

# **Appropriation didactique de l'éducation à la citoyenneté par le personnel enseignant du secondaire**

Luc Guay  
Université de Sherbrooke, Québec

## **Résumé**

Le manque d'outils didactiques pour assurer l'éducation à la citoyenneté au secondaire au Québec a été documenté récemment par Jutras et Guay (2005). Afin de contribuer à mettre en évidence un cadre didactique et développer des outils qui permettent de réaliser des activités d'apprentissage significatives, une recherche collaborative a été menée sur le terrain pendant l'année scolaire 2006-2007. Formé au départ, de dix enseignantes et enseignants du domaine de l'Univers social du secondaire, d'une assistante de recherche et de deux chercheurs qui interviennent en didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté (Guay) ainsi qu'en éthique (Jutras), un groupe de discussion s'est réuni une fois par mois pendant sept mois pour échanger sur les façons de s'approprier les concepts d'éducation à la citoyenneté et de les mettre en œuvre tout en poursuivant le développement des compétences des élèves en lien avec le domaine de l'histoire. On doit noter que les enseignantes et enseignants qui ont participé au projet interviennent à tous les niveaux d'enseignement au secondaire et proviennent d'établissements publics et privés. Nous présentons le résultat de ces rencontres qui ont permis aux intervenants de partager leurs connaissances et leurs compétences sur le sujet. Nous montrerons cette appropriation à partir des outils didactiques développés, mis en œuvre et partagés. Enfin, nous présentons un cadre didactique qui identifie les principales avenues à s'approprier afin d'intervenir de façon adéquate en éducation à la citoyenneté.

## **Introduction**

Nous avons déjà rapporté dans des publications antérieures (Guay-Jutras 2004, Jutras-Guay 2005) que l'ajout de l'éducation à la citoyenneté aux programmes d'histoire constituait « un excellent levier pour la mise en œuvre de projets qui engagent la participation des élèves à la compréhension du monde qui les entoure » (Guay-Jutras, 2004, p. 22), et à titre d'illustrations, nous avons énuméré des activités qui avaient été mises en place dans des écoles secondaires. Nous avons aussi souligné l'appréhension de certains enseignants qui se sentaient insuffisamment outillés pour intervenir de façon significative dans cette sphère qu'est l'éducation à la citoyenneté.

Cette appréhension de certains enseignants à intervenir de façon significative au développement de cette compétence qui relève tant de la discipline historique que du domaine général de formation, nous a conduit ma collègue France Jutras et moi à solliciter la participation d'une dizaine d'enseignants, tant du 1<sup>er</sup> que du 2<sup>e</sup> cycle et provenant d'écoles publiques et privées de Sherbrooke, au Québec, afin de les accompagner dans leur développement professionnel au moment de l'implantation du nouveau programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Sur la dizaine d'enseignants sollicités, six ont participé aux sept rencontres mensuelles, les autres y participant de façon irrégulière, leur agenda respectif ne le permettant pas.

Notre plan d'action consistait à leur laisser la parole afin qu'ils expriment les représentations qu'ils avaient de l'éducation à la citoyenneté et les accompagner dans leur démarche d'appropriation de cette dimension, pour en arriver à la conception d'un outil didactique favorisant l'enseignement et l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à partir de la réalité sociale de leur choix : celle qui a été retenue et « travaillée » lors des sixième et septième rencontres, se rapporte à l'industrialisation (1800-1900). Cette réalité sociale est à l'étude tant au premier qu'au second cycle et s'énonce ainsi :

- Au premier cycle, il s'agit de traiter de **L'industrialisation : une révolution économique et sociale**, dont la contribution des individus et des institutions à l'amélioration des conditions de vie dans la société.
- Au second cycle, la réalité sociale touche **La formation de la fédération canadienne**, dont l'étude de la dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques.

Les sept rencontres que nous avons effectuées se sont tenues du 4 octobre 2006 au 30 avril 2007, rencontres qui furent enregistrées pour la plupart et dont nous avons pu tirer le verbatim pour fin d'analyse. Une assistante de recherche, Sonia Lafrance, étudiante à la maîtrise, a participé aux rencontres et en a établi les compte-rendus.

Nous avons découpé ces rencontres en quatre phases :

- la première phase (la première rencontre) a permis à l'équipe d'explicitier ses représentations de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté;
- la seconde (les rencontres deux à quatre) avait pour objectif d'amener les membres de l'équipe à expliciter leurs représentations des programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté;
- la troisième (la cinquième rencontre) a servi à présenter des modèles d'intervention,

- et enfin, la quatrième (les deux dernières rencontres), à concevoir de façon collaborative, des outils didactiques.

## **1. la phase 1 : les représentations de l’histoire et de l’éducation à la citoyenneté**

Le groupe pilote (focus groupe) avec lequel nous avons travaillé, était composé pour une moitié, d’enseignants dotés d’une solide formation en histoire (une maîtrise en histoire) et possédant en moyenne entre 15 et 20 ans d’expérience, alors que l’autre moitié, composée d’enseignantes majoritairement novices (2 à 5 ans d’intervention en histoire), possédaient un baccalauréat en enseignement au secondaire ou un baccalauréat dans une autre discipline.

Il s’est avéré, et cela ne surprendra personne, que les enseignants dotés d’une formation en histoire se considéraient plus « à l’aise » avec la nature et les finalités de l’histoire que ne le furent leurs collègues du BES ou d’autres disciplines; l’un des enseignants l’a mentionné en soulignant la proximité qui existe entre la nature de l’histoire et les objectifs de formation visés par les nouveaux programmes d’histoire et éducation à la citoyenneté :

Parce que la beauté du programme, c’est le métier d’historien. ...La clé est là. ...il faut apprendre à nos jeunes à devenir historiens. Historiens, c’est quoi? Je travaille avec des sources. Fait que si je réussis à jouer avec les sources. ... je commence à ... à leur montrer des documents, puis à comprendre comment fonctionne le document, puis pourquoi il est important. Puis pourquoi, pourquoi ce document-là a été fait voilà 500 ans, ou 1000 ans, ou 2000 ans, puis on en parle encore aujourd’hui. ... Il a une valeur historique. Fait qu’il y a quelque chose qui explique ça. Fait que là, c’est pour ça que quand le jeune s’en vient là-dedans, tu te dis c’est extraordinaire. Puis, à un moment donné, on apprend avec. Avec les années, à un moment donné, on va développer ça, ... il y en a des idées là. Ça bouillonne dans un cerveau là. Avec les exemples, avec les bonnes équipes de travail là, ça va tout sortir. - Richard<sup>1</sup>. (Jutras-Guay, b, 2006)

Cette aisance ou non à intervenir en éducation à la citoyenneté constitue une dimension très importante car l’exploitation de cette compétence ne s’effectuera que si et seulement si les enseignants en maîtrisent les principaux paramètres, comme l’expriment deux des participants du groupe pilote lors de deux rencontres :

Quand je ne suis pas à l’aise là, je ne m’aventure pas sur la glace. Je m’aventure sur le terrain où je sais que je peux faire apprendre quelque chose aux jeunes, puis que je me sens bien dans ma peau. - Richard. (Jutras-Guay, b, d, 2006, 2007)

---

<sup>1</sup> Les noms des participants ont été modifiés afin de préserver le caractère confidentiel des échanges.

Pendant l'été, je suis coordonnatrice dans un camp de jour, puis on parlait d'actualité, puis mes animateurs me disaient comment ils faisaient... Il dit : J'ai beau lire les nouvelles, je ne comprends pas. Je n'ai pas les bases pour comprendre ça ». Justement, s'ils sont capables de le faire plus jeunes, bien ça commence à quelque part. – Audrey. (Jutras-Guay, c, 2007)

De plus, la complexité à exploiter cette compétence reliée à l'éducation à la citoyenneté suppose que l'on connaisse bien ses élèves, ce qui n'est pas le cas en début d'année alors que les enseignants doivent se familiariser avec près de 200 élèves comme l'explique l'un des enseignants :

C'est parce que moi, en secondaire x, évaluer (la construction d') une conscience citoyenne comme c'est dit, il faudrait que je n'aie que 30 étudiants. Il faudrait que je connaisse mes étudiants. Et là, à un moment donné, on tourne tellement comme des topies, qu'on ne les connaît pas assez. – Richard. (Jutras-Guay, b, 2006)

Mais ce n'est toutefois pas utopique de penser que cette opération soit réalisable comme en témoigne cette autre enseignante faisant partie du groupe pilote :

C'est ça, quand tu dis que c'est utopique, ce n'est pas si (utopique)... Parce que moi, la façon que je l'ai fait, ça se fait. C'est très long par contre. – Pierrette. (Jutras-Guay, b, 2006)

Elle ajoute ce commentaire ayant trait au renouveau pédagogique mis en branle au Québec en 2003 au secondaire, et qui a permis l'ajout de cette compétence :

Vous allez voir, c'est fatiguant la réforme, mais c'est quand même bien intéressant. – Pierrette. (Jutras-Guay, b. 2006)

Les principaux obstacles qui ont été identifiés par les participants afin d'intervenir de façon adéquate en éducation à la citoyenneté sont les suivants :

1. la difficulté d'évaluer cette nouvelle compétence
2. l'insuffisance du temps alloué pour exploiter cette compétence
3. la quasi absence de matériel pour exploiter cette compétence

#### 4. l'insuffisance de la formation professionnelle<sup>2</sup>.

Les participants ont aussi identifié des solutions pour contourner ces obstacles :

1. l'appropriation des concepts se rapportant à l'éducation à la citoyenneté
2. l'appropriation des objectifs de formation des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté
3. l'appropriation et mise en pratique de modes d'évaluation se rapportant à l'éducation à la citoyenneté.

Les interventions des enseignants durant les sept rencontres qui se sont déroulées durant ces sept mois ont aussi montré que l'éducation à la citoyenneté avait une portée très large étant donné la nature des concepts utilisés et dont le sens change à travers le temps. Ainsi, les concepts de démocratie, de citoyen, de gouvernement et d'institutions politiques qui sont ressortis pour illustrer les représentations qu'ils avaient de l'éducation à la citoyenneté, n'ont pas la même résonance si l'on traite d'Athènes au 5<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ, du Québec de 1791 ou des pays démocratiques du 21<sup>e</sup> siècle. Les utiliser en classe suppose une connaissance de référents historiques très étendus. D'où l'importance de la maîtrise des connaissances historiques chez les enseignants lorsque vient le temps d'expliquer certains rapports entre ces concepts et l'époque historique étudiée. Cet élément a été souligné de cette façon par un des participants :

Par exemple, le concept de citoyenneté, s'il est abordé à l'époque de la Préhistoire ou s'il est abordé à l'époque de l'Antiquité ou du Moyen-Âge, de la Renaissance, ou de la période des grandes révolutions, ou aujourd'hui, c'est un concept qui a évolué avec le temps...À un moment donné, il faut se dire, bien là, on comprend le concept de citoyenneté à telle époque, et on sait qu'il va être modifié au fur et à mesure que le temps va avancer. – Victor. (Jutras-Guay, a, 2006)

D'où l'importance également d'une connaissance pratique des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté, tant du premier que du second cycle, afin d'établir les rapports susceptibles de l'être. C'est d'ailleurs durant les rencontres deux, trois et quatre que les enseignants se sont penchés sur ces programmes d'études.

## **2. la phase 2 : les représentations sur les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté.**

---

<sup>2</sup> Cette dernière difficulté avait été identifiée dans notre chapitre portant sur « L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire! » In Fernand Ouellet, *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, PUL, Québec, 2004, p. 20

Tous les participants ont été unanimes à cet égard : les nouveaux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté sont complexes! Et que dire de l'évaluation tant des trois compétences disciplinaires à faire développer que des contenus notionnels à faire acquérir?

En effet, les nouveaux programmes proposent l'étude de réalités sociales - expression nouvelle que les enseignants doivent aussi s'approprier alors qu'auparavant il était question de phénomènes historiques, de périodes historiques. L'étude de ces réalités sociales ou événements marquants d'une période historique donnée, s'effectue autour de trois compétences, soit :

1. interroger des réalités sociales
2. interpréter des réalités sociales
3. construire sa conscience citoyenne

Si les deux premières se rapportent à l'étude de l'histoire, une discipline d'interprétation basée sur l'analyse de documents de première et seconde main, la dernière touche davantage à l'éducation à la citoyenneté. La maîtrise de ces trois compétences n'est pas nécessairement acquise pour plusieurs enseignants qui n'ont jamais reçu de formation en histoire et éducation à la citoyenneté<sup>3</sup>. Dans notre groupe de travail, les deux enseignants qui détenaient une formation de 2<sup>e</sup> cycle en histoire, se disaient « emballés », malgré leur complexité, par les nouveaux programmes proposés puisqu'ils visaient les mêmes compétences que celles poursuivies par l'étude de l'histoire, plutôt que sur la seule mémorisation d'événements ou de dates historiques.

Les enseignants « novices » ou ceux qui sont détenteurs d'un baccalauréat en enseignement de l'histoire au secondaire, ont souventes fois exprimé l'idée qu'ils n'ont pas cette vision plutôt large qui permet d'exploiter les réalités sociales sous l'angle de l'éducation à la citoyenneté, mais se sont dits confiants de le faire puisqu'ils disposent d'un éventail de moyens et de démarches pour intervenir en histoire.

L'autre obstacle majeur considéré par tous les enseignants de notre groupe pilote, touche à l'évaluation : si l'évaluation de connaissances factuelles n'a jamais été problématique, il n'en va pas de même pour l'évaluation des compétences proposées par les programmes d'études. Car, soulignent les membres du groupe pilote, pour porter un jugement professionnel sur le développement des dites compétences, il faut observer des traces, et ces observations requièrent beaucoup de temps et des

---

<sup>3</sup> Les auteurs du rapport *Se souvenir et devenir* qui se sont penchés sur l'enseignement de l'histoire au Québec et la formation des maîtres, ont repris des statistiques du MEQ qui indiquaient que 48 % des « personnes qui l'enseignaient (l'histoire générale) en 1988 n'avaient aucune formation universitaire en histoire » et que « 28% des personnes qui dispensaient alors cet enseignement (histoire nationale) n'avaient aucune formation pour le faire »! *Se souvenir et devenir*, p. 66. Nous ne pouvons qu'espérer qu'un tel constat est aujourd'hui chose du passé, les statistiques plus récentes faisant défaut.

compétences qui n'ont pas été suffisamment développées dans leur formation initiale ou dans leur pratique.

Tu sais, moi là j'ai vu mon enseignement changer complètement. Puis la conscience citoyenne, si tu veux l'évaluer, tu n'as pas le choix, il faut que tu prennes les traces. Parce que comment dire à un parent : « Bien ton jeune, il participe. – Pierrette. (Jutras-Guay, b, 2006)

Il en résulte que les enseignants souhaiteraient s'approprier ces compétences en évaluation des compétences. À titre d'exemple, et à leur demande, nous leur avons présenté une réalité sociale susceptible de les guider dans la prise en charge d'un modèle qu'ils pourraient s'approprier dans leur exercice. Il s'agissait de l'exploitation de la réalité sociale se rapportant à la romanisation, où, à partir d'infrastructures encore existantes autour de la Méditerranée, ainsi qu'à partir du phénomène de l'américanisation, on invite les élèves à identifier, dans un premier temps les rôles joués par les citoyens pour payer les coûts de l'édification de ces infrastructures ainsi qu'à leur utilisation à titre personnel. Puis, dans un deuxième temps, il s'agit d'amener les élèves à « actualiser » ce phénomène historique qu'est la romanisation en traitant de l'américanisation et en amenant les élèves à réfléchir sur ce rapport qu'ils ont avec les infrastructures modernes qui jouent le même rôle que ceux qui existaient durant la période de romanisation. Ce modèle provient d'une communication qui avait été effectuée en collaboration avec mon collègue Kevin Péloquin, un enseignant du secondaire de la région montréalaise, lors du congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec en octobre 2006. Les documents qui ont servi à la communication ont été réutilisés dans le cadre de notre recherche collaborative. Il s'agissait en fait de faire prendre conscience aux enseignants du réalisme qui réside dans les nouveaux programmes, en n'occultant pas pour autant le caractère complexe de leur mise en œuvre.

#### **4. la phase 3 : la présentation de modèles d'intervention en éducation à la citoyenneté**

Lors de notre cinquième rencontre, et à la demande des membres du groupe de recherche, nous avons présenté un autre modèle qui touche autant les programmes du 1<sup>er</sup> que du second cycle, soit la révolution industrielle. Dans ce module d'apprentissage<sup>4</sup>, patrons, ouvriers et politiciens débattent de leurs positions respectives quant à leurs conditions de travail et de vie ainsi que des mesures de soutien correspondant aux revendications des uns et des autres. Pour ce faire, la classe est divisée en quatre sous groupes : les patrons, les ouvriers, les politiciens et les observateurs regroupant des élèves qui font

---

<sup>4</sup> Nous présentons trois tableaux, en annexe, que les élèves peuvent compléter.

la synthèse des interventions. Chacun des deux groupes représentant les patrons et les ouvriers reçoit des documents écrits et figurés qui lui est propre et qui traitent des conditions de travail et de vie ainsi que leurs revendications respectives. Les politiciens reçoivent quant à eux des documents qui explicitent les deux positions; enfin, les observateurs ne reçoivent aucun document, se limitant à noter les différents points de vue exprimés. Les élèves sont appelés, avant de prendre connaissance des dossiers spécifiques qui leur seront remis, à formuler des hypothèses quant à identifier les conditions de travail et de vie des ouvriers et des patrons durant la révolution industrielle, ainsi que les mesures de soutien préparés par les politiciens afin de répondre aux revendications respectives de ces deux groupes sociaux. Les élèves formulent leurs hypothèses à partir de la fiche (tableau 1) que l'on retrouve en annexe. Cet exercice pourrait aussi s'effectuer en grand groupe, oralement, l'enseignant notant les différentes hypothèses au tableau.

Voici, à titre d'illustration, les schémas que nous avons présentés aux enseignants du groupe focus :

Schéma 1 : Les trois groupes sociaux visés par l'activité portant sur la révolution industrielle.

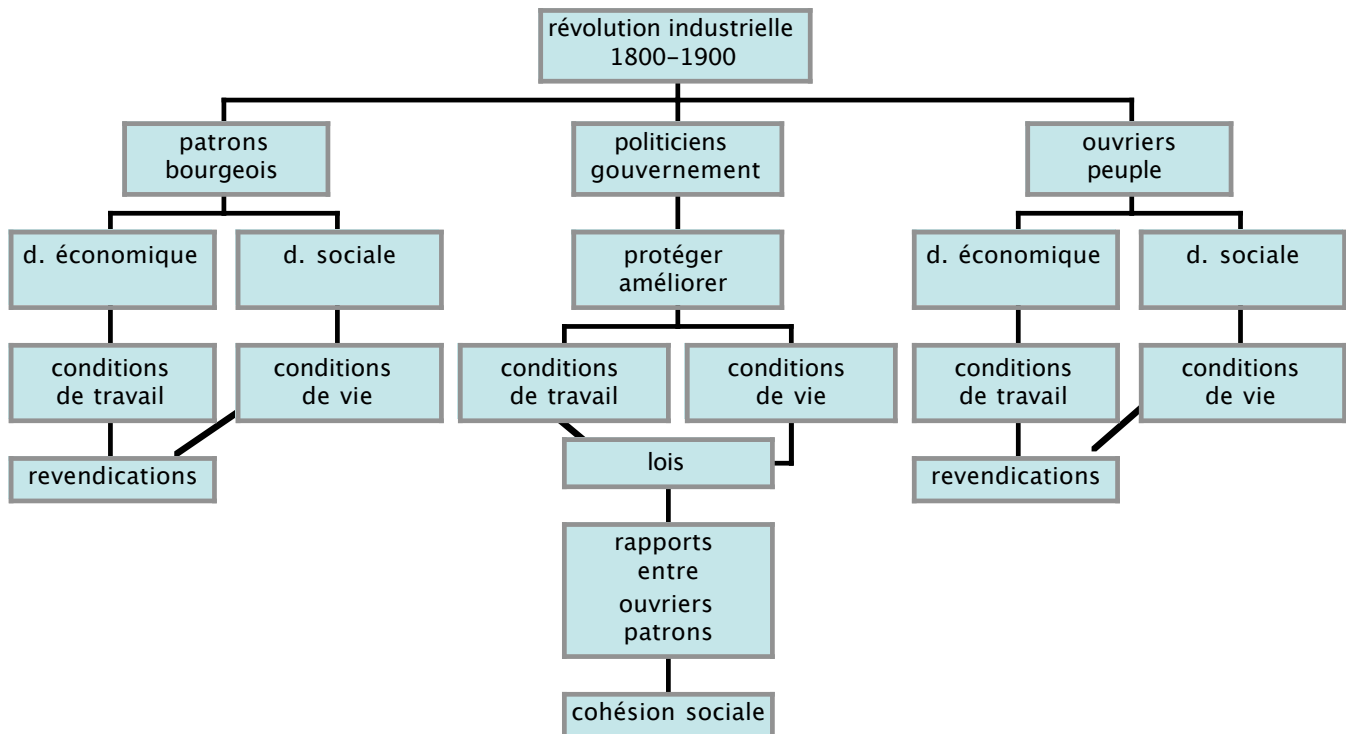




schéma 2 : Les quatre rôles joués par les élèves durant l'activité portant sur la révolution industrielle.

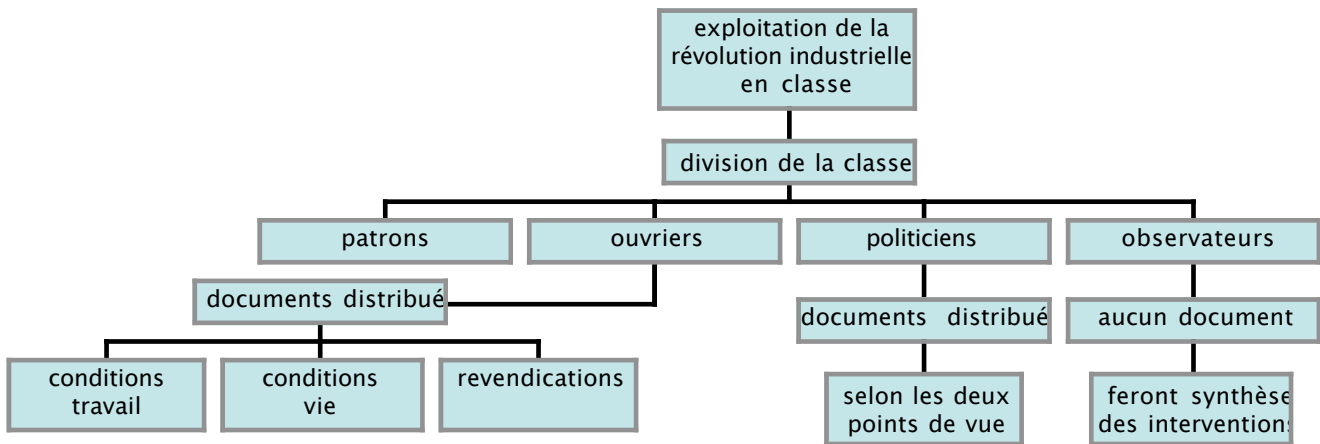
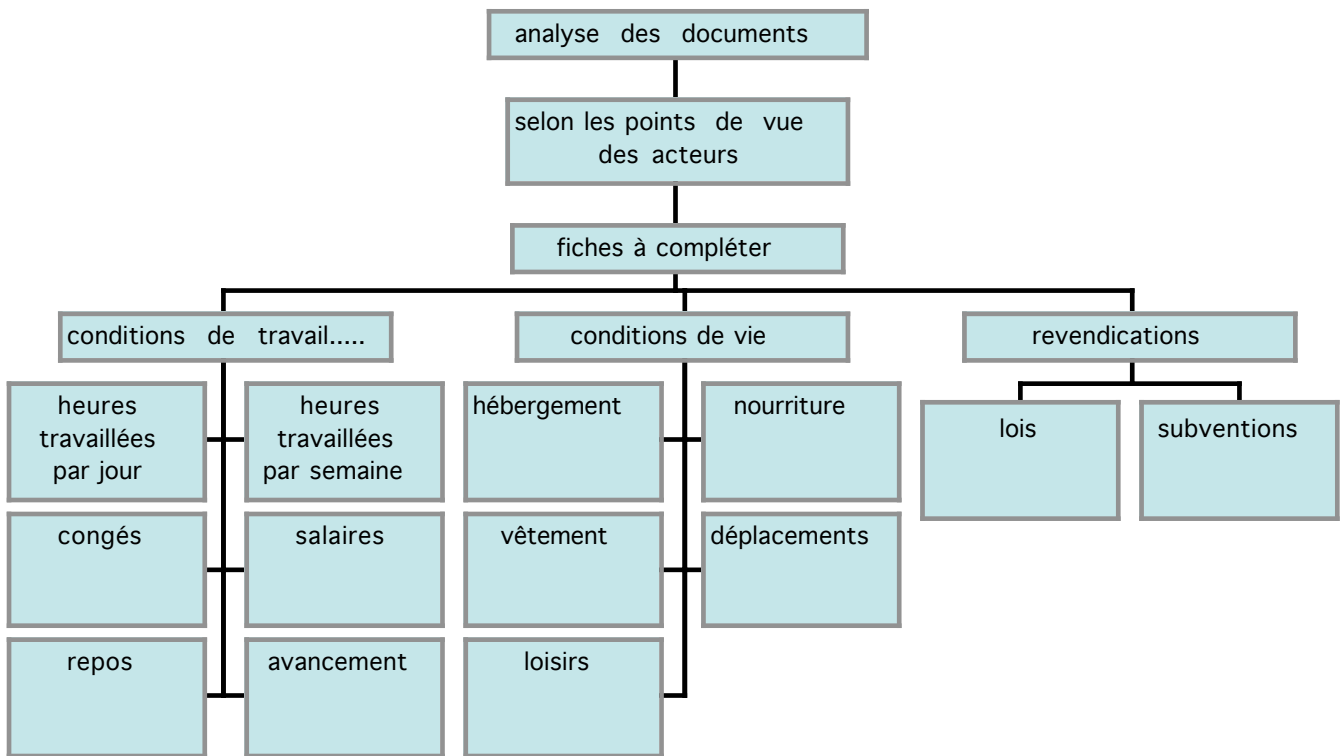


Schéma 3 : Identification des points de vue des différents acteurs de la révolution industrielle.



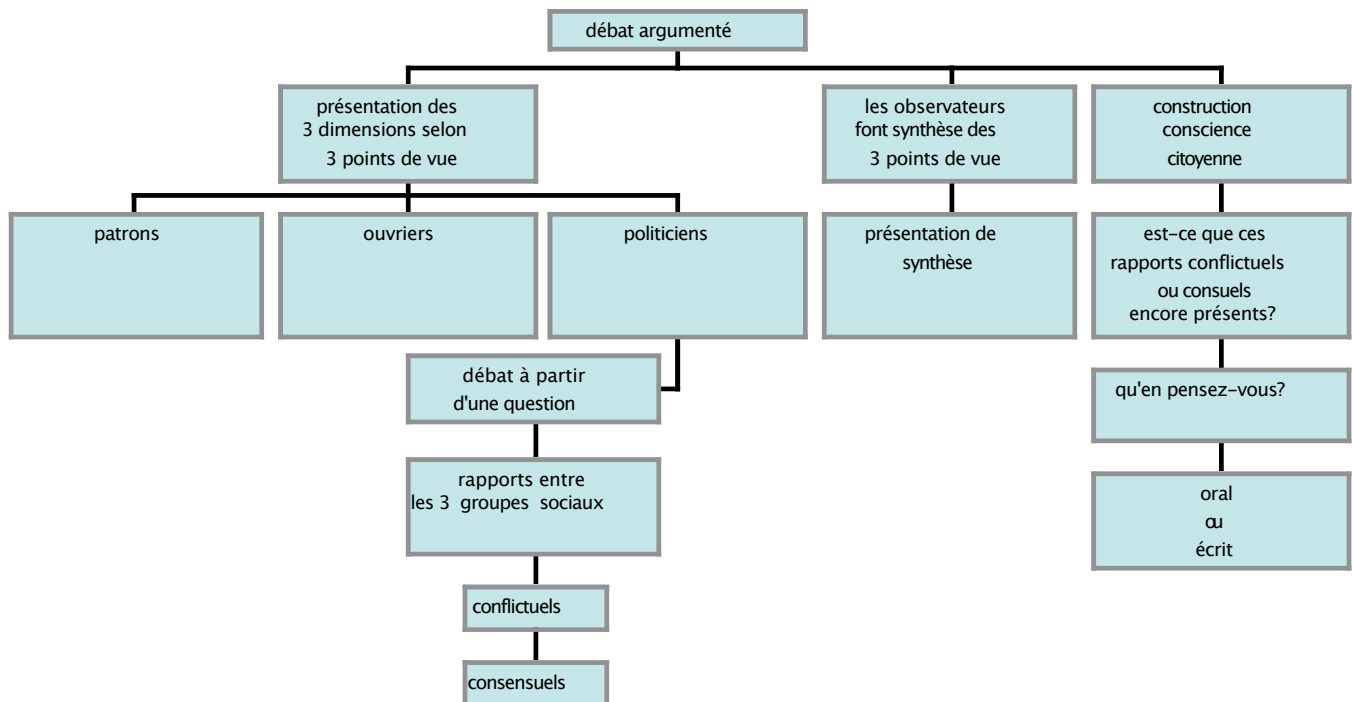
Une fois le tableau des différents points de vue complété, les sous-groupes devraient être en mesure de débattre d'une question susceptible de provoquer des échanges intéressants; cette question pourrait être :

Est-ce que les rapports entre les patrons et les ouvriers étaient conflictuels ou consensuels à l'époque de la révolution industrielle?

Les élèves sont amenés à appuyer leurs points de vue à partir des données sur lesquelles ils se sont préalablement penchés. Puis, en second lieu, on leur pose la même question, mais en établissant un rapport avec aujourd'hui :

est-ce que ces rapports conflictuels ou consensuels sont encore présents de nos jours? Qu'en pensez-vous?

Schéma 4 : Le débat argumenté : les positions des trois principaux acteurs de la révolution industrielle.



Ce second questionnement a pour objectif d'amener les élèves à construire leur conscience citoyenne en actualisant les conflits qui tirent leur origine au 18<sup>e</sup> siècle.

Ce modèle, axé sur l'utilisation du débat argumenté est non seulement recommandé par le ministère de l'Éducation, mais constitue aussi une avenue très intéressante pour amener les élèves à « interroger une réalité sociale », à l' « interpréter » et à « construire sa conscience citoyenne ».

Les enseignants ont aussi constaté que l'un des objectifs de notre modèle visait le développement de la pensée critique si chère à l'enseignement/l'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Le développement de la pensée critique devrait permettre, comme le précise le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, d'

amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe (MELS, 2007, p. 337)

Rappelons aussi que les enseignants avaient manifesté le désir de s'approprier et mettre en pratique des modes d'évaluation se rapportant à l'éducation à la citoyenneté. La complexité de porter un jugement sur la construction d'une conscience citoyenne a été soulignée plusieurs fois par les enseignants du groupe pilote. Pour y arriver, nous croyons qu'il est possible de mesurer la construction d'une conscience citoyenne à partir des propos tenus par les élèves tant à l'écrit et à l'oral, et aussi à partir des composantes de cette compétence et les apprécier selon les exercices effectués en classe. Ces composantes de cette compétence ont le mérite d'identifier les principaux attributs se rapportant à l'éducation à la citoyenneté: il s'agit de retenir les composantes qui se rapprochent le plus de la réalité sociale étudiée et de la situation-problème conçue ou retenue par l'enseignant. La dernière section de ce chapitre illustre comment nous pourrions mesurer ces compétences à l'aide de l'échelle d'appréciation proposée par les programmes d'études et que nous avons adapté pour cette réalité sociale.

Il est aussi possible de mesurer le degré d'engagement des élèves dans la première tâche qu'ils ont à effectuer et qui consiste à formuler des hypothèses de résolution de la situation-problème proposée. Nous pourrions ensuite mesurer les trois grandes opérations se rapportant à l'exploitation de l'information qui consiste à traquer, traiter et partager des données sur l'un ou l'autre des groupes sociaux de la révolution industrielle. Enfin, il est aussi possible d'évaluer la participation au débat portant sur les conditions de vie et de travail ainsi que des mesures de soutien proposées par les politiciens. C'est une avenue qui a été soulignée par un enseignant du groupe pilote :

La troisième compétence, elle donne un nouveau sens. Tantôt Richard a soulevé quelque chose, il faut que j'y revienne. Je ne peux pas mettre un document, je ne peux pas mettre une citation, je ne peux pas provoquer une classe, je ne peux pas les

amener à développer une réflexion sans donner un droit de parole. ... Quand on parle d'un changement d'enseignement, c'est ça, ... mais il faut constamment revenir parce que la conscience (citoyenne) ne se développe pas face à un texte seul. Il faut qu'il y ait partage.

...Justement, on va faire de la conscience citoyenne juste en ouvrant la porte à l'expression. Et ce que Pierrette va enclencher en secondaire x, ce que nos profs font au premier cycle, nous on va le poursuivre au deuxième cycle. Il va se poursuivre ensuite tout sa vie. La conscience citoyenne, ce n'est pas quelque chose qui va être limité à l'école. On s'autorise, on se donne le droit de faire de notre classe un lieu public réel, et non plus seulement un lieu pour recevoir une information. Donc, la troisième compétence, elle donne un nouveau sens à l'approche des sciences humaines. – Victor. (Jutras-Guay, b, 2006)

L'acte d'enseigner ne se limite pas à mesurer l'atteinte ou le développement de telle ou telle compétence, mais aussi l'acquisition de connaissances factuelles se rapportant aux réalités sociales à l'étude, dont celle de la révolution industrielle qui a été retenue pour illustrer notre modèle. Cette évaluation, qui a un caractère formatif, devrait donner des indications à l'enseignant du degré d'atteinte par les élèves du niveau de compréhension des indicateurs retenus. L'enseignant doit lire les données compilées par les élèves et évaluer leur degré de pertinence: cet exercice pourrait aussi s'effectuer en grand groupe, l'enseignant s'assurant que tous les élèves saisissent la portée et les nuances se rapportant à chacun des concepts retenus.

Ces cinq premières rencontres durant lesquelles les enseignants du groupe pilote sont intervenus et à qui nous avons présenté les deux outils didactiques, ont suscité chez les participants le désir de concevoir à leur tour, une activité didactique qu'ils pourraient mettre en œuvre dans leurs classes. Cette quatrième phase s'est déroulée lors des deux dernières rencontres.

#### **4. La phase 4 : la conception d'outils didactiques**

Les enseignants se sont attardés durant les deux dernières rencontres à réfléchir et à commenter des outils conçus par deux des membres de l'équipe, dont l'outil intitulé *Les différentes facettes de l'industrialisation : classer pour mieux comprendre*. L'activité comporte quatre phases et a été conçue pour être réalisée en équipe de façon collaborative.

La première phase consiste à découper les 40 photos faisant partie du dossier thématique de la révolution industrielle et qui illustrent cette réalité sociale selon des thématiques se rapportant aux conditions de vie (celles des ouvriers et celles des patrons), aux conditions de travail (celles des

ouvriers et celles des patrons), aux lois votées par les gouvernements, et enfin aux organismes syndicaux du 19<sup>e</sup> siècle.

Dans la seconde phase, les élèves doivent regrouper les photos selon les grandes catégories qu'ils estiment importantes. Ce traitement de l'information constitue une opération intellectuelle importante car il permet d'évaluer le degré de compréhension qu'ont les élèves de la réalité sociale étudiée.

La troisième phase consiste à indiquer sur de grandes feuilles 14 X 17, les noms des catégories (une feuille par catégorie) et à y coller les photos s'y rapportant : cette opération s'effectue en fonction des discussions et des confrontations d'idées avec les pairs.

Les élèves devront ensuite, dans la quatrième phase, justifier leur classification devant un « grand jury » qui évaluera les arguments des élèves pour appuyer leurs choix. Ce grand jury pourrait être composé de l'enseignant et d'un élève par équipe.

Cette activité didactique a pour objectif d'inviter les élèves à interroger des documents figurés de cette époque et à les interpréter; les élèves devront ensuite organiser leurs idées, à prendre conscience des réalités citoyennes de l'époque et à réfléchir sur l'importance des revendications et moyens mis en œuvre depuis, pour corriger certaines situations illustrées par les documents. Cet exercice de conscientisation doit s'effectuer pendant et à la suite de l'étude de cette réalité sociale, et c'est à l'enseignant qu'incombe la tâche de faire mobiliser les nouveaux savoirs afin de les mettre en relation avec la réalité présente.

L'objectif de concevoir un outil didactique favorisant l'enseignement et l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté à partir de la réalité sociale se rapportant à l'Industrialisation, a été, selon nous, atteint, car les élèves sont invités à interroger cette réalité sociale, à interpréter des documents s'y rapportant et à construire leur conscience citoyenne en comparant cette réalité du passé avec celle d'aujourd'hui.

Toutes ces rencontres qui se sont échelonnées sur sept mois, nous ont permis d'échanger des points de vue et d'analyser des pratiques d'enseignement qui nous amènent à proposer un cadre didactique susceptible d'aider d'autres enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté à s'approprier l'esprit des nouveaux programmes d'études. C'est l'objectif de la prochaine et dernière section.

## **5. Établissement d'un cadre didactique**

À la lumière des discussions effectuées avec les enseignants du groupe pilote et notre expérience de la didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté, il nous est apparu opportun de proposer un cadre didactique quant à la conception d'outils susceptibles de faire apprendre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté selon les objectifs de formation visés par les programmes d'études. Ce cadre didactique repose sur la compréhension et la maîtrise des objectifs de formation visés par les programmes d'études illustrés par les cinq éléments suivants :

1. la maîtrise des contenus par la compréhension des réalités sociales à l'étude
2. la connaissance des principes , des axes reliés à l'éducation à la citoyenneté
3. la maîtrise des compétences disciplinaires et de leurs composantes
4. la connaissance de démarches d'apprentissage à utiliser en classe
5. la connaissance d'instruments d'évaluation

L'acte d'enseigner suppose l'établissement d'un rapport interpersonnel étroit entre l'enseignant et l'apprenant, le premier étant à l'affût des besoins du second : si l'intuition et l'improvisation constituent des habiletés importantes que l'enseignant peut faire valoir lors de ses interventions pédagogiques, il ne peut se priver des observations, des expériences et de l'expertise des praticiens et des chercheurs qui se sont penchés sur différentes problématiques reliées à l'acte d'enseigner et à celui d'apprendre. C'est aussi à ce constat que sont arrivés les enseignants de notre groupe pilote qui nous ont signalé le besoin d'asseoir sur des bases plus solides, leurs connaissances dans ce domaine. C'est ce que nous avons tenté de réaliser durant les sept rencontres que nous avons eues avec eux, rencontres qui ont permis d'entrer en relation avec ces cinq éléments que nous décrivons brièvement afin de dégager leur importance dans la conception d'outils didactiques.

### **5.1. La maîtrise des contenus par la compréhension des réalités sociales à l'étude**

Ce n'était pas une nouveauté pour les enseignants que de comprendre que les réalités sociales des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté sont organisées autour des trois « couples » :

- Ici-ailleurs
- Présent-passé
- Changement-continuité.

Le référent ICI correspond à la société québécoise et par extension aux sociétés canadienne et nord américaine, alors que le référent PRÉSENT correspond à la temporalité où s'effectue l'étude des

réalités sociales, soit le moment présent. Le programme d'études insiste pour demander aux enseignants de commencer l'étude des réalités sociales à partir du présent et de la société québécoise, pour ensuite plonger dans le PASSÉ des AILLEURS tel que défini par les programmes. Cet exercice de va-et-vient PRÉSENT – PASSÉ, ICI – AILLEURS devrait permettre aux élèves d'apprécier les éléments de CHANGEMENT et de CONTINUITÉ qui s'en dégagent.

## **5.2. La connaissance des principes , des axes reliés à l'éducation à la citoyenneté.**

En plus de connaître et de comprendre les différentes réalités sociales à l'étude, les enseignants ont compris qu'ils doivent aussi maîtriser les principes associés à l'éducation à la citoyenneté, du moins ceux qui ont été énoncés par le Conseil Supérieur de l'Éducation (1997-1998) et les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté (MELS, 2004) , et qui tournent autour des cinq éléments suivants :

- L'inclusion sociale
- La solidarité
- L'engagement social
- La participation à la vie démocratique
- La critique sociale.

Ces principes ne leur étaient pas inconnus, bien entendu, mais de les considérer sous l'angle d'un projet d'étude associé de façon formelle à l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, leur a permis de mieux saisir la nature et les finalités de l'histoire et de son enseignement/apprentissage à l'école secondaire.

Comprendre que l'être humain a toujours cherché à se regrouper afin de se faciliter la vie grâce au partage de ses connaissances, de ses compétences et de sa force de travail expliquent ces besoins d'inclusion sociale, de solidarité, d'engagement social, de participation à la vie démocratique et de critique sociale. Il ne s'agit toutefois pas d'ignorer les « fractures sociales » qui ont été le lot de toutes les civilisations qui nous ont précédé. Ces « fractures sociales » ne sont pas des phénomènes contemporains, ils existent depuis que des inégalités économiques et sociales ont fait leur apparition, soit depuis l'organisation de la vie en grand groupe où la diversification des métiers, le chômage, l'arrivée d'immigrants et l'esclavage ont contribué à creuser le fossé entre des groupes sociaux. Ainsi, l'inclusion sociale constituerait l'un des principes fondamentaux de l'éducation à la citoyenneté que nous pouvons exploiter de mille et une façons en classe.

La solidarité pourrait se définir comme étant le lien qui unit les membres d'une communauté qui acceptent de se porter assistance et entraide afin de résoudre des difficultés. Ainsi, tout au long de l'histoire de l'humanité, des actions ont été entreprises afin d'aplanir le fossé existant entre les différents groupes sociaux et ce, afin d'assurer la cohésion sociale recherchée. Depuis le 20e siècle par exemple, des mesures ont été mises en place par les gouvernements (canadien et québécois) pour soutenir les citoyens aux prises avec des difficultés d'ordre économiques (assurance-chômage, pension de vieillesse, allocations familiales, assurance maladie, garderie publique). La création de syndicats, d'organismes caritatifs et d'organisations non gouvernementales (ONG) a aussi été l'occasion d'actions solidaires illustrant le sens des concepts d'assistance et d'entraide.

L'engagement social est aussi au cœur d'une citoyenneté active : c'est prendre conscience qu'il est possible de modifier le cours des choses grâce à notre participation active au sein d'organisations gouvernementales ou non gouvernementales et que cette participation à des actions communautaires peut modifier ou bonifier des règles de vie assurant une plus grande sécurité aux personnes composant telle communauté.

La participation à la vie démocratique est un phénomène assez récent dans l'histoire de l'humanité puisqu'il ne remonte qu'au 5<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ. Toute imparfaite qu'elle était à son origine, et malgré sa quasi disparition au siècle suivant, la démocratie a constitué un apport très important à l'établissement de cette cohésion sociale tant recherchée par les Lumières au 18<sup>e</sup> siècle et qui a mené, depuis, à la constitution d'États démocratiques un peu partout dans le monde. Cette participation à la vie démocratique doit aussi être présente à l'école alors que les jeunes élèves font leurs premiers pas dans leur société d'appartenance.

Enfin, la critique sociale, est cette capacité à confronter ses idées et à écouter celles des autres, de juger et de passer au crible (*kritikê* en grec) les actions entreprises par les politiciens ou les membres d'une société donnée. Ce cinquième principe associé à l'éducation à la citoyenneté illustre combien il est important de développer la pensée critique et ce, dès le plus jeune âge : soulignons aussi que cette compétence est aussi celle qui est associée étroitement à la discipline historique. L'histoire étant une discipline d'interprétation qui s'effectue à partir de sources partielles et ...partiales, il va sans dire que la pensée critique est au cœur de toute pratique historique.

Il existe aussi un grand nombre de valeurs qui pourraient être exploitées en classe, mais nous ne retiendrons ici que celles qui se rapportent le plus à l'éducation à la citoyenneté, soit :

- L'égalité



- L'équité
- La justice
- La liberté
- La tolérance
- Le respect des autres
- Le respect des droits
- Le respect des responsabilités

Ces valeurs sont promues par tous les États démocratiques qui les ont enchâssées dans leurs Constitutions et qui servent de liants entre les citoyens de leurs États. Les occasions de développer et d'appliquer ces valeurs sont aussi nombreuses tant à l'école que dans les autres sphères de la société : c'est pourquoi est-il important d'en faire la promotion dès le plus jeune âge.

### **5.3. La maîtrise des compétences disciplinaires et transversales et de leurs composantes**

Outre les trois compétences disciplinaires connues des enseignants, soit celles qui consistent à interroger et à interpréter des réalités sociales, ainsi que celle de construire sa conscience citoyenne, il est important d'exploiter des compétences comme :

- Exploiter l'information
- Résoudre des problèmes
- Exercer son jugement critique
- Actualiser son potentiel
- Coopérer
- Communiquer de façon appropriée

Ces compétences qui se développent dans toutes les disciplines scolaires (c'est pourquoi elles sont qualifiées de « transversales »), ont pour finalité de « permettre à l'élève de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant » (MELS, 2004 ou 2007???, p. 33). Et l'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté offre de multiples occasions pour y arriver.

L'exploitation de l'information, qui peut être facilitée par l'utilisation des TIC, vise la traque, le traitement et le partage des données retenues, l'objectif étant de trouver des solutions aux problèmes ou aux situations-problèmes proposées par l'enseignant. Pour y arriver, encore faut-il que l'élève soit

amené à exercer son jugement critique, qui grâce aux interactions et aux échanges d'opinions, doit en arriver à nuancer des jugements qui peuvent s'avérer trop hâtifs, d'où l'importance de coopérer avec les membres de son équipe dans la recherche d'indices susceptibles de résoudre le problème donné. De ces confrontations d'idées, de ces échanges avec les membres de son équipe et des autres de la classe, ainsi que des analyses effectuées dans les documents proposés par l'enseignant, il peut s'avérer que l'élève actualise son potentiel : il apprend à prendre conscience des liens qui le rattachent à sa communauté et des influences qui s'exercent sur ses perceptions, ses valeurs, ses croyances. Il apprend aussi à communiquer de façon efficace, tant à l'orale qu'à l'écrit en prenant conscience aussi que ses idées, ses opinions, ses émotions ne seront mieux servies que si elles sont exprimées avec des mots justes et des arguments cohérents.

#### **5.4. La connaissance de démarches d'apprentissage à utiliser en classe**

Si la compréhension des concepts se rapportant à l'éducation à la citoyenneté est importante à saisir, il en va de même pour les démarches d'apprentissage qui seront mises en place pour les exploiter de façon efficace. Les programmes d'études proposent la mise en place de pratiques socioconstructivistes qui correspondent parfaitement avec la démarche historique où l'élève est appelé à résoudre des situations-problèmes qui sont présentées à partir d'éléments déclencheurs comme des citations provocantes ou des illustrations qui bousculent ses représentations. Puis celui-ci est appelé à formuler des hypothèses de résolution : cette pratique est de nature à favoriser l'engagement de l'élève dans ses apprentissages car lorsqu'il soumet de telles hypothèses, il s'intéresse au problème à résoudre et doit mobiliser les connaissances et les compétences acquises tant en histoire et éducation à la citoyenneté que dans les autres disciplines du curriculum. Fort de ses hypothèses, il démarre son « enquête » (en grec, le mot *historia* signifie enquête) et s'attarde à traquer, traiter et partager des informations à partir de sources qu'il sait partielles et partiales. Ces sources peuvent provenir de l'enseignant qui propose des dossiers aux élèves : ces dossiers peuvent être les mêmes pour tous, mais pourraient aussi être différents afin de créer des déséquilibres cognitifs lorsque les élèves partagent les points de vue divergents... Voilà une belle occasion pour montrer aux élèves qu'il est bien difficile d'en arriver à des interprétations universelles en histoire et éducation à la citoyenneté, d'où l'importance de recouper le plus grand nombre de documents afin de tenter une reconstitution (partielle et qui demeurera...partiale) d'une réalité sociale. Enfin, les élèves sont amenés à proposer des interprétations se rapportant aux situations-problèmes auxquelles ils ont été confrontés. La pratique de débats argumentés constitue donc une avenue intéressante et efficace à exploiter puisqu'ils permettent de

consolider les acquis des élèves alors qu'ils soumettent, confrontent, écoutent des points de vue susceptibles de modifier les interprétations auxquelles ils sont arrivés.

### **5.5. La connaissance d'instruments d'évaluation**

L'une des difficultés identifiées par les enseignants du groupe pilote se rapportaient à l'évaluation de la compétence à construire une conscience citoyenne. Il n'est pas facile de le faire, mais ce n'est pas impossible puisque nous pouvons tabler sur des critères retenus à partir des composantes de cette compétence et les apprécier selon les activités réalisées en classe. Ces composantes sont :

- a. relever des attributs de son identité sociale
- b. établir des liens entre ses attributs identitaires et leurs origines
- c. reconnaître la diversité des identités sociales
- d. établir des liens entre l'action humaine et le changement social
- e. reconnaître les types d'action possibles
- f. relever des occasions de participation sociale
- g. cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales
- h. reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique
- i. relever des droits et des responsabilités des individus
- j. examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques
- k. saisir la fonction de ces institutions
- l. cerner le rôle que chacun peut y jouer (MELS, 2004 ou 2007???, p.349).

C'est donc à partir des différentes activités réalisées en classe et même à l'extérieur de la classe que l'enseignant peut apprécier le degré d'engagement de ses élèves dans la construction de leur conscience citoyenne : l'importance d'une échelle d'appréciation, telle que proposée par les programmes d'études, est grande. L'échelle que nous retenons comporte cinq degrés d'appréciation qui va comme suit :

- Compétence marquée : qui dépasse les exigences du programme d'études;
- Compétence assurée : qui satisfait clairement aux exigences;
- Compétence acceptable : qui satisfait minimalement aux exigences;
- Compétence peu développée : qui est en deçà des exigences et l'élève a besoin d'aide pour réaliser les tâches proposées;
- Compétence non développée : qui est nettement en deçà des exigences et l'élève a besoin d'aide soutenue pour réaliser les tâches proposées.

Cette échelle d'appréciation visant le développement de compétences devrait permettre à l'enseignant de les mesurer à partir des observations qu'il aura effectuées durant une période donnée (un mois, deux mois, trois mois, une étape, deux étapes, etc.) et à partir de l'analyse des données qu'il aura colligées. À titre d'exemples, voici des items qui pourraient inspirer un enseignant souhaitant évaluer le degré d'engagement d'un élève en regard à certaines activités :

Tableau 4 : évaluation du degré d'engagement d'un élève à partir d'indicateurs

indicateur	mesure d'observation	degré d'appréciation
<p>1. la construction d'une conscience citoyenne à partir de l'étude de la révolution industrielle;</p> <p><b>reprenre la ou les composantes de la compétence que l'enseignant souhaite évaluer parmi celles-ci:</b></p> <p>a. établir des liens entre l'action humaine et le changement social</p> <p>b. relever des occasions de participation sociale</p> <p>c. cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales</p>	<p><b>Exemple 1 :</b></p> <p>a. à partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a établi de façon non équivoque des liens entre l'action humaine et le changement social;</p> <p>b. à partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a établi de façon satisfaisante des liens entre l'action humaine et le changement social;</p> <p>c. à partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a établi de façon minimale des liens entre l'action humaine et le changement social;</p> <p>d. à partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève n'a presque pas établi de liens entre l'action humaine et le changement social;</p> <p>e. à partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève n'a pas établi de liens entre l'action humaine et le changement social.</p> <p><b>Exemple 2 :</b></p> <p>a. à partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a relevé de façon non équivoque des occasions de participation sociale;</p> <p>b. à partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a relevé de façon satisfaisante des occasions de participation sociale;</p>	<p>Compétence marquée</p> <p>Compétence assurée</p> <p>Compétence acceptable</p> <p>Compétence peu développée</p> <p>Compétence non développée</p> <p>Compétence marquée</p> <p>Compétence assurée</p> <p>Compétence</p>

<p>d. reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique</p> <p>e. relever des droits et des responsabilités des individus</p> <p>f. examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques</p> <p>g. saisir la fonction de ces institutions</p> <p>h. cerner le rôle que chacun peut y jouer.</p>	<p>c. à partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève a relevé de façon minimale des occasions de participation sociale;</p> <p>d. à partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève n'a presque pas relevé d'occasions de participation sociale;</p> <p>e. à partir des propos tenus lors du débat et de la synthèse des travaux, l'élève n'a pas relevé d'occasions de participation sociale.</p>	<p>acceptable</p> <p>Compétence peu développée</p> <p>Compétence non développée</p>
<p>2. Mesurer le degré d'engagement dans la formulation d'une hypothèse visant la résolution de la situation-problème :</p>	<p>a. l'élève a formulé une ou des hypothèses originales visant la résolution de la situation-problème;</p> <p>b. l'élève a formulé une ou des hypothèses visant la résolution de la situation-problème</p> <p>c. l'élève a formulé une hypothèse qui vise en partie la résolution de la situation-problème</p> <p>d. l'élève n'a formulé que sommairement une hypothèse qui vise en partie la résolution de la situation-problème</p> <p>e. l'élève n'a pas réussi à formuler une hypothèse visant la résolution de la situation-problème</p>	<p>Compétence marquée</p> <p>Compétence assurée</p> <p>Compétence acceptable</p> <p>Compétence peu développée</p> <p>Compétence non développée</p>
<p>3. Mesurer la capacité de l'élève à traquer</p>	<p>a. l'élève a réussi à traquer l'information se rapportant à tous les indicateurs retenus;</p>	<p>Compétence marquée</p>

l'information :	<p>b. l'élève a réussi à traquer une bonne partie de l'information se rapportant aux indicateurs retenus;</p> <p>c. l'élève a réussi à traquer quelques informations se rapportant aux indicateurs retenus;</p> <p>d. l'élève n'a réussi qu'à traquer des informations trop sommaires;</p> <p>e. l'élève n'a pas réussi à traquer les informations se rapportant aux indicateurs retenus.</p>	<p>Compétence assurée</p> <p>Compétence acceptable</p> <p>Compétence peu développée</p> <p>Compétence non développée</p>
4. Mesurer la qualité des informations traquées :	<p>a. les informations qui ont été retenues sont très pertinentes</p> <p>b. les informations qui ont été retenues sont pertinentes</p> <p>c. les informations qui ont été retenues sont un peu pertinentes</p> <p>d. les informations qui ont été retenues n'ont presque pas de pertinence</p> <p>e. les informations qui ont été retenues ne sont pas pertinentes</p>	<p>Compétence marquée</p> <p>Compétence assurée</p> <p>Compétence acceptable</p> <p>Compétence peu développée</p> <p>Compétence non développée</p>
5. la capacité de l'élève à traiter l'information :	<p>a. l'élève a réussi à traiter l'information se rapportant à tous les indicateurs retenus;</p> <p>b. l'élève a réussi à traiter une bonne partie de l'information se rapportant aux indicateurs retenus;</p> <p>c. l'élève a réussi à traiter quelques informations se rapportant aux indicateurs retenus;</p> <p>d. l'élève n'a presque pas traité d'informations se rapportant aux indicateurs retenus;</p> <p>e. l'élève n'a pas réussi à traiter les informations se rapportant aux indicateurs retenus.</p>	<p>Compétence marquée</p> <p>Compétence assurée</p> <p>Compétence acceptable</p> <p>Compétence peu développée</p> <p>Compétence non développée</p>
6. la capacité de l'élève à partager les données retenues :	<p>a. l'élève a réussi à partager les données se rapportant à tous les indicateurs retenus;</p> <p>b. l'élève a réussi à partager une bonne partie des données se rapportant aux indicateurs retenus;</p> <p>c. l'élève a réussi à partager quelques données se rapportant aux indicateurs retenus;</p>	<p>Compétence marquée</p> <p>Compétence assurée</p> <p>Compétence acceptable</p>

	d. l'élève n'a presque pas partagé de données se rapportant aux indicateurs retenus;	Compétence peu développée
	e. l'élève n'a pas réussi à partager les données se rapportant aux indicateurs retenus.	Compétence non développée
7. la participation de l'élève au débat :	a. l'élève a participé de façon très active au débat;	Compétence marquée
	b. l'élève a participé de façon active au débat;	Compétence assurée
	c. l'élève a participé moyennement au débat;	Compétence acceptable
	d. l'élève n'a presque pas participé au débat;	Compétence peu développée
	e. l'élève n'a pas participé au débat.	Compétence non développée
8. la qualité des arguments apportés par l'élève :	a. les arguments apportés par l'élève au débat étaient très documentés;	Compétence marquée
	b. les arguments apportés par l'élève au débat étaient suffisamment documentés;	Compétence assurée
	c. les arguments apportés par l'élève étaient minimalement documentés;	Compétence acceptable
	d. les arguments apportés par l'élève n'étaient presque pas documentés;	Compétence peu développée
	e. les arguments apportés par l'élève n'étaient pas documentés.	Compétence non développée
9. la qualité d'écoute des élèves durant le débat :	a. l'élève était très attentif aux arguments des autres élèves;	Compétence marquée
	b. l'élève était attentif aux arguments des autres élèves;	Compétence assurée
	c. l'élève était de temps à autre attentif aux arguments des autres élèves;	Compétence acceptable
	d. l'élève n'était presque pas attentif aux arguments des autres élèves;	Compétence peu développée
	e. l'élève n'était pas attentif aux arguments des autres élèves.	Compétence non développée

Évaluer la compétence à construire sa conscience citoyenne est une activité que l'on peut aisément qualifier de complexe ; il est toutefois impératif que nous nous y attardions et que nous partagions le fruit de nos expériences afin de peaufiner davantage nos instruments de mesure.

## **6. En guise de conclusion**

L'acte d'enseigner est un processus qui ne s'improvise pas, et l'intuition, seule, n'est pas suffisante pour réaliser des interventions qui soient efficaces. La personne enseignante est « condamnée » à concevoir, sa vie durant, des outils didactiques en fonction des dispositifs pédagogiques retenus. C'est dans cet esprit que nous proposons ce cadre didactique et qui repose sur cinq composantes que nous rappelons :

1. la maîtrise des contenus par la compréhension des réalités sociales à l'étude
2. la connaissance des principes, des axes reliés à l'éducation à la citoyenneté
3. la maîtrise des compétences disciplinaires et de leurs composantes
4. la connaissance de démarches d'apprentissage à utiliser en classe
5. la connaissance d'instruments d'évaluation

Les constats que nous avons pu tirer de ces rencontres avec les enseignants et les enseignantes de notre groupe pilote sont les suivants :

1. la compréhension des enseignants sur l'éducation à la citoyenneté est d'ordre pratique : n'ayant pas reçu de formation universitaire sur laquelle s'appuyer pour intervenir dans ce domaine, ils s'appuient sur leurs expériences personnelles de citoyens. Les nouveaux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté identifient et décrivent sommairement les principaux concepts à enseigner, mais pour les comprendre et les mettre en relation avec des réalités sociales du passé et celles du présent telles que vécues par les élèves, il faut se reporter aux cinq composantes que nous avons présentées dans ce chapitre.
2. la connaissance des enseignants des programmes d'études en histoire et éducation à la citoyenneté est variable d'un enseignant à l'autre, passant d'élémentaire à complète : soulignons que les programmes d'études sont les principaux outils des enseignants puisqu'ils présentent les objectifs de formation, les connaissances factuelles à faire acquérir et les compétences à faire développer. Il arrive même qu'ils présentent des dispositifs pédagogiques susceptibles



d'atteindre les cibles visées. Ce sont des incontournables et malgré cela, ils ne sont pas consultés par tous les enseignants dont certains se limitent aux considérations que l'on retrouve dans les manuels scolaires.

3. la compréhension des enseignants des compétences associées à l'histoire et éducation à la citoyenneté est fragmentaire : les nouveaux programmes ont été élaborés en fonction de certaines caractéristiques se rapportant à la nature de l'histoire. Ainsi, les compétences qui visent l'interrogation et l'interprétation de réalités sociales sont-elles au cœur de ce que nous nommons la nature de l'histoire. Encore faut-il maîtriser ces compétences et reconnaître qu'elles jouent un rôle important dans les interventions que nous effectuons auprès des élèves en quête de leur développement. Quant à la compétence qui consiste à construire sa conscience citoyenne, elle est somme toute en développement.
4. la volonté de concevoir du matériel approprié à l'apprentissage de l'histoire et éducation à la citoyenneté est très grande : tout au long de nos échanges, il était clair que les enseignants et les enseignantes ont manifesté un très grand intérêt à vouloir concevoir des outils didactiques susceptibles de les aider à faire acquérir des connaissances et développer des compétences comme celle de construire une conscience citoyenne. Nous avons vu également la complexité de l'opération, mais grâce au partage des idées il est possible d'arriver à des résultats fort heureux!
5. l'évaluation des compétences constitue encore la bête noire des enseignants : l'ajout de cette dimension qu'est l'évaluation des compétences n'est pas sans causer bien des maux de tête aux enseignants et enseignantes qui ne demandent pas mieux que de se ressourcer afin de maîtriser cet aspect important de leur tâche. La connaissance des programmes d'études devrait faciliter les choses étant donné que plusieurs pistes d'intervention y sont mentionnées, mais il reste que c'est grâce aux échanges entre enseignants que pourra se développer l'expertise recherchée.

Ce cadre didactique n'aurait pu voir le jour sans ces échanges qui se sont effectués durant ces sept rencontres : nous pourrions parler de coconstruction tant les idées émises ont permis l'élaboration d'outils didactiques qui pourraient être exploités dans nos classes!

## BIBLIOGRAPHIE

Conseil Supérieur de l'Éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998. Québec.

GUAY, L. et JUTRAS, F. (2004). « L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire ! » et « Une formation initiale renouvelée pour l'éducation à la citoyenneté. » In F. Ouellet (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* . Sainte-Foy : PUL.

JUTRAS, F et GUAY, L, (a, 30 octobre 2006). Entrevues réalisées auprès d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté de l'Estrie. Sherbrooke.

JUTRAS, F et GUAY, L, (b, 4 décembre 2006). Entrevues réalisées auprès d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté de l'Estrie. Sherbrooke.

JUTRAS, F et GUAY, L, (c, 18 janvier 2007). Entrevues réalisées auprès d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté de l'Estrie. Sherbrooke.

JUTRAS, F et GUAY, L, (d, 27 juin 2007). Entrevues réalisées auprès d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté de l'Estrie. Sherbrooke.

JUTRAS, F. et GUAY, L. (2005). « Chronique d'une transformation annoncée : l'identité professionnelle des profs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ». In A. Duhamel et F. Jutras (dir.). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy : PUL.

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

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : domaine de l'univers social, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : domaine de l'univers social, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec.

*Annexe*

Voici le matériel didactique que les élèves peuvent compléter à partir de leurs dossiers spécifiques qui comportent des documents tant écrits que figurés:

Tableau 1 : Patrons et ouvriers, Passé/Présent

	<b>Ouvriers : révolution industrielle</b>	<b>Ouvriers : de nos jours</b>	<b>Patrons : révolution industrielle</b>	<b>Patrons : de nos jours</b>
<b>heures travaillées par jour</b>				
<b>heures travaillées par semaine</b>				
<b>congés</b>				
<b>salaires</b>				
<b>heures de repos</b>				
<b>chances d'avancement</b>				
<b>conditions d'hébergement</b>				
<b>qualité de la nourriture</b>				
<b>qualité des vêtements</b>				
<b>loisirs</b>				
<b>déplacements</b>				

Tableau 2 : Politiciens, Passé/Présent

	<b>Politiciens : révolution industrielle</b>	<b>Politiciens : de nos jours</b>
<b>Lois</b>		
<b>subventions</b>		

Les élèves peuvent ensuite compléter des fiches qui permettent de regrouper des données traitant des heures travaillées par jour, par semaine, des congés, des salaires, des heures de repos, des chances d'avancement, des conditions d'hébergement, de la qualité de la nourriture, des vêtements, des loisirs, des déplacements. Le sous groupe des politiciens doit regrouper des données se rapportant aux lois et aux subventions répondant aux revendications des uns et des autres et susceptibles d'assurer une certaine cohésion sociale.

Tableau 3 : fiches servant à l'organisation des idées

<b>Groupes</b>	<b>Conditions de travail</b>	<b>Conditions de vie</b>	<b>Revendications</b>	<b>Mesures de soutien</b>
<b>Patrons</b>				
<b>Ouvriers</b>				
<b>Politiciens</b>				
<b>Observateurs</b>				