures conditions de vie ou faire du bénévolat ne sont que quelques exemples d'une participation active. Gagnon et Pagé (1999) accordent aussi une place importante à la participation dans le domaine de la vie politique et sociale dans l'éducation à la citoyenneté. En premier lieu, la participation à la vie politique fait référence à la constitution et aux lois qui dictent le fonctionnement des institutions démocratiques. À titre d'exemples, prendre part aux débats publics, être membre d'un parti politique ou se tenir au courant des nouvelles locales, nationales et internationales, sont toutes des formes de participation à la vie politique. En deuxième lieu, la participation à la vie sociale signifie l'implication volontaire d'un citoyen au sein d'une organisation indépendante de l'état, dont les activités sont entièrement sous l'initiative de leurs membres. Ainsi, cette forme de

participation cherche à améliorer le sort de l'environnement ou à agir sur un phénomène social, telles que la pauvreté et l'itinérance, pour ne nommer que ceux-là. C'est en s'impliquant dans telles causes que les individus développeront une appartenance à une communauté (religieuse, minoritaire, travail, etc.)

2.5.4. L'appartenance à la communauté

Marzouk, Kabano et Côté (2000) dégagent une quatrième dimension importante de l'éducation à la citoyenneté, soit celle de l'appartenance à la communauté. Il peut s'agir d'une communauté large ou petite à laquelle chaque citoyen s'identifie et dans laquelle il s'engage et partage les mêmes finalités avec les autres membres. Selon Hébert et Sears (2001), l'appartenance à la communauté est un élément important permettant de définir les identités collectives, notamment celles des francophones du Canada. Ces dernières se basent sur la Charte canadienne des droits et libertés, soit précisément sur l'article 23, pour obtenir des écoles de langue française qui sont essentielles à la survie des communautés. S'agissant de l'identité nationale, Pagé et Gagnon (1999) considèrent qu'elle résulte des éléments codifiés qui définissent la société dans son ensemble et qui sont universellement acceptés comme valeurs essentielles par la très grande majorité des membres de cette société. Ainsi, la culture, les institutions, le patrimoine et l'allégeance ou le patriotisme, représentent toutes des composantes essentielles de cette identité nationale. Lorsque l'individu développe une appartenance à une communauté, il partage alors des valeurs communes.

2.5.5. Les valeurs communes

Cette dimension représente un mode de vie et impute au citoyen le devoir de se conformer aux valeurs privilégiées par sa communauté d'appartenance (Marzouk, Kabano et Côté (2000)). De plus, elle met l'accent sur la coopération, la solidarité, l'autonomie, la justice et l'équité, de même que le respect et la tolérance. Selon Ouellet (2002a), cette dimension favorise l'égalité des

chances, le respect des droits de la personne et la lutte contre toute forme de discrimination. Finalement, Helfter (cité par Marzouk, Côté et Kabano, 1997) précise que l'initiation à des valeurs communes à l'intérieur d'une culture démocratique partagée est un espace irremplaçable pour combattre les préjugés et l'intolérance et favorise une culture de paix et la cohésion sociale.

2.5.6. La paix favorisant la cohésion sociale

Pour certains auteurs (Ouellet, 2002 ; Marzouk, Kabano et Côté, 2000; Marsolais, 2000), l'éducation à la citoyenneté s'intéresse à la paix mondiale qui favorise la cohésion sociale. Toutefois, pour Marzouk, Kabano et Côté (2000), la cohésion sociale fait référence à une société diversifiée, pluraliste ou multiethnique qui se tient ensemble et qui fonctionne en harmonie. Bernard (cité dans Joshee, 2003) définit la cohésion sociale comme étant une forme de compassion et un retour aux valeurs sociales. Pour Ouellet (2002a), l'accent est plutôt mis sur le principe d'appartenance collective et l'espace civique commun. Ainsi, cette approche de l'éducation à la citoyenneté encourage les citoyens à développer des valeurs, un respect mutuel et une volonté d'aider les moins fortunés. Au lieu d'utiliser le terme cohésion sociale, d'autres auteurs mettent plutôt l'accent sur le savoir «vivre ensemble» (Darling, 2002; Van Neste, 2000; Lorcerie, 1999; UNESCO, 1996; Michel, 1994). Or, savoir vivre avec la diversité culturelle est l'un des plus grands défis auxquels les sociétés modernes ont à faire face. À ce sujet, Mayor (1999) écrit que « l'avènement d'un avenir de paix dépend de nos actes et de nos gestes de tous les jours. Elle ne s'invente pas, elle s'édifie pas à pas, jour après jour [...], et exige un combat quotidien au niveau individuel et international [...]. La paix passe donc par l'élimination de la misère, car le développement des ressources sociales et humaines rend la vie en société plus harmonieuse, favorise l'intégration et la cohésion sociale et constitue une base à la fois solide et souple pour assurer le progrès à long terme » (Mayor, 1999, p. 459). Ainsi, le développement

d'une société de paix, où le partage pacifique et égalitaire d'une même appartenance est présent, repose sur les conduites démocratiques qui tirent ses origines des droits de la personne.

2.5.7. Les droits de la personne

Les droits de la personne constituent une septième dimension identifiée par plusieurs auteurs (Riel, 2000; Van Neste, 2000; Marzouk, Kabano et Côté, 2000; Martineau et Laville, 2000; Brossard, 2000; Hénaire, 1998). Selon eux, elle se rattacherait à la vision contemporaine de l'éducation à la citoyenneté. Pour d'autres (Marsolais, 2000; Lafontaine, 1996), le respect des droits de la personne aurait toujours été implicitement essentiel à l'acquisition d'une conscience sociale et planétaire. À ce sujet, Van Neste (2000, p. 141) affirme qu'éduquer au respect des droits de la personne, « c'est introduire les jeunes dans les voies de la solidarité, de la justice et de la paix ». Selon le Bureau international de l'éducation (cité dans Van Neste, 2000, p. 132), « l'éducation à la citoyenneté doit permettre aux citoyens de participer, de façon active et efficace, à l'application, au renforcement et à la protection des droits de la personne qui représentent le socle moral de la société et le fondement légal d'un état de droit ». Cette position se situe dans le prolongement de celle adoptée par le plus haut tribunal du pays, la Cour suprême du Canada, qui établit un lien entre la nature multiculturelle du pays et les droits considérés essentiels dans une société libre et démocratique. À cet effet, le juge en chef Dickson, dans l'arrêt Oakes (1986, p. 136) écrit que:

Les tribunaux doivent être guidés par des valeurs et des principes essentiels à une société libre et démocratique, lesquels comprennent le respect de la dignité inhérente de l'être humain, la promotion de la justice et de l'égalité sociales, l'acceptation d'une grande diversité de croyances, le respect de chaque culture et de chaque groupe et la foi dans les institutions sociales et politiques qui favorisent la participation des particuliers et des groupes dans la société.

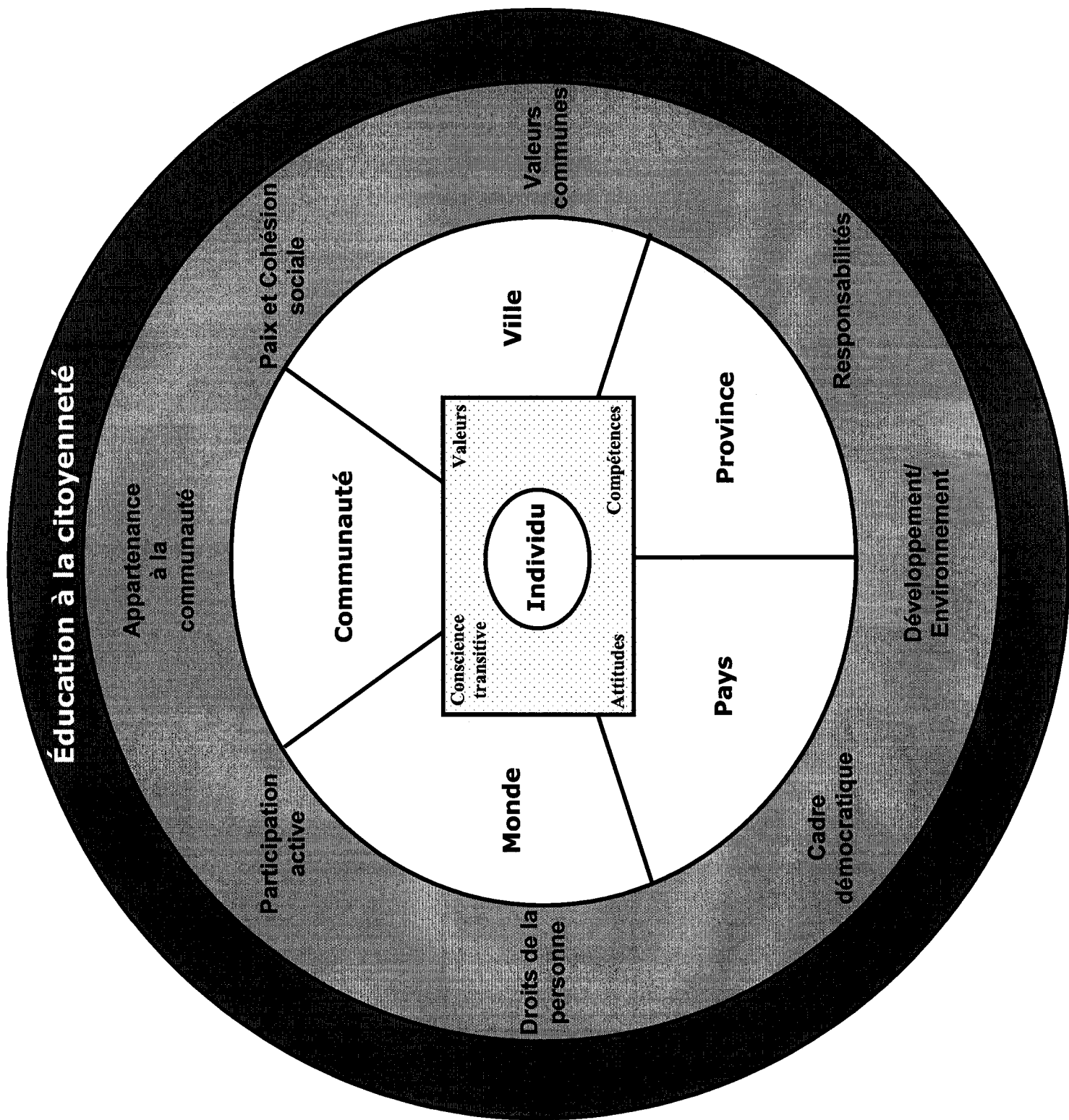
Enfin, une dernière dimension, soit celle du développement et de l'environnement, ne peut être négligée car le développement humain est essentiel à la survie de la démocratie, à la cohésion sociale et à la mise en pratique des droits du citoyen.

2.5.8. Le développement et Environnement

Les principes de l'écologie, de la protection de l'environnement, du développement durable et de la santé de la planète constituent une autre dimension importante à l'éducation à la citoyenneté, car le monde est confronté à de graves problèmes environnementaux, tels la dégradation de la couche d'ozone, l'effet de serre, la surconsommation, les pluies acides, la pollution des eaux, la déforestation, etc. Pour appuyer ces dires, 1 360 experts du monde entier ont été impliqués dans une étude pour évaluer les conséquences du changement des écosystèmes sur le bien-être humain entre 2001 et 2005. Dans un rapport publié par le Conseil de Direction de l'Évaluation des Écosystèmes pour le Millénaire en 2005 intitulé *Nous, les peuples : le rôle des Nations Unies au XXI^e siècle*, ces experts révèlent que les problèmes dominants comprennent : « l'état désastreux de nombreuses réserves de poissons dans le monde, l'extrême vulnérabilité des deux milliards de personnes qui vivent dans les régions sèches à la perte des services des écosystèmes, dont l'approvisionnement en eau, et la menace croissante qui pèse sur les écosystèmes en raison du changement climatique et de la pollution due aux substances nutritives » (CDÉÉM, 2005, p. 1). De plus, ils affirment que : « la pression sur les écosystèmes va augmenter de manière globale dans les décennies à venir si les attitudes et les actions humaines ne changent pas » (CDÉÉM, 2005, p. 2). Or, Ouellet (2002a) insiste à son tour sur l'importance d'inclure une préoccupation pour la préservation de la vie sur la planète et le développement durable dans l'éducation à la citoyenneté. Ainsi « l'activité humaine met une pression si forte sur les fonctions naturelles de la Terre que nous ne pouvons plus prendre pour acquis la capacité des écosystèmes de la planète à soutenir les générations futures » (CDÉÉM, 2005, p.3).

La figure 1 illustre l'idée générale de l'enseignement des différentes dimensions de l'éducation à la citoyenneté. Pour y parvenir, il importe aux enseignantes et aux enseignants d'inclure les différentes dimensions dans leur enseignement en situant l'individu par rapport aux problèmes reliés à sa communauté, à sa ville, à sa province, à son pays ou au monde dans le but de développer des compétences, des valeurs, des attitudes et une conscience transitive chez l'individu afin d'agir sur ces problèmes.

Figure 1. Modèle illustrant l'enseignement des dimensions de l'éducation à la citoyenneté



Chapitre III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre expose la méthodologie utilisée pour apporter des réponses aux questions de recherches. Ce chapitre vise à recueillir des données sur la perception d'enseignantes et d'enseignants francophones de la 9^e et de la 10^e année au sujet du cours Éducation à la citoyenneté. Pour atteindre cet objectif, une recherche descriptive a été menée auprès d'enseignantes et d'enseignants francophones de la 9^e et de la 10^e année de la région d'Ottawa responsables du cours Éducation à la citoyenneté. Ensuite, les réponses des sujets ont été analysées à la lumière du cadre conceptuel; c'est-à-dire : 1) la conception de l'éducation à la citoyenneté; 2) les composantes du cours Éducation à la citoyenneté regroupant les contenus, les obstacles et les approches pédagogiques; 3) l'impact du cours Éducation à la citoyenneté sur les élèves.

Pour mieux saisir la démarche utilisée, le chapitre justifie le type de recherche en détaillant les éléments qui le caractérisent. Deuxièmement, il décrit les sujets qui ont pris part à cette recherche. La troisième section présente les instruments utilisés. Après ces étapes, le chapitre traite de la procédure utilisée pour la collecte des données. Enfin, la description du plan de l'analyse des données termine le chapitre.

3.1. Le type de recherche

Avant de préciser le type de recherche, rappelons que nombreuses recherches quantitatives ont été menées depuis le début du 20^e siècle dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté aux États-Unis et au Canada (Charland, 2003 ; Sears 1996 ; Sears et Hughes 1996; Sears (1994) ; Fraenkle (1991) ; Osborne et Seymour (1988) ; Fraenkle, (1987) ; Curtis et Shaver (1980) ; Hodgett, (1968). Toutefois, ces recherches ont souvent négligé des questions importantes telles l'influence du genre, de l'appartenance ethnique et de la classe sociale sur l'enseignement

des programmes d'études sociales (Cherryholmes, 1990). Elles ont aussi négligé des préoccupations majeures, telles la manière dont l'école forme des citoyens responsables, conscients et engagés. Ainsi, les recherches quantitatives ne tiennent pas compte du contexte social dans lequel l'éducation à la citoyenneté s'enseigne et les résultats tirés de celles-ci demeurent peu efficaces pour influencer l'orientation des programmes de sciences humaines et sociales.

Afin de palier à cette difficulté, Osborne (1996) propose l'utilisation de méthodes qualitatives qui, selon lui, sont plus appropriées pour répondre aux questions traitant spécifiquement de l'éducation à la citoyenneté au Canada. Dans la foulée des recommandations d'Osborne (1996) et du constat de la rareté, voire de l'absence de travaux de recherche qui tiennent compte du contexte social et scolaire, une méthodologie descriptive qui utilise des données qualitatives a été privilégiée dans le cadre de la présente étude. De plus, cette méthodologie s'avère la plus appropriée pour mieux saisir la perception des enseignantes et des enseignants francophones de la région d'Ottawa au sujet de l'impact du cours d'Éducation à la citoyenneté dans la formation des élèves car elle s'intéresse au contexte des francophones en milieu minoritaire dans une région spécifique de l'Ontario.

3.2. Les sujets

Il y a de un à quatre enseignantes et enseignants par écoles, répartis dans trois conseils scolaires pour un total de 27 écoles secondaires de langue française dans la grande région d'Ottawa, qui enseignent le cours d'Éducation à la citoyenneté, soit environ une cinquantaine d'enseignantes et enseignants. Une entrevue a été réalisée avec tous ceux et celles qui ont accepté de participer de manière volontaire à la présente recherche (Mayer et Deslauriers, 2000). Au total, dix enseignantes et enseignants, sept hommes et trois femmes, ont participé à la recherche. Parmi

ces personnes, six d'entre elles provenaient d'un conseil de district catholique tandis que les quatre autres enseignaient dans un conseil de district public.

3.3. L'instrument

Pour tenir compte des intérêts spécifiques à la recherche, le protocole d'entrevue semi structuré a été retenu. Ainsi, cet instrument permet une meilleure compréhension des circonstances qui entourent la recherche.

3.3.1. L'entretien comprenant des questions semi-ouvertes

L'entretien comprenant des questions semi-ouvertes (Annexe D) a été utilisé étant donné que la recherche nécessite de connaître la perception d'enseignantes et enseignants au sujet du cours Éducation à la citoyenneté et de son impact dans la formation des élèves. L'entretien a provoqué des discussions et a permis au chercheur de saisir en profondeur les explications que les sujets donnaient concernant leurs perceptions du cours d'Éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, le type d'entretien préconisé pour la recherche est l'entretien évaluative, car elle a pour but de connaître si un nouveau programme, un nouveau projet ou autres correspondent aux attentes fixées par les personnes qui les ont conçus (Rubin et Rubin, 1995, p. 27). En l'occurrence, une partie de l'étude porte sur les obstacles rencontrés dans l'enseignement dans ce domaine et de ce cours.

3.3.2. La grille d'entretien

La grille d'entretien comprenant 13 questions a été conçue en fonction de la littérature dans le domaine et des questions de recherche. Cette grille est divisée en trois sections. La première section porte sur la perception d'enseignantes et enseignants au sujet du concept d'éducation à la citoyenneté. La deuxième section porte sur leur perception du cours d'Éducation à la citoyenneté et explore notamment les contenus du cours, les obstacles et les approches

pédagogiques. Dans la troisième section, il est question de leur perception de l'impact du cours d'Éducation à la citoyenneté dans la formation des élèves.

Pour assurer que le contenu de la grille d'entretien soit valide, les questions ont été soumises à un comité formé de professeurs experts dans le domaine qui ont lu les questions et fourni leur rétroaction. Ainsi, sept professeurs ont recommandé quelques modifications au niveau de la cohérence et la structure des questions. Le chercheur a tenu compte de la plupart des recommandations avant de rencontrer les sujets.

3.4. La procédure

Une demande a été soumise au Comité d'éthique de l'Université d'Ottawa qui a approuvé la réalisation de cette recherche (Annexe A). Ensuite, une lettre a été envoyée aux trois conseils scolaires, de district catholique et public de la région d'Ottawa, afin d'obtenir leur accord à l'effet de participer à la recherche, ainsi qu'obtenir le nom des personnes qui enseignent le cours d'Éducation à la citoyenneté pendant l'année scolaire 2004-2005 (Annexe B). Après avoir reçu l'approbation des conseils, les directeurs de chaque école secondaire ont été contactés par courriel et par téléphone pour solliciter les enseignantes et enseignants du cours d'Éducation à la citoyenneté. Au fur et à mesure que les directeurs accordaient la permission de contacter les enseignantes et enseignants de son école, ces derniers étaient invités par courriel et par téléphone à participer à l'étude en donnant leur consentement libre et éclairé (Annexe C). Lorsqu'une enseignante ou un enseignant acceptait de participer à l'étude et signait le formulaire de consentement, qui expliquait l'objet et les tâches que le sujet devait accomplir, de même que ses droits et privilèges, la grille d'entretien lui était envoyée par courriel ou par télécopieur afin qu'ils puissent se préparer aux questions. Puis, une date était fixée avec chaque sujet pour réaliser l'entretien.

Lors de l'entretien, à la suite du rappel des objectifs de la recherche, l'enseignante ou l'enseignant était invité à répondre aux questions contenues dans les quatre sections de la grille. La durée des entretiens a varié entre 14 à 60 minutes et ont été enregistrés. Par la suite, chaque enregistrement a été transcrit verbatim afin d'en faciliter le traitement et l'analyse. Pour s'assurer que la transcription soit fidèle aux propos des sujets, la transcription a été envoyée aux enseignantes et aux enseignants afin qu'ils en vérifient le contenu. Finalement, les sujets ont été invités à ajouter ou apporter, au besoin, les modifications qu'ils jugeaient nécessaires avant de retourner la version finale de l'entretien au chercheur.

3.5. L'analyse des données

Cette section présente les techniques utilisées pour analyser les données se rapportant aux perceptions que se font les enseignantes et les enseignants au sujet du cours d'Éducation à la citoyenneté.

3.5.1. L'analyse de contenu

L'approche utilisée pour analyser les données recueillies s'est faite par la technique de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987). Ainsi, les transcriptions ont été étudiées en fonction des idées ou des mots qu'elles contiennent en liaison avec l'objectif visé (Grawitz, 2001).

Les catégories ont été sélectionnées en tenant compte des écrits dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, d'autres catégories ont émergés en faisant une lecture approfondie des transcriptions (Paillé et Mucchilielli, 2003). Lors du traitement des données, les idées exprimées dans les entretiens ont été regroupées par thèmes afin d'en dégager le sens. Puis, ces thèmes ont été comparés avec le contenu du programme du ministère de l'Éducation de l'Ontario, d'une part, et avec la littérature dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, d'autre

part. L'analyse de contenu des entrevues s'est faite en trois étapes : soit 1) la préanalyse; 2) le codage du matériel et 3) l'analyse et l'interprétation des résultats. (Mayer et Deslauriers, 2001)

3.5.1.1. La préanalyse

L'étape de la préanalyse s'est déroulée en trois temps. Le chercheur a d'abord fait une *lecture flottante* pour lui permettre de se familiariser avec le matériel, de prévoir les difficultés éventuelles et de se faire une première idée des catégories à utiliser (Mayer et Deslauriers, 2000). Par la suite, il a fait la *sélection des unités d'analyse*. Enfin, le chercheur a *formulé des hypothèses et des objectifs* pour répondre aux questions de recherche.

3.5.1.2. Le codage du matériel

Pour faciliter le codage, le contenu des entretiens a été analysé à l'aide du logiciel Atlas.ti (5.1). Pour définir les catégories d'analyse, une formule mixte a été utilisée, soit de manière inductive (en cours d'analyse) et déductive, soit à partir de la littérature (Landry, 1992). Avant de définir les catégories, le matériel a été décomposé en unité de sens.

3.5.1.3. L'analyse et l'interprétation des résultats

Pour assurer la fiabilité et la validité des données d'analyse, le chercheur s'est basé sur les cinq règles suivantes : (Mayer et Deslauriers, 2000) 1) Le chercheur a tenu compte de l'exhaustivité; c'est-à-dire de classer l'ensemble du matériel en catégories. 2) La représentativité a été observée en décortiquant les éléments de l'échantillon. 3) L'homogénéité a été respectée, en classifiant le matériel en fonction de critères précis sans trop de singularité. 4) Le chercheur s'est référé au lien entre l'analyse et l'objectif visé pour assurer la pertinence. 5) Le même sens a été reflété pour toutes les autres personnes qui s'intéressent à la recherche. Le chapitre 4 présente l'analyse et l'interprétation de ces résultats.

Chapitre IV

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Ce chapitre présente les résultats obtenus à partir des 10 entrevues réalisées auprès d'enseignantes et d'enseignants francophones de la région d'Ottawa qui enseignent le cours d'éducation à la citoyenneté. Afin de rendre compte de l'analyse et de l'interprétation des résultats suivant la logique des questions de recherche, le chapitre est organisé en trois sections. La première section expose les conceptions des sujets de l'éducation à la citoyenneté en fonction des dimensions soulevées dans le cadre conceptuel. La deuxième section s'articule autour du cours Éducation à la citoyenneté et tient compte des contenus, des obstacles et des approches pédagogiques privilégiées par les enseignantes et enseignants. La troisième et la dernière section traite de l'impact du cours dans la formation des élèves.

Pour faciliter l'analyse des résultats, le chercheur s'est servi du logiciel Atlas.ti (version 5.1) pour catégoriser les énoncés. Ainsi, plus de 1000 énoncés ont été codés après une première analyse. Dans un deuxième temps, les codes ont été distribués dans trois les catégories provenant des questions de recherche. Enfin, le chercheur a organisé les énoncés dans chacun des ces trois grandes catégories en se référant constamment aux propos des sujets et en faisant des liens avec le cadre conceptuel et la recension des écrits.

4.1. Les conceptions de l'éducation à la citoyenneté

Quelles conceptions les enseignantes et les enseignants se font-ils de l'éducation à la citoyenneté?

La première question de recherche a pour but de connaître les conceptions de l'éducation à la citoyenneté des sujets. Faisant ainsi référence aux différentes dimensions du modèle d'éducation à la citoyenneté présenté au chapitre 2, les sujets les ont presque toutes mentionnées, sauf l'environnement et les valeurs communes. En raison du nombre limité de sujets, il n'a pas

été possible de déterminer s'ils ont trouvé d'autres dimensions. Pour donner un aperçu des dimensions ressorties par les sujets, leurs énoncés ont été regroupés en ordre de fréquence dans le tableau 2.

Tableau 2 : Valeurs et dimensions ressorties par les sujets interrogés face à leurs conceptions de l'éducation à la citoyenneté

Dimensions	Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total :
Participation active		×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Droits de la personne		×		×	×	×	×	×	×	×	×	9
Conscience sociale		×	×	×	×		×	×	×	×	×	9
Paix et cohésion sociale		×	×	×	×		×	×	×		×	8
Cadre démocratique		×	×	×		×	×		×	×		7
Appartenance à la communauté		×		×	×			×	×	×		6
Responsabilités		×			×		×	×		×		5
Environnement		×									×	2
Valeurs communes												0

4.1.1. La participation active

Parmi les valeurs et dimensions de l'éducation à la citoyenneté, tous les sujets s'accordent sur une conception selon laquelle les jeunes doivent s'impliquer activement au sein de leur communauté ou dans le monde comme un sujet en a témoigné.

01 : J'trouve que c'est le rôle du cours quand tu parles d'éducation (à la citoyenneté). C'est ça être un bon citoyen pour moi, c'est de s'impliquer. Pis de savoir pourquoi on s'implique, pis vraiment pourquoi on devrait s'impliquer.

Par ailleurs, une des attentes du cours d'éducation à la citoyenneté est : « d'engager les élèves dans des projets de bénévolat correspondant à ses priorités et à ses talents et contribuant à l'épanouissement de la communauté franco-ontarienne ». (MÉO, 1999, p. 50) Il n'est donc pas

surprenant de voir une grande place accordée par les enseignantes et enseignants à la participation active. À plusieurs reprises, les sujets mettent l'accent sur l'importance de s'engager activement par des moyens tels, le mouvement social, le bénévolat, le vote politique ou l'implication dans des comités à écoles. Pour résumer la pensée des autres sujets en ce qui a trait à la participation active, ce même sujet poursuit :

01 : Pis quand dans un cours de citoyenneté, on t'invite d'aller appuyer (les équipes sportives de l'école) à une joute, tu peux pas dire non. Tu sais, c'est pour ça qu'on est là. On est là pour appuyer, puis faire du bénévolat. Fait quand qu'y demandent des bénévoles pour le centre (un centre pour aider aux plus démunis de la région), c'est mon cours. Pis j'tente toujours à faire un projet authentique comme ça.

La plupart des sujets mettent donc l'accent sur cette dimension. Elle correspond également à une attente du cours d'éducation à la citoyenneté, soit : « de comparer différentes façons de participer à la vie communautaire (p. ex., juré, électeur, bénévole à la bibliothèque locale). (MÉO, 1999, p. 51). Cette dimension est aussi jugée essentielle par la plupart des auteurs, car le monde dans lequel nous vivons se caractérise de plus en plus par une complexification des changements et des diversités (Conseil de l'Europe, 2005 ; Sears, 1996 et Osborne, 1991). À la lumière de ce qui précède, une autre dimension s'est dégagée dans le discours des sujets, soit celle des droits de la personne.

4.1.2. Les droits de la personne

En plus de la participation active, presque tous les sujets se réfèrent aux droits de la personne dans leur conception de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, les sujets se basent sur une attente du cours d'éducation à la citoyenneté qui est : « d'expliquer les défis qui consistent à réconcilier le respect des droits de la personne et la diversité de valeurs dans une société multiculturelle ». (MÉO, 1999, p. 49). Malgré l'importance accordée aux droits de la personne, il est intéressant de noter quelques différences quant à la perception de cette dimension. Pour

certains sujets, l'enseignement des droits de la personne se fait à partir de la Charte canadienne des droits et libertés afin qu'elle conserve sa force dans la société canadienne. Un sujet affirme :

07 : [...] Ce qui m'apparaît important en citoyenneté, c'est la Charte des droits et libertés. [...] C'est la loi maîtresse au Canada. [...] si on bafoue la charte des droits, on va bafouer tout le reste [...]

Pour d'autres, les droits de la personne représentent plutôt un moyen par lequel une personne prend conscience de ses droits fondamentaux. Ainsi, les droits de la personne permettent aux individus d'agir tant au niveau communautaire, social, politique, ou autre. Selon un sujet:

06 : Il est important de comprendre d'où proviennent nos droits et la valeur des droits. Une affaire aussi simple que d'essayer de faire comprendre, à mes élèves [...] que la liberté de quelqu'un termine quand tu empiètes sur la liberté de quelqu'un d'autre! [...] Deux. C'est de comprendre aussi quels sont les mécanismes qui sont en place pour s'assurer de leur participation et les prépare à utiliser pleinement leurs droits [...] Mais aussi, c'est de leur faire comprendre que les droits, qu'ils ont surtout au niveau politique, est un des bienfaits fondamental qu'ils doivent exercer pour pouvoir prendre le contrôle de leur destiné.

En d'autres termes, la plupart des sujets confirment l'importance de se doter d'une conception faisant référence aux droits de la personne, telle que mentionnés par plusieurs auteurs (Riel, 2000; Van Neste, 2000; Marzouk, Kabano et Côté, 2000; Martineau et Laville, 2000; Brossard, 2000; Hénaire, 1998). De ce point de vue, Marsolais (2000) et Lafontaine (1996) précisent que le respect des droits de la personne aurait toujours été implicitement essentiel à l'acquisition d'une conscience sociale et planétaire. À cet effet, une autre dimension, celle de la conscience sociale, a émergé dans le discours des sujets. Cependant, elle n'est pas une dimension à ma connaissance relevée dans la littérature.

4.1.3. La conscience sociale

Une troisième dimension qui est véhiculée dans la conception de l'éducation à la citoyenneté par des enseignantes et des enseignants, est celle d'une conscience sociale. Cette conscience sociale a émergé dans le discours des sujets et représente, en quelque sorte, la manière de vivre comme citoyen dans une société. En ce sens, un sujet explique :

07 : Pour Moi, le concept d'éducation à la citoyenneté [...] c'est une façon qu'ont les jeunes de comprendre ce qu'est une personne qui vit en société. [...] Mais le concept de citoyenneté c'est, comment est-ce qu'on peut vivre, comme personne, comme individu. Et ça commence à l'adolescence à mon avis. Comment est-ce qu'on peut vivre dans une société?

Toutefois, la conscience sociale n'implique pas seulement de connaître comment un citoyen vit en société. Elle éveille aussi la conscience d'un individu par rapport à la vie en société et au rôle qu'il doit jouer comme « bon » citoyen dans son milieu. À ce sujet, un participant dit :

04 : L'éducation à la citoyenneté c'est d'abord savoir qu'est-ce qu'autour de soi. Moi, ce qui est plus important pour moi, c'est qu'ils (les élèves) comprennent qu'est-ce qui se passe autour d'eux autres. [...] Si ça ne les affecte pas de façon directe, c'est ça qu'il faut leur faire entrer dans la tête. C'est qu'y a d'autres gens, pis que tu fais autant de bonheur des autres que le tien dans tes actions ou dans tes paroles. Pas nécessairement juste d'un aspect religieux, mais vraiment de société.

Un autre affirme :

09 : Le concept d'éducation à la citoyenneté, j'dirais ça serait pour, bon, pour éduquer évidemment là. Mais donner de l'information à savoir comment on peut être un bon citoyen.

Finalement, la conscience sociale se réfère aussi au fait de sensibiliser un individu aux problèmes de société tels la pauvreté, la violence, la drogue ou la discrimination, soit à l'intérieur ou à l'extérieur de sa communauté. Un sujet explique :

03 : Fait que c'est juste sensibiliser l'élève. Y a un monde à l'extérieur de ta communauté, de ton école. Y a un monde à l'extérieur de ta province, ton pays, puis voici, t'es assez chanceux pour avoir la qualité de vie que t'as. Mais dans d'autres pays ou dans d'autres systèmes, c'est pas toujours euh...

Compte tenu de ce qui précède, les sujets visent à former de « bons » citoyens qui seront capable d'agir sur des phénomènes qui les concernent. Ainsi, ils couvent une attente du cours qui est de : « déterminer l'importance d'être une bonne citoyenne ou un bon citoyen face au phénomène de la mondialisation ». (MÉO, 1999, p. 47). Cette inclusion au programme ontarien s'appuyait d'ailleurs sur les recommandations de la plupart des chercheurs ayant étudié l'éducation à la

citoyenneté (Hébert et Sears, 2001 ; Ferrer et Allard, 2002 et Ouellet, 2002). Par ce fait même, en développant de bons citoyens, les sujets vont aussi préconiser la paix et la cohésion sociale.

4.1.4. La paix et la cohésion sociale

La dimension paix et cohésion sociale est apparue dans huit des 10 discours des sujets. Cette dimension vise le développement de citoyens respectueux et tolérants envers la diversité ethnique, culturelle et religieuse du Canada et dans le monde. À l'aide d'un exemple en salle de classe, un sujet raconte comment il inclut cette dimension dans son enseignement :

07 : À certain moment donné, certaines remarques un p'tit peu racisme se disaient (en salle de classe), puis là j'intervenais tout de suite : « Aie, aie, un instant! La couleur, ça rien avoir avec ça là. Ok, là c'est à lui à parler là, puis lui a le droit à son opinion. Toi comme blanc, t'as le droit à ton opinion. Mais c'est pas parce que l'autre parle que t'es obligé d'y arracher la peau du dos là. Laisse-le parler.[...] La tolérance c'est ça. C'est être capable de connaître que l'autre fait pas toujours c'qu'on veut. J'leur (aux élèves) dis : « Faites donc pareil! »

Cependant, plusieurs sujets admettent que cette dimension n'est pas leur priorité pour diverses raisons. La raison principale vient du fait que la diversité ethnique n'est pas toujours présente à l'intérieur de certaines écoles, notamment celles qui sont éloignées du centre d'Ottawa. Ainsi, pour les enseignantes et enseignants des écoles où la diversité ethnique n'est pas grande, cette dimension était moins importante que ceux dans les écoles plus diversifiées. Par exemple, un sujet explique sa position ainsi :

04 : L'acceptation des autres différents comme ils peuvent être, je pense que c'est plus dans ce volet-là que ça se fait ici par la force des choses. Mais au niveau ethnique, euh. Y a pas grand-chose à dire ici parce que, y a très très peu, même que présentement cinq c'est le plus gros que j'ai vu ici, à notre école depuis quelques années. C'est pas très divers ici.

Un autre sujet abonde dans le même sens :

03 : Moi j pense ce qui permet de créer une conscience, c'est ton milieu dans l'école. Dans une école (à Ottawa), où c'est pluriethnique ou multiethnique, [...] cette école-là crée une conscience. J pense qu'on est trop isolé ici de cette réalité-là.

Malgré l'absence de diversité ethnique dans certaines écoles, aucun des sujets ne met en doute l'importance de la paix et la cohésion sociale. Même s'il n'y a pas d'objectifs précis dans le programme d'études qui traite de cette dimension chez les élèves, plusieurs disent qu'il faut parler de racisme, de tolérance et de diversité ethnique, car les jeunes devront éventuellement travailler avec ou pour des gens d'origine ethnique différente d'eux. Un sujet résume cette idée :

06 : Même si on leur apporte de vidéos, même si on leur parle de ce qu'y voient dans les journaux, c'est quand même de l'abstrait, ils ne le vivent pas. Mais dans quelques années, ils vont se retrouver sur le marché du travail et, à ce moment-là, qu'ils aiment un groupe ethnique ou qu'ils détestent un groupe ethnique, ça se peut très très bien qu'ils sont obligés de travailler avec ces gens-là. Ou même qu'ils travaillent pour ces gens-là.

Ainsi, la paix et la cohésion sociale favorisent le développement d'une société pluraliste sur laquelle s'édifie la société canadienne. Les sujets rejoignent ainsi dans leurs énoncés les constatations d'un grand nombre de spécialistes en matière d'éducation à la citoyenneté (Ouellet, 2004 et 2002; Sears, 1996 et Osborne 1991). Par conséquent, les sujets ont fait ressortir une autre dimension essentielle au développement d'une société tolérante, soit le cadre démocratique.

4.1.5. Le cadre démocratique

Toujours dans la conception des enseignantes et enseignants de l'éducation à la citoyenneté, le cadre démocratique est ressorti dans 7 des 10 entretiens comme valeurs importantes. À ce sujet, le ministère de l'Éducation de l'Ontario consacre plusieurs objectifs dans le programme d'études du cours d'éducation à la citoyenneté. Parmi les objectifs reliés à la démocratie et à la prise de décision, les élèves doivent être en mesure de :

- 1) Décrire divers concepts liés au processus décisionnel dans une démocratie (p. ex., bien commun, principe de la majorité, droits des minorités).
- 2) Expliquer pourquoi il est essentiel dans une démocratie que le gouvernement soit ouvert et rende des comptes aux citoyennes et citoyens, tout en protégeant l'information personnelle que ces derniers sont obligés de lui fournir, et préciser le rôle que joue la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée*.

L'inclusion de cette dimension au programme d'étude de l'Ontario s'appuie sur les recommandations de nombreux chercheurs et spécialistes ayant analysé la question de l'éducation à la citoyenneté (Ouellet, 2004 et Ferrer et Allard, 2002). Les sujets qui ont mis en valeur le cadre démocratique dans leur conception de l'éducation à la citoyenneté soulignent aussi le défi d'éduquer à la démocratie. Un des défis, c'est d'enseigner à des jeunes qui viennent de pays non démocratiques les valeurs démocratiques comme le souligne un sujet :

08 : Parce que (dans cette école) on a quand même plusieurs élèves qui ne viennent pas nécessairement d'un pays démocratique. Alors, y a d'autres élèves qui prennent pour acquis les valeurs démocratiques. On voit quand même que les élèves, y en a qui prennent vraiment pour acquis. Fait que ça serait vraiment de. On veut que les élèves, eum, soient fiers de la société.

Un autre ajoute :

05 : On parle aussi de la démocratie. Et pourtant, Dieu sait qu'on a des enfants qui viennent de différents milieux et de différents pays où la démocratie n'est pas toujours respectée!

Un deuxième défi vient du fait que certains jeunes tiennent souvent pour acquis les avantages sociaux que leur livrent les valeurs démocratiques de la société canadienne. À ce sujet un sujet raconte :

06 : C'est justement, c'est de leur faire réaliser, euh...C'est quoi une démocratie et leur, leur faire réaliser comment bien ils sont au Canada. C'est quoi, comment c'qu'ils le vivent. Tous les avantages qu'ils dont ils bénéficient et, mais que ça vient à un prix.

Pour expliquer aux élèves comment la démocratie est importante, un sujet dit à ses élèves : « Vous êtes dans une démocratie jusqu'à c'que vous abusez de vos privilèges. » pour leur faire comprendre qu'une société démocratique dépend de l'engagement de ses citoyens à créer une société plus juste et tolérante. Sans cet engagement, une société démocratique risque de s'effondrer sous les yeux de ceux qui ont cru être choyés par leurs dirigeants. Or, dans un autre ordre d'idée, il importe de développer une autre dimension, soit l'appartenance à la communauté.

4.1.6. L'appartenance à la communauté

L'appartenance à la communauté est une dimension qui a été soulevée par plus de la moitié des sujets. Cette dimension est d'autant plus importante pour les communautés francophones qui vivent en milieu minoritaire, comme c'est le cas pour les francophones en Ontario, car elle permet aux individus de définir leur identité collective. Ainsi, une attente du programme d'études du cours d'éducation à la citoyenneté postule l'importance aux élèves de : «démontrer son habileté à collaborer efficacement au sein d'un groupe et avec la communauté ». (MÉO, 1999, p. 50)

Pour certains sujets, la conception appartenance à la communauté fait référence à la fierté de faire partie d'un même pays où les jeunes sont fiers de qui ils sont. À ce sujet, un sujet affirme :

08 : Y faut quand même que les Canadiens soient fiers de vivre au Canada et puis j'pense que ça donne une identité aux élèves. Ça permet aux élèves de créer une identité au sein d'une communauté, d'un pays démocratique, d'une société multiculturelle, alors pour moi ce sont des valeurs importantes.

Tandis que pour d'autres, l'appartenance à la communauté se réfère à l'importance d'être un pionnier dans sa communauté et contribuer à l'évolution de celle-ci par des moyens. Ainsi, un sujet témoigne :

01 : J'essaie de concentrer sur leur importance comme leaders dans leur communauté francophone. D'où l'importance de redonner à sa communauté. Donc, les jeunes me demandent : « pourquoi t'en fais tant que ça, t'es toujours occupé? ». Je leur réponds : « Ben, tu sais, pour redonner. Puis, j'espère que quand vous allez être en train d'enseigner à mes enfants, vous allez faire la même chose, puis leur donner le même vouloir de travailler dans leur communauté ».

Un autre sujet explique à son tour pourquoi il est important de redonner à sa communauté :

10 : À cause quelqu'un qui est dans une société. Qui demande toujours quelque chose : « J'veux l'argent du gouvernement, j'veux une éducation, j'veux que mes poubelles soient ramassées, j'veux que quelqu'un m'aide. » Demander c'est bien, mais on doit redonner à un certain moment d'une certaine façon. Quelqu'un qui prend seulement, moi j'les considère, un parasite. Un rôle de parasite, c'est justement se coller sur un autre et de se

nourrir seulement. C'est ça sa fonction : « Comme individu, j'veux pas que vous deveniez parasite. » Prendre, prendre, prendre, mais jamais redonner, c'est pas la fonction d'un être humain.

Finalement, les sujets qui ont mentionné l'appartenance à la communauté dans leur conception de l'éducation à la citoyenneté réservent une place importante à l'identité de l'individu à l'intérieur de sa communauté; c'est-à-dire qui ils sont comme personne. Quelques sujets s'y réfèrent dans leur discours. Tout d'abord, un sujet dit : « J'concentre surtout sur nous comme Franco-Ontariens ». Ensuite, un autre ajoute : « il importe de savoir qui ils sont et où ils se situent dans leur communauté ». Finalement, un dernier affirme : « ça permet aux élèves de créer une identité au sein d'une communauté. »

À cet effet, Van Neste (2000) prétend que l'école doit former des citoyens capables de porter un jugement critique et que les thèmes associés aux droits de la personne, à l'antiracisme, à la démocratie et à la non-violence doivent être inclus dans la formation à la citoyenneté (p. 139). Par ailleurs, il importe que les citoyens soient conscients de leurs responsabilités envers la communauté locale, nationale ou mondiale.

4.1.7. Les responsabilités

Septièmement, la dimension responsabilités a été mentionnée par la moitié des sujets. Une responsabilité se définit comme : « la capacité de prendre une décision sans être obligé d'en référer préalablement à une autorité supérieure ». (Larousse, 1997) Le nombre peu élevé de sujets qui ont soulevé cette question peut laisser perplexe compte tenu du fait que la plupart des auteurs qui ont écrit sur l'éducation à la citoyenneté (Conseil de l'Europe, 2004 ; Joshee, 2003 ; Ferrer et Allard, 2002 ; Marzouk, Kabano et Côté (2000) insistent sur l'importance du concept de la responsabilité dans la formation à la citoyenneté. De plus, une des attentes du cours d'éducation à la citoyenneté est que les élèves puissent : « juger de l'importance des droits et des

responsabilités de toute citoyenne ou de tout citoyen du Canada ». (MÉO, 1999, p. 47). À cet effet, un sujet raconte :

06 : La responsabilité ne veut pas nécessairement dire qu'elle est punitive, mais c'est de dire si tu as ces libertés, tu dois t'assurer de : un, de les maintenir, de protéger aussi les libertés des autres, de respecter les différences avec les autres.

Ainsi, il importe au citoyen de remplir un engagement, soit celui de faire respecter ses droits comme citoyen. Pour un autre sujet, la responsabilité la plus importante comme citoyen est celle de connaître le fonctionnement du système gouvernemental et d'aller voter. Il témoigne :

09 : Pis valeurs, on touche aussi, euh. Bon les jeunes ont été appris certaines valeurs à la maison. Pis y faut aller toucher ces valeurs-là aussi. C'est souvent un obstacle dans le sens que si aller voter, c'est une responsabilité. Donc une certaine valeur. Bien, souvent on voit que les parents non plus n'aient même pas voter, n'est même pas au courant du système, comment le système fonctionne, qui est au pouvoir, euh, en tout cas.

Le peu d'importance apporté à ce point pourrait s'expliquer par le fait que cette dimension soit associée à la dimension participation active et à la dimension appartenance à la communauté, qui font appel aux responsabilités des citoyens. Une autre responsabilité est celle de se préoccuper des problèmes liés à l'environnement, ce qui constitue la prochaine dimension.

4.1.8. L'environnement

Malheureusement, la dimension de l'environnement n'a été effleurée que par deux sujets. L'absence de la dimension environnement dans le discours des sujets pourrait s'expliquer par le fait qu'il existe d'autres pédagogies spécifiques à l'environnement. Or, Ouellet (2002) affirme que l'éducation à la citoyenneté doit accorder une place à la préoccupation écologique. Par ailleurs il n'y a pas d'objectifs spécifiques dans le programme d'études du cours d'éducation à la citoyenneté de l'Ontario relatif à l'environnement. Finalement, il semble y avoir des contraintes de temps pour aller en profondeur dans ce domaine. Toutefois, plus de recherches seraient nécessaires pour comprendre l'absence de cette la dimension dans le discours des sujets. Dans un autre ordre d'idée, la dimension valeurs communes n'a pas été soulevée par les sujets.

4.1.9. Les valeurs communes

Pour ce qui concerne la dimension valeurs communes, aucun sujet ne les ont mentionnés directement dans leur discours. Même si différentes valeurs ont été citées par les sujets, il n'est pas possible de tirer des conclusions valides par rapport à cette dimension. L'absence de cette dimension dans le discours des sujets pourrait s'expliquer par le fait que les valeurs sont perçues différemment par tous. Ainsi, il est difficile de cerner, avec un nombre limité de sujets, quelles valeurs sont communes dans l'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, même les auteurs ont de la difficulté à cerner les valeurs communes que l'éducation à la citoyenneté devrait évoquer.

4.1.10. La synthèse des résultats : première question de recherche

Parmi les neuf dimensions relevées dans le cadre conceptuel, la participation active, les droits de la personne et la conscience sociale prédominent dans la conception de l'éducation à la citoyenneté des sujets. Par ailleurs, ces trois dimensions mettent toutes l'accent sur le rôle de l'individu dans la société que ce soit à faire valoir ses droits et les droits des autres, à s'impliquer dans des causes qui le concernent ou à être sensible aux problèmes dans la société. Quelques sujets ont aussi évoqué la paix et la cohésion sociale, le cadre démocratique, l'appartenance à la communauté et les responsabilités dans leurs conceptions de l'éducation à la citoyenneté. Or, l'accent est surtout placé sur la responsabilité du citoyen à construire une société juste, tolérante et respectueuse envers la diversité culturelle et religieuse. Enfin, l'environnement et les valeurs communes n'ont pas presque pas été soulevés dans le discours des sujets.

4.2. Le cours d'éducation à la citoyenneté

Comment les enseignantes et les enseignants livrent-ils le cours d'Éducation à la citoyenneté aux élèves?

La deuxième question de recherche vise à comprendre comment le cours d'Éducation à la citoyenneté est enseigné aux élèves francophones de la région d'Ottawa. Pour répondre à cette question, trois composantes reliées au cours se sont dégagées à la suite de l'analyse du discours des sujets. La première composante se réfère aux contenus du cours d'Éducation à la citoyenneté. La deuxième présente les obstacles qui nuisent en quelques sortes à l'enseignement du cours d'Éducation à la citoyenneté. Enfin, la dernière composante expose les différentes approches pédagogiques privilégiées.

4.2.1. Les contenus du cours d'Éducation à la citoyenneté

Tout d'abord, le tableau 3 résume les différentes réponses obtenues en ce qui concerne les contenus du cours.

Tableau 3 : Contenus du cours ressortis par les sujets interrogés

Contenu du cours / Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total:
Systeme politique canadien : composition et fonctionnement	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Bénévolat et engagement social	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Charte des droits et libertés	×		×	×		×	×	×	×	×	8
Actualité	×		×	×	×	×		×		×	7

4.2.1.1. Le système politique canadien : composition et fonctionnement

Selon le programme d'études prescrit par le Ministère de l'éducation de l'Ontario, les élèves doivent pouvoir : 1) analyser la raison d'être du système décisionnel dans la démocratie canadienne; 2) expliquer l'importance des droits et des responsabilités de toute citoyenne et de

tout citoyen du Canada; 3) décrire les principales structures et le mode de fonctionnement du système politique canadien; et 4) déterminer l'importance d'être une citoyenne ou un citoyen du monde. (MÉO, 1999, p. 47). Il n'est donc pas surprenant de voir qu'une grande place soit accordée au système politique canadien : composition et fonctionnement dans le discours des sujets (n=10). Par ailleurs, le cours d'éducation à la citoyenneté semble une initiation au mode de fonctionnement du système gouvernemental canadien. Pour appuyer ces dires, un sujet affirme que le but principal du cours est de comprendre le système gouvernemental et comment un projet de loi devient une loi. Dans cette même suite d'idée, un sujet affirme : « Moi, la façon que je vois le cours d'éducation à la citoyenneté. C'est vraiment un cours d'initiation au gouvernement, là, canadien pour les élèves, là ». Ainsi, les sujets confirment tous la préoccupation de Ken Osborne (2001, 1996 et 1991) au sujet de l'éducation à la citoyenneté selon laquelle la citoyenneté a de la difficulté à dépasser les connaissances de base du système gouvernemental. Or, il existe plusieurs contraintes qui expliquent la nécessité d'enseigner les connaissances du système politique, telles le temps et la structure du cours. Malgré ces contraintes, les sujets réussissent quand même à aller au-delà de la composition et le fonctionnement du système politique canadien. Ainsi, les sujets traitent d'un autre contenu, soit le bénévolat et l'engagement social.

4.2.1.2. Le bénévolat et l'engagement social

Le bénévolat et l'engagement social sont soulignés dans le cours d'éducation à la citoyenneté comme un volet important. Ainsi, trois objectifs se rattachent à l'engagement : 1) Comparer différentes façons de participer à la vie communautaire (p. ex., juré, électeur, bénévole à la bibliothèque locale); 2) Déterminer comment les organismes bénévoles participent à l'épanouissement de la communauté; et 3) Établir un rapport entre ses valeurs et les modes de participation à des activités. Il n'est donc pas surprenant que tous les sujets (n=10) révèlent aussi

l'importance du bénévolat et l'engagement social dans leur discours. Par ailleurs, tous les élèves du secondaire en Ontario sont obligés d'accomplir 40 heures de bénévolats pour obtenir leur diplôme. Ainsi, les sujets profitent de l'occasion pour encourager les élèves à faire du bénévolat de plusieurs manières. À titre d'exemple, un sujet va demander aux élèves de travailler sur un projet de société dans lequel les élèves doivent améliorer un problème quelconque. Selon lui : « il faut qu'il y ait un échange, il faut qu'il y ait de l'implication pour améliorer la société comme telle ». Finalement, un sujet abonde dans le même sens, mais se réfère aussi à la conscience sociale. Il dit : « Ce sont des gens qui font du bénévolat. Pis les gens qui font du bénévolat, je pense qu'ils ont, à leur façon, un sens poussé de la politique. Un sens de la compréhension sociale de ce qui se passe autour ». Dans ce même ordre d'idée, les auteurs soulignent à leur tour l'importance de la conscientisation sociale et du bénévolat pour les jeunes qui vivent en milieu minoritaire. Selon Landry (2002b), « les jeunes doivent développer une conscience critique des conditions opprimantes et déshumanisantes de leur vécu et de leur environnement et une disposition forte à s'engager dans le changement de ces conditions » (paragraphe 70). Ainsi, un contenu faisant référence à la conscience sociale favorise l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes du type de rapport (ou engagement) et à établir des rapport avec les groupes sociaux, les institutions civiles, religieuses et culturelles et les médias d'information (Ferrer et Allard, 2002b). Par conséquent, cette conscience sociale que vise l'engagement social a aussi pour but de faire valoir la Charte des droits et libertés.

4.2.1.3. La charte canadienne des droits et libertés

Troisièmement, la Charte canadienne des droits et libertés est un autre contenu qui a ressorti à plusieurs reprises dans le discours des sujets. Rien d'étonnant à cela puisque la majorité des spécialistes qui se sont penchés sur l'éducation à la citoyenneté (Ouellet, 2004; Joshee, 2003 ;

Hébert et Sears, 2001 et Osborne, 2001) mettent tous l'accent sur la Charte canadienne dans la formation à la citoyenneté. Parallèlement, la Charte canadienne des droits et libertés occupe à son tour une grande place dans le programme d'études du Ministère de l'éducation de l'Ontario. Or, un des objectifs du cours d'éducation à la citoyenneté est de : « décrire, en se fondant sur les lois provinciales et la *Charte canadienne des droits et des libertés*, les droits et responsabilités de toute citoyenne ou de tout citoyen du Canada ». Or, les sujets soulignent l'importance de la Charte canadienne des droits et libertés comme moyen efficace de faire valoir le cours d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, un sujet, s'inspire de la Charte canadienne des droits et libertés pour montrer l'importance du respect d'autrui aux élèves et parler de sujets controversés.

Il explique sa position ainsi :

01 : Pis on étudie la Charte. Eum. Pis surtout c'est temps ici avec la cour suprême qui a passé plein plein d'opinions puis de règlements sur le fait qu'on puisse changer la Charte qu'on puisse pas changer la Charte. C'est une question d'égalité, d'inégalité avec les projets de lois sur le mariage, puis des choses comme ça. C'était très très très intéressant dans mon cours.

Dans un autre ordre d'idée, un autre sujet se sert de la Charte canadienne des droits et libertés pour montrer les enjeux auxquels font face les minorités. À titre d'exemple, il parle des écoles francophones de l'Ontario qui doivent leur existence à la Charte canadienne des droits et libertés.

Il dit :

07 : Pis, qui selon la Charte des droits et libertés, parce qu'on ne peut pas sortir, on revient à la Charte des droits et libertés. Les gens ont le droit de recevoir des services dans leur langue, notamment les services éducatifs. Bon. Treize conseils scolaires en Ontario depuis quoi, dix ans à peu près? Huit, dix ans?

Finalement, un autre sujet se réfère à la Charte canadienne des droits et libertés dans le but de ressortir les valeurs canadiennes. Il témoigne : « J'pense quand même que la Charte canadienne des droits et libertés c'est là où sont énumérées les valeurs canadiennes ». Par ce fait même, plusieurs sujets se servent d'actualité dans leur enseignement pour mieux faire valoir l'importance de la Charte canadienne des droits et libertés.

4.2.1.4. L'actualité

L'actualité est aussi un contenu auquel les sujets font références à plusieurs reprises dans les entrevues. Par ailleurs, on y retrouve un objectif qui se rapporte à l'actualité dans le programme d'études du cours d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, à la fin du cours, les élèves devraient être en mesure de : « prendre position sur les droits et responsabilités sociales et morales des citoyennes et des citoyens face à certaines grandes questions de l'actualité (p. ex., harcèlement, engagements contractuels, droit de s'exprimer dans sa langue, libre exercice de sa culture et de ses croyances) ». À ce sujet, un sujet décrit pourquoi l'actualité lui permet d'enseigner le cours d'éducation à la citoyenneté :

03 : C'est évidemment, les journaux, surtout d'ici dans la région d'Ottawa là, beaucoup de quotidiens, dont le journal *Le Droit*, traitent de plusieurs sujets, au niveau municipal, provincial, et fédéral, fait que beaucoup pour donner à l'élève un peu une genre de lampe de poche pour qu'il puisse un peu comprendre.

De plus, un autre sujet affirme que l'actualité est le moyen parmi d'autres pour concrétiser les notions abstraites du cours de citoyenneté. De plus il dit que l'actualité permet aux élèves de vivre les notions apprises en salle de classe. Il dit :

01 : Souvent, surtout pour mes élèves plus faibles, j'vas faire ça : « Ok. Gardez dans c't'article-là, pis trouvez-moi des références de choses qu'on parle ». Pis y vont, ça parle du ministre de l'Éducation, j'sais pas trop quoi. Pis là c'est plein plein plein de termes qu'on a vus (en salle de classe). Pis là l'élève le voit. Y voit son cours dans les nouvelles. Ça rapproche l'actualité à lui.

Enfin, d'autres sujets attestent que l'actualité est un moyen pour encourager les discussions et les débats en salle de classe. Selon un sujet, l'actualité est importante, car plusieurs jeunes entendent des bribes ici et là, sans nécessairement comprendre les événements. Ainsi, l'actualité lui permet d'approfondir des sujets importants et d'amener les élèves à réfléchir sur ce qui se passe dans le monde. Il dit :

04 : Que se soit le... présentement c'est le mariage gai, la commission Gomery ou quoi que ce soit d'autre qui peut arriver. Euh... Des sujets de l'heure, pis ça change à chaque année, y a toujours quelque chose qui branle, mais c'est de savoir... de prendre des fois le temps, même si c'est pas dans le sujet du jour comme tel. Prendre quelques minutes, pis expliquer voici qu'est-ce qu'en ai de ça, de cette situation-là. Parce que souvent y a beaucoup d'informations ces jeunes-là. Ils sont pas vraiment des gens qui se sont... dans le passé... euh... intéressés à l'actualité, à la politique ou quoi que ce soit.

4.2.2. Les obstacles au cours d'Éducation à la citoyenneté

La deuxième composante du cours d'Éducation à la citoyenneté se réfère aux obstacles auxquels font face les enseignantes et enseignants. Fait à retenir, très peu d'auteurs se sont penchés sur les aspects pratiques et pédagogiques de l'enseignement à la citoyenneté. Quelques-uns (Hébert, 2001; Sears, 1996 et Osborne, 1991) ont d'ailleurs souligné ces lacunes et l'absence d'évaluation de la pédagogie et des obstacles à un enseignement efficace du contenu des cours d'éducation à la citoyenneté. Le tableau 4 résume les différents obstacles relevés par les sujets.

Tableau 4 : Obstacles au cours ressortis par les sujets interrogés

Obstacles au cours	Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total :
Le cours est ½ crédit, donc il manque de temps		×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Les élèves manquent de connaissances et d'intérêt		×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	10
Les élèves sont trop jeunes		×	×	×		×	×		×	×	×	8
Le cours est souvent donné aux nouveaux enseignants				×		×			×	×	×	5
Le cours est ouvert		×				×			×		×	4

4.2.2.1. Le cours est un demi crédit

Dans les écoles secondaires de l'Ontario, les élèves doivent compléter un total de 30 crédits pour obtenir leur diplôme. Ainsi, un crédit équivaut à 110 heures de cours terminées avec succès. À ce sujet, le cours d'éducation à la citoyenneté équivaut à un demi crédit, soit 55 heures de cours. À cet effet, tous les sujets affirment que l'obstacle le plus important quant au cours de

citoyenneté est le fait qu'il soit un demi crédit. Selon les sujets, il est difficile de développer des citoyens avisés, déterminés et dynamiques en 55 heures, car le concept même de la citoyenneté, n'étant pas facile à définir, est d'autant plus difficile à l'enseigner dans une si courte période.

Pour confirmer ces dires, un sujet affirme :

09 : Le cours c'est un demi crédit. Ça, c'est un problème parce que c'est pas un crédit. C'est un cours très très vite. Donc, passer beaucoup de matière en peu de temps. Ça aussi c'est aussi au niveau de la 10^e année, c'est difficile. Puis j'ai encore des commentaires, même des autres enseignants disant que ton cours est rapide. Puis c'est les commentaires que les élèves font aux autres profs. Donc j pense que ça, c'est un manque. Si c'est pour être un cours obligatoire, y devrait au moins de un crédit, parce que y a beaucoup de choses à couvrir.

Dans le même ordre d'idée, un autre sujet explique pourquoi le manque de temps est un facteur qui nuit à l'enseignement du cours.

06 : Fais juste prendre un exemple. Je voudrais que mes élèves écrivent à leur député au sujet d'un problème [...] ça va me prendre au moins un à deux semaines avant que je sois en mesure d'arriver au sujet lequel on va parler. Ça va me prendre [...] trois cours facilement avant qu'on soit en mesure d'avoir une lettre concrète. (Pause).Ok. Mets le timbre, mets l'enveloppe, tire-le dans la poste. T'as déjà une semaine de perdue, alors le temps que le courrier arrive, [...] au député et revenir, tu peux être rendu à trois semaines. T'as deux mois pour enseigner le cours, alors à partir du moment que t'es rendu à la troisième semaine de ton cours, [...] c'est déjà finit.

Ainsi, il est intéressant de noter que tous les sujets sont unanimes pour dire que la contrainte majeure liée au cours de citoyenneté est le manque de temps. Tous disent que la citoyenneté ne peut pas être enseignée dans une période de deux mois. En outre, la plupart des sujets dénoncent le manque de sérieux apporté à ce cours. Pour résumer cette idée, un sujet affirme: « C'est un demi crédit et tout le monde pense que ce n'est pas un cours qui est sérieux ». Toutefois, le manque de temps n'est pas le seul obstacle que les enseignantes et enseignants rencontrent. Le manque de connaissances et le désintérêt pour la citoyenneté influencent aussi le déroulement du cours.

4.2.2.2. Les élèves manquent de connaissances et d'intérêt

Un autre obstacle soulevé par tous les sujets est celui du manque de connaissances au sujet de la citoyenneté et le manque d'intérêt envers le cours de citoyenneté. Puisque les enseignantes et enseignants doivent axer la majeure partie du cours sur les rudiments du système gouvernemental, il reste peu de temps, sur les 55 heures, à en faire plus. De plus, certains jeunes ont tellement peu de connaissances générales du système gouvernemental qu'il est difficile de les intéresser outre mesure. Un sujet résume la pensée des autres lorsqu'il dit :

02 : Y en a qui connaissent même pas leur premier ministre. Y en a qui connaissent même pas comment, le processus de l'élection en même temps [...]. Y vont juste voir Jean Chrétien ou Paul Martin. Y savent même pas c'qu'il fait. Y savent juste que c'est un personnage politique, puis y trouvent ça plate. [...] Y aiment pas, y aiment pas le cours et puis y aiment pas le contenu (du cours).

Ce manque de connaissance et le manque d'intérêt envers la citoyenneté a donc une influence sur la manière dont les enseignantes et enseignants livrent le cours aux élèves. Un sujet explique :

03 : Pour la discussion, c'est pratiquement impossible. Pour les faire parler, c'est difficile. Alors y faut écrire au tableau, parce qu' à ce niveau-là, y sont pas capables de prendre des notes ou n'importe quoi. Écrire au tableau les pours et les contres et ça y aimaient ça, mais. Et je sais pas. On a des questions. On a un questionnaire. On parle de la loi d'Amorabie si j'ai bien bonne mémoire. Œil pour œil, dents pour dents. Pis, y parle du pays. Y parlent de ce qui s'est passé 2000 ans ou 4000 ans avant Jésus-Christ. Y en ont aucune idée. Pis ça c'est pratiquement tout le monde parce qu'ils n'ont même pas encore suivi le cours des civilisations qu'est en 11e. Donc, euh. Et ces enfants n'ont aucune culture. C'est ça le problème.

Or, l'âge auquel ce cours est enseigné pourrait expliquer le manque de culture générale des jeunes. Par ailleurs, plusieurs sujets ont affirmé que le cours était donné trop jeune aux élèves.

4.2.2.3. Les élèves sont trop jeunes

Un troisième obstacle qui a été mentionné par un bon nombre de sujets est l'âge auquel le cours d'éducation à la citoyenneté est enseigné. Toutefois, les sujets qui disent que le niveau de maturité des élèves est un obstacle au cours, ne sont pas non plus convaincus d'avoir une

meilleure solution. Certains sujets recommandent de donner ce cours en 11^e ou 12^e année : « J'me demande si ce cours devrait pas s'offrir à un niveau plus haut. C'est-à-dire, au lieu de l'offrir en 10^e année, de l'offrir en 11^e ou et 12^e année, pour plusieurs raisons [...] C'est qu'y sont pas prêts à absorber cette information-là ». D'un autre côté, un autre s'interroge sur le fait que les élèves soient trop jeunes pour comprendre les concepts reliés à la citoyenneté. Il dit :

06 : J'm'interroge, je dis pas que j'ai la solution, euh, j'dis pas que c'est ça la solution, mais je me demande est-ce que ça serait pas meilleur et plus avantageux, et ça pourrait être un test pilote à moment donné de dire on le déplace au niveau de la 11^e année [...] Parce que dans le fond, j'me demande, c'est la question, est-ce que on essaie de leur présenter une matière, tu sais des connaissances qui sont, pour lesquelles ils sont pas prêts.

Finalement, un dernier abonde dans le même sens en affirmant que le cours est donné à un âge trop jeune. Cependant, il explique comment il arrive à simplifier le cours pour les élèves en faisant les élèves manipuler et vivre différentes situations se rapportant à des enjeux de la démocratie, tels le vote électoral, la pauvreté ou l'influence des médias. Il dit :

01 J'trouve que la matière comme telle, les concepts sont souvent beinc! trop difficile pour un élève de 9^e année. Ça passe par dessus. Quand t'enseignes à un élève de 9^e année c'est quoi la démocratie, c'est très difficile, euh, pour le jeune de c't'âge-là. Mais c'est très très très difficile. Y sont beinc trop jeunes. Donc, y faut vraiment essayer d'où toute le, la manipulation. Y faut vraiment essayer de l'faire. J'srais pas capable de l'donner juste avec des notes pis l'livre. Y seraient pas capables, y comprendraient rien.

Or, quelques sujets affirment que l'expérience des enseignantes et enseignants joue un rôle important dans l'apprentissage de l'élève. Malheureusement, ces sujets prétendent aussi que ce cours soit souvent donné aux nouveaux enseignantes et enseignants qui n'ont pas de formation en histoire, en géographie ou en citoyenneté.

4.2.2.4. Le cours est souvent donné aux nouveaux enseignantes et enseignants

Un élément qui est ressorti à plusieurs reprises par quelques sujets et qui mérite d'être souligné est le fait que le cours d'éducation à la citoyenneté soit souvent donné aux nouveaux enseignantes et enseignants qui n'ont pas toujours une formation en histoire ou en géographie.

Par ailleurs, le cours d'éducation à la citoyenneté semble ne pas être trop valorisé par les dirigeants d'école. À ce sujet, un sujet affirme :

05 : « Et d'ailleurs, c'est ça qu'est dommage, ils (les directeurs d'école) le donnent souvent, comme ils me l'ont donné à moi quand il est sorti la première fois, à quelqu'un qui ne l'avait jamais enseigné. Et ils le donnent aux jeunes qui arrivent, qui sont en j'sais pas quoi, et qui se retrouvent à enseigner ce cours-là. Ça prouve que même au niveau de l'école et du ministère, ils n'ont pas beaucoup de considérations pour ce cours.

Un autre sujet abonde dans le même sens et explique que le cours est souvent considéré comme un restant pour l'administration de l'école. Il dit :

10 : C'est un cours qui est souvent donné aux nouveaux enseignants [...] C'est un cours que presque personne veut enseigner. Tu vois, moi, j'suis un nouveau (enseignant). J'suis assez nouveau dans l'école [...] Moi j'ai les restes : « Ah! y reste un cours de mathématique, tu l'prends. Ah! y reste un cours de géographie, tu l'prends. Donc y restait des cours de citoyenneté, tu l'prends. » Mais c'est souvent, c'est souvent ça.

I : Donc, le cours de citoyenneté est...

10: ... C'est un restant...

Finalement, dans une autre école, un sujet traite du même phénomène. Il dit que ce cours est donné à des personnes qui n'ont pas toujours de formation en histoire et qui ne sont pas motivés à donner le cours. Il explique :

J'suis pas d'accord, eum, avec le fait que souvent y (les dirigeants d'école) vont donner ce cours-là à des gens qui ne se sont pas nécessairement en histoire. Pis j'trouve que ces profs-là manquent de motivation. Puis si le prof n'est pas motivé, ben les élèves ne sont pas motivés.

À la suite de ces affirmations, il serait important d'offrir une formation aux nouveaux enseignantes et enseignants pour qu'ils se sentent plus confiants d'enseigner le cours d'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, cette formation permettrait aux nouveaux enseignantes et enseignants de développer des méthodes et des approches qui fonctionnent bien.

4.2.3. Les méthodes et approches pédagogiques

La troisième composante reliée au cours d'Éducation à la citoyenneté se rapporte aux approches pédagogiques. Pour donner un aperçu des approches pédagogiques ressorties par les sujets, celles-ci ont été regroupées en ordre de fréquence dans le tableau 5. Nous insistons ici encore sur l'absence de recherches portant sur les méthodes et les approches pédagogiques les mieux adaptées à l'enseignement d'un programme d'éducation à la citoyenneté. Mis à part Sears (1994), le Comité Sénatorial Permanent des Affaires Sociales, des Sciences et de la Technologie. (1993) et Hodgetts (1968), les chercheurs qui ont étudié l'éducation à la citoyenneté se sont contentés d'analyser les aspects théoriques en laissant de côté les aspects pédagogiques et pratiques de cet enseignement.

Tableau 5: Les méthodes et les approches pédagogiques ressortis par les sujets interrogés

Méthodes et approches pédagogiques	Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total :
Pédagogie de la critique et de la pensée réflexive.		×	×	×	×		×	×	×	×	×	9
Pédagogies traditionnelles		×	×	×	×	×	×	×		×	×	9
Pédagogie du service		×	×	×			×	×	×	×	×	8
Pédagogie de la délibération		×	×	×	×			×	×	×	×	8
Pédagogies mettant l'accent sur des perspectives interculturelles et planétaires.		×				×	×	×		×	×	6
Pédagogie du projet		×			×	×				×	×	5
Pédagogie de la recherche-découverte		×			×	×				×	×	5

4.2.3.1. La pédagogie de la critique et de la pensée réflexive

Une première approche pédagogique relevée par la plupart des sujets est la pédagogie de la critique et de la pensée réflexive. Rappelons que la pédagogie de la critique et de la pensée réflexive est une approche qui vise à conscientiser les individus à transformer la société. Selon Landry (2002a), cette pédagogie encourage les élèves à exercer un regard critique sur les connaissances, les croyances et les valeurs véhiculées par la société. De plus, elle encourage le dialogue, la confrontation des idées et la résolution de problèmes et vise à la fois l'ouverture aux autres et une meilleure compréhension du monde. Dans ce même ordre d'idée, les sujets ne mentionnent pas le terme pédagogie de la critique, mais ils encouragent les discussions et les débats. Ils font aussi des liens avec l'actualité et le vécu des élèves et incitent les élèves à questionner les connaissances et les valeurs véhiculées dans la société. Ainsi, un sujet explique comment il commence son cours chaque jour. Il dit : J'commence toujours par une question [...] Bon ça peut être, euh, un titre de journal. Tu sais : « Un tel sacrifié! » euh. Pis là je pose une question ou deux pis j'essaie d'ouvrir le débat avec eux autres». Un autre utilise le débat pour développer l'esprit critique et la pensée réflexive des élèves :

06 : Alors souvent la classe va commencer avec un mini débat que j'essaie de contrôler, juste comme élément déclencheur ou je vais chercher leur opinion sur quelque chose qui peut réellement les impliquer. Alors ça peut être quelque chose d'aussi simple que de dire bon ben, à qui est-ce que vous devez vous adresser si vous voulez avoir un « skate park » chez vous, dans la communauté. Pis là les mains partent, puis y a toutes sortes de raisons.

Un autre sujet abonde dans le même sens. Il dit :

09 : [...] On divise la classe en deux puis, euh, on fait des débats avec des sujets, euh, que j'ai avec moi, mais que les élèves aussi choisissent. Par exemple, les élèves n'étaient pas d'accord avec les règlements d'école. J pense que c'est partout dans toutes les écoles, mais, on en a fait un débat. Par la suite, euh, y a eu des débats sur les articles que les élèves ont choisis. Donc, c'était pas un débat entre moi et l'élève, c'était des débats entre les élèves. Y en a qui étaient pas d'accord, pis y en a qui étaient d'accord. Puis qu'est-ce qu'on pouvait voir en conclusion par la suite, c'est que beaucoup d'élèves ont réalisé que, ben si y avait pas de règlements, ben ça fonctionnerait pas. Ça serait le bordel. Donc [...] c'est un p'tit peu comme ça, le cours.

Il est important de noter que cette approche pédagogique est citée par les auteurs comme une approche qui favorise le développement de citoyens.

4.2.3.2. Les pédagogies traditionnelles

Une deuxième approche pédagogique à laquelle font référence plusieurs sujets est la pédagogie traditionnelle. Or, les pédagogies dites traditionnelles se centrent plus sur la discipline à enseigner que sur les besoins des élèves. C'est donc l'enseignement magistral qui prédomine habituellement dans ce type de pédagogie. Par ailleurs, l'enseignement magistral semble être une approche préconisée par la plupart des sujets pour enseigner le cours de citoyenneté. Selon un sujet, l'enseignement magistral est très important, car les élèves manquent de connaissances de base. Il dit : « [...] oui y a du magistral, t'as pas le choix, y en a un qui faut qui mène; qui faut qui dicte, puis de parler de ce qui se passe. » Dans le même ordre d'idée, un sujet confirme l'importance de donner des cours magistraux. Il dit : « Bien entendu, y a du magistral, une fois de temps en temps. J'essaie de les (élèves) éduquer le plus possible, mais y a des journées on n'a réellement pas le choix. » À ce sujet, il est intéressant de noter une contradiction entre ce que pensent plusieurs auteurs et les sujets par rapport aux pédagogies plus traditionnelles. Ainsi, plusieurs auteurs affirment l'importance d'utiliser des pédagogies plus actives, telles la délibération ou la pédagogie du service, plutôt que des stratégies d'enseignement plus traditionnelles pour enseigner la citoyenneté (Ouellet, 2004; Galichet, 2002; Osborne, 2001 et le

Comité Sénatorial Permanent des Affaires Sociales, des Sciences et de la Technologie (1993). Contrairement à ce qu'en disent les auteurs, les sujets étaient plutôt en faveur de l'utilisation des pédagogies traditionnelles. La plupart expliquent leur position en soutenant que les jeunes n'ont pas suffisamment de connaissances sur les sujets qui touchent la citoyenneté. Toutefois, les sujets affirment quand même l'importance d'utiliser des pédagogies plus actives comme la pédagogie du service. Ils et elles visent donc un équilibre.

4.2.3.3. La pédagogie du service

Troisièmement, la pédagogie du service est une autre approche soulignée par de nombreux sujets. Cette approche pédagogique met l'accent sur le bénévolat et l'engagement social. Comme le souligne un sujet, il engage les élèves dans des causes telles la pauvreté ou l'environnement :

01 : Donc du bénévolat dans notre communauté. Quand c'est euh, à la première session qui débouche sur à l'entour du 20 ou 19 novembre, c'est la journée nationale de l'enfant. Eum, mon cours de citoyenneté. Tous mes cours de religion à c'temps-là de l'année. Y invitent tous les 5e de la ville. Parce qu'en 5^e année en histoire ou en géo ou en études sociales. J'che pas comme qu'y appellent ça. Avant c'était études canadiennes qu'y appelait ça. Eum, y étudient, j'pense, les droits de la personne, en tout cas y a un lien. J'me souviens pu c'est quoi. Puis on les invite ici le matin complet. On leur fait déjeuner, on fait plein plein, plein d'activités qui ont affaire aux droits de la personne.

Un autre sujet encourage les élèves à s'impliquer dans des causes sociales. Il témoigne :

09 : C'est au niveau du village, j'les amène à écrire une lettre soit au maire de leur ville ou de leur village. Peu importe. Le conseiller, par exemple. Et ils doivent trouver, dans leur environnement, c'est-à-dire, si l'élève demeure à Rockland, et dans son secteur à lui. Il doit trouver quelque chose pour améliorer son secteur. Par exemple, mettre des affiches là pour les enfants qui est dans la rue là. Pour mettre des affiches, pour, euh, au niveau de la vitesse des voitures. Donc, ils doivent faire une demande par écrit. Donc ça, ça prend un certain temps.

Un autre sujet exprime comment le fait de faire un projet communautaire encourage les élèves à s'impliquer dans la communauté. Il dit :

08 : Si tu fais un p'tit projet communautaire avec eux. Par exemple d'aller faire une recherche sur une communauté. Pis là y vont pouvoir voir, eum, ça peut donner des idées où faire leur travail de bénévolat par exemple. Fait qu'ils peuvent s'engager.

Ainsi, les sujets reflètent les mêmes propos soulignés par certains auteurs. À cet égard, Sales, Blythe, Berkas et Keilsmeier (2000) ont démontré que les jeunes qui consacrent plusieurs heures de bénévolat sont à la fois plus conscients de leurs responsabilités sociales et plus engagés dans leur réussite académique. Dans ce même ordre d'idée, les recherches de Koliba (2000) démontrent que la pédagogie du service contribue de manière significative aux jeunes et leur fait comprendre l'importance de s'engager dans de causes communautaires. Dans une autre idée, les sujets ont aussi mis l'accent sur une quatrième pédagogie, soit la pédagogie de la délibération.

4.2.3.4. La pédagogie de la délibération

Ensuite, plusieurs sujets ont traité d'une autre approche pédagogique, soit celle de la délibération. Cette approche cultive le débat et favorise l'expression des opinions des uns et des autres. De plus, elle a pour but de développer des compétences nécessaires à l'exercice de la vie démocratique dans un contexte pluraliste tout en abordant l'étude des questions qui sont controversées comme le mentionne un sujet au sujet du mariage entre les personnes de mêmes sexes soit devenu une loi au Canada :

04 : Le sujet, que ce soit le mariage gai quoi que se soit ou y en entendent parler un peu à la télévision quoi que ce soit. Puis là les élèves viennent te demander. Donc à ce moment-là, ils viennent à toi puis tu n'as même pas besoin de présenter le sujet. Moi, des sujets tabous, j'en n'ai pas vraiment beaucoup. Tu veux parler de quoi que ce soit, mais, je vais te répondre franchement. L'homosexualité, c'est un autre chose, ça [...] Euh... j'en ai pas qui étaient ouvertement gais dans ces cours-là, j'en ai eu ailleurs et puis à moment donné c'est encore un tabou très très très grand, dans ça. Donc en bout de ligne, c'est de... de discuter de différentes choses. Puis, certains vont arriver à des conclusions, d'autres peut-être pas.

Pour favoriser la délibération, les sujets font référence aux travaux d'équipes, aux discussions, aux débats et aux simulations de campagnes électorales dans leurs approches pédagogiques. Un sujet explique comment il utilise la discussion en salle de classe :

09 : Qu'est-ce qui est bien, en tout cas pour moi, c'est après quelque temps, c'est qu'on a beaucoup de discussions. Les élèves, ils se sentent écouter, dans un sens, par leurs pairs et par l'enseignant. Parce que souvent, j'dois un p'tit peu me retirer pour pas briser les discussions qu'ils ont. Donc, j'pense que c'est au niveau de discussions, d'opinions, que ce cours-là. Eum. J'dirais ça serait un atout là. C'est que le cours permet à l'élève d'offrir qu'est-ce qu'il pense, tel ses opinions puis la communication...

Un sujet, pour sa part, fait une simulation d'une campagne électorale pour favoriser la délibération. Il dit :

Débat, y vas-y avoir une mise en situation où on va faire une campagne électorale, euh, littéralement, j'vais scinder la classe en différentes, en différents groupes, pour chacun, pour créer différents partis, puis là revivre toute l'expérience de la chambre des, euh, du processus électoral.

Ainsi, les propos des sujets rejoignent ceux de Lefrançois (2004) qui soutient qu'un modèle d'éducation à la citoyenneté, axé sur un échange libre d'idées et de points de vue et qui encourage l'exercice d'une forme de démocratie directe et participative à l'école, favorise l'apprentissage de la citoyenneté chez les élèves. Elle peut aussi mettre l'accent sur des perspectives interculturelles et planétaires.

4.2.3.5. Les pédagogies mettant l'accent sur des perspectives interculturelles et planétaires

Une cinquième approche pédagogique soulignée par quelques sujets est celle qui met l'accent sur des perspectives interculturelles et planétaires. Ces pédagogies, rappelons-le, ont pour but de développer une meilleure compréhension mutuelle entre divers groupes culturels, de former une identité, d'atteindre une participation sociale active et de permettre d'acquérir une conscience planétaire (Hébert et Sears, 2001). Pour y parvenir, un sujet traite de la ségrégation subit par les personnes de race noire aux États-Unis. Il dit :

07 : Ça peut-être l'air un p'tit peu mythique là, mais j'leur ai parlé d'esclavage, par exemple. De c'que c'était. Que les noirs avaient pas eu droit de votes avant telles choses, puis ci, puis ça au Etats-Unis. Euh, J'leur ai parlé beaucoup de la ségrégation.[...] J'ai parlé de la marche de Martin Luther King [...] des années 60. Puis toutes les démarches qu'y ont été faites.

Dans un autre ordre d'idée, un autre sujet fait référence au citoyen planétaire dans son enseignement. Il dit :

09 : On touche au niveau planétaire, le citoyen planétaire. Pis oui, ça vient rejoindre certains élèves. Parce que les élèves aiment l'aventure. Donc, là, se promener dans d'autres pays là, ça vient justement les conscientiser, à savoir. Puis là, c'est là ousse que l'enseignant aussi doit, euh, disons, enseigner sa matière. Lorsque les jeunes veulent savoir davantage, mais là on donne plus de renseignements ou d'informations possibles. Fait que ça, c'est un volet, ou, euh, bon, un chapitre ousse que c'est assez facile pour moi. De toucher, j'pense, ou de donner de la bonne information pour que ça soit intéressant. Puis ça va très bien dans c'te, dans ce chapitre-là.

Pour mieux intégrer la dimension interculturelle et planétaire dans leur enseignement, certains sujets l'incorporent à l'intérieur de projets spécifiques. Par ailleurs, la prochaine section traite de la pédagogie du projet.

4.2.3.6. La pédagogie du projet

La pédagogie du projet est un autre moyen pédagogie souligné par certains sujets. Le Conseil de l'Europe insiste sur l'importance de cette pédagogie, car elle favorise le travail coopérative et repose sur des concepts importants, soient la résolution non-violente de conflits; la reconnaissance et l'acceptation des différences; la compréhension et l'interprétation de points de vue des autres, le partage des responsabilités, etc. (Le Conseil de l'Europe, 2002). Selon Le Réseau École et Nature (1997), «la pédagogie de projet est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation : 1) d'exprimer des envies, des questions, des besoins, des manques, des ambitions; 2) de rechercher les moyens d'y répondre; 3) de planifier collectivement la mise en oeuvre du projet et de le vivre. (p.18) » Le Conseil de l'Europe (2002) ajoute que les projets doivent êtres définis à l'échelle de la classe, de l'école, de la communauté locale,

régionale, nationale ou internationale, ou par les différentes organisations de la société civile concernées par l'éducation à la citoyenneté démocratique (organisations non gouvernementales, entreprises, organisations professionnelles) pour que cette pédagogie soit efficace. Par ailleurs, un sujet fait mention d'un projet de création d'affiche publicitaire contre le tabac qu'il a fait avec ses élèves. Il dit :

05 : C'est ça, y faut trouver le moyen des intéresser et j'vous dis par le dessin, j'y suis arrivée. [...] J'ai eu des choses absolument splendides. [...] Par exemple, sur la loi, la loi sur l'interdiction de fumer. Et d'ailleurs, on les a affichés parce que dans les écoles, c'est la municipalité d'Ottawa qui fait ça pour la campagne antitabac. Elle est venue là et j'avais placé des affiches que mes élèves avaient faites en citoyenneté.

Dans un autre ordre d'idée, un sujet a développé un projet où les élèves doivent créer leur propre société démocratique dans laquelle sont incorporés les éléments clés du cours. Il dit :

01 : J'laisse créer une société. Fait que si j'parle d'actualité, y part d'un événement qui est arrivé dans une communauté. Puis là, y me décrit. J'me sers du texte, euh, ça, Pis chaque fois qu'on apprend un nouveau concept à propos de notre communauté ou notre société, l'élève doit l'mettre dans sa société. Donc, il doit avoir au moins, si il choisit que sa société va être démocratique, pis c'est toujours mon espoir qu'il va l'faire là. Une société démocratique il faut qu'il ait trois ou quatre partis politiques. Faut qu'y ait des représentants. Faut qu'y ait une plateforme pour chacun. Faut qu'y ait un programme pour chacun de ces partis. Faut qu'y ait de l'argent. Faut qu'y ait un drapeau. Y en a qui sont même allés jusqu'à me créer une p'tite hymne nationale. Y en a qui 'ont fait le design de l'île. Donc y font toute, toute, toute, là. Y reproduisent une société. C'est très cool!

Dans ce même ordre d'idée, un sujet a conçu un projet fictif où les élèves doivent lutter contre une cause, telle la pauvreté, la guerre ou la violence. À ce sujet, il affirme :

10 : Les élèves se trouvent une cause qui les intéresse. Soit que ça soit dans une communauté nationale ou mondiale. Pis y doivent établir des objectifs : « Moi, j'veux aider, euh, la pauvreté en Chine. Ou la pauvreté mondiale, ou pauvreté communautaire. » Y doivent établir des objectifs. Puis maintenant, y doivent créer leur propre réalisation de leur lutte. Qui va faire partie de eux. Donc, beaucoup, beaucoup fictif. Presque tout le projet est fictif, sauf des faits intéressants. Y vont chercher des faits intéressants. Comme par exemple, en 1995. Y vont à Statistique Canada. Y font une p'tite recherche. En 1995, euh, l'ONU a déclaré que une personne sur. J'devrais dire 8 personnes sur 10 sont dans l'état de pauvreté. [...]Ça c'est la partie qui les intéresse. Ils peuvent inventer n'importe quoi qu'y veulent. Mais la partie constructive de ce travail, c'est que ça leur force d'imaginer des possibilités.

Or, le fait même que le cours d'éducation à la citoyenneté soit d'un demi crédit semble limiter l'utilisation de la pédagogie du projet dans le cadre du cours. Par ailleurs, les sujets qui l'ont mentionné, aimeraient avoir plus de temps pour approfondir les projets.

4.2.4. La synthèse des résultats : deuxième question de recherche

Somme toute, les sujets consacrent une grande partie du cours à expliquer le fonctionnement du système politique canadien et à encourager les jeunes à s'impliquer dans des causes qui les concernent en leur donnant les outils nécessaires pour comprendre les rouages du système gouvernemental.. Ils tentent ainsi d'éviter la tendance des jeunes à se désintéresser de la politique, tel que mentionné par Howe, 2003 ; Milner, 2002 ; Osborne, 2001(b). De même, plusieurs valeurs véhiculées dans le cours d'éducation à la citoyenneté proviennent de la Charte canadienne des droits et libertés. En ayant recours à cette Charte, les sujets intègrent la septième dimension dans leur enseignement, soit les droits de la personne, dans le but de faire valoir l'égalité et le respect de chaque individu dans son intégrité. Finalement, plusieurs sujets ont recours à l'actualité pour faire le lien entre la théorie et la réalité quotidienne. En d'autres mots, l'actualité permet aux enseignantes et enseignants de concrétiser les notions abstraites et encourage aussi les discussions et les débats en salle de classe. Ainsi, l'actualité favorise l'acquisition d'une conscience transitive telle que soulignée par Ferrer et Allard (2002a).

Tous les sujets sont unanimes à dire que le manque de temps nuit au cours d'Éducation à la citoyenneté. De plus, ils affirment que la citoyenneté intéresse peu les jeunes et qu'ils n'ont pas suffisamment de connaissances au sujet de la citoyenneté. Or, l'âge auquel le cours est enseigné semble aussi nuire en quelque sorte au cours. Enfin, quelques sujets soulignent la décision d'assigner le cours d'Éducation à la citoyenneté aux nouveaux enseignantes et enseignants comme un facteur qui contraint au cours. Ces nouveaux enseignantes et enseignants n'ont

souvent pas de formation en histoire ou en citoyenneté et sont obligés d'enseigner ce cours pour combler les horaires.

Enfin, l'étude montre que les enseignantes et les enseignants utilisent différentes approches pédagogiques pour enseigner le cours d'Éducation à la citoyenneté. Or, la plupart des sujets préconisent la pédagogie de la critique et de la pensée réflexive, car ils encourageant les discussions et les débats en salle de classe. Ainsi, en utilisant cette approche pédagogique, les sujets s'inspirent des neuf principes d'Osborne (1991) pour favoriser l'autonomie et la responsabilisation des jeunes envers leurs actions. En outre, l'enseignement magistral est aussi une approche fortement utilisée par la plupart des sujets pour enseigner la citoyenneté aux élèves. Malgré les critiques quant à cette approche, les sujets affirment n'avoir pas le choix en raison du temps limité et le faible taux de connaissance des élèves du système gouvernemental canadien. Ainsi, l'enseignement magistral reste une approche privilégiée comme le soulignent Osborne (2001a) et le Comité Sénatorial Permanent des Affaires Sociales, des Sciences et de la Technologie. (1993). Il serait donc important que tous les enseignantes et les enseignants, qui sont chargés de ce cours, reçoivent une formation adéquate. Or, tous les sujets affirment n'avoir jamais reçu de formation spécifique à la citoyenneté.

4.3. L'impact du cours dans la formation des élèves

Quel impact le cours d'Éducation à la citoyenneté a-t-il sur la formation des élèves?

Finalement, pour ce qui concerne la dernière question de recherche, soit l'impact du cours dans la formation des élèves, les données recueillies ont été regroupées dans le tableau 6 se rapportant à cinq différents thèmes. Ainsi, pour connaître la perception des enseignantes et des enseignants au sujet de l'impact du cours d'Éducation à la citoyenneté, nous avons considéré les sujets qui trouvaient que le cours d'éducation à la citoyenneté avait un impact particulier selon les différents thèmes.

Tableau 6 : Impact du cours d'éducation à la citoyenneté dans la formation des élèves sujets interrogés

Impact du cours dans la formation des élèves	Sujets										Total :
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Formation des citoyens à l'esprit critique	×	×		×			×	×	×	×	7
Rôle dans la formation des élèves francophones en Ontario	×					×	×		×		4
Formation des citoyens conscients des diversités ethniques	×							×	×	×	4
Formation des citoyens conscients et engagés au niveau social		×					×	×			3
Formation des citoyens conscients et engagés au niveau politique	×						×				2

4.3.1. La formation des citoyens à l'esprit critique

Premièrement, plusieurs sujets ont admis que le cours d'éducation à la citoyenneté joue un rôle dans la formation de citoyens à l'esprit critique. Boisvert (2000) définit la pensée critique comme : « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire. (p.603)» En d'autres mots, le développement de la pensée critique a pour but de faire la part des choses et d'être capable de prendre des décisions informées. À ce sujet, les enseignantes et les enseignants étaient presque tous d'accord sur le fait que le cours d'éducation à la citoyenneté développe la pensée critique. Pour appuyer ces dires, un sujet affirme :

07 : J'pense, pas tous, j'pense que certains vont être capables, de, de, de faire la part des choses.... 'pense que c'est un cheminement critique. Y sont capables de comparer des choses. Puis d'en sortir c'qui est semblable, pis de voir la différence entre les deux. J'pense que oui, peut-être pas tous, mais j'pense que oui.

D'un autre côté, un autre sujet mentionne le défi d'éduquer des jeunes à l'esprit critique en raison du fait qu'ils ont souvent des opinions non fondées. Il dit :

09 : Oui, euh, esprit critique, mais en même temps, euh. Le fait que les élèves ne sont pas aussi matures, ben, à cet âge-là. C'est que c'est des critiques des fois non fondées. Qui fait que c'est beaucoup de travail au niveau de l'enseignant.

En effet, les sujets insistent beaucoup sur l'importance de développer des citoyens munis d'un esprit critique. Cela peut s'expliquer par le fait que le développement de l'esprit critique est une composante importante au programme d'Études canadiennes et mondiales. De plus, le développement de la pensée critique est une des attentes en ce qui a trait à développer des citoyennes et des citoyens dynamiques. Ainsi, « toute citoyenne et tout citoyen [...] doit pouvoir appliquer les méthodes de l'enquête, réfléchir de manière critique et créative, prendre des décisions, résoudre des problèmes et collaborer étant donné qu'elles sont indispensables lors de l'analyse de thèmes et de questions d'intérêt général (MÉO, 1999, p. 45) ». Dans un autre ordre d'idée, les sujets se sont aussi prononcés quant à l'impact du cours dans la formation des élèves francophones en Ontario.

4.3.2. Le rôle dans la formation des élèves francophones du secondaire en Ontario

Ensuite, peu de sujets ont répondu que le cours d'éducation à la citoyenneté joue un rôle important dans la formation d'élèves francophones en Ontario. Pour les sujets qui ont répondu dans l'affirmative, ils font souvent référence à l'histoire des Franco-Ontariens et aux inégalités qui existent quant aux droits des francophones au Canada et surtout en Ontario. Par ailleurs, un sujet explique la lutte des francophones pour recevoir l'éducation en français en Ontario. Il dit :

07 : Vous savez, le cours de citoyenneté, euh, m'a permis de, il leur a permis également de savoir qu'y a, qu'y a deux langues officielles au Canada. Pis, qui selon la Charte des droits et libertés, parce qu'on peut pas sortir, on revient à la Charte des droits et libertés. Les gens ont le droit de recevoir des services dans leur langue, notamment les services éducatifs.

Par ailleurs, la majorité des sujets admettent qu'il devrait y avoir une plus grande place accordée à l'aspect francophone dans le cours d'éducation à la citoyenneté. Toutefois, ils affirment tous que ce rôle dépasse largement le cadre du cours d'éducation à la citoyenneté. Un sujet explique :

02 : Ah! Non. J’pense pas que c’est ça le problème. C’est plutôt au niveau de leurs amis, leurs. J’pense parler en français dans le corridor, des fois, c’est pas « cool ». Et puis, euh, y a d’autres choses. C’est pas le cours qui, mais d’après moi, c’est pas le cours qui devrait jouer un grand rôle. C’est quelque chose d’autre. C’est quelque chose. Avec le milieu qu’on a ici, c’est triste à dire, mais la francophonie c’est pas important pour les jeunes. Parce qu’ils parlent en anglais. Des fois c’est l’école, c’est la seule place qu’ils parlent français. Pour plusieurs. Là j’en suis convaincu.

Quant au rôle que joue le cours d’éducation à la citoyenneté dans la formation des élèves francophones en Ontario, ce même sujet est très pessimiste. Il affirme : «À part qu’ils doivent parler en français et écrire en français, euh...J’pense pas que ça (le cours d’éducation à la citoyenneté) leur apporte grand-chose ». Le même écho se fait entendre dans le prochain thème, soit celui de former des citoyens conscients des diversités ethniques.

4.3.3. La formation de citoyens conscients des diversités ethniques

Troisièmement, les sujets sont peu à avouer que le cours d’éducation à la citoyenneté joue un rôle significatif dans la formation de citoyens conscients des diversités ethniques. Une explication possible peut être dû au fait que la diversité ethnique n’était pas très grande dans certaines écoles. De plus, d’autres facteurs influencent la formation à la diversité ethnique, tels la famille, la société et le milieu. Ainsi, comme le souligne un sujet, le défis de conscientiser les jeunes à la diversité ethnique est très grand. Il dit :

06 : Puis dans la classe, c’est pas compliqué, moi ça m’arrive régulièrement, y en a toujours, y a toujours les commentaires qui vont sortir là qui sont désobligeants envers les homosexuels, les noirs, les Arabes, euh, n’importe quoi. Puis tu vois carrément que ça vient de, ça vient de, euh, la famille ou l’environnement dans lequel ils sont. Mais ils savent absolument pas c’est quoi ces ethnies-là. Y comprennent à rien alors, j’ai 40 minutes pour faire ça, euh, trois fois par semaines, j’suis pas capable. Surtout dans un contexte où on n’a pas la diversité.

Malgré l’importance qu’accorde plusieurs auteurs à la diversité ethnique (Joshee, 2003; Ouellet, 2002b et Kymlicka et Norman, 2000), les sujets sont plutôt pessimistes que le cours développera des citoyens conscients des diversités ethniques. Toutefois, il serait intéressant d’approfondir ce thème avec un plus grand nombre de sujets.

4.3.4. La formation des citoyens conscients et engagés au niveau social

En ce qui concerne la formation des citoyens conscients et engagés au niveau social, il est très difficile de savoir pourquoi la plupart des sujets ne croient pas que le cours d'éducation à la citoyenneté a un impact au niveau social. Un sujet affirme que le temps est un facteur, un autre affirme que les élèves sont trop jeunes, mais aucun n'a précisé davantage. Il faudrait approfondir cette question avec un nombre plus élevé de sujets pour en connaître davantage.

4.3.5. La formation de citoyens conscients et engagés au niveau politique

Finalement, il n'est pas possible de tirer des conclusions quand à la formation de citoyens conscients et engagés au niveau politique, car seul deux personnes ont dit que le cours d'éducation à la citoyenneté était bénéfique. À ce sujet, comme la dimension précédente, d'autres études seraient nécessaires.

4.3.6. La synthèse des résultats : troisième question de recherche

À part former des citoyens à l'esprit critique, les sujets ne sont pas convaincu que le cours d'Éducation à la citoyenneté joue un rôle important dans la formation d'élèves francophones en Ontario. De plus, les sujets ne pensent pas que le cours d'Éducation à la citoyenneté ait réellement un impact sur le développement de citoyens plus conscients des diversités ethniques, plus conscients et engagés au niveau social ou plus conscients et engagés au niveau politique. En fait, les sujets sont plutôt pessimistes quant à l'impact du cours d'éducation à la citoyenneté dans la formation des élèves. Ceux-ci soulignent le temps accordé au cours pour justifier leur perception. Selon eux, il est difficile d'évaluer l'impact d'un cours qui ne dure que 55 heures. Il est important de souligner que l'éducation à la citoyenneté englobe non seulement l'aspect théorique de la citoyenneté, mais concerne également nombreux aspects pratiques qui peuvent difficilement être évalués en salle de classe. Elle concerne aussi les interactions entre l'individu dans sa communauté locale, nationale et mondiale. Bref, l'éducation à la citoyenneté est un

domaine qui englobe tellement de concepts, qu'il serait très difficile de connaître l'impact d'un cours spécifique à ce domaine dans une si courte période. Ainsi, cela pourrait expliquer pourquoi les sujets étaient plutôt pessimistes au sujet de l'impact du cours d'Éducation à la citoyenneté dans la formation des élèves. S'ils sont pessimistes, il n'y aura certainement pas d'impact. Ils sont donc dans un cercle vicieux.

Finalement, la conclusion porte sur la pertinence scientifique et sociale de la recherche. Ainsi, elle fait ressortir cette pertinence, présente une synthèse des résultats et identifie des pistes possibles pour d'éventuelles recherches dans ce domaine.

CONCLUSION

Au terme de cette étape de l'analyse et de l'interprétation des résultats, nous proposons de conclure ce travail en présentant une synthèse globale des résultats et de fournir quelques implications pour les recherches futures. Cette étude nous a permis d'explorer les perceptions des enseignantes et enseignants francophones de la région d'Ottawa par rapport à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. Elle a également permis d'examiner les réalités de la salle de classe en explorant les contenus, les obstacles et les approches pédagogiques privilégiées par les enseignantes et enseignants pour enseigner le cours d'Éducation à la citoyenneté. Enfin, elle nous a éclairés sur l'impact du cours d'Éducation à la citoyenneté sur la formation des élèves.

Au niveau de la conception de l'éducation à la citoyenneté, les résultats permettent de noter que deux dimensions, les droits de la personne et la participation active, prédominent dans la conception de l'éducation à la citoyenneté des sujets, mais de manière rudimentaire. Plusieurs sujets ont présenté ces dimensions en faisant référence à la Charte des droits et libertés sans toutefois expliquer les enjeux liés à l'éducation à la citoyenneté. Certains sujets mettent l'accent sur le respect de l'autre pour faire valoir les droits de la personne, mais ils ne sont pas en mesure d'expliquer pourquoi cette valeur est si cruciale pour l'éducation à la citoyenneté. En ce qui concerne la participation active, la plupart des sujets mettent l'accent sur le bénévolat et l'importance d'accomplir les 40 heures obligatoires pour recevoir le diplôme du secondaire. Or, peu de sujets ont mentionné l'importance des pétitions, de la désobéissance civile, des grèves ou des manifestations comme moyen de participer de manière active.

Deuxièmement, les dimensions de l'environnement et des valeurs communes n'ont pas été évoquées dans le discours des sujets malgré l'importance accordée à ces dernières dans la recension des écrits. L'absence de la dimension environnement dans leur discours pourrait s'expliquer par le fait que le programme d'études consacre peu d'importance à l'environnement.

Ainsi, pour développer cette dimension, il faudrait ajouter plus d'attentes qui concernent spécifiquement les problèmes reliés à l'environnement dans le programme d'Études Canadiennes et Mondiales de l'Ontario. Par ailleurs, Ouellet (2002) affirme qu'un programme d'éducation à la citoyenneté doit accorder une place importante à la préoccupation écologique. Pour ce qui concerne la dimension valeurs communes, il n'a pas été possible de repérer les valeurs qui sont partagées par tous les sujets en raison du nombre limité d'entrevues. Toutefois, il serait intéressant d'approfondir cette dimension avec un nombre plus élevé de personnes et analyser sur quelles valeurs un cours d'Éducation à la citoyenneté se construit. De cette manière, il serait plus facile de ressortir les valeurs communes.

En ce qui a trait au cours d'Éducation à la citoyenneté, tous les sujets ont mentionné la durée du cours comme un obstacle important. Sans toutefois négliger l'importance d'un tel cours, ces derniers soulignent la difficulté d'enseigner les concepts rattachés à l'éducation à la citoyenneté en 55 heures. Malheureusement, tous les sujets consacrent la majeure partie du cours à décrire le système parlementaire canadien aux élèves. Au lieu de mettre l'accent sur le développement du citoyen à l'intérieur de ce système, plusieurs sujets optent plutôt d'expliquer les fondements du système politique canadien. Par ailleurs, très peu de sujets ont fait référence à la dimension planétaire de l'éducation à la citoyenneté et justifient cette absence par le manque de temps.

Une solution à cet obstacle serait d'intégrer les notions de citoyenneté dans tous les programmes d'études et ce, dès la première année. Cela permettrait aux jeunes d'acquérir de meilleures connaissances de base au sujet de l'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté ne devrait pas se limiter à un seul cours, car elle vise plus que la seule transmission du savoir. Elle touche également le rôle du citoyen comme agent de changement, sa participation, son engagement, etc. En plus d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans tous les

programmes d'études, les écoles devraient aussi réserver une plus grande place à la citoyenneté en reconnaissant les élèves qui ont démontré des comportements et des attitudes exemplaires dans leur communauté ou dans l'école. Ces reconnaissances pourraient se faire sous forme de cérémonies, de bourses d'études ou de prix de reconnaissances pour encourager le rôle du citoyen. Au Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (ECJM) reconnaît les projets innovateurs en éducation à la citoyenneté. Ainsi, les classes et les écoles qui développent des projets innovateurs en éducation à la citoyenneté reçoivent un financement maximal de 1000 \$ pour couvrir les dépenses de projet qui ne seraient pas normalement assumées par les divisions scolaires. (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005). Ces subventions visent à :

- fournir aux élèves des occasions d'explorer et de pratiquer une citoyenneté démocratique active au moyen d'activités ou de projets pratiques;
- encourager les écoles à élaborer des projets novateurs qui font la promotion de la citoyenneté;
- soutenir et à renforcer les pratiques exemplaires en éducation à la citoyenneté.

De plus, le Ministère de l'éducation du Manitoba a développé un site web destiné aux jeunes qui désirent agir comme agents de changements dans leur collectivité. Ce site leur permet de prendre connaissance de sujets qui concernent l'éducation à la citoyenneté et leur fournit aussi les ressources pour s'inscrire dans des programmes de leadership ou de bénévolat. (Éducation, Citoyenneté, Jeunesse Manitoba, 2006).

Un autre obstacle soulevé par les sujets est le manque de connaissances et d'intérêt des élèves envers le cours d'éducation à la citoyenneté. Ce manque de connaissances peut s'expliquer par le fait que les élèves n'ont jamais reçu de formation sur la citoyenneté auparavant. L'éducation à la citoyenneté est une notion qui doit être valorisée pas les directions d'écoles et

par les enseignants si on veut qu'elle soit valorisée par les élèves. Ce n'est donc pas surprenant que les élèves manquent de connaissances si la citoyenneté n'a jamais été soulevée dans les cours auparavant. De plus l'éducation à la citoyenneté ne doit pas seulement faire l'éloge du système politique canadien dans un tel cours. Il faut que les élèves s'engagent dans des projets spécifiques en vue de faire un changement dans la société. Par exemple, les élèves pourraient rédiger une pétition pour améliorer certains services déficients de l'école (cafétéria, casiers, horaire, activités, etc.). Par la suite, ils seraient en mesure de voir l'impact de leur pétition à l'école. Il faut par contre, que les élèves aient le droit de dire leurs opinions dans les décisions qui les concernent.

Quant aux approches pédagogiques, plusieurs sujets ont avoué utiliser différentes stratégies pour enseigner les notions associées à l'éducation à la citoyenneté. Même si quelques uns ont mentionné qu'ils se servaient souvent d'une approche magistrale, la plupart ont affirmé qu'ils étaient en mesure de développer des approches plus actives pour enseigner ce cours. Par ailleurs, tous les sujets ont noté qu'une formation en éducation à la citoyenneté favoriserait un enseignement beaucoup plus actif. Or, ils ont aussi affirmé n'avoir jamais reçu une formation spécifique dans ce domaine. Une telle formation pourrait être offerte par les universités ou par le ministère de l'Éducation. Cela permettrait de donner aux enseignantes et enseignants des outils pour développer des approches innovatrices qui se rapprochent davantage aux dimensions de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, une formation en éducation à la citoyenneté éviterait que le cours d'Éducation à la citoyenneté soit enseigné de manière traditionnelle et souvent par des personnes peu connaissantes dans cette matière.

Enfin, les perceptions des sujets par rapport à l'impact du cours d'Éducation à la citoyenneté étaient très pessimistes. Ceux-ci semblaient croire que ce cours ne joue pas un rôle important sur la formation des élèves. Certains sujets ont même questionné l'utilité de ce cours. À cet égard, peu de sujets affirment que ce cours joue un rôle important dans la formation de

citoyens francophones en Ontario, dans la formation de citoyens conscients des diversités ethniques, ou dans la formation de citoyens conscients et engagés au niveau politique et social. Même s'il est difficile d'évaluer l'impact de ce type de cours à l'intérieur de la salle de classe et dans si courte période de temps, les perceptions sont inquiétantes. Si les sujets perçoivent ce cours comme étant inutile, cela va sûrement se refléter dans l'enseignement du cours. Il s'avère donc essentiel que les enseignantes et les enseignants du cours d'éducation à la citoyenneté reçoivent une formation avant d'enseigner le cours d'Éducation à la citoyenneté.

Les dimensions de l'éducation à la citoyenneté englobent plusieurs aspects qui se reflètent aussi à l'extérieur de la salle de classe. Pour parvenir à mesurer le réel impact du cours, nous pourrions faire des observations longitudinales des élèves avant et après avoir suivi le cours d'Éducation à la citoyenneté pour mieux connaître l'impact du cours. D'ailleurs, il serait maintenant possible d'interviewer des jeunes adultes qui ont suivi le cours d'Éducation à la citoyenneté en Ontario depuis l'année 2000 et d'évaluer leur participation au niveau social et politique.

Or, il importe finalement de mentionner quelques limites à cette étude. Premièrement, le nombre limité de sujets fait en sorte que les résultats peuvent seulement être généralisables à la perception des enseignantes et enseignants de la région d'Ottawa semblables à ceux qui ont participé à l'étude. Pour généraliser les résultats au reste de la province, il faudrait faire des entrevues avec des enseignantes et enseignants francophones de différentes régions de l'Ontario. Cela permettrait des comparaisons entre les régions et fournirait des données intéressantes au sujet de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans la province. Deuxièmement, l'étude des perceptions est une autre limite aux conclusions. Pour obtenir des résultats plus valides, il faudrait faire des observations en salle de classe. Cela permettrait de fournir des données plus valides au sujet de la pratique courante dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Enfin, le

temps accordé aux entrevues est un autre facteur à considérer dans l'interprétation des résultats. La plupart des sujets ont voulu faire l'entrevue pendant leur période de préparation à l'école. Ainsi, ils se sentaient parfois pressés par le temps et de nombreuses interruptions dans les écoles (interphone, téléphone, élèves, etc.) ont influencé le déroulement des entretiens.

En somme, les résultats de cette recherche ont permis de jeter un premier regard sur la perception des enseignantes et des enseignants chargés d'enseigner le cours d'Éducation à la citoyenneté qui existe en Ontario depuis 2000. Ces perceptions s'avèrent importantes à ressortir puisque plusieurs provinces pourront s'en inspirer dans la conception de leur programme. Bien que ces résultats soient limités à un groupe restreint d'enseignantes et d'enseignants, ils ont quand même fourni des données intéressantes au sujet de la réalité de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles francophones de la région d'Ottawa. De plus, l'étude a fourni des indices sur la manière dont le cours d'Éducation à la citoyenneté est enseigné aux élèves et a permis de mieux comprendre les réalités auxquelles les enseignantes et les enseignants sont confrontés. Elle ouvre aussi la porte à d'autres recherches portant notamment sur la perception des élèves face à leur propre citoyenneté, au concept et au cours d'Éducation à la citoyenneté.

La société canadienne fait constamment face à des problèmes sociaux et politiques qui sont complexes. De ce fait, les enseignantes et les enseignants seront toujours appelés à former des élèves qui seront prêts à affronter les défis qui les attendent. L'éducation à la citoyenneté a le potentiel de permettre aux enseignantes et enseignants de mieux préparer les jeunes à jouer leur rôle de citoyens avisés, actifs et dynamiques dans l'avenir.

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*, Collection Chercheurs et enseignants. Paris : INRP.
- Banks, J.A. (2003). Préface. Dans J.A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. xix-xxv). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bernard, L., Drolet, I., Morelli, C. et al. (1998). *L'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale*. {En ligne}.
Disponible : <http://www.csdm.qc.ca/cee/ceici/pdf/cadrcf.pdf>
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial: étude de cas sur un groupe classe en psychologie a formation de la pensée critique. *Revue des sciences de l'éducation* 26(3), 601-624.
- Brossard, L. (2000). Contribuer à l'éducation à la citoyenneté dans toutes les disciplines. Dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un « vivre-ensemble » qui s'apprend* (pp. 113-128). Québec: Éditions MultiMondes.
- Bruno-Jofré, R. et Henley, D. (2001). Public schooling in English Canada: Addressing difference in the context of globalization. Dans R. Bruno-Jofré et N. Aponiuk, *Educating Citizens for a Pluralistic Society* (pp.49-70). Calgary: Canadian Ethnic Studies.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté: enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Cherryholmes, C.H. (1990). Social Studies for Which Century? *Social Education*, 54(7), 438-442.
- Comité Sénatorial Permanent des Affaires Sociales, des Sciences et de la Technologie (1993). La citoyenneté canadienne : une responsabilité à partager. *Social Affairs, Science and Technology*, 33(4-5), 51-73.
- Conseil de Direction de l'Évaluation des Écosystèmes pour le Millénaire (2005). *Vivre au-dessus de nos moyens actifs naturels et bien-être humain*. {En ligne}. Disponible : http://pdf.wri.org/ma_pr_french.pdf
- Conseil de l'Europe (2004a). 2005- *Année Européenne de la citoyenneté par l'éducation. «Apprendre et vivre la démocratie»*. {En ligne}. Disponible : http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/E.C.D/Documents_et_publications/Par_sujet/Année_2005/Doc%20info%202005%20Annee%20F%20couleur%20rec%2027%2009%2004.pdf

- Conseil de l'Europe (2004b). *Année Européenne de la citoyenneté par l'éducation : apprendre et vivre la démocratie*. {En ligne}. Disponible : http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/E.C.D/Documents_et_publications/Par_sujet/Année_2005/Document_orientation_Année2005.PDF
- Conseil de l'Europe (2002). *Recommandation Rec (2002)12 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique (adoptée par le Comité des Ministres le 16 octobre 2002, lors de la 812e réunion des Délégués des Ministres)*. En ligne}. Disponible : http://www.coe.int/T/F/Coop%C3%A9ration_culturelle/education/E.C.D/Documents_et_publications/Par_type/Textes_adopt%C3%A9s/092_recommandation_2002_12.asp
- Curtis, C. et Shaver, J. (1980). Slow learners and contemporary problems. *Social education*, 44(4), 302-309.
- Darling, L.F. (2002). The essential moral dimensions of citizenship education: What should we teach? *Journal of educational thought*, 36(3), 229-247.
- Dei, G. et Karumanchery, L. (2001). School reforms in Ontario: the "Marketization of education" and the resulting silence on equity. Dans J.P. Portelli et R.P. Solomon, *The erosion of democracy in education* (pp.182-215). Calgary : Detselig Enterprises Ltd.
- Éducation, Citoyenneté, Jeunesse Manitoba. (2006). *Citoyenneté*. {En ligne}. Disponible : <http://web2.gov.mb.ca/mb4youth/doSearch.php?groupID=2&language=frn>
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2005). *Programme de subventions à l'innovation en éducation à la citoyenneté au Manitoba 2005*. {En ligne}. Disponible : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/citoyennete/subv/>
- Environnement Canada (1998). *L'éducation relative à l'environnement et à l'avenir viable : Documents de travail préliminaires*. {En ligne}. Disponible : http://www.ec.gc.ca/education/documents/colloquium/Paper1a_f.htm
- Ferrer, C. et Allard, R. (2002a). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement: pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Première partie - Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement. *Éducation et Francophonie*, 30(2). {En ligne}. Disponible : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/04-ferrer-1.html>
- Ferrer, C. et Allard, R. (2002b). 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). {En ligne}. Disponible : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/04-ferrer-2.html>
- Francis, D., Jones, R. et Smith, D. (1996). *Destinies: Canadian history since confederation*, (3^e éd.). Toronto: Hartcourt Brace.

- Francoeur, P. (2000). Former de bons citoyens: est-ce l'affaire de l'école? Dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un « savoir-vivre ensemble » qui s'apprend* (pp. 87-98). Québec : Éditions MultiMondes.
- Fraenkel, J. (1998). Some Thoughts about Social Studies Research. *Theory and Research in Social Education*, 26(2), 272-275.
- Frankel, J. (1991). Distributive Justice and Social Studies Education. *Social Education* 55(1), 38-40 et 66.
- Frankel, J. (1987). Toward Improving Research in Social Studies Education. *Theory and Research in Social Education*, 15(3), 203-222.
- Gagnon, F. et Pagé, M. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales. Volume 1: Cadre conceptuel et analyse*. {En ligne}. Disponible : <http://canada.metropolis.net/research-policy/cern-pub/relatedstudies/Name-me3.pdf>
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124.
- Galichet, F. (2001). Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective? Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesão, *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 27-39). Sherbrooke : CRP.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Gidengil, E., Nevitte, N., Blais, A. et Nadeau, R. (2003). La politique électorale. Où sont passés les jeunes? *Perspectives électorales*, 5(2), 9-14.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Griffith, A. (2001). Texts, tyranny and transformation: educational restructuring in Ontario. Dans J.P. Portelli et R.P. Solomon, *The erosion of democracy in education* (pp.83-98). Calgary: Detselig enterprises Ltd.
- Hébert, Y.M. et Sears, A. (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. {En ligne}. Disponible: www.cea-ace.ca/media/fr/Citizenship_Education_FR.pdf.
- Hébert, Y.M. et Wilkinson, L. (2002). The citizenship debates: conceptual, policy, experimental and educational issues. Dans Y.M. Hébert (Ed.), *Citizenship Transformation in Canada* (pp. 3-36). Toronto : University of Toronto Press.
- Hénaire, J. (1998). Éducation à la citoyenneté et réforme scolaire: contexte, principes et voies d'application. *Vie pédagogique*, 109, 19-25.

- Henley, D. et Young, J. (2001). An argument for the progressive possibilities for public education: school reforms in Manitoba. Dans J.P. Portelli et R.P. Solomon, *The erosion of democracy in education* (pp. 297-328). Calgary: Detselig enterprises Ltd.
- Hodgetts, A.B. (1968). *What culture? What heritage? A study of civic education in Canada*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- Howe, P. (2003). La participation électorale et le manque de connaissances. *Perspectives électorales*, 5(2), 20-25.
- Hughes, A. et Sears, A. (1996). Macro and micro level aspects of a programme of citizenship education research. *Éducation canadienne et internationale*, 25(2), 16-29
- Joshee, R. (2003). Citizenship and multicultural education in Canada: from assimilation to social cohesion. Dans J.A. Banks (ed.), *Diversity and citizenship education: global perspectives* (pp.127-158). San Francisco: Jossey-Bass.
- Koliba, C. (2000). Moral Language and Networks of Engagement: Service Learning and Civic Education. *American Behavioral Scientist*, 43, 825-838.
- Kymlicka, W. et Norman, W. (2000). Citizenship in culturally diverse societies: issues, contexts, concepts. Dans W. Kymlicka et W. Norman, *Citizenship in diverse societies* (pp.99-152). New York: Oxford University press.
- Lacroix, J.-M. (1984). Diversité ethnique et unité nationale au Canada. Dans P. Guillaume, J.-M. Lacroix et P. Spiret, *Canada et Canadiens* (pp.187-234). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Landry, R. (2002a). Pour une pleine réalisation du potentiel humain: la pédagogie actualisante. *Éducation et Francophonie*, 30(2). {En ligne}. Disponible : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/01-landry.html#r-0>
- Landry, R. (2002b). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. *Éducation et Francophonie*, 30(2). {En ligne}. Disponible : <http://www.acelf.ca/liens/crde/articles/10-landry.html>
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (2^e éd.) (pp. 337-359), Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Larousse (1997). *Le petit Larousse illustré : Dictionnaire encyclopédique*, p. 883.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers, *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp.49-65). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Lafontaine, Y. (1996). Égalité et pluralisme dans les institutions publiques: le rôle de la Commission des droits de la personne. Dans F. Gagnon, M. McAndrew et M. Pagé, *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (pp. 219-230). Montréal : Harmattan.
- Lorcerie, F. (1999). L'apprentissage du vivre ensemble, Collection thématique no 7, *Culture, Éducation et Société: La place des droits de l'homme*. Genève : Centre international de formation des droits de l'homme et de la paix (CIFEDHOP), 81-89.
- Le François, D. (2004). Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique ? La réponse de la théorie de la démocratie délibérative. Dans F. Ouellet, *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*(pp.73-100). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Marsolais, A. (2000). L'émergence de la citoyenneté: Sources et défis présents. Dans Marsolais, A. et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «savoir-vivre ensemble» qui s'apprend* (pp. 71-86). Québec : Éditions MultiMondes.
- Martineau, R. et Laville, C. (2000). L'histoire: voie royale vers la citoyenneté ? Dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un «savoir-vivre ensemble» qui s'apprend* (pp.51-63). Québec : Éditions MultiMondes.
- Marzouk, A., Kabano, J. et Côté, P. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école: Guide pédagogique*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Marzouk, A., Côté, P. et Kabano, J. (1997). *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*, Monographie no 49: Département des Sciences de l'Éducation de Université du Québec à Rimouski. Rimouski : GREME.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer et al., *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 159-189). Montréal : Gaëtan Morin.
- Mayer, R., Ouellet, F. Saint-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Mayor, F. (1999). *Un monde nouveau*. Paris, Édition Odile Jacob/UNESCO.
- McAndrew, 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, 57-77.
- Michel, A. (1994). L'éducation à la citoyenneté. *Administration et Éducation*, 61, 29-43.
- Milner, H. (2003). Informed citizenship: Canada in a comparative context. *Canadian diversity/Diversité canadienne*, 2(1), 28-30.

- Milner, H. (2002). *Youth voter engagement and participation in Canadian elections*. {En ligne}. Disponible: www.ppforum.ca/ow/ow_p_09_2001.pdf.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1999a). *Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e année: Études canadiennes et mondiales*. Ottawa : Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1999b). *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année : Préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario*. {En ligne}. Disponible:<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/secondary/oss/ossf.html#3.1.3>
- Ministère de l'Éducation du Manitoba (2003). *Sciences humaines, Maternelle à 8^e année*. Programme d'étude: Cadre manitobain des résultats d'apprentissages. Winnipeg : Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse du Manitoba. {En ligne}. Disponible : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/sh/cadrem-ma8/doccomplet.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Notes pour une allocution de M. Sylvain Simard*. Ministère d'état à l'Éducation et à l'Emploi dans le cadre d'une conférence de presse en vue d'annoncer l'implantation de la réforme de l'éducation au secondaire et au 3^e cycle du primaire. Montréal, le 12 juin. {En ligne}. Disponible : <http://www.meq.gouv.qc.ca/MINISTRE/minis2002/a020612.htm>.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de Géographie, d'Histoire et d'Éducation à la citoyenneté, deuxième et troisième cycles du primaire*. Synthèse de l'avis au ministre de l'Éducation. {En ligne}. Disponible : http://www.cpe.gouv.qc.ca/synth_geo-hist.htm
- Oakes, R. C. (1986). *Rapport de la Cour Suprême, 103*, 136.
- O'Neill, B. (2003). Examen du déclin de la participation électorale chez les jeunes du Canada. *Perspectives électorales*, 5(2), 15-19.
- Osborne, K. (2001a). Public schooling and Citizenship Education in Canada. Dans R. Bruno-Jofré et N. Aponiuk, *Educating citizens for a pluralistic society* (pp. 11-48). Calgary: Canadian Ethnic Studies.
- Osborne, K. (2001b). Democracy, democratic citizenship, and education. Dans J.P. Portelli et R.P. Solomon, *The erosion of democracy in education* (pp. 29-61). Calgary: Detselig enterprises Ltd.
- Osborne, K. (1996). Education is the best national insurance: citizenship education in Canadian schools: Past and present. *Canadian and International Education*, 25(2), 31-58.
- Osborne, K. (1991). *Teaching for democratic citizenship*. Montréal : Our schools/our selves.
- Osborne, K. et Seymour, J. (1988). Political education in upper elementary school. *International Journal of Social Education*, 3(2), 63-77.

- Ouellet, F. (2004). Socioconstructivisme, instruction complexe et formation à l'éducation à la citoyenneté. Dans F. Ouellet, *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (pp. 103-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ouellet, F. (2002a). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité de conceptions. *Ville, École, Intégration, Enjeux*, 129, 146-167.
- Ouellet, F. (2002b). *Les défis du pluralisme en éducation: essais sur la formation interculturelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Pagé, M. (2004). L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle. Dans F. Ouellet, *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (pp. 49-71). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Pagé, M et Ouellet, F. (2001). Introduction. Dans M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesão, *L'éducation à la citoyenneté* (pp.7-23). Sherbrooke : CRP.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pammett, J.H. et LeDuc, L. (2003). La problématique du déclin de la participation électorale chez les jeunes. *Perspectives électorales*, 5(2), 3-8.
- Patrimoine Canadien (2004). *Le multiculturalisme canadien: une citoyenneté ouverte à tous et à toutes*. {En ligne}. Disponible : www.pch.gc.ca/progs/multi/inclusive_f.cfm
- Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*. Montréal : Fides.
- Reszler, A. (2001). *Le pluralisme: aspects historiques et théoriques des sociétés pluralistes*. Paris : Éditions de la Table Ronde.
- Réseau École et Nature (1997). *Alterner pour apprendre*. Montpellier. {En ligne}. Disponible : http://www.ecole-et-nature.org/~ressourc/ouvrages/alterner_pour_apprendre/index.htm
- Riel, R. (2000). L'éducation à la citoyenneté sur le terrain: Des utopies qui se réalisent. Dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un « savoir-vivre ensemble » qui s'apprend* (pp.31-49). Québec : Éditions MultiMondes.
- Rubin, H. et Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing : the art of hearing data*. Thousand Oaks : Sage.
- Scales, P. ; Blythe, D. ; Berkas, T. et Kielsmeier, J. (2000). The Effects of Service-Learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academic Success. *Journal of Early Adolescence*, 20 (3), 332-358

- Schurensky, D. (2003). Civic participation: On active citizenship, social capital and public policy. *Canadian diversity/Diversité canadienne*, 2(1), 10-12.
- Sears, A. (1996). What Research Tells Us About Citizenship in English Canada. *Canadian Social Studies*, 30(3), 121-127.
- Sears, A. (1994). Social Studies as Citizenship Education in English Canada: A Review Research. *Theory and Research in Social Education*, 22(1), 6-43.
- Simon, R. (2001). Now's the time. Dans J.P. Portelli et R.P. Solomon, *The erosion of democracy in education* (pp. 11-14). Calgary: Detselig enterprises Ltd.
- Soares, S.R. (2004). Incidence des conceptions de la citoyenneté sur la formation des maîtres au Brésil. Dans F. Ouellet, *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (pp.125-153). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Statistique Canada. (2005). *Rapports sur les origines ethniques et sur l'immigration*. {En ligne}. Disponible : http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/popula_f.htm#ccp
- Stockden, E.W. (2001). Pluralism, corporatism, and educating citizens. Dans R. Bruno-Jofré et N. Aponiuk, *Educating Citizens for a Pluralistic Society* (pp.169-188). Calgary: Canadian Ethnic Studies.
- South House Exchange. (2001). *Education for peace, human rights, democracy, international understanding and Tolerance: Report of Canada*. Ottawa, Ontario: Council of Ministers of Education, Canada.
- Taylor, C. (1991). *The malaise of modernity*. Concord: House of Anansi Press Ltd.
- Tolley, E. (2003). Expressing citizenship through electoral participation: values and responsibilities. *Canadian diversity/Diversité canadienne*, 2(1), 13-16.
- UNESCO. (1996). *L'éducation: un trésor caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors. Paris : Édition Odile Jacob.
- Van Neste, M. (2000). Apprendre la citoyenneté en la pratiquant. Dans A. Marsolais et L. Brossard, *Non violence et citoyenneté: Un « savoir-vivre ensemble » qui s'apprend* (pp. 129-142). Québec : Éditions MultiMondes.
- Wall, D. et Froese-Germain, B. (2001). *Contemporary approaches to citizenship education*. Ottawa, Ontario: Canadian Teachers' Federation.
- Wien, C.A. et Dudley-Marling, C. (2001). Limited vision: the Ontario curriculum and outcomes-based learning. Dans J.P. Portelli et R.P. Solomon, *The erosion of democracy in education* (pp.99-116). Calgary: Detselig enterprises Ltd.

Windrim, R. (2005). *Educating for citizenship within social studies: An interpretive inquiry*. Thèse [Ed.D. dissertation]. Canada: University of Calgary. 285 pages.

ANNEXE A
Approbation du Comité d'éthique de l'Université d'Ottawa



Université d'Ottawa University of Ottawa
Service de subventions de recherche et d'éthologie Research Grants and Ethics Services

**COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE
EN SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS**

ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a examiné la demande d'approbation déontologique pour le projet intitulé **La perception d'enseignants francophones de 10^e année de la région d'Ottawa au sujet de l'impact du cours d'Éducation à la citoyenneté dans la formation des élèves (Dossier # 12-04-23)**, présenté par Sébastien Poirier et supervisé par Maryse Paquin de la Faculté d'éducation. Le Comité d'éthique a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comités d'éthique de l'Université d'Ottawa et a donc accordé une catégorie 1a (approbation) à ce projet.

La présente attestation est valide pour un an à partir de la date indiquée ci-dessous.

Catherine Paquet
Responsable de l'éthique en recherche
Pour le Président du CÉR en Sciences Sociales et Humanités
Richard Clément

27 janvier 2005
Date

ANNEXE B
Lettre envoyée aux trois conseils scolaires

Je suis étudiant au programme de Maîtrise en éducation, à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, sous la direction de la professeure Maryse Paquin. Tout d'abord, j'aimerais vous demander la permission d'entreprendre une recherche avec les enseignantes et enseignants du cours d'Éducation à la citoyenneté de votre conseil. Ensuite, si vous m'accordez la permission, j'aimerais que vous puissiez me fournir la liste des noms des enseignantes et des enseignants qui enseignent le ce cours, les écoles dans lesquelles ils enseignent et leur adresse courriel. Cette liste me permettra de recruter les sujets soit par téléphone, par courriel ou en personne.

La recherche vise à connaître la perception d'enseignantes et enseignants francophones de 10^e année de la région d'Ottawa face à leur vision du concept et du cours d'Éducation à la citoyenneté. Également, la recherche s'intéresse à leur vision de l'enseignement de ce cours. Enfin, elle vise à comprendre le rôle que doivent jouer l'éducation à la citoyenneté et le cours dans la formation de l'élève.

Des entretiens comprenant des questions semi-ouvertes seront réalisés auprès d'enseignantes et enseignants francophones de 10^e année de la région d'Ottawa qui enseignent le cours obligatoire Éducation à la citoyenneté. Les entretiens consisteront essentiellement à réaliser deux entrevues d'une durée variant entre 30 à 60 minutes avec les enseignantes et enseignants à l'heure et l'endroit qui leur conviendront. Le contenu de l'entrevue ne sera utilisé que pour ma thèse de maîtrise et pour la publication globale des résultats, et ce, en fonction du respect de la confidentialité conformément aux normes éthiques en vigueur à l'Université d'Ottawa.

L'information fournie par les enseignantes et enseignants restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti par un numéro d'entretien accordé à chaque sujet et le contenu de chaque entretien sera dépersonnalisé. Ex. : École « x », élève « y », etc. De sorte, qu'il sera impossible de reconnaître les sujets de manière individuelle.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de la recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de la déontologie en recherche, Pavillon Tabaret, pièce 159, (613) 562-5841 ou ethics@uottawa.ca.

En espérant avoir la permission d'entreprendre ma recherche dans votre conseil scolaire, je vous prie, madame, monsieur, d'agréer mes salutations les plus distinguées.

Signature de l'étudiant-chercheur : _____ Date : _____

Signature de la directrice de thèse : _____ Date : _____

Nom et adresse de l'étudiant-chercheur :

Nom et adresse de la directrice de thèse :

Sébastien Poirier

Maryse Paquin
Faculté d'éducation
145 Jean-Jacques Lussier (453)
(613) 562-5800-4136
courriel : mpaquin@uottawa.ca

m

ANNEXE C
Formulaire de consentement

Perception des enseignantes et enseignants francophones de 9^e et 10^e année de la région d'Ottawa au sujet de l'impact du cours d'Éducation à la citoyenneté dans la formation des élèves

La recherche est menée par Sébastien Poirier, étudiant à la maîtrise, Faculté d'éducation à l' Université d'Ottawa, (819) 771-6204 ; courriel : seb_poirier@hotmail.com, sous la direction de la professeure Maryse Paquin, Ph.D., Faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa, (613) 562-5800-4136; courriel : mpaquin@uottawa.ca

Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci haut qui est menée par Sébastien Poirier dans le cadre de sa maîtrise en éducation à l'Université d'Ottawa sous la direction de Mme Maryse Paquin, Ph.D. La thèse porte sur la perception des enseignantes et enseignants francophones de 9^e et 10^e année de la région d'Ottawa au sujet de l'impact du cours d'Éducation à la citoyenneté dans la formation des élèves.

Je comprends que le but de l'étude est de connaître ma perception au sujet de l'impact du cours d'Éducation à la citoyenneté et les approches que j'utilise pour rendre la matière du cours agréable pour mes élèves. Également, la recherche vise à connaître le rôle que doivent jouer le cours d'Éducation à la citoyenneté dans la formation de l'élève. Enfin, cette étude pourrait également servir à valider la grille d'entretien.

Ma participation consistera essentiellement à participer à une session d'entretien. La durée de la session devrait durer environ 30 à 45 minutes La session est prévue pour le _____ . Je serai également amené à lire la transcription de la session d'entretien qui me sera remise dès qu'elle sera complétée. Ainsi, la lecture de la transcription aura pour but d'assurer que mes propos ont bien été interprétés et transcrits par le chercheur.

Je comprends que puisque ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée un sentiment d'inconfort qui, à certains moments, pourrait s'avérer difficile. Toutefois, j'ai reçu l'assurance de l'étudiant-chercheur que tout sera fait en vue de minimiser ces risques. Tous les thèmes de discussion me seront présentés et, si je décide que je ne veux pas discuter de certains d'entre eux, l'étudiant-chercheur respectera ma décision. De plus, il se peut que je ressente une certaine fatigue intellectuelle lors de l'entretien. Au besoin, l'étudiant-chercheur me proposera de la réaliser en deux temps, au moment de ma convenance.

Ma participation à cette recherche aura pour effet de contribuer à une meilleure compréhension de ma perception de l'éducation à la citoyenneté et du rôle que le cours d'Éducation à la citoyenneté joue dans la formation des élèves. De plus, ma participation pourra aider d'autres enseignantes et enseignants en Ontario et ailleurs au pays à mieux comprendre et à améliorer l'enseignement à la citoyenneté.

J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec elle/lui restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour sa thèse de maîtrise et pour une future publication dans une revue scientifique. De plus la confidentialité sera respectée conformément aux normes éthiques en vigueur à l'Université d'Ottawa.

L'anonymat sera garanti par un numéro d'entretien qui me sera accordé et seuls l'étudiant et la directrice de thèse auront accès au contenu de la cassette audio qui contiendra l'enregistrement de l'entretien. Les bandes magnétiques des entretiens et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire. Les cassettes seront conservées dans un classeur fermé à clef dans le bureau de la directrice de thèse et seul l'étudiant-chercheur et la directrice de thèse auront accès à ces dernières. Les cassettes seront détruites dans les 6 mois suivant le dépôt de la thèse.

Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment serviront à la recherche à moins que je désire qu'elles ne soient pas utilisées. Si tel est le cas, les données recueillies seront détruites immédiatement.

Je, _____, accepte de participer à cette recherche menée par Sébastien Poirier de la Faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par Maryse Paquin, Ph.D. Je comprends que le fait de signer ce formulaire de consentement ne limite en aucun cas mon droit de me retirer de la recherche.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur aux numéros indiqués ci-après

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de la recherche, je peux m'adresser au Responsable de la déontologie en recherche, Université d'Ottawa, 550, rue Cumberland, pièce 159, (613) 562-5841 ou ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du sujet: _____ Date: _____

Signature du chercheur: _____ Date: _____

Nom du chercheur

Nom de la directrice de thèse

Sébastien Poirier

Maryse Paquin, Ph.D.
Faculté d'éducation
145 Jean-Jacques Lussier (453)
(613) 562-5800-4136
courriel : mpaquin@uottawa.ca

ANNEXE D

Grille d'entretien s'adressant aux enseignantes et enseignants francophones de 9^e et 10^e année du cours d'éducation à la citoyenneté

Introduction

Je m'appelle Sébastien Poirier et je suis étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université d'Ottawa. Ma recherche vise à connaître la perception d'enseignantes et enseignants francophones de 10^e année de la région d'Ottawa au sujet de l'impact du cours d'éducation à la citoyenneté dans la formation des jeunes et les moyens et stratégies utilisés pour rendre la matière du cours pertinente pour les élèves. Également, la recherche s'intéresse à leur perception de leur rôle comme enseignante et enseignant d'éducation à la citoyenneté.

Tel que nous en avons discuté, lorsque vous avez accepté de participer à cette recherche, la plus stricte confidentialité sera observée : les données recueillies par l'entremise des entretiens seront conservées dans un tiroir fermé à clé et votre identité sera maintenue confidentielle, de sorte qu'il sera impossible de vous identifier.

Lorsque j'aurai complété la transcription de cet entretien, je vous la ferai parvenir afin que vous puissiez en vérifier le contenu et y faire des changements le cas échéant. Voici la liste des questions qui vous seront posées lors de l'entretien.

Questions générales

1. Le concept d'éducation à la citoyenneté

- 1.1. Que signifie pour vous le concept d'éducation à la citoyenneté?
- 1.2. Quelles en sont les valeurs/dimensions importantes?
- 1.3. Pourquoi jugez-vous ces valeurs/dimensions importantes?

2. Le cours d'Éducation à la citoyenneté

- 2.1. Quelles approches pédagogiques privilégiez-vous dans l'enseignement du cours d'éducation à la citoyenneté?
- 2.2. Quels sont les obstacles et les difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement du cours d'Éducation à la citoyenneté?
- 2.3. Qu'est-ce que vous faites pour faire face à ces obstacles ou difficultés ?

3. Impact du cours dans la formation des élèves

- 3.1. Quels sont, selon vous, les apprentissages les plus significatifs que vos élèves réalisent dans le cours d'Éducation à la citoyenneté?
- 3.2. Quel rôle le cours d'Éducation à la citoyenneté devrait-il jouer dans la formation des élèves francophone du secondaire francophone en Ontario?
- 3.3. Ce cours permet-il de former des citoyens conscients et engagés socialement notamment en :
 - a. s'identifiant à la communauté ? Si oui, de quelle manière? Si non, pourquoi?
 - b. participant à la communauté ? Si oui, de quelle manière? Si non, pourquoi?
 - c. participant à des événements ou des groupes socio-communautaires
- 3.4. Ce cours permet-il de former des citoyens conscients et engagés politiquement, notamment par :
 - a. leur connaissance du processus électoral ?
 - b. leur intérêt au processus politique ?
 - c. leur désir d'exercer leur droit de vote ?
 - d. leur participation à des organisations politiques ?
- 3.5. Ce cours permet-il de former des citoyens conscients des diversités ethniques ? Si oui, de quelle manière? Si non, pourquoi?
- 3.6. Ce cours permet-il de former des citoyens ayant une pensée critique ? Si oui, de quelle manière? Si non, pourquoi?
- 3.7. En général, comment les jeunes réagissent-ils au cours d'Éducation à la citoyenneté?
 - a. sur le plan de valeurs
 - b. sur le plan des objectifs
 - c. sur le plan des contenus
 - d. sur le plan de la pédagogie
 - e. autres