

L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire !

**Luc Guay, Faculté des Lettres et Sciences Humaines et Faculté d'éducation,
France Jutras, Faculté d'éducation,
Université de Sherbrooke
PUL.2004**

Introduction

La réforme des programmes tant à l'ordre d'enseignement préscolaire-primaire qu'à celui du secondaire a apporté quantité de nouveautés, au plan des contenus à apprendre aussi bien que des habiletés intellectuelles et sociales à développer. L'apprentissage de l'histoire ne fait pas exception, loin de là ! Ainsi, au secondaire, le nouveau programme d'histoire générale pour le premier cycle a été développé à partir d'une série de treize réalités sociales à l'intérieur desquelles la dimension éducation à la citoyenneté sera exploitée. C'est ce que nous aimerions discuter ici. Tout d'abord, nous examinerons la place de l'histoire dans les nouveaux programmes. Ensuite, nous relèverons le clivage qui existe entre les visées de la formation et leur mise en œuvre en classe. Puis, nous analyserons l'ajout d'une nouvelle dimension aux programmes d'histoire : l'éducation à la citoyenneté. Nous dégagerons par la suite les appréhensions, puis la mobilisation de certains enseignants d'histoire devant les changements introduits par les nouvelles visées éducatives.

Le but de notre texte est d'analyser les principaux facteurs qui constituent des handicaps ou des freins à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire dans le cadre des programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et de dégager des pistes de solutions puisées à même le milieu de pratique. Pour bien situer cette problématique, il faut savoir par ailleurs que le thème du « vivre-ensemble et citoyenneté » compose l'un des cinq grands domaines généraux de formation privilégiés par le nouveau programme du préscolaire et du primaire de même que celui du secondaire. L'intégration des domaines généraux de formation dans le curriculum scolaire vise à permettre à l'élève « de relier entre eux les divers domaines de connaissance et de porter un regard critique sur les éléments de son environnement personnel, social ou culturel » (MEQ, 2002a, p. 9). Ici, cependant, nous ciblons surtout les programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et la logique du travail des enseignantes et enseignants à l'intérieur de ceux-ci.

1. Une plus grande place de l'histoire à l'école

La réforme des programmes amorcée en 1997 dans la foulée des recommandations des États généraux sur l'éducation et des décisions politiques qui les suivirent, nous permet de constater que l'apprentissage de l'histoire occupera désormais une plus grande place à l'école. Remplaçant les sciences humaines, l'histoire sera enseignée au primaire depuis la 3^e année jusqu'à la 6^e inclusivement. Au secondaire, l'histoire sera au programme de la 1^{ère} à la 5^e secondaire inclusivement, alors qu'elle n'était enseignée qu'en 2^e et 4^e secondaire depuis le Rapport Parent de 1964. Maintenant, au cours de neuf ans de leur scolarité, les élèves seront mis en contact avec l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

Avant d'aborder les liens qui unissent l'éducation à la citoyenneté et l'histoire, il faut définir ces deux concepts. Nous pourrions définir sommairement l'histoire comme étant l'étude des humains dans le temps et l'espace. Nous concevons ainsi que c'est par leur regroupement qu'ils en sont arrivés à s'organiser et à jeter les bases de gouvernements et d'institutions qui

ont marqué les différentes périodes de l'humanité. L'histoire est aussi une discipline d'interprétation puisque nos connaissances sont basées sur les traces laissées par nos prédécesseurs, et ce depuis au moins six millions d'années... Ces traces, il faut non seulement les repérer, mais aussi les traiter afin de tenter de reconstituer ces passés lointains ou récents. Quant au concept de citoyenneté, *civitas* en latin, il fait référence à la personne (*civis* ou citoyen) qui habite une cité, *polis* en grec d'où provient le mot politique. Les concepts de citoyenneté et de politique ont connu de nombreuses variations depuis les débuts de l'humanité jusqu'à aujourd'hui. Maintenant, comme le remarque Schnapper avec la collaboration de Bachelier (2000), dans les sociétés démocratiques modernes, le lien social n'est pas constitué du fait de partager la même religion, ou d'être sujets du même roi ou de la même autorité, mais plutôt du fait que nous sommes citoyens de la même organisation politique. Dans le cadre de la politique éducative du Québec, l'éducation à la citoyenneté propose de faire comprendre les multiples rapports qui s'établissent d'abord entre les citoyens d'une même communauté, ensuite entre les citoyens et l'État qui les régit, et enfin entre les citoyens et les nouveaux arrivants qui décident de s'établir ici en permanence.

L'apprentissage de l'histoire est une discipline qui, culturellement, est offerte dans les écoles depuis... que les écoles existent! Les finalités qui la caractérisent n'ont pas toujours été les mêmes, comme nous l'a rappelé Laville (1979). Avant l'avènement des démocraties modernes, à partir du XVII^e siècle, il importait d'instruire les élèves sur leurs devoirs et responsabilités : des modèles de conduite et de haute morale leur étaient présentés. En outre, on cultivait le respect des princes et des principes de l'ordre social afin de s'assurer la loyauté des citoyens. Puis au XIX^e siècle, on tenta d'inculquer la notion de rôle civique qui allait permettre de légitimer l'État national : il fallait non seulement inspirer le respect des chefs et des institutions, mais aussi développer le patriotisme, le chauvinisme. Il va sans dire que cela permettait de justifier les entreprises impérialistes de certains États. Aujourd'hui, on s'entend pour soutenir que le rôle de l'enseignement de l'histoire consiste à former des citoyens responsables, à développer leur autonomie, leur pensée critique, d'où le lien étroit de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. C'est ainsi que l'apprentissage de l'histoire, selon les visées des programmes d'histoire, devrait permettre d'amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé et à les préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale dans une société démocratique.

Le choix qu'a fait le Ministère d'intégrer l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire plutôt que d'en faire une discipline qui aurait pu être appelée éducation civique ou même instruction civique comme c'est le cas dans d'autres systèmes éducatifs, vise à faire de cette éducation quelque chose de plus formateur que l'éducation aux droits et que l'enseignement des règles et des institutions sociales et politiques. On veut fournir des clés de développement aux élèves que d'aucuns nomment même des citoyens scolaires. Le développement visé est celui, jamais atteint une fois pour toutes, de se situer et de situer des éléments de son contexte dans le temps et dans l'espace, ce qui fait contrepoids à l'immédiateté qui enferme et aliène l'esprit plutôt que de l'ouvrir. L'éducation à la citoyenneté devient ainsi une contribution importante à la formation du jugement.

2. Le clivage entre les objectifs de formation et leur mise en œuvre en classe

Depuis 40 ans l'histoire est enseignée de façon systématique au Québec; mais qu'en est-il de son apprentissage? Les médias se gargarisent chaque année de sondages auprès d'élèves ayant suivi leur cours d'histoire nationale de 4^e secondaire et mettent en relief le fait qu'il reste bien peu des enseignements reçus. Les critiques sont surtout adressées à l'endroit des enseignants

et portent moins sur l'engagement des élèves dans l'apprentissage de la discipline historique que sur l'incapacité des enseignants à leur faire apprendre et retenir quelque chose. C'est pourquoi on demande aux docimologues de plancher sur la conception d'examens et aux directions d'école d'évaluer des statistiques portant sur les réponses aux questions d'examens sommatifs. Cela comporte une conséquence paradoxale : les enseignants perçoivent que leur travail est évalué en fonction des résultats de leurs élèves. Alors, pour contourner le fameux problème des comparaisons des résultats — comparaisons entre écoles, entre commissions scolaires —, plusieurs enseignants ont modifié leur façon d'enseigner en fonction des... examens de fin d'études : la *drill* s'est institutionnalisée! Et les résultats aux examens ministériels se sont améliorés au grand plaisir de tout le monde... ou presque ! On a oublié, au passage, la nature de cette discipline. On a oublié que l'histoire est une discipline hypothético-déductive, une discipline d'interprétation qui consiste à reconstituer le passé des humains à partir des traces dont nous disposons et qui suppose que les personnes qui s'y adonnent tentent de comprendre comment le monde était avant, comment il était organisé politiquement, économiquement, socialement, culturellement (Guay, 2002). L'objectif de formation est-il la réussite aux examens du Ministère ou la contribution à la formation de l'esprit critique de la personne?

Il y a un autre défaut dans la cuirasse. Selon le Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se souvenir et devenir* (1996), 48% des profs qui enseignent l'histoire générale n'ont pas reçu de formation universitaire dans cette discipline, alors que pour l'enseignement de l'histoire nationale, ce sont 28% qui n'en ont pas¹! Il semble que plusieurs des enseignants qui enseignent l'histoire au secondaire le font pour compléter une tâche ou encore ce sont des enseignants dont la formation disciplinaire est en économie ou en géographie, les deux autres disciplines qui appartiennent, selon la convention collective des enseignants, au champ d'enseignement des sciences humaines avec l'histoire. C'est ainsi qu'un prof dont la qualification est reconnue dans le champ des sciences humaines peut enseigner tous les programmes obligatoires en vigueur actuellement dans ce champ, c'est-à-dire la géographie de la 1^{ère} et 3^e secondaire, l'histoire de la 2^e et 4^e secondaire, l'éducation économique de la 5^e secondaire. Ils peuvent aussi enseigner les programmes optionnels dans ces disciplines. Avec la réforme, le champ des sciences humaines prend le nom d'Univers social. C'est seulement à partir de l'automne 2002 ou 2003 selon les différentes universités que la formation des maîtres y est directement arrimée.

Comme nous venons de le montrer, plusieurs enseignants ne sont pas familiers avec la nature et les finalités de l'histoire et de son apprentissage à l'école, il leur est difficile alors de saisir « la substantifique moelle » de cette discipline. Dans plusieurs cas, l'enseignement de l'histoire se fait de façon technique à partir de manuels scolaires mis à la disposition des élèves. Plusieurs élèves n'ont jamais ou encore n'ont presque pas entendu parlé des principaux objectifs de formation des programmes d'histoire, objectifs qui proposent le développement d'habiletés intellectuelles comme celles de la pensée historique et de la résolution de problèmes². Certains élèves consultés par la revue *Vie Pédagogique*³ disent aussi que tout ne tourne pas rond dans cette sphère qu'est l'apprentissage de l'histoire. Ils affirment,

¹ Ces données dataient de 1988, mais les membres du Groupe de travail n'ont pas hésité à affirmer qu'elles étaient encore vérifiables sur le terrain.

³ Ces élèves ont été consultés par la revue *Vie Pédagogique* pour la constitution du dossier qui a été produit en 1998 sur l'Éducation à la citoyenneté, n° 109.

entre autres, que l'histoire ne répond pas à leurs besoins⁴ et ils sont d'accord avec le principe que l'apprentissage de l'histoire devrait rimer avec une meilleure compréhension du présent⁵.

Comment se fait-il que des élèves perçoivent l'existence d'un fossé, d'un clivage entre les objectifs de formation visés par les programmes d'études et l'enseignement qu'on leur offre en classe? Ce phénomène a été dernièrement étudié par Jean-Pierre Charland de l'Université de Montréal dans une thèse de doctorat qu'il a soutenue à l'Université Laval en 2003 ainsi que par un étudiant à la maîtrise de l'UQAM, Daniel Moreau. Robert Martineau de l'UQAM a aussi exploré ce phénomène dans sa thèse de doctorat soutenue à l'Université Laval en 1997. Pour Charland (2003), l'un des facteurs reliés à ce phénomène résiderait dans le nombre d'heures auxquelles les élèves sont confrontés à l'apprentissage de l'histoire : il explique que si les élèves de la région de Toronto réussissent mieux que ceux de Montréal dans l'apprentissage de l'histoire, c'est qu'ils disposent d'un plus grand nombre d'heures de cours d'histoire et que, par conséquent, ils peuvent se « frotter » plus souvent à l'analyse de documents d'époque et aux interprétations d'historiens portant sur les manifestations historiques étudiées. Pour Martineau (1997), le problème résiderait dans le fait que les enseignants n'initient que très peu leurs élèves au développement de la pensée historique en classe d'histoire, les enseignements étant axés davantage sur l'acquisition de connaissances factuelles plutôt que le développement d'habiletés intellectuelles. Ainsi, les élèves n'ayant que peu d'occasions d'analyser les manifestations historiques se voient-ils réduits à ne les apprendre que pour réussir leur examen de fin d'études. Enfin, pour Moreau (2003), les enseignants qui n'ont pas reçu de formation universitaire en histoire ne peuvent saisir toute la nature et les finalités de l'histoire et de son apprentissage : comment pourraient-ils alors saisir la valeur des orientations proposées par les programmes d'études?

Il faut dire que les enseignants qui ont été formés dans les facultés d'éducation depuis la réforme de la formation du personnel enseignant implantée à compter de l'automne 1994 possèdent une formation qui a été pensée et organisée en fonction d'un objectif de « bidisciplinarité » ou même de pluridisciplinarité comme c'est le cas pour les étudiants inscrits dans le cheminement en sciences humaines. En effet, à l'Université de Sherbrooke par exemple, ces derniers ne suivent que 27 crédits en histoire, 21 en géographie, 9 en économie et 63 crédits en pédagogie... ce qui est loin des 60 crédits disciplinaires suivis antérieurement lorsque le baccalauréat menant à l'enseignement comprenait une majeure dans une discipline et une mineure en éducation. Nous discuterons dans un chapitre subséquent du potentiel de la nouvelle formation initiale offerte aux étudiantes et étudiants qui se destinent à l'enseignement de l'Univers social à partir de la session d'automne 2003.

Nous venons de mettre en relief le tableau un peu troublant de l'état de la situation des compétences du personnel enseignant relativement à l'enseignement de l'histoire au Québec. Or, ce qui fait craindre le pire pour certains, c'est qu'avec la réforme des programmes, on a associé à l'histoire une nouvelle dimension: l'éducation à la citoyenneté! Comment s'y prendra-t-on pour satisfaire à la commande? Nouveaux contenus, nouvelles approches, bref les besoins de renouvellement de la pratique d'enseignement se font ressentir.

⁴ *Vie Pédagogique*, n° 109, p. 17.

⁵ *Vie Pédagogique*, n° 109, p. 18.

3. L'ajout d'une nouvelle dimension : l'éducation à la citoyenneté

Dans la poursuite des missions de l'école proposées par les politiques éducatives — instruire, socialiser et qualifier —, le MEQ a identifié les grands principes qu'il faudra aborder en éducation à la citoyenneté. Ces principes ont été repris, commentés et analysés par nombre d'intervenants lors du colloque *Vivre ensemble dans cet espace commun qu'est l'école* qui s'est tenu à Montréal en novembre 2001. Lors de la synthèse des ateliers, trois grands axes de développement de l'éducation à la citoyenneté ont été identifiés pour mieux définir l'intention éducative du domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » :

1. La valorisation de règles de vie en société et des institutions démocratiques;
2. L'engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité;
3. La culture de la paix ⁶.

On peut considérer que ces trois grands axes dont le développement est du ressort de tout le personnel enseignant des écoles primaires et secondaires sont relativement bien ajustés aux compétences transversales visées par l'ensemble du programme de formation qui comprend les cinq grands domaines d'apprentissage : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'Univers social; les arts; le développement personnel. Les compétences transversales suivantes sont censées être travaillées dans toutes les matières à l'école (MEQ, 2002a, p. 15 à 33) :

- Exploiter l'information
- Résoudre des problèmes
- Exercer son jugement
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice
- Se donner des méthodes de travail efficaces
- Exploiter les technologies de l'information et de la communication
- Se connaître
- Coopérer
- Communiquer de façon appropriée

Nous constatons que les axes de développement touchant le domaine du « vivre-ensemble et éducation à la citoyenneté », les compétences transversales retenues pour tous les domaines d'apprentissage et les visées éducatives des programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté convergent vers un même but, soit « d'amener l'élève à comprendre le présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique »⁷. D'ores et déjà, les enseignants qui ont eu l'occasion de prendre connaissance et d'analyser le nouveau programme d'études de l'Univers social de première et deuxième secondaire, se sont penchés sur les activités susceptibles d'atteindre ses visées de formation. Une bonne partie du corps enseignant en est fort stimulée. Mais il reste un certain

⁶ Actes du colloque *Vivre ensemble dans cet espace commun qu'est l'école: Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*, p. 17. Les prochaines fois que nous ferons référence à cette publication, nous indiquerons seulement *Colloque*.

⁷ Gouvernement du Québec (2002b). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement général au secondaire 1^{er} cycle, Domaine de l'Univers social*, p. 2.

nombre d'enseignants qui n'ont pas encore pris en compte le nouveau programme et qui voient se rapprocher le moment de sa mise en place. Aussi, cette situation fait craindre le pire à une partie du corps enseignant. Plusieurs facteurs alimentent leurs appréhensions.

4. Les appréhensions de certains enseignants

Même si nous venons de voir que l'éducation à la citoyenneté est considérée comme une responsabilité collective de tous les intervenants de l'école car elle concerne l'apprentissage du lien social, il reste que les enseignants des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté ont une responsabilité bien particulière à cet égard. Les principaux obstacles perçus par les enseignants ayant peu ou pas de formation en histoire et en éducation à la citoyenneté sont de trois ordres :

- insuffisance de fondements théoriques⁸;
- insuffisance du matériel pratique⁹;
- insuffisance dans leurs connaissances des stratégies d'enseignement reliées à l'apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté¹⁰.

Le manque de fondements théoriques est une préoccupation que les futurs enseignants ainsi que plusieurs enseignants en exercice formulent lorsqu'on les questionne sur les conditions « gagnantes » à une mise en place réussie de la réforme. Ce souci ou ce désir d'obtenir une formation disciplinaire adéquate cache un problème d'un autre ordre, soit celui de la formation initiale et continue des enseignants. Comment se fait-il que des détenteurs d'un baccalauréat (un programme de quatre ans depuis 1994) en soient rendus à réclamer une formation plus poussée dans certains domaines disciplinaires? Ne l'ont-ils pas reçue à l'université? Si ce n'est pas le cas, serait-ce que les cours disciplinaires ne sont pas assez nombreux, adéquats, en lien avec les programmes? Serait-ce aussi, comme nous l'évoquions plus haut, que plusieurs enseignants n'ont tout simplement pas reçu, en formation initiale, les cours disciplinaires qui leur auraient permis de se préparer à dispenser un enseignement adéquat dans le domaine de l'Univers social? Nous n'avons pas l'intention d'ouvrir ce débat, bien que ce débat ait toutefois lieu dans tous les départements disciplinaires et ceux de pédagogie, tant au Québec, au Canada qu'à l'étranger. Tout de même, nous souhaiterions que la formation continue qui s'adresse aux enseignants en exercice ne devienne pas une bouée de sauvetage comme elle est trop souvent perçue présentement, mais plutôt le lieu qui leur permettrait de s'appropriier d'une part les fondements théoriques d'une discipline en particulier et, d'autre part, les habiletés susceptibles de les aider à mieux saisir les enjeux des objectifs de formation ciblés par les programmes d'études. Nous reviendrons sur cette question un peu plus loin.

Non seulement les enseignants s'inquiètent de leur manque de fondements théoriques de la discipline soutenant leur intervention en classe, ils sont aussi préoccupés par le manque de matériel pratique. Le constat du manque de matériel refait surface lors des modifications ou des changements de programmes : c'est comme si le manuel et le cahier d'exercices qui l'accompagne étaient une panacée. Il est certain qu'il faut produire du matériel susceptible d'aider les élèves à s'approprier les connaissances factuelles, à développer les habiletés intellectuelles visées par les programmes et à étudier, mais un manuel scolaire ne devrait pas

⁸ *Vie Pédagogique*, n° 109, 1998, p. 11, 14, 26, 34, 36, 37.

⁹ *Colloque*, p. 22; *Vie Pédagogique*, n° 109, p. 28.

¹⁰ *Vie Pédagogique*, n° 109, p. 14, 26, 34, 37; *Colloque*, p. 29, 49.

constituer l'unique outil didactique utilisé par les enseignants. Les projets conçus par des dizaines d'enseignants le montrent, comme nous le verrons un peu plus loin. Il n'empêche que la tâche de clarifier les fondements de l'éducation à la citoyenneté et les principaux concepts qui devraient être à la base de son enseignement n'est pas simple. À titre d'exemple, dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur la citoyenneté, nous avons recensé près d'une centaine de concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté que les enseignants pourraient aborder avec leurs élèves du secondaire.

En tout cas, les enseignants soulignent qu'ils ont besoin d'être initiés à des stratégies d'enseignement qui leur permettraient de développer les compétences visées par les programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Mais comment cette initiation devrait-elle être faite? Par les programmes de formation continue à l'université? Par la formation entre pairs lors des journées pédagogiques? Par une autoformation à partir des informations véhiculées par les guides ministériels, les revues professionnelles comme *Vie Pédagogique* ou *Traces*? Certes un peu de tout cela a lieu actuellement, mais d'une manière personnelle volontaire et non systématique.

Nous avons voulu en savoir un peu plus sur l'appropriation des changements en milieu scolaire. C'est ainsi qu'au moyen d'entrevues semi-dirigées, nous avons effectué une collecte de données auprès de trois enseignants. Les entrevues ont porté sur l'état actuel de l'enseignement de l'histoire et sur les transformations qui auront lieu avec l'implantation des nouveaux programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Les perceptions de ces enseignants vont dans le même sens puisqu'ils affirment à l'unanimité que pour entreprendre une réforme il faut d'abord avoir les moyens de la faire. Et ces moyens passeraient, selon ces trois enseignants reconnus par leurs collègues pour leur engagement dans l'enseignement de l'histoire au secondaire, par la diminution du nombre d'élèves par classe, l'acquisition de matériel adéquat (manuels, ordinateurs, logiciels, laboratoires) et l'ajout de temps d'enseignement. Lorsque nous analysons ces conditions « gagnantes », il semble que les obstacles ne sont pas si incontournables. En effet, même si le MEQ ne révisera pas à la baisse le nombre d'élèves par classe, celui-ci a déjà annoncé que le Québec avait rattrapé le niveau des autres provinces quant à l'intégration des TIC visant l'apprentissage des disciplines et qu'il maintient sa position à l'effet que chaque élève dispose d'un manuel pour chacune des disciplines enseignées à l'école. Enfin, la nouvelle répartition du temps issue de la réforme de l'éducation a donné lieu à une augmentation substantielle du nombre d'heures d'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. En fait, au secondaire, avec l'implantation des nouveaux programmes, on double les 200 heures déjà consenties à l'histoire ! Ainsi, même si les conditions « gagnantes » ne sont pas toutes réunies, il n'en demeure pas moins qu'une bonne partie d'entre elles sont déjà là, ce qui devrait nous aider à entreprendre la réforme avec optimisme. Par ailleurs, certains enseignants se sont déjà mobilisés et n'ont pas attendu pour exploiter ce nouveau créneau qu'est l'éducation à la citoyenneté.

5. La mobilisation de certains enseignants

Pour plusieurs enseignants, les visées des nouveaux programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté constituent un excellent levier pour la mise en œuvre de projets qui engagent la participation des élèves à la compréhension du monde qui les entoure. Certes les enseignants rencontrés en entrevues ont souligné la nécessité de l'acquisition de connaissances, mais ils ont aussi relevé l'importance de l'apprentissage du vivre-ensemble au moyen de projets réalisés en classe ou dans le cadre d'activités parascolaires. Il peut s'agir de mini-projets réalisés en quelques semaines ou de projets qui s'étendent sur plusieurs mois. Ces projets

engagent les élèves dans des activités de production, de recherche et de débats sur des thèmes relatifs à des problématiques passées ou contemporaines. Ils sont alors amenés à considérer leur propre expérience et à faire des analyses de même qu'à apprendre l'argumentation et la discussion dans l'espace public. Tout cela n'est pas si nouveau et ces approches déjà présentes dans l'enseignement pourront être encore mieux organisées grâce à l'augmentation du temps consacré à l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. À titre d'illustration, nous présentons plusieurs activités déjà expérimentées par des enseignants dans les écoles québécoises :

- **Simulation d'une Assemblée des Nations Unies**¹¹ : cette simulation vise à conscientiser les élèves des difficultés à établir des consensus et ce, même à l'intérieur d'un microcosme comme la classe; elle fournit également l'opportunité de comprendre les mécanismes qui régissent le Conseil des Nations Unies qui veille à assurer le maintien de la paix dans le monde par la diplomatie;
- **Gouvernement étudiant**¹² : voilà une occasion de mettre en valeur certaines règles qui balisent le système de représentation que nous privilégions depuis déjà 1791;
- **Défi-mois**¹³ : il s'agit d'un jeu qui, selon ses auteurs, symbolise un mois dans la vie d'une personne prestataire de l'aide sociale et qui vise à diminuer les préjugés et l'exclusion sociale;
- **Apprivoiser la politique**¹⁴ : cette activité en classe de primaire a commencé lorsque les enfants se sont mis à s'intéresser à ce qui se passait dans l'actualité et que leur enseignante a saisi l'occasion pour les amener à débattre des enjeux sociaux;
- **Débats citoyens**¹⁵, ces débats devraient, selon les auteurs, favoriser le compromis et la négociation et amener les élèves à confronter leurs positions à propos d'un sujet d'actualité;
- **Résolution de problèmes communautaires**¹⁶ : les élèves sont amenés à réaliser un projet annuel basé sur le modèle de la recherche-action. Selon la démarche de recherche-action, le projet vise à trouver une solution à un problème réel que les élèves ont ciblé dans leur communauté. Ils travaillent en équipe, prennent ensemble des décisions et apprennent à participer à une société démocratique;
- **Jeu questionnaire ExploraTerre**¹⁷ : il s'agit d'un jeu disponible sur un site Internet qui contient plus de 600 documents d'information et dont la mission est de sensibiliser les jeunes à la prise de conscience des liens entre les pays du Nord et du Sud. Au moyen du jeu questionnaire, les jeunes peuvent participer, avec leur groupe-classe, au voyage *ExploraTerre*, animé par un personnage nommé Rita qui se déplace de pays en pays;
- **Pareil pas pareil**¹⁸ : des documents vidéo sont réalisés par des élèves qui les présentent par la suite aux autres élèves dans le but de les sensibiliser aux différences sociales et culturelles visibles ou non visibles.
- **Midi-actualité** : cette activité propose des sujets de discussion permettant aux élèves de comprendre certaines situations sociopolitiques : il s'agit d'étudier, d'analyser et de commenter certains faits sociaux diffusés par l'entremise des médias tant écrits

¹¹ *Colloque*, p. 38, J.M. Viola et Y. Neveu, École secondaire Nicolas-Gatineau.

¹² *Colloque*, p. 39, R. Chrétien, École secondaire Marie-Curie, Laval.

¹³ *Colloque*, p. 43, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

¹⁴ *Colloque* p. 44, N. Caya, École primaire Sainte-Jeanne-d'Arc, Montréal.

¹⁵ *Colloque*, p. 56, Classe de S. Truesdell-Ménard, École Du Phare, Sherbrooke.

¹⁶ *Colloque*, p. 57, C. Poudrier, École primaire Saint-Gabriel Archange, Montréal.

¹⁷ *Colloque*, p. 73, J. Montplaisir, É. Breton, Comité de Solidarité Tiers-Monde.

¹⁸ *Colloque*, p. 74, M. Audet, G. Souchereau, École Mitchell-Montcalm, Sherbrooke.

qu'électroniques. Ces élèves apprennent à formuler une appréciation sur l'information et les situations analysées ainsi qu'à porter un jugement sur le travail des autres¹⁹.

Ces exemples d'activités déjà réalisées illustrent que les enseignantes et les enseignants se sont livrés à la conception de projets qui collent non seulement aux objectifs de formation, mais aussi aux compétences tant disciplinaires que transversales promues par les nouveaux programmes. Ces exemples montrent également qu'il est possible d'exploiter en classe cette nouvelle dimension qu'est l'éducation à la citoyenneté avec les moyens du bord, sans se doter de tout un attirail sophistiqué. De plus, il est intéressant de remarquer les thématiques abordées par les enseignants : la question des droits, de l'engagement dans la communauté, de la diversité des identités dans la société et dans le monde. Un moyen privilégié se dégage : la participation où l'esprit critique et les habiletés à la délibération et à la discussion sont développées. Réaliser des projets et des activités est bien louable, mais encore faut-il que les enseignants et les concepteurs de ceux-ci soient au clair avec leurs enjeux et leurs finalités de formation.

Conclusion

L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire! disions-nous au point de départ. On aura vite compris que les embûches qui guettent celles et ceux qui verront à la mise en place de cette nouvelle dimension tant dans les programmes d'histoire que ceux d'autres disciplines, constituent ou bien un obstacle pour certains ou bien un défi stimulant pour d'autres, selon que l'on est facilement démobilisable ou proactif. Il est toutefois une qualité que doivent posséder celles et ceux qui se lanceront dans l'aventure, soit d'avoir l'audace de proposer des projets visant l'éducation à la citoyenneté à tous les élèves québécois afin de les amener non seulement à acquérir les connaissances factuelles et à développer les habiletés intellectuelles s'y rapportant, mais aussi à les amener à participer de façon éclairée, critique et active à la société civile.

Nous sommes d'avis que l'intégration de l'éducation à la citoyenneté au curriculum québécois arrive au bon moment. Dès 1998, le Conseil Supérieur de l'Éducation a souligné le désintérêt des citoyens pour la chose publique, désintérêt qui se manifeste non seulement par la faiblesse du taux de participation aux élections mais aussi par le désengagement vis-à-vis des débats publics. Le pari éducatif que fait notre société est celui de prendre la socialisation et les apprentissages scolaires comme leviers d'engagement du citoyen à une participation sociale démocratique et compter, une fois de plus sur les enseignantes et les enseignants pour la réalisation concrète de cet idéal éducatif.

Références

Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université Laval.

Conseil supérieur de l'Éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : CSÉ.

Dossier L'éducation à la citoyenneté. *Vie Pédagogique*, n° 109, novembre-décembre 1998.

¹⁹ Entrevue C.

Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (1996). *Se souvenir et devenir, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2002a). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire 1^{er} cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, version provisoire.

Gouvernement du Québec (2002b). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire 1^{er} cycle, Domaine de l'Univers social*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, version provisoire.

Guay, L. (2002). *Conception et mise à l'épreuve d'un manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Laval.

Laville, C. (1979). Place et rôle de l'enseignement de l'histoire, principalement dans l'enseignement secondaire, pour la formation de l'homme du XX^e siècle. *Bulletin de la SPHQ*, vol. 17, n° 2, avril, p. 30-35.

Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Laval.

Moreau, D. (2003). *L'enseignement du nouveau programme d'histoire nationale dans les écoles secondaires francophones du secteur général durant les années soixante : des intentions à l'application*, Mémoire de maîtrise soutenu à l' UQÀM.

Otero, M.D., Cournoyer, É., Larocque et Marleau, M.-È. (dir.) (2002). Actes du colloque Vivre ensemble dans cet espace commun qu'est l'école. *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*. Montréal : AEPEP, UQÀM et Gouvernement du Québec.

Schnapper, D. avec la collaboration de C. Bachelier (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris : Gallimard.