

Université du Manitoba

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ :
QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTES
ET LES ENSEIGNANTS DU CYCLE
INTERMÉDIAIRE DE LA DIVISION
SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE?

par

Sylvie Huard-Huberdeau

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en éducation

Collège universitaire de Saint-Boniface
décembre 2006

THE UNIVERSITY OF MANITOBA
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

COPYRIGHT PERMISSION

L'ÉDUCATION Á LA CITOYENNETÉ:
QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTES
ET LES ENSEIGNANTS DU CYCLE
INTERMÉDIAIRE DE LA DIVISION
SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE?

BY

Sylvie Huard-Huberdeau

**A Thesis/Practicum submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University of
Manitoba in partial fulfillment of the requirement of the degree**

Maîtrise en Éducation

Sylvie Huard-Huberdeau © 2007

Permission has been granted to the Library of the University of Manitoba to lend or sell copies of this thesis/practicum, to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film, and to University Microfilms Inc. to publish an abstract of this thesis/practicum.

This reproduction or copy of this thesis has been made available by authority of the copyright owner solely for the purpose of private study and research, and may only be reproduced and copied as permitted by copyright laws or with express written authorization from the copyright owner.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ :
QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTES ET
LES ENSEIGNANTS DU CYCLE
INTERMÉDIAIRE DE LA DIVISION
SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE?

RÉSUMÉ

Cette étude avait pour but dans un premier temps de mieux connaître la population des enseignantes et des enseignants de la 5^e à la 8^e année (cycle intermédiaire) de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et à mieux comprendre leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté. Dans un deuxième temps, elle visait à savoir comment se traduit l'éducation à la citoyenneté en salle de classe. Et finalement, elle voulait brosser un tableau des besoins des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Afin de répondre à ces questions, un questionnaire a été distribué à l'ensemble des enseignantes et des enseignants du cycle intermédiaire de la DSFM.

L'examen des résultats, montre que la majorité des répondantes et des répondants portent un intérêt particulier à l'éducation à la citoyenneté et intègrent souvent des notions ou concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté à leur enseignement. Les représentations des répondantes et des répondants ainsi que les besoins de formation relevés offrent une variété de pistes aux personnes responsables de la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants qui travaillent au cycle intermédiaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	v
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
Contexte de l'étude	4
Éducation interculturelle	8
Éducation dans une perspective planétaire	13
Éducation à la paix	14
Vivre-ensemble	16
Respect de l'environnement	17
Valeurs universelles	19
Rôle de l'école	22
Éducation à la citoyenneté au Manitoba	27
Formation des maîtres	29
Buts de l'étude et questions de recherche	33
CHAPITRE 2	
Méthodologie	36
Échantillonnage	37
Instrument de mesure	38
Déroulement	40
La saisie et l'analyse des données	42
Éthique de recherche	43
Limite de cette recherche	44
CHAPITRE 3	
Résultats	46
Renseignements généraux	47
Niveaux scolaires enseignés	47
Milieu de l'école	48
Population de l'école	48
Âge des répondantes et des répondants	49
Sexe des répondantes et des répondants	49
Années d'expériences dans l'enseignement	50
Matières et niveaux scolaires enseignés	50
Niveau de formation	51
Champs de spécialisation	52
Éducation à la citoyenneté	52
Rôle de l'école	53
Représentations de l'éducation à la citoyenneté	54

Liens entre le concept de l'éducation à la citoyenneté et les différentes matières scolaires	60
Pratiques pédagogiques et concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté	62
Familiarité avec le concept de citoyenneté	65
Mots associés au concept de citoyenneté	65
Formation professionnelle	67
Besoins dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté	67
Types de formation ou de développement professionnel	68
Analyse Comparative	70
Liens entre le milieu et l'intégration de certains concepts	70
Liens entre le milieu et l'utilisation de certaines pratiques	73
Liens entre la population et l'intégration de certains concepts	74
Liens entre la population et l'utilisation de certaines pratiques	76
Liens entre le nombre d'années d'expérience et les représentations	77
Liens entre le nombre d'années d'expérience et l'intégration de certains concepts ou l'utilisation de certaines pratiques	78
Liens entre les représentations et l'intégration de certains concepts	79
Liens entre les représentations et l'utilisation de certaines pratiques	85
Liens entre la familiarité avec le concept de citoyenneté et l'intégration de certains concepts ou l'utilisation de certaines pratiques	87
Liens entre le sexe des répondantes et des répondants et le besoin de formation professionnelle	89
Discussion	90
Renseignements généraux	90
Éducation à la citoyenneté	92
Formation professionnelle	96
 CHAPITRE 4	
Résumé et conclusion	100
 ANNEXE A : QUESTIONNAIRE	106
ANNEXE B : LETTRE DE PERMISSION – DIRECTION GÉNÉRALE	116
ANNEXE C : LETTRE ACCOMPAGNANT LE QUESTIONNAIRE	117
ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ	118
ANNEXE E : PROCÉDURE POUR LA DISTRIBUTION DES QUESTIONNAIRES	119
ANNEXE F : MATIÈRES ET NIVEAUX SCOLAIRES ENSEIGNÉS	120
ANNEXE G : LISTE D'EXPRESSIONS OU DE MOTS RELIÉS À LA QUESTION 15	122
ANNEXE H : COMMENTAIRES RELIÉS À LA QUESTION 17	128
ANNEXE I : COMMENTAIRES RELIÉS À LA QUESTION 18	135
ANNEXE J : COMMENTAIRES RELIÉS À LA QUESTION 19	140
 RÉFÉRENCES	143

REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pu être réalisé sans l'appui et la contribution de plusieurs personnes.

Monsieur Léonard Rivard professeur et doyen à la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface qui s'est toujours montré disponible et qui a apporté un soutien continu comme directeur tout au long du processus de cette recherche.

Les enseignantes et les enseignants au cycle intermédiaire de la Division scolaire franco-manitobaine qui ont accepté de distribuer et de recueillir les questionnaires.

Les enseignantes et les enseignants au cycle intermédiaire de la Division scolaire franco-manitobaine qui ont pris une partie de leur temps précieux pour remplir le questionnaire.

Messieurs André Samson et Hermann Duchesne, professeurs au Collège universitaire de Saint-Boniface qui m'ont guidée lors de la saisie et de l'analyse des données.

Les membres du comité d'évaluation, Madame Renée Gillis et Monsieur Hermann Duchesne qui ont apporté des suggestions fort appréciées.

Enfin, les membres de ma famille qui ont su être patients malgré les longues heures passées devant l'ordinateur.

Merci infiniment.

LISTE DES FIGURES

	Page
1. Répartition des répondantes et des répondants selon le nombre de niveaux scolaires enseignés	47
2. Répartition des répondantes et des répondants selon la population de l'école	48
3. Répartition des répondantes et des répondants selon leurs groupes d'âge	49
4. Répartition des répondantes et des répondants selon le nombre d'années d'expérience en enseignement	50
5. Répartition des répondantes et des répondants selon le niveau de formation le plus élevé	51
6. Répartition des répondantes et des répondants selon leur champ de spécialisation	52
7. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur le développement de la pensée critique	56
8. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur la diversité culturelle	57
9. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur le patriotisme	58
10. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur les aspects juridique ou politique	59
11. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés reliés à des croyances communes	60
12. Répartition des répondantes et des répondants selon le lien qu'ils accordent entre l'éducation à la citoyenneté et les différentes matières scolaires	62

LISTE DES TABLEAUX

	Page
1. Répartition des écoles de la DSFM sur le territoire manitobain	37
2. Importance accordée aux différents rôles de l'école	53
3. Répartition des répondantes et des répondants selon la fréquence d'intégration de certains concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté en salle de classe	63
4. Répartition des répondantes et des répondants selon la fréquence d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques reliées à l'éducation à la citoyenneté en salle de classe	65
5. Mots associés au concept de citoyenneté	66
6. Besoins dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté	68
7. Types de formation ou de développement professionnel exprimés par les répondantes et les répondants	69
8. Liens entre le milieu où est située l'école et la fréquence de l'intégration de concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté	71
9. Liens entre le milieu où est située l'école et la fréquence de l'utilisation de pratiques pédagogiques reliées à l'éducation à la citoyenneté	73
10. Liens entre la population de l'école et la fréquence d'intégration en salle de classe de concepts reliés à la citoyenneté	74
11. Liens entre la population de l'école et la fréquence de l'utilisation de pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté	76
12. Liens entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et les représentations de l'éducation à la citoyenneté des répondantes et des répondants	78
13. Liens entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté et la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté	79
14. Liens entre la fréquence d'intégration de concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté et les représentations des répondantes et des répondants	83
15. Liens entre l'utilisation de pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté et les représentations des répondantes et des répondants	86
16. Liens entre la familiarité avec le concept de citoyenneté et l'intégration de certains concepts	88
17. Liens entre la familiarité avec le concept de citoyenneté et l'utilisation de certaines pratiques	89
18. Liens entre le sexe des répondantes et des répondants et le besoin de formation professionnelle dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté	90

INTRODUCTION

Est-ce utopique de s'attendre que l'école puisse former des citoyennes et des citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale? Plusieurs auteures et auteurs (Hébert et Page, 2000; Osborne, 1998; Van Este, 2000) se sont penchés sur l'importance d'enseigner les concepts de démocratie et de citoyenneté aux élèves dès leur entrée dans le système scolaire. Au cours des années, les différents programmes d'études de sciences humaines à travers le Canada ont tenté de former de tels citoyens et citoyennes en plaçant le concept de citoyenneté au cœur des programmes d'études. Il en est de même pour le *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage de la maternelle à la 8e année* qui a été présenté aux enseignantes et aux enseignants du Manitoba en janvier 2003. Celui-ci présente la citoyenneté comme étant le concept fondamental sur lequel est axé l'apprentissage des sciences humaines à tous les niveaux.

L'éducation à la citoyenneté demeure un concept difficile à définir. C'est un concept qui est toujours en évolution. Cependant, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1998) définit cette nouvelle citoyenneté à la fois comme la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde, et comme la capacité de construire ensemble une société juste et équitable, qui concilie le respect des particularismes et le partage de valeurs communes. L'éducation à la citoyenneté est donc l'éducation à la démocratie, au pluralisme et à l'engagement collectif ou solidarité. C'est sur ces prémisses que ce projet de recherche a été élaboré.

L'éducation à la citoyenneté n'est-elle qu'un vœu pieux ou occupe-t-elle une place importante dans la salle de classe? Peu de recherches (Anderson, Avery, Pederson, Smith et Sullivan, 1997 ; Dinkelman, 1999) ont été menées auprès des enseignantes et des enseignants pour connaître leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté et pour savoir comment se traduit ce concept en salle de classe. Il est donc apparu important de poser la question à un groupe d'enseignantes et d'enseignants.

Cette étude permettra de mieux comprendre les représentations ainsi que les préoccupations des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Morissette (2002) définit une représentation comme étant : « une image mentale d'une situation, que l'on élabore en vue de mieux la connaître et d'agir sur elle » (p. 18). Toujours selon cette auteure, il est essentiel de connaître les représentations ou conceptions des personnes au moment de les mettre en situation d'apprentissage.

Les trois chapitres suivants présentent le contexte de cette étude, la méthodologie utilisée ainsi que les résultats obtenus. Le chapitre portant sur le contexte de cette étude présente une recension des écrits au sujet de l'éducation à la citoyenneté et décrit les buts de cette étude ainsi que les questions de recherche qui en découlent. Le chapitre suivant décrit la méthodologie utilisée : l'échantillonnage, l'instrument de mesure, le déroulement, la saisie et l'analyse des données, les procédures mises en place pour respecter l'éthique de recherche ainsi que les limites de cette étude. Le chapitre portant sur les résultats présente des données descriptives suivies de l'analyse comparative des données qui permettent d'adresser les questions de recherche relevées par la chercheuse.

CHAPITRE 1
Contexte de l'étude

L'éducation à la citoyenneté ne date pas d'aujourd'hui. Depuis que l'école existe, on s'entend pour dire qu'une de ses fonctions principales est de former des citoyennes et des citoyens actifs et responsables :

Most Canadian citizens accept the idea of public education. Some might want changes, but hardly anyone wants to abolish schools. Yet citizens do not necessarily agree on the purposes of education. While some are particularly concerned with the links between education and the needs of economic prosperity, others maintain that public schools should be primarily aimed at teaching the obligations and responsibilities of citizenship.
(Lévesque, 1999, p. 1)

Il faut toutefois être prudent sur la façon dont on forme ces citoyennes et ces citoyens. Il ne s'agit plus de former de *bons* citoyens ou citoyennes qui se plieront au bon vouloir de leur gouvernement ou de la majorité mais plutôt de former des citoyennes et des citoyens capables d'analyse critique et de prise de décision éclairée. Selon Osborne (1998), le but de l'éducation est de développer la sagesse de voir le chemin qui mène vers un monde meilleur, l'espoir de croire en ce qu'on veut atteindre et le pouvoir d'y arriver. L'Association canadienne d'éducation décrit clairement ce que représente la citoyenneté :

La citoyenneté ne fait plus uniquement référence au statut conféré aux individus par leur lieu de naissance ou de résidence. La citoyenneté a plus à voir avec être un membre actif de la société; la citoyenneté touche à notre sens d'identité, ainsi qu'à nos droits, rôles et responsabilités en tant que membres de communautés. Aujourd'hui, lorsque nous pensons à la citoyenneté, des notions d'engagement civique, de démocratie, de diversité, d'équité, d'identité, d'inclusion, de mondialisation et de droits nous viennent à l'esprit. Essentiallyment [*sic*], la citoyenneté fait référence aux qualités et caractéristiques [*sic*], requises pour que des individus puissent être des membres actifs et engagés de communautés.
(Consulté en ligne, avril 2006)

De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec fait de l'éducation à la démocratie le thème de son rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation. Il s'est penché sur la contribution du système de l'éducation dans la formation de citoyennes et de citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs

communautés tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale. Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, l'école doit fournir des occasions aux élèves de vivre de façon concrète les valeurs, la participation active, les responsabilités et les droits enseignés en classe pour arriver à former de tels citoyens ou citoyennes : « c'est l'écho dans la pratique qui peut donner un sens aux savoirs théoriques transmis aux élèves » (p. 46). Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1998) définit cette nouvelle citoyenneté à la fois comme étant l'éducation à la démocratie, au pluralisme et à l'engagement collectif.

La citoyenneté doit aussi être perçue comme étant multidimensionnelle. Selon Caplan (1998), les deux dimensions les plus importantes sont la dimension personnelle et la dimension sociale de la citoyenneté :

The personal dimension of citizenship involves developing a personal capacity for and commitment to a civic ethic characterized by socially responsible habits of mind, heart, and action. As citizens we must enhance our capacity to think critically and systematically; our understanding of sensitivity to cultural differences and issues of human rights; our repertoire of cooperative and non-violent conflict resolution and problem-solving; and our willingness to protect the environment, to defend human rights, and to engage in public life. [...] As for the social dimension of citizenship, it defines a good citizen as one who is actively involved in the social life and public affairs of their communities. (p. B6)

Cogan (1997), après avoir mené une étude auprès de participants de neuf différentes nations (l'Angleterre, l'Allemagne, la Grèce, la Hongrie, les Pays-Bas, le Japon, la Thaïlande, le Canada et les Etats-Unis), qualifie lui aussi la citoyenneté de multidimensionnelle. Il décrit la citoyenneté en faisant référence à plusieurs dimensions : personnelle, sociale, spatiale et temporelle. La dimension personnelle englobe la pensée critique, la compréhension et le respect des différences culturelles et les enjeux des droits humains, un répertoire de stratégies de résolution de problèmes ou de conflits de façon pacifique, ainsi que le désir de protéger l'environnement, de défendre les droits humains et de prendre part à la vie publique. La

dimension sociale reconnaît que chaque citoyenne ou citoyen doit apprendre à interagir avec les autres dans une variété de contextes. Elle englobe aussi la participation au débat public en assurant le respect total des droits de tous. La dimension spatiale tient de l'interdépendance au niveau des communautés locale, régionale, nationale et mondiale. La dimension temporelle met l'accent sur l'importance d'adresser les défis présents en tenant compte du passé et de l'avenir. La connaissance de leur histoire et de celle du monde permet une compréhension plus en profondeur des défis auxquels les citoyennes et les citoyens doivent faire face. Mais, ils ne doivent toutefois pas perdre de vue l'impact de leurs choix ou de leurs décisions sur les générations futures. L'école fait face à un énorme défi qu'elle peut relever de concert avec la communauté dont elle fait partie. Elle se doit d'être un modèle de citoyenneté multidimensionnelle en créant une atmosphère et un fonctionnement qui reflètent des politiques et des pratiques équitables, une gestion responsable de l'environnement, une utilisation éthique des technologies de l'information ainsi qu'une conscience planétaire. La structure et l'organisation de l'école, le curriculum, les pratiques d'évaluation ainsi que l'atmosphère générale dans l'école doivent mettre l'accent sur les éléments suivants : le développement de la coopération; le développement de la pensée critique; le développement du respect, de l'appréciation et de la tolérance de divers point de vue; la défense des droits humains; le développement de l'habileté de percevoir les problèmes et les enjeux d'un point de vue planétaire; la volonté de changer son style de vie et ses habitudes de consommation pour protéger l'environnement; ainsi que la volonté et l'habileté de participer activement aux affaires publiques à différents niveaux.

Il devient de plus en plus évident que le concept de l'éducation à la citoyenneté ne peut pas être construit de manière isolée. Il est souvent lié à l'éducation interculturelle, l'éducation

planétaire, l'éducation à la paix, le respect de l'environnement et le développement durable et le développement de valeurs universelles.

Éducation interculturelle

Commençons tout d'abord avec l'éducation interculturelle. Selon Gaudet et Lafortune (2000), ce concept a pris naissance en France dans les années 70. Il s'adresse à tous les élèves et vise à assurer une meilleure compréhension de la culture dans la société d'aujourd'hui, une plus grande capacité de communication entre des personnes de cultures différentes, des attitudes plus positives qui pourront contrer l'hétérophobie et le racisme, et une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale.

Le ministère de l'Éducation du Québec a publié une politique d'éducation interculturelle qui tente :

d'une part de fournir des repères pour faciliter le processus d'intégration des élèves venant d'un autre pays, et d'autre part, de favoriser, dans le milieu scolaire, l'ouverture à la diversité et la mise à profit de celle-ci pour le bénéfice de toute la société. [...] En ce sens, les objectifs de l'éducation interculturelle rejoignent une partie des objectifs de l'éducation à la citoyenneté, ceux-là même qui traitent du rapport de la diversité et de la compétence de vivre ensemble, ce qui fait de l'éducation interculturelle une composante de l'éducation à la citoyenneté. (Gaudet et Lafortune, 2000, p. 8)

McAndrew, Jacquet et Ciceri (1997) ont mené une enquête en 1994-1995 auprès de personnes clés des ministères de l'Éducation et de commissions scolaires dans cinq provinces canadiennes : Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec et Nouvelle-Écosse. Cette enquête avait pour but de savoir comment les autorités ministérielles et locales tenaient compte de la diversité culturelle et religieuse dans la gestion des établissements scolaires. Les résultats de cette étude ont fait ressortir, entre autres, l'importance d'une réflexion sur le contenu de la formation initiale ou continue du personnel scolaire. Ces auteures font référence à un modèle de formation qui permet au personnel scolaire de s'appropriier les situations de conflits de

valeurs en milieu pluriethnique en proposant un va-et-vient entre la théorie et la pratique. En effet, toujours selon ces auteures, la réflexion critique sur la pratique à partir de l'appropriation de la littérature ou à l'aide d'études de cas permet aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux futurs enseignants et enseignantes de prendre conscience de leur propres représentations de l'éducation à la citoyenneté et de la manière dont ces représentations se révèlent dans leurs actions. Cette prise de conscience leur servira de guide pour répondre aux questions suivantes : jusqu'où doit-on s'adapter et qui s'adapte à qui? Le concert de Noël en est un bon exemple, a-t-il encore une place dans une classe ou une école pluriethnique? Doit-il être aboli ou peut-il être adapté pour refléter la diversité? Bien que cette expertise puisse se développer en contexte scolaire, il n'en demeure pas moins qu'un ensemble de stratégies et d'outils venant d'une variété de champs disciplinaires dont l'administration scolaire, la psychologie ou la sociologie des organisations pourrait s'avérer pertinent dans le contexte de la formation offerte aux intervenantes et aux intervenants du monde scolaire.

La plupart des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres au Canada comprennent aujourd'hui des éléments de sensibilisation à l'intervention en contexte pluriethnique et à la gestion pacifique des conflits. Un arrimage entre ces éléments et les débats actuels relatifs à la construction d'une nouvelle forme de citoyenneté s'imposerait afin que l'école remplisse pleinement le mandat qui lui est imparti au sein des sociétés qui se veulent à la fois démocratiques et pluralistes. (McAndrew, Jacquet et Ciceri, 1997, p. 227)

Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield et Stephan (2001) font référence à douze principes essentiels qui sont basés sur la recherche et la pratique dans le domaine de l'éducation multiculturelle. Ces principes ont été conçus dans le but d'aider les intervenantes et les intervenants dans le monde de l'éducation à augmenter la réussite scolaire des élèves et à améliorer les relations entre divers groupes. Ces douze principes sont regroupés en cinq catégories : l'apprentissage des enseignantes et des enseignants; l'apprentissage de

l'élève; les relations entre divers groupes; l'équité, la gouvernance et l'organisation de l'école; ainsi que l'évaluation.

La première catégorie, qui fait référence à la formation continue des enseignantes et des enseignants, présente les éléments essentiels d'un programme de formation continue efficace ayant pour but d'amener les enseignantes et les enseignants à :

- découvrir et identifier leurs attitudes personnelles à l'égard de différents groupes raciaux, ethniques, culturels et linguistiques;
- acquérir des connaissances au sujet de l'histoire et de la culture des divers groupes raciaux, ethniques, culturels et linguistiques qui forment la nation et ceux qui se retrouvent dans l'école;
- se familiariser avec les différentes perspectives qui existent à l'intérieur de diverses communautés ethniques et culturelles;
- comprendre comment les connaissances transmises par les universités, les écoles et la culture populaire peuvent perpétuer les stéréotypes et le racisme;
- acquérir les connaissances et les compétences pour assurer une pédagogie équitable qui donne à tous les élèves l'opportunité de réussir à l'école dans les domaines académique et social.

Les enseignantes et les enseignants ont donc comme devoir de connaître la diversité culturelle de leurs élèves et d'utiliser cette connaissance pour enseigner de façon efficace et enrichir le curriculum. Les enseignantes et les enseignants doivent être ouverts à la diversité culturelle de leurs élèves.

La deuxième catégorie qui porte sur l'apprentissage des élèves regroupe les principes suivants :

- l'école doit s'assurer que tous les élèves ont l'opportunité d'apprendre et d'atteindre des standards élevés;
- le curriculum doit aider les élèves à comprendre que les connaissances se construisent dans un contexte social et qu'elles reflètent les contextes social, politique et économique dans lesquels ils vivent. Le curriculum doit aussi s'assurer de présenter les événements historiques selon plusieurs points de vue;
- l'école doit donner l'occasion à tous les élèves de participer aux activités extracurriculaires qui développent les habiletés et les attitudes qui augmentent le succès académique et encouragent les relations positives entre divers groupes ethniques.

La troisième catégorie met l'accent sur les relations entre divers groupes et propose les principes suivants :

- l'école doit créer une variété de regroupements qui permettent aux élèves de différentes cultures de travailler ou de jouer ensemble;
- les élèves doivent apprendre au sujet des stéréotypes et des préjugés qui ont des effets négatifs sur les relations entre différents groupes ethniques;
- les élèves doivent connaître les valeurs qui sont partagées par presque tous les groupes culturels, par exemple : la justice, la liberté, la paix, la compassion;
- les enseignantes et les enseignants doivent aider les élèves à développer les habiletés sociales nécessaires pour interagir avec des élèves d'une autre race, d'une autre ethnie, d'une autre culture ou d'une autre langue;

- L'école doit fournir l'occasion aux élèves de race, d'ethnie, de culture ou de langue différente d'interagir socialement dans un contexte sécuritaire où les élèves n'ont pas peur et où ils ne se sentent pas anxieux.

La quatrième catégorie regroupe les principes qui touchent l'équité, la gouvernance et l'organisation de l'école :

- L'école doit s'assurer que la prise de décision est partagée par tous les membres de la communauté. Elle doit aussi s'assurer que tous les membres de la communauté scolaire développent des compétences de collaboration pour arriver à créer un environnement chaleureux pour les élèves;
- les leaders doivent s'assurer que, peu importe où elles se trouvent, toutes les écoles sont financées de façon équitable.

La cinquième catégorie qui porte sur l'évaluation du progrès des élèves présente le dernier principe selon lequel les enseignantes et les enseignants doivent utiliser une variété d'outils pour évaluer le progrès des élèves. Ces outils doivent aussi tenir compte de la diversité des élèves dans plusieurs domaines dont la langue, le style d'apprentissage et la culture.

Toujours selon Banks et ses collègues (2001), la diversité dans les écoles présentent à la fois une opportunité et un défi : « Schools must find ways to respect the diversity of their students and to help create a unified nation to which all citizens have allegiance » (p. 201). L'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle ont donc plusieurs points communs et il est impossible de les dissocier. Elles visent toutes les deux à préparer l'élève à vivre dans une société pluraliste ouverte sur le monde.

Éducation dans une perspective planétaire

En 1987, la Commission des Nations Unies pour l'Environnement et le Développement a lancé un appel pour la création d'une charte qui énonce les principes fondamentaux pour un développement durable. La version finale de cette charte intitulée la *Charte de la Terre* a été approuvée en mars 2000. Créée par des milliers de personnes et des centaines d'organisations à travers le monde, la *Charte de la Terre* représente une expression d'espoir et un appel à contribuer à la création d'une société mondiale. Cette charte reconnaît l'interdépendance de la protection de l'environnement, des droits humains, du développement humain équitable et de la paix ainsi que l'importance du principe de la responsabilité universelle. Elle incarne les espoirs et les aspirations de la société planétaire :

Pour réaliser ces aspirations, nous devons choisir d'intégrer dans notre vie le principe de la responsabilité universelle, nous identifiant autant à la communauté de la Terre qu'à nos communautés locales. Nous sommes à la fois citoyens de différentes nations et d'un seul monde où le local et le mondial sont interdépendants. Nous partageons tous la responsabilité de garantir le bien-être présent et futur de la grande famille humaine et de toutes les autres formes de vie. (L'initiative de la Charte de la Terre, 2000, p. 2)

Ouellet (1991) reconnaît une articulation étroite entre éducation interculturelle et éducation planétaire. Selon cet auteur ces deux thématiques sont appelées à se renforcer l'une et l'autre. Un impact durable sur le monde scolaire sera grandement accru si les promotrices et les promoteurs de l'éducation multiculturelle et de l'éducation dans un contexte planétaire travaillent conjointement dans des projets de formation initiale ou continue des enseignantes et des enseignants, de révision des programmes d'études et d'élaboration de ressources pédagogiques. Ouellet (1991) propose un modèle qui intègre des buts et des valeurs au cœur du curriculum de façon à refléter une perspective planétaire et multiculturelle. Les buts de ce curriculum sont le développement de perspectives historiques multiples et d'habiletés pour

l'action sociale, le renforcement de la conscience culturelle et de la compétence culturelle, le combat contre le racisme, le préjugé et la discrimination ainsi qu'une conscientisation à l'état de la planète et à la dynamique planétaire. Les valeurs centrales font référence à la responsabilité de l'individu à l'égard de la communauté mondiale, l'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle, la vénération pour la Terre et le respect de la dignité humaine et des droits humains universels. L'élève qui se perçoit comme citoyen de la planète sera plus apte à prendre position dans les situations de conflit. Il sera mieux en mesure de comprendre l'importance de la paix dans le monde.

Éducation à la paix

L'école joue-t-elle un rôle dans l'établissement de la paix? Selon Hénaire (2001), il n'y a pas de doute. L'école devient un véhicule pour la paix en invitant les élèves à vivre la démocratie, en les sensibilisant aux arts, en encourageant la créativité, en développant des connaissances historiques, sociales ou culturelles, en les exposant à des témoignages et à des conférences ainsi qu'en faisant la promotion de l'éducation dans les domaines moral, civique et des droits humains. Tous ces moyens amènent les élèves à se rendre compte qu'il est dans l'intérêt de la communauté, mais aussi de l'individu, lui-même, d'appuyer les efforts de paix dans le monde : « L'éducation ne décide pas de la paix ou de la guerre. Mais elle peut préparer efficacement des générations à la guerre ou à la paix » (Hénaire, 2001, p. 40).

Comme l'affirme Daniel cité dans Ernst, Lindfors et Perkins-Gough (2002), de plus en plus de pays se joignent aux efforts de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) pour développer une culture de paix en éducation :

For many years, UNESCO was a voice in the desert talking about education for a culture of peace. Now that more and more countries are getting on board, we're looking at advising countries on what you might call the hands-on culture of peace, in other words, how you teach kids to cope with conflict in their own lives. (Ernst, Lindfors et Perkins-Gough, 2002, pp. 14-17)

Savard, Noël, Desjardins et Cadotte (2000) affirment que les enseignantes et les enseignants sont parmi les mieux placés pour contrer efficacement la culture de violence que l'on retrouve dans la société. Ils peuvent aborder directement en classe les modèles produits par la télévision, le cinéma, le sport professionnel, la musique, les jeux vidéos et les jouets tels que Rambo. Les enseignantes et les enseignants peuvent aussi jouer un rôle primordial en critiquant ces modèles de violence et en proposant des solutions de rechange. Il est toutefois essentiel que les enseignantes et les enseignants aient une bonne connaissance de cette culture pour pouvoir interagir avec les jeunes et avoir une influence sur les comportements violents.

Van Este (2000) reconnaît l'importance de donner la parole aux élèves dans le but de contrer la violence et de promouvoir le vivre-ensemble. L'art de délibérer n'est pas toujours facile mais cela peut s'apprendre. Il amène les élèves à prendre le temps de penser, de s'exprimer, de comprendre les différents points de vue et de trouver des compromis. Donner la parole aux élèves leur permet aussi d'analyser les événements de façon critique, par exemple, en examinant une règle de vie qui leur est proposée; en participant au conseil de classe; en travaillant de façon coopérative pour assembler de l'information sur un sujet donné; ou en planifiant un projet de service communautaire. Les enseignantes et les enseignants ont alors un rôle primordial de médiatrices et de médiateurs en continuant à réaligner le débat des jeunes vers le respect des différences. Kagan (2001) rapporte que selon les enquêtes menées à la suite de 37 incidents graves de violence dans les écoles aux États-Unis par le Secret Service National Threat Assessment Center, deux tiers des attaquantes et des attaquants se sentaient persécutés,

harcelés ou intimidés. Ceci vient confirmer l'importance d'amener les élèves à respecter les différences et de promouvoir le vivre-ensemble.

Vivre-ensemble

Le Moi passe souvent bien avant le bien commun d'où l'importance de préparer les élèves à prendre leur place dans la société et créer un monde meilleur. « The only hope for curing the ills of the world is that young people may picture a better one and strive to realize it. To frame this picture and to cultivate this ambition is the greatest duty of the school » (Osborne, 1998, p. 19).

Selon la Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation au XXI^e siècle (UNESCO : Bureau international d'éducation, 2003), l'éducation repose sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble. Le premier pilier *apprendre à connaître* fait référence à l'acquisition de connaissances et inclut la notion d'apprendre à apprendre. Le second *apprendre à faire* couvre l'acquisition de savoir-faire professionnel ainsi que l'acquisition de compétences nécessaires pour travailler en équipe et pour pouvoir s'adapter à différentes situations. Le troisième pilier *apprendre à être* fait référence à la capacité d'agir avec autonomie, jugement et responsabilité. Les trois premiers piliers présentent des dimensions essentielles au développement des personnes, des communautés ou des nations. Le quatrième pilier *apprendre à vivre ensemble* est de nature plus globale et signifie :

le développement de la compréhension des autres dans un esprit de tolérance, de pluralisme, de respect des différences et de paix. Son point central est la prise de conscience, grâce à des activités telles que des projets communs ou la gestion de conflits, de l'interdépendance croissante (écologique, économique, sociale) des individus, des communautés et des nations dans un monde devenu plus petit, plus fragile et de plus en plus interconnecté.
(UNESCO, 2003, pp. 28-29)

Bussler (1998) présente une façon d'amener les élèves à se soucier du bien commun ou du vivre-ensemble à l'échelle locale en proposant une école sans concierge. Demander aux élèves de nettoyer leur école peut sans doute développer leur sens de responsabilité. Ceci peut les amener à développer la valeur culturelle d'être responsable de leur espace personnel et de l'espace public et peut, à la limite, transformer notre culture qui petit à petit semble perdre cette valeur. Une telle approche a aussi comme bénéfice de développer un sentiment d'appartenance. L'entretien de l'espace physique de l'école ouvre de nombreuses possibilités de présenter la citoyenneté de façon authentique en mettant les élèves dans une situation où ils doivent mettre en pratique des habiletés telles que la prise de décision, la recherche du consensus et le respect de l'environnement. Mais ce qui est sans doute le plus important c'est d'amener les élèves à comprendre l'importance du bien commun ou du vivre-ensemble.

Respect de l'environnement

Selon l'UNESCO (1977), la prise de conscience de la complexité, de la fragilité et de l'intensité des relations de l'homme avec son milieu exigent une éducation pour l'environnement qui permet aux individus d'acquérir les connaissances, les comportements et les compétences pratiques nécessaires pour participer de façon responsable et efficace à la préservation et à la gestion de la qualité de l'environnement ainsi qu'à la solution des problèmes environnementaux.

Au cours de leur vie, les élèves seront confrontés au principe de développement durable et auront à faire face à la question suivante : comment peut-on accroître la qualité de vie d'un nombre plus élevé de personnes tout en sauvegardant la capacité de la planète à satisfaire aux besoins humains à long terme? Les élèves auront à trouver des moyens pour

satisfaire les besoins humains et contribuer à l'amélioration de la qualité de la vie humaine en utilisant de manière efficace toutes les ressources naturelles, humaines et économiques à l'échelle planétaire tout en respectant l'environnement :

L'humanité fait partie d'un vaste univers en évolution. La Terre, notre foyer, est elle-même vivante et abrite une communauté unique d'êtres vivants. Les forces de la nature font de l'existence une aventure exigeante et incertaine, mais la Terre a fourni les conditions essentielles à l'évolution de la vie. La capacité de récupération de la communauté de la vie et le bien-être de l'humanité dépendent de la préservation d'une biosphère saine comprenant tous ses systèmes écologiques – une riche variété de plantes et d'animaux, la fertilité de la terre, la pureté de l'air et de l'eau. L'environnement de notre planète, y compris ses ressources limitées, est une préoccupation commune à tous les peuples de la Terre. (L'initiative de la Charte de la Terre, 2000, p. 2)

Selon le Gouvernement du Canada (2002) le développement durable requiert une action intégrée dans trois domaines : le développement économique, la conservation des ressources naturelles et de l'environnement, et le développement social. Les systèmes économiques mondiaux étant maintenant interreliés, ils nécessitent un développement responsable pour s'assurer qu'aucune nation ou collectivité n'est mise à part. La conservation des ressources naturelles et de l'environnement est essentielle à la réduction de la pauvreté et à l'amélioration de la qualité de vie. Le développement social doit permettre à tous les membres de la société de jouer un rôle décisif dans leur avenir.

Pour devenir des citoyennes et des citoyens actifs et responsables capables d'analyse critique et de prise de décision éclairée, dans un contexte planétaire, il est primordial que les élèves acquièrent des valeurs universelles telles que l'honnêteté, le respect, la tolérance, la responsabilité, l'équité et la coopération au cours de leur séjour à l'école. C'est ce caractère moral qui les guidera dans leurs choix et leurs actions tout au long de leur vie.

Valeurs universelles

Le concept de *valeur universelle* est souvent abordé dans le monde de l'éducation. Que veut-on dire par valeurs universelles? Philia (2005) les définit comme étant des valeurs qui sont présentes dans chaque culture ou société tout en prenant des formes différentes.

Tout comme la citoyenneté, le concept de *valeur* est complexe, multidimensionnel et possède de multiples ramifications qui dépendent du point de vue adopté par les auteurs, des perspectives théoriques privilégiées ainsi que des objectifs spécifiques qui sont visés par la réflexion dans ce domaine. Dans certains cas, la variété des termes utilisés pour désigner les valeurs de façon générique contribue à entretenir une sorte de confusion et souvent, différents termes tels que « principes », « dispositions », ou « vertus » sont souvent considérés comme étant des synonymes pour désigner la même chose. (Hébert, Ciceri et Wilkinson, 2002, p. 8)

Étant donné que le concept de *valeur universelle* varie souvent d'un auteur à l'autre, différents cadres de valeurs universelles sont présentés dans les paragraphes suivants.

Commençons tout d'abord par le cadre de l'UNESCO tel qu'il est décrit par Hébert et Page (2000). Le cadre éthique de l'UNESCO regroupe quatre composantes reliées à la citoyenneté et considérées comme essentielles, universelles et consensuelles. La première composante, *la relation à l'environnement*, vise à amener l'individu à respecter les ressources naturelles en tenant compte des besoins actuels et aussi des besoins des générations futures. La deuxième composante, *l'épanouissement personnel*, vise le bien-être personnel de l'individu, c'est-à-dire, amener les individus à avoir un équilibre entre la satisfaction d'acquérir des biens personnels et la satisfaction spirituelle. La troisième composante, *la relation de l'individu à la communauté*, présente tout individu comme détenteur de droits et de responsabilités et vise à développer le respect des droits d'autrui et des biens de la collectivité ainsi que le développement de la solidarité envers les communautés. Et la quatrième composante, *la justice*,

cherche à équilibrer les revendications d'égalité et de liberté afin d'assurer que les nations plus faibles, peuvent, elles aussi tirer profit de la mondialisation.

Hébert, Ciceri et Wilkinson (2002) présentent un cadre canadien qui vise à clarifier la confusion qui entoure le concept de valeurs, à guider la recherche dans le domaine de la citoyenneté et de l'enseignement de la citoyenneté, et à aider les enseignantes et les enseignants à créer des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer des valeurs démocratiques au Canada. Ce cadre propose quatre domaines principaux : la citoyenneté civique, la citoyenneté politique, la citoyenneté socio-économique et la citoyenneté culturelle. Ces quatre domaines regroupent douze valeurs considérées comme étant fondamentales pour une éducation à la citoyenneté : la loyauté, la sincérité, l'ouverture, l'orientation civique, la valorisation de la liberté, la valorisation de l'égalité, le respect de soi et des autres, la solidarité, l'autosuffisance, le respect de la Terre, le sens de l'appartenance et la dignité humaine.

De plus, Hébert, Ciceri et Wilkinson (2002) ont développé un macro-concept des valeurs démocratiques reliées à la citoyenneté qui intègre les composantes éthiques proposées par l'UNESCO aux douze valeurs identifiées dans le cadre canadien. Les auteurs ont associé une ou plusieurs valeurs démocratiques proposées par le cadre canadien à chaque composante éthique proposée par l'UNESCO, par exemple la valorisation de la planète est associée à l'ouverture aux perspectives planétaires. Cette ouverture est reliée entre autres à la volonté de conserver et protéger la planète et au droit à un environnement sain.

Kagan (2001), de son côté, utilise le terme *vertu* plutôt que *valeur universelle*. Il présente un cadre incluant trois types de vertus : personnelles, relationnelles et communautaires. Les vertus personnelles incluent l'autodiscipline, le contrôle de l'impulsivité, le bon jugement, l'intégrité, le courage, la persévérance et la motivation. Les vertus relationnelles incluent

l'empathie, la gentillesse, la courtoisie, la coopération, l'entraide, l'honnêteté, le respect, la compréhension et la tolérance. Les vertus communautaires incluent la citoyenneté, l'équité, le leadership, la responsabilité, la loyauté et la confiance. Il est intéressant de noter que pour Kagan la citoyenneté est une vertu alors que d'autres auteurs (Marsolais, 2000; Sutherland, 2001; Wallin, 2003) présentent la citoyenneté comme étant sous-tendue par les valeurs universelles.

Les cadres de valeurs présentés dans les paragraphes précédents ont plusieurs éléments en commun. Leurs auteurs s'entendent tous sur l'importance d'aborder les valeurs universelles à l'école pour assurer le vivre-ensemble en société. Il ne faut tout de même pas voir l'éducation à la citoyenneté et l'éducation morale comme étant des synonymes. En effet, Marsolais (2000) affirme que : « l'éducation à la citoyenneté ne se réduit pas à l'éducation morale. Elle s'appuie certes sur elle mais sans s'y noyer. Elle est en convergence avec elle sans s'y inclure en entier » (p. 173).

Il est aussi important de tenir compte du fait que les valeurs universelles véhiculées en classe ou à l'école sont souvent contredites par la réalité vécue par les élèves. Comme le disent Caplan (1998) et Perrenoud (2000), l'école fait souvent référence à des valeurs telles que l'honnêteté, la vérité, la civilité, la justice sociale et la coopération. Elle prône le combat de la violence, du racisme et déplore l'inégalité des sexes et la détérioration de l'environnement. Mais, chaque jour, au bulletin de nouvelles ou dans les journaux, les jeunes sont confrontés au manque d'honnêteté, à l'injustice, à la compétition, à la violence, au racisme, au sexisme ainsi qu'à un système qui place la croissance économique avant le vivre-ensemble en société : « [...] fraude fiscale, pollutions sauvages, ententes illégales, fausses factures, [...] sont des composantes de la société même qui demande à l'école de "mieux éduquer à la citoyenneté" » Perrenoud, 2000, p. 184).

Rôle de l'école

Que dire du rôle de l'école quant à la formation de citoyennes et de citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale? Saubader (2003) affirme que selon les résultats d'un sondage fait en France, les jeunes déclarent qu'après leurs parents (81 %) c'est l'école (65 %) qui peut le mieux leur apprendre la citoyenneté.

Hébert, Ciceri et Wilkinson (2002), Hébert et Page (2000) et Kagan (2001), bien qu'ils présentent des cadres de valeurs différents, sont tous d'accord sur l'importance de l'éducation à la citoyenneté à l'école et sur l'importance du rôle de l'école dans le développement de valeurs universelles. Truchot (2001) résume d'ailleurs le rôle de l'école comme étant la formation d'êtres libres, responsables, soucieux de la justice et capables de vivre ensemble dans une société démocratique. Sorin (2001) souligne l'importance de redonner à l'école sa raison d'être. Selon elle, l'éducation d'aujourd'hui encourage l'individualisme en offrant de plus en plus de cours ou même de programmes entiers par correspondance, en offrant des choix d'école à vocation particulière, en formant des travailleurs plutôt que des citoyens. Il faut donc se demander dans quelle sorte de monde veut-on vivre. Osborne (1998) tient des propos semblables. Selon lui, les élèves ne sont plus perçus comme des citoyens mais comme des travailleurs. Il s'inquiète de l'utilisation du concept de citoyenneté au profit de l'assimilation. Il faut s'assurer de former des citoyennes et des citoyens qui pratiquent des valeurs démocratiques telles que la capacité d'interagir avec les autres, l'ouverture à divers points de vue, le respect des droits humains, l'entente mutuelle, la flexibilité et l'ouverture d'esprit, l'habileté de coopérer ainsi que l'intérêt pour le bien-être de la communauté. Ces valeurs doivent être vécues dans la classe et doivent être reflétées dans la culture de l'école. Ceci va beaucoup plus loin qu'un cours portant sur la citoyenneté. C'est le devoir de l'école de former

des citoyennes et de citoyens capables d'apporter des changements positifs au monde qui les entoure.

Le développement des valeurs chez les élèves ne peut se faire uniquement par la transmission des valeurs de l'enseignante ou de l'enseignant, de l'école ou de la communauté. Il se fait par l'intermédiaire d'un environnement social qui permet à l'élève de vivre des situations d'apprentissage authentiques qui ont un lien avec sa vie quotidienne. Cette idée est reprise dans l'article de Gough (2000) lorsqu'elle souligne l'importance de présenter des situations d'apprentissage aux élèves qui les amènent à rendre service à la communauté. Le but de ces situations d'apprentissage est de permettre aux élèves de s'engager dans une activité motivante ayant des liens directs avec le monde qui les entoure. Allen (2003) pousse l'idée de service à la communauté un peu plus loin. Selon cet auteur, il est important d'inviter les élèves à analyser une situation particulière dans la communauté et à proposer des solutions pour ensuite contribuer de façon collective à la planification, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet de service communautaire.

Lors du 13^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation qui s'est tenu à Sherbrooke en juin 2000, plusieurs auteurs (Cohen, 2001; Galichet, 2001; Lebus, Lamer et Maher, 2001) se sont penchés sur le thème de l'éducation à la citoyenneté. Galichet (2001), entre autres, en plus de mettre l'accent sur l'importance de la relation maître-élève qui permet de développer la valeur essentielle de l'intérêt pour l'autre souligne l'importance de développer une relation privilégiée entre les élèves. Par exemple, l'appui de l'élève en difficulté peut devenir la responsabilité de toute la classe plutôt que de demeurer une inquiétude seulement pour les enseignantes et les enseignants. Ceci implique que chaque élève devient responsable du bien commun ou du vivre-ensemble dans la classe.

Un des moyens le plus souvent cité pour développer les habiletés liées à la citoyenneté est l'apprentissage coopératif. Selon Cohen (2001), il faut toutefois s'assurer que les inégalités sociales qui existent dans la classe ne se reproduisent pas à plus petite échelle dans les groupes de travail. Pour ce faire, cette auteure présente le concept de la classe équitable. Ce concept vise à maximiser la participation de chaque membre du groupe aux discussions et à la résolution de problèmes. Il est essentiel tout d'abord que l'enseignante ou l'enseignant présente des tâches complexes aux élèves et leur remette la responsabilité d'accomplir ces tâches en petits groupes. Cohen (2001) propose également deux moyens pour assurer la participation de tous les membres du groupe. Premièrement, il importe après avoir présenté la tâche, de relever les diverses compétences nécessaires à la réalisation de cette tâche, par exemple, les habiletés spatiales, la créativité, le raisonnement mathématique, etc. Il faut ensuite expliquer que la majorité des élèves ne peuvent réussir dans tous ces domaines et que chaque membre du groupe peut réussir dans au moins un de ces domaines. La deuxième façon d'assurer la participation de tous est d'observer les élèves et d'intervenir au moment opportun pour rehausser le statut d'un élève plus timide. Ceci peut se faire par un commentaire positif qui amène l'attention du groupe sur cet élève lorsqu'il a bien compris une tâche à accomplir.

Il est aussi important d'amener les élèves à exprimer leurs valeurs dans un contexte où personne ne se sente jugé. Lebuis, Lamer et Maher (2001) relatent une expérience vécue au Québec dans une classe de la cinquième année du secondaire où ils ont donné l'occasion à un groupe d'élèves de délibérer sur des sujets tels que la transgression des lois, la liberté, la responsabilité et la spiritualité. Cette expérience a donné l'occasion à ces élèves de s'exprimer sur des sujets fondamentaux et de réfléchir ensemble afin de mieux comprendre et de donner un sens au monde qui les entoure. « La pratique de la délibération, conçue comme un dialogue raisonné, implique le partage par le groupe de valeurs et d'attitudes qui rendent possible la

discussion. Nous parlons par exemple de respect de l'autre, d'ouverture d'esprit, de rigueur intellectuelle, d'humilité, d'altruisme, etc. » (Lebuis et al., 2001, p. 169). Il est donc important de donner la parole aux élèves dans des contextes où ils sont appelés à échanger des points de vue sur des sujets qui peuvent être controversés. Il faut toutefois leur fournir un encadrement qui favorise le respect de l'autre et l'ouverture d'esprit.

Plusieurs auteurs dont Belenardo (2004), Glickman (2003), Kohn (2003), Levin (2000) et Schaps (2003) s'entendent sur l'importance de créer un sens de communauté dans l'école. Glickman (2003), entre autres, préconise la mise en place de rituels. Il écrit : « special rituals, and events define a school community's core values and ensure their perpetuation » (p. 34). Il faut toutefois s'assurer que ces rituels permettent une ouverture sur les autres.

Le développement du sens de communauté exige d'amener le personnel de l'école, les parents et les élèves à définir une vision commune pour l'école et à mettre en pratique les valeurs qui sous-tendent cette vision en tout et partout. Ce sens de communauté est aussi reflété dans l'engagement des adultes et des élèves; dans le sentiment d'appartenance qui unit les parents, les élèves, les enseignantes et les enseignants ainsi que l'administration de l'école; dans la collaboration, les interactions et la diligence qui existent entre tous les membres de cette communauté. Pour que l'élève puisse faire sa place dans cette communauté d'apprenantes et d'apprenants, il est primordial qu'il soit appelé à jouer un rôle actif à toutes les étapes de son éducation. Kohn (2003) insiste sur l'importance de donner aux élèves la place qui leur revient. « Even educators who try to focus on student's needs may feel themselves pulled back to traditional assumptions and practices that result in doing things to students rather than working with them » (p. 28).

Malheureusement, plusieurs élèves se sentent souvent déconcertés, parce que les adultes dans l'école ne mettent pas en pratique ce qu'ils enseignent. Ceci engendre le manque de motivation des élèves et peut même mener jusqu'au conflit. Inlay (2003) fait une mise en garde. Selon cette auteure, qu'ils le veuillent ou non, les enseignantes et enseignants transmettent des valeurs à leurs élèves par leur comportement, leurs commentaires et le fonctionnement journalier de la salle de classe. La culture de l'école transmet aussi des valeurs dans la façon dont les enseignantes et enseignants interagissent entre eux, avec les élèves ou avec les parents, par les modèles de discipline et de prise de décision préconisés par l'école. Perrenoud (2000) fait référence à une double naïveté : « Il est *doublement naïf* de croire qu'une éducation à la citoyenneté peut, dans une société démocratique, se contenter de transmettre des valeurs fondatrices aux générations nouvelles, ou encore que l'école peut se substituer aux familles défaillantes pour pourvoir à cette éducation » (p. 183). C'est naïf parce que le système politique qui est responsable du mandat de l'école ne respecte pas constamment les valeurs liées à l'éducation à la citoyenneté. C'est naïf aussi parce que l'apprentissage de la réciprocité se fait de façon laborieuse. L'être humain n'est pas spontanément porté à limiter sa propre liberté et la défense de ses intérêts par respect pour l'autonomie et le respect des droits de son voisin. L'école doit donc surmonter ce double handicap dans l'espoir de former la société de demain.

Wallin (2003) s'est aussi penchée sur la question de l'école comme modèle de citoyenneté. Cette auteure met l'accent sur l'importance de permettre aux élèves de développer des compétences de leader à l'intérieur d'une école démocratique. Elle présente une panoplie d'idées concrètes tirées de plusieurs auteurs sur la mise en œuvre d'une école démocratique. C'est en participant de façon active, comme citoyenne ou citoyen de l'école, que l'élève arrive à mieux comprendre le concept de citoyenneté et les valeurs qui le sous-tendent, ainsi qu'à reconnaître l'importance du vivre-ensemble, c'est à dire de la recherche du bien commun.

Sutherland (2001) s'est penchée sur l'évaluation de l'effet qu'a l'école sur le développement du concept de citoyenneté et des valeurs qui y sont liées. Elle a mené une étude comparative de l'éducation à la citoyenneté en France et en Angleterre. Selon cette étude, l'efficacité de l'éducation à la citoyenneté se révèle au cours des années qui suivent la scolarisation: « Ultimately, the test of such education is surely the atmosphere of the whole of society, its cohesiveness, willingness on the part of the individuals to act for the common good. [...] How valid are assessments made while young people are still in school? That is only a first stage. Citizenship is a life-long process [...] » (Sutherland, 2001, p. 107). Il s'avère donc difficile de poser un jugement sur le cheminement des élèves comme citoyennes ou citoyens. C'est en invitant les élèves à réfléchir sur leurs actions qu'ils arriveront à une évaluation authentique de leur cheminement comme citoyennes et citoyens.

Un des rôles fondamentaux de l'école étant celui de former les citoyennes et les citoyens de demain, l'éducation à la citoyenneté doit occuper une place importante dans la planification quotidienne des enseignantes et des enseignants. Selon Hughes (2003), l'école a un défi de taille à relever : « If our citizenry is to be informed rather than ignorant, enlightened rather than benighted, engaged rather than apathetic, concerned with the common-good rather than self-centered, then the challenge is how can public education contribute positively » [Consulté en ligne juillet 2006].

Éducation à la citoyenneté au Manitoba

Après avoir fait un survol de différentes conceptions de l'apprentissage à la citoyenneté, il est essentiel de faire le bilan des démarches entreprises au Manitoba pour promouvoir l'éducation à la citoyenneté. Des juridictions de l'Ouest et du Nord dont le

Manitoba, la Saskatchewan, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut, se sont regroupées sous l'égide du *Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien* pour élaborer un cadre théorique pour le nouveau programme d'études en sciences humaines. Ce processus a donné le jour au *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines, M à 9* publié en février 2002. Ce cadre a ensuite été adapté pour mieux refléter la réalité manitobaine, ce qui a donné naissance au *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences humaines de la maternelle à la 8e année* qui a été publié au printemps 2003. Le concept de citoyenneté y est décrit comme étant le concept fondamental sur lequel repose tout le programme de sciences humaines à tous les niveaux scolaires. Les résultats d'apprentissage prescrits dans le *Cadre manitobain* visent à permettre à l'élève de se doter des outils nécessaires pour participer au dialogue public. « Le dialogue public joue un rôle important dans la société canadienne. En participant à ce dialogue, l'élève comprendra mieux la citoyenneté au Canada et dans le monde et il sera mieux préparé à devenir un participant actif dans sa communauté, au niveau local, national ou international » (Éducation et Jeunesse Manitoba, 2003, p. 9).

Le programme d'études de sciences humaines se donne comme but le développement des compétences qui prépareront les élèves à répondre aux questions auxquelles ils seront confrontés au cours de leur vie d'adulte. Comme citoyennes et citoyens canadiens, les élèves seront confrontés à certains enjeux tels que : trouver un équilibre entre les demandes des différentes juridictions; réparer les torts faits aux peuples autochtones; éliminer les inégalités entre les races, les sexes, les classes et les groupes ethniques; garantir à tous l'accès aux services sociaux et une qualité de vie décente; et protéger l'environnement.

Le programme d'études en sciences humaines reconnaît que le Canada n'est pas un pays isolé, qu'il fait partie de la communauté internationale et que plusieurs problèmes devront

être réglés à l'échelle mondiale. Dans de telles circonstances, les citoyennes et les citoyens canadiens doivent réfléchir et agir autant sur le plan national qu'international.

Le programme d'études en sciences humaines reconnaît également l'importance de traiter de la gestion responsable de l'environnement :

« À ces réalités nationales et internationales et aux responsabilités qu'elles imposent aux citoyens, vient se greffer la fragilité croissante de l'environnement naturel. En bout de ligne, la qualité de vie est directement tributaire de l'environnement. Il incombe tout particulièrement aux citoyens du 21^e siècle de trouver un juste équilibre entre les impératifs de la croissance économique, un niveau de vie élevé et les besoins des générations futures. »
(Éducation et Jeunesse Manitoba 2003, p. 10)

Le programme d'études en sciences humaines a pour but d'amener les élèves du Manitoba à devenir des citoyennes et des citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale. Pour arriver à cette fin, il demeure toutefois essentiel que l'éducation à la citoyenneté ne se limite pas seulement aux sciences humaines mais plutôt qu'elle soit intégrée aux activités quotidiennes des élèves d'où l'importance de faire vivre la citoyenneté aux élèves au jour le jour. Mais qu'en pensent les enseignantes et enseignants? Sont-ils prêts à relever le défi?

Formation des maîtres

Le but principal des sciences humaines étant de former des citoyennes et des citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale, c'est souvent aux enseignantes et aux enseignants de sciences humaines que revient la responsabilité de présenter des situations d'apprentissage qui permettront aux élèves d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés, et des valeurs reliées à la citoyenneté. Dinkelman (1999) s'est posé la

question suivante : comment se fait-il que les sciences humaines ont un effet minime sur la citoyenneté démocratique? Pour tenter de répondre à cette question, il a mené une enquête auprès de cinq étudiants inscrits à son cours de didactique des sciences humaines. Il a donc présenté le concept de l'éducation à la citoyenneté en classe et a ensuite demandé à ces cinq étudiants d'intégrer ce concept pendant leur stage. Les résultats ont démontré clairement que les étudiants n'ont pas fait de lien entre l'enseignement pendant leur stage et l'éducation à la citoyenneté. Selon cet auteur, ce concept leur est demeuré étranger tout d'abord parce que le sujet ne leur était pas familier et parce que le concept d'éducation à la citoyenneté n'avait pas de place dans leur représentation de l'enseignement. Ils s'entendaient, toutefois, sur l'importance de présenter des situations d'apprentissage intéressantes et signifiantes pour les élèves et ils voulaient que leurs élèves participent activement aux activités présentées en classe.

Pour ces cinq étudiants le concept d'éducation à la citoyenneté est apparu comme un ajout à ce qu'ils faisaient ou à ce qu'ils croyaient. Ils ont perçu l'éducation à la citoyenneté comme un projet sur lequel ils pourraient peut-être se pencher après quelques années d'expérience dans la salle de classe. Aucun des cinq enseignants coopérants n'a offert d'encouragement aux étudiants. « It is reasonable to believe that all might have thought [more] about democratic citizenship education under cooperating teachers who openly reflected on their own developing rationales for practice » (Dinkelman, 1999, p. 36).

Brossard (2000) affirme que l'éducation à la citoyenneté est la responsabilité de toute la communauté scolaire. Elle a donc rencontré des enseignantes et des enseignants qui travaillent dans plusieurs domaines dont les arts, les langues, le développement personnel, les sciences et les sciences humaines afin d'explorer le caractère transdisciplinaire de l'éducation à la citoyenneté. Les participants se sont entendus sur quelques conditions nécessaires pour faciliter la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté :

- des intentions claires de la part du Ministère de l'éducation en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté;
- l'intégration de l'éducation à la citoyenneté au projet éducatif de l'école;
- une vision commune partagée par les enseignantes et les enseignants de l'école afin d'agir de façon cohérente;
- la multiplication des efforts afin que l'éducation à la citoyenneté soit intégrée dans l'ensemble des pratiques de l'école;
- une évaluation qui favorise la collaboration plutôt que la compétition.

Le survol présenté dans les pages précédentes permet de mieux comprendre le concept de l'éducation à la citoyenneté et sa complexité. Un peu partout dans le monde, on se penche sur le besoin de former des citoyennes et des citoyens actifs et responsables. Il est certain que chaque coin du monde a sa perception du concept de citoyenneté. Mais il n'en reste pas moins que tous s'entendent sur l'importance de l'éducation à la citoyenneté dans un contexte authentique qui amène les élèves à devenir des citoyennes et des citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et à contribuer au bien-être de leurs communautés tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale.

Il n'y a pas de doute que l'école a la responsabilité de former les citoyennes et citoyens d'aujourd'hui et de demain. La communauté scolaire doit se pencher sérieusement sur la question suivante : *dans quelle sorte de monde voulons-nous vivre?* Tel que l'a si bien énoncé Maria Montessori dans une lettre écrite à tous les gouvernements en 1947 :

The child is the forgotten citizen, and yet, if statesmen and educationists once came to realise the terrific force that is in childhood for good or for evil, I feel they would give it priority above everything else. All problems of humanity depend on man himself; if man is disregarded in his construction, the problems

will never be solved. (Association Montessori Internationale, consulté en ligne, janvier 2007)

Il est important de s'attarder à l'éducation à la citoyenneté de la maternelle à la 12^e année. Celle-ci doit être intégrée à la culture de l'école ainsi qu'à la gestion de la classe afin de permettre aux élèves de vivre des situations authentiques au jour le jour. Dans un tel contexte, l'école ne peut pas se limiter à enseigner la citoyenneté, elle doit devenir un modèle. On ne peut pas développer une valeur telle que le respect si elle n'est pas véhiculée par le personnel de l'école. La coopération n'étant pas une valeur innée, on ne peut pas s'attendre à ce que les élèves seront prêts à coopérer dès leur entrée à l'école.

Aussi longtemps qu'on traitera l'éducation à la citoyenneté comme une fille de l'éducation morale ou simplement comme une discipline parmi d'autres, même avec un statut clair, une dotation horaire convenable et des professeurs qualifiés, on passera à côté de la cible. On commence à s'en rendre compte et des voix s'élèvent aujourd'hui pour en faire l'affaire de tous les éducateurs, parents et enseignants. (Perrenoud, 2000, p. 186)

Plusieurs questions essentielles demeurent sans réponse. Quelle est la représentation que se font les enseignantes et enseignants du concept de citoyenneté? Quel est selon eux le rôle de l'école? Croient-ils qu'ils sont responsables de l'éducation à la citoyenneté? Si oui, comment s'y prennent-ils? Ce ne sont que quelques-unes des questions qui doivent être posées aux enseignantes et aux enseignants.

Enfin, l'importance de l'éducation à la citoyenneté peut être résumée par les paroles d'un enseignant cité par Estes (2001) : « I think the future will say of us that we did a good job of teaching if in the manner of our teaching we reveal to students connections between what they learn and how they live » (p. 509).

Buts de l'étude et questions de recherche

La Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) joue un rôle de premier plan dans l'éducation à la citoyenneté en langue française au Manitoba. Elle a pour mission : « d'assurer une formation de qualité à sa population estudiantine francophone du Manitoba en promouvant le développement de personnes autonomes, épanouies, compétentes, sûres de leur identité, fières de leur langue et de leur culture; d'établir un projet éducatif communautaire, géré par les parents francophones du Manitoba, et qui reflète les intérêts et les valeurs du milieu franco-manitobain » (Consulté en ligne, décembre 2006). L'éducation à la citoyenneté a sa place de la jeune enfance à la 12^e année. Il n'y a pas de doute que tous les enseignantes et les enseignants ont un rôle important à jouer. Cependant, l'étude qui suit s'attarde plus spécifiquement au cycle intermédiaire pour les raisons suivantes.

Depuis les débuts de la DSFM plusieurs initiatives ont été mises en place au cycle de la jeune enfance dans plusieurs domaines. Les pratiques pédagogiques ainsi que les besoins des enseignantes et des enseignants à la jeune enfance sont donc bien connus. Au cycle secondaire, peu d'initiatives de formation continue ont été mises en place. La structure même de l'école secondaire n'étant souvent pas favorable au changement. Par contre, au niveau du cycle intermédiaire, on se penche depuis les trois dernières années sur les pratiques pédagogiques ainsi que sur les besoins des enseignantes et des enseignants qui travaillent de la 5^e à la 8^e année. Des projets mettant l'accent sur la collaboration ont été développés et expérimentés dans certaines écoles.

De plus, selon la National Middle School Association, les élèves au cycle intermédiaire commencent à s'ouvrir davantage sur le monde et sont capables de pensée plus abstraite. Ils sont curieux et réagissent de façon positive à des situations en contexte authentique. Ils s'intéressent aux enjeux sociaux et environnementaux et ont un désir de jouer un rôle dans la

communauté et d'aider les plus démunis. Les élèves du cycle intermédiaire accordent de l'importance aux pratiques démocratiques dans la salle de classe. Ils ont aussi de plus en plus besoin d'avoir l'opportunité de prendre des décisions personnelles. Ils demeurent toutefois facilement influencés par les médias et leurs pairs.

Selon ces caractéristiques, le cycle intermédiaire semble le moment opportun pour inviter les élèves à réfléchir davantage sur leur rôle de citoyenne ou de citoyen. C'est aussi un moment privilégié pour les amener à se soucier de l'Autre et à poser des gestes concrets dans la communauté tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale.

Cette étude a donc pour but dans un premier temps de mieux comprendre comment les enseignantes et les enseignants de la 5^e à la 8^e année (cycle intermédiaire) de la DSFM se représentent l'éducation à la citoyenneté. Elle vise également à mieux connaître les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants ainsi que la fréquence de l'intégration en salle de classe de concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté. En dernier lieu, cette étude permet aussi d'identifier les besoins des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Ceci permettra aux personnes responsables des formations initiale et continue de mieux répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants qui travaillent au cycle intermédiaire de la DSFM. Les buts de cette étude se traduisent dans les questions de recherche suivantes : Les croyances des enseignantes et des enseignants influencent-elles la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté? Les croyances des enseignantes et des enseignants influencent-elles la fréquence d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté? Le milieu dans lequel se trouve l'école influence-t-il la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté? Le milieu dans lequel se trouve l'école influence-t-il la fréquence d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté? le nombre d'élèves inscrits à l'école

influence-t-il la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté? Le nombre d'élèves inscrits à l'école influence-t-il la fréquence d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté? Quel types de formation professionnelle répondent davantage aux besoins des enseignantes et des enseignants?

Selon Froese-Germain (2003), l'éducation à la citoyenneté doit découler de tous les aspects de la vie et de la culture de l'école. Puisque la responsabilité de former des citoyennes et des citoyens actifs capables de faire des choix éclairés revient à tous les intervenants et intervenantes tout au long de la journée scolaire à l'intérieur et à l'extérieur des murs de la salle de classe, il est important de poser la question à l'ensemble des enseignantes et des enseignants du cycle intermédiaire.

CHAPITRE 2

Méthodologie

Ce chapitre décrit la méthode utilisée afin de recueillir des données permettant de faire une analyse descriptive des caractéristiques, des représentations et des besoins des enseignantes et des enseignants du cycle intermédiaire de la DSFM dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Ces données permettent également de faire une analyse comparative de certains éléments. La méthode d'échantillonnage est présentée tout d'abord suivie ensuite de la description du questionnaire, des processus de récupération, de saisie et d'analyse des données, des procédures mises en place pour respecter l'éthique de recherche ainsi que des limites de cette étude.

Échantillonnage

La DSFM regroupe 22 écoles qui accueillent des élèves de la maternelle à la 12^e année. Ces écoles sont situées sur un territoire très étendu réparti en quatre régions : urbaine, est, ouest et sud. Le tableau suivant présente la répartition des écoles de la DSFM sur le territoire manitobain.

Tableau 1
Répartition des écoles de la DSFM sur le territoire manitobain

Régions de la DSFM	Communautés où se retrouvent les écoles de la DSFM
Région urbaine	Winnipeg, quartiers de Saint-Boniface, de Saint-Vital, de St-James, du Parc Windsor et de Saint-Norbert
Région est	La Broquerie, Sainte-Anne-des-Chênes, Lorette, Île-des-Chênes et Saint-Georges
Région ouest	Shilo, Saint-Lazare, Laurier, Notre-Dame-de-Lourdes, Saint-Claude et Saint-Laurent
Région sud	Saint-Jean-Baptiste, Sainte-Agathe, et Saint-Pierre-Jolys

La population de ces écoles varie d'une trentaine d'élèves à environ 700 élèves regroupés en trois cycles : le cycle de la jeune enfance (maternelle à la 4^e année), le cycle intermédiaire (5^e à la 8^e année) et le cycle secondaire (9^e à la 12^e année). Le nombre d'enseignantes et d'enseignants ainsi que leurs responsabilités varient beaucoup d'une école à l'autre. Dans les plus petites écoles, il est possible de ne retrouver qu'une seule enseignante ou qu'un seul enseignant responsable pour tout un cycle, alors que dans les plus grandes écoles il peut y avoir une enseignante ou un enseignant titulaire pour chaque niveau ou encore un enseignant responsable de certaines matières pour plusieurs niveaux scolaires. Afin d'avoir un aperçu représentatif des représentations des enseignantes et des enseignants du cycle intermédiaire, un questionnaire a été remis à l'ensemble du personnel enseignant qui travaille au cycle intermédiaire, à l'exception des spécialistes de musique et d'éducation physique. Ces spécialistes ont été exclus parce que cette étude vise principalement à mieux connaître ce qui se passe à tous les jours en salle de classe.

Soixante-quatorze des quatre-vingt-dix-huit enseignantes et enseignants travaillant au cycle intermédiaire à la DSFM ont rempli et retourné le questionnaire (N=74). Ceci représente environ 75 % de la population totale à qui un questionnaire avait été remis.

Instrument de mesure

Le manque de temps et de ressources humaines ne permettant pas à la chercheuse de se rendre à toutes les écoles pour rencontrer individuellement chaque personne qui travaille au cycle intermédiaire, le questionnaire est apparu comme étant le meilleur moyen de rejoindre le plus grand nombre possible de participantes et de participants dans toutes les écoles de la DSFM. L'étude de Auclair (1991) a servi de modèle pour la forme, la présentation ainsi que

l'organisation du questionnaire. Cette étude portait sur les attitudes et les besoins des enseignantes et des enseignants des écoles françaises et d'immersion dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

Le questionnaire (voir Annexe A) est composé de deux parties. La première partie intitulée *Renseignements généraux* a pour but d'obtenir des informations sur les répondantes et les répondants, en lien avec les variables suivantes : niveau scolaire enseigné, milieu où se situe l'école (rural ou urbain), population de l'école, âge, sexe, années d'expérience, matières enseignées et formation professionnelle. Ces variables ont permis dans un premier temps de bien décrire la population étudiée. Elles ont permis dans un deuxième temps de vérifier s'il existe une relation entre ces variables et les croyances et les pratiques des enseignantes et des enseignants du cycle intermédiaire de la DSFM.

La seconde partie, *Éducation à la citoyenneté*, a pour but de recueillir des données concernant les représentations des répondantes et des répondants à l'égard du rôle de l'école et de l'éducation à la citoyenneté. Elle a permis de recueillir des données sur la fréquence de présentation de concepts liés à l'éducation à la citoyenneté en salle de classe ainsi que sur la fréquence d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques. La chercheuse s'est inspirée d'une étude faite aux États-Unis par Anderson, Avery, Pederson, Smith et Sullivan (1997) qui avait comme objectif de mieux connaître les représentations de l'éducation à la citoyenneté des enseignantes et des enseignants de sciences humaines. Au cours de cette étude les enseignantes et les enseignants ont été invités à mettre en ordre une série d'énoncés en partant de l'énoncé qui reflète le moins leur représentation de l'éducation à la citoyenneté en allant à celui qui le représente le plus. Dans le cadre de la présente étude, ces énoncés ont été utilisés dans la construction du questionnaire, plus spécifiquement la question 11 qui permet de décrire les représentations des enseignantes et des enseignants à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. En

dernier lieu, la deuxième partie a permis de mieux connaître les besoins de formation ou de développement professionnel des répondantes et des répondants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000), Fortin, Côté et Filion (2006) et Angers (2000), il est essentiel de soumettre un questionnaire à un échantillon de personnes afin de le valider. Ces personnes peuvent être des experts dans le domaine étudié, des experts dans le domaine de la recherche ou des individus constituant un échantillon réduit de la population cible. Le questionnaire a donc été présenté tout d'abord à trois experts dont un conseiller en programmation scolaire au cycle intermédiaire et deux professeurs universitaires en éducation ayant de l'expérience dans le domaine de la recherche. Ces consultations ont permis d'apporter les changements nécessaires afin d'assurer la validité et la pertinence des différentes questions. Neuf des onze personnes responsables de distribuer le questionnaire ont été invitées à remplir celui-ci avant de le distribuer dans les écoles. Ceci a permis de vérifier si les questions étaient claires et faciles à comprendre. Deux participantes ou participants ont alors demandé ce que signifiaient les termes *développement durable*. La chercheuse n'a pas jugé nécessaire d'apporter de changements au questionnaire à la suite de cet exercice puisque, selon les commentaires reçus, les questions semblaient claires et faciles à comprendre.

Déroulement

Une lettre a été remise au directeur général de la DSFM (voir Annexe B), afin d'obtenir la permission de mener une étude auprès des enseignantes et des enseignants de la cinquième à la huitième année de la division scolaire. Après avoir obtenu la permission, les questionnaires ont été distribués par l'entremise d'une représentante ou d'un représentant dans chacune des

écoles, à l'exception de deux écoles où il n'y avait pas de représentation désignée. La chercheuse s'est rendue elle-même pour distribuer les questionnaires dans ces deux écoles. Chaque questionnaire était accompagné d'une lettre (voir Annexe C) qui expliquait brièvement le but de la recherche et qui assurait les participantes et les participants d'une confidentialité absolue en ce qui concerne la saisie des résultats. Selon les directives, aucun des enseignants ou des enseignantes n'était obligé de remplir le questionnaire et de le retourner. Les questionnaires étaient également accompagnés d'un formulaire de consentement libre et éclairé (voir Annexe D) qui devait être signé par les répondantes et les répondants.

La chercheuse a rencontré, en groupe, neuf des représentantes et représentants pour leur expliquer le but et les modalités de la recherche. Les onze autres représentantes et représentants ont été contactés individuellement soit par courriel, par téléphone ou en personne. Toutes les personnes contactées ont accepté de rencontrer les enseignantes et les enseignants du cycle intermédiaire de leur école pour présenter le but de la recherche, distribuer et recueillir les questionnaires. Une fiche (voir Annexe E) expliquant la procédure à suivre pour la distribution des questionnaires a été remise à chacune ou chacun des représentants. Quelques répondantes ou répondants ont oublié de signer le formulaire de consentement. Ceci a ralenti le processus de récupération des données. Un seul questionnaire n'a pu être utilisé parce que la répondante ou le répondant n'avait pas signé le formulaire de consentement. Une période de deux mois avait été prévue pour la distribution et la récupération des questionnaires. Cette période s'est étendue sur trois mois pendant laquelle 75 % des questionnaires ont été recueillis.

La saisie et l'analyse des données

La saisie et l'analyse des données ont été faites avec le logiciel SPSS, version 14.0 (SPSS Inc., 2006). Ceci a permis, dans un premier temps, de faire une analyse descriptive des données obtenues aux questions fermées. Ce type d'analyse tel que défini par Fortin, Côté et Fillion (2006), « fournit de l'information sur les caractéristiques de personnes, de situations, de groupes ou d'événements » p. 189.

L'analyse descriptive des données recueillies aux questions 11 et 13 a révélé qu'il y avait un très petit nombre de répondantes ou de répondants dans quelques-unes des catégories. Afin d'en rendre l'analyse plus valide, les résultats ont été regroupés selon les catégories suivantes :

- À la question 11, les répondantes et les répondants qui ont choisi la cote 1 (sans objet) ont été retirés de l'échantillon. Les répondantes et les répondantes qui ont choisi les cotes 2 (tout à fait en désaccord) et 3 (plutôt en désaccord) ont été regroupés sous l'étiquette *En désaccord* et les répondantes et les répondants qui ont choisi les cotes 4 (plutôt d'accord) et 5 (tout à fait d'accord) ont été regroupés sous l'étiquette *D'accord*.
- À la question 13, les répondantes et les répondants qui ont choisi la cote 1 (sans objet) ont été retirés de l'échantillon. Les répondantes et les répondantes qui ont choisi les cotes 2 (jamais) et 3 (rarement, une fois par mois) ont été regroupés sous l'étiquette *Jamais/Rarement* et les répondantes et les répondantes qui ont choisi les cotes 4 (quelquefois, une fois par semaine) et 5 (souvent, à tous les jours) ont été regroupés sous l'étiquette *Quelquefois/Souvent*.

Dans un deuxième temps, des analyses comparatives ont été faites à l'aide du Test du khi deux (χ^2).

Le khi deux (χ^2) est un test statistique inférentiel non paramétrique qui est utilisé pour comparer un ensemble de données représentant des fréquences, des pourcentages ou des proportions (données nominales), ou pour déterminer si deux variables sont indépendantes ou réciproquement dépendantes. Le test du khi deux sert à examiner aussi bien des relations entre les données nominales que des différences entre celles-ci. (Fortin, 2006, p. 372)

Ceci a permis de comparer les données obtenues à certaines questions. Par exemple, les données obtenues aux questions 11 et 13 ont été comparées afin de déterminer s'il y avait un lien statistiquement significatif entre les croyances des enseignantes et des enseignants et la fréquence à laquelle certains concepts liés à l'éducation à la citoyenneté sont présentés en salle de classe ou la fréquence de l'utilisation de certaines pratiques pédagogiques.

Éthique de recherche

Au Canada, l'*Énoncé de politique des trois conseils* représente les attentes des conseils de recherche quant aux normes d'éthique de la recherche avec des sujets humains. Selon Fortin, Côté et Fillion (2006), cette politique est axée sur le respect de la dignité humaine, plus particulièrement l'intégrité corporelle et l'intégrité psychologique ou culturelle d'où découlent les principes d'éthique suivants : le respect du consentement libre et éclairé, le respect des groupes vulnérables, le respect de la vie privée et de la confidentialité des renseignements personnels, le respect de la justice et de l'équité, l'équilibre des avantages et des inconvénients et l'optimisation des avantages.

Plusieurs procédures ont été mises en place tenant compte des principes d'éthique de recherche. Tout d'abord, la chercheuse a rencontré les personnes responsables de distribuer et recueillir les questionnaires pour présenter les procédures qui se retrouvent à l'Annexe E. Les questionnaires complétés ont été remis aux représentantes et aux représentants dans chacune des écoles. Les questionnaires complétés ont été placés dans une enveloppe scellée pour

ensuite être acheminés au coordonnateur responsable du cycle intermédiaire à la DSFM. Le coordonnateur s'est ensuite chargé de faire parvenir les questionnaires à la chercheure.

Les questionnaires étaient accompagnés d'un formulaire de consentement libre et éclairé qui devait être signés par les répondantes et les répondants. La chercheure a réussi à obtenir le consentement libre et éclairé de toutes les personnes qui avaient complété le questionnaire, à l'exception d'une d'entre elles étant donné que celle-ci avait quitté la DSFM. La chercheure n'a donc pas tenu compte de ce questionnaire dans l'analyse des données.

Les formulaires de consentement signés ont été détachés des questionnaires et tout comme les questionnaires, ils sont conservés dans un endroit sécuritaire. Les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits lorsque le projet de recherche sera complété.

Les données ont été traitées de manière confidentielle. Les résultats ont été présentés de façon à ce qu'il soit impossible pour la lectrice ou le lecteur d'identifier ni l'école, ni les répondantes ou répondants. La chercheure s'est assurée de respecter la confidentialité et l'anonymat des répondantes et des répondants tout au long du processus de ce projet de recherche.

Limite de cette recherche

Cette recherche brosse un tableau des représentations de l'éducation à la citoyenneté des enseignantes et des enseignants du cycle intermédiaire de la DSFM. Elle fournit aussi de l'information au sujet de la fréquence à laquelle les notions ou concepts liés à l'éducation à la citoyenneté sont présentés en salle de classe ainsi que la fréquence d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques pertinentes. Toutefois, l'utilisation d'un questionnaire comme outil en

limite la précision. Selon Angers (2000), l'utilisation d'un questionnaire peut avoir des avantages et des inconvénients. Le questionnaire est un moyen peu coûteux de rejoindre un grand nombre de personnes en peu de temps afin d'obtenir des réponses qui peuvent être comparées statistiquement. Celui-ci donne aussi la possibilité d'obtenir des renseignements sur des comportements non observables et souvent personnels. Par contre, le questionnaire a aussi des inconvénients. La personne qui complète le questionnaire peut déformer ses propos pour être vu sur un meilleur jour ou parce qu'il ou elle pense qu'une réponse en particulier aura l'effet souhaité sur les résultats. La répondante ou le répondant peut donner la première réponse qui lui vient à l'esprit, réduisant la réflexion au minimum. Les gens peuvent être méfiants et refuser de répondre au questionnaire. Enfin, certains mots ou expressions peuvent prendre un sens différent selon les répondantes et les répondants.

En effet, il est impossible de savoir ce que représente chacun des énoncés pour chaque répondant ou répondante. Par exemple, l'apprentissage coopératif peut varier du simple travail en groupe pour certaines personnes jusqu'à la mise en place de l'ensemble des composantes de l'apprentissage coopératif telles que présentées par Howden et Kopiec (2002) c'est-à-dire, la création d'un climat propice à la collaboration, la mise en place de différents types de regroupement, le développement de l'interdépendance et la responsabilisation, l'enseignement explicite des habiletés de coopération, la mise en place d'un processus de réflexion sur la dynamique d'équipe et finalement le rôle de l'enseignant comme facilitateur. Une entrevue individuelle avec chaque personne aurait sans doute permis de mieux comprendre comment les répondantes et les répondants se représentent l'éducation à la citoyenneté et comment elle est vécue en salle de classe.

CHAPITRE 3

Résultats

L'analyse des résultats est présentée en trois sections. Les caractéristiques de la population étudiée sont présentées en premier lieu. En deuxième lieu, les croyances, les représentations, les pratiques pédagogiques ainsi que les besoins des répondantes et des répondants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté sont examinés. Puis, apparaissent les résultats obtenus lors de la comparaison de données pertinentes pour les besoins de cette étude.

Renseignements généraux

Cette partie du questionnaire avait pour but de recueillir certaines données démographiques et certaines informations décrivant les répondantes et les répondants.

Niveaux scolaires enseignés. La Figure 1 présente la distribution des enseignantes et des enseignants selon le nombre de niveaux scolaires enseignés. Les données recueillies montrent que 47 % des répondantes et des répondants enseignent seulement à un niveau en particulier, alors que 14 % d'entre eux enseignent à plus d'un niveau scolaire, par exemple les mathématiques en 5^e

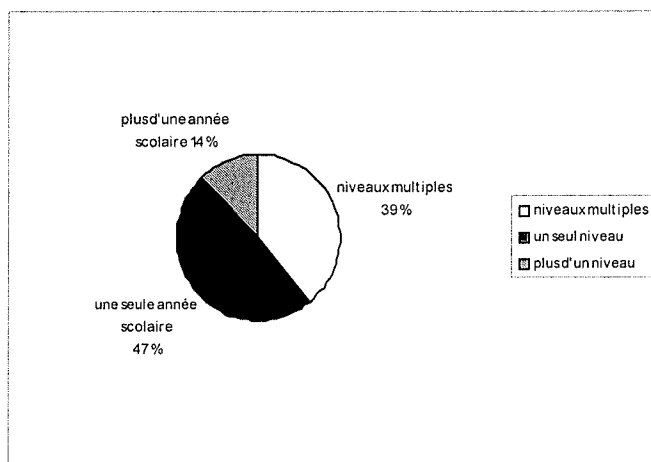


Figure 1. Répartition des répondantes et des répondants selon le nombre de niveaux enseignés

année et les sciences de la nature en 8^e année. Plus du tiers des répondantes et des répondants (39 %) enseignent dans des classes à niveaux multiples. Le ministère de l'éducation du Manitoba définit les classes à niveaux multiples comme étant des classes où une enseignante ou un enseignant est responsable d'un groupe d'élèves dont l'étendue en âge est plus grande que celle que l'on retrouve généralement dans une classe à année unique. D'après ces résultats, il est

possible d'affirmer qu'il y a presque autant de personnes qui enseignent dans des classes à niveaux multiples que de personnes qui enseignent dans des classes où l'on retrouve seulement un niveau scolaire.

Milieu de l'école. Selon les réponses obtenues à la question 2, 55 % des répondantes et des répondants enseignent dans une école située en milieu rural et 45 % dans un milieu urbain. Il n'est pas surprenant qu'il y ait un plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants qui travaillent dans un milieu rural puisque quinze des vingt-deux écoles de la DSFM se trouvent dans un tel milieu. Seulement 55 % des enseignantes et des enseignants travaillent dans une école située dans un milieu rural alors que 68 % des écoles se trouvent dans un tel milieu. Cela peut s'expliquer par le fait que les écoles en milieu rural ont souvent moins d'élèves que celles en milieu urbain et donc moins d'enseignantes et d'enseignants, comme le laissent voir clairement les résultats à la question suivante.

Population de l'école. La Figure 2 présente la répartition des répondantes et des répondants selon la population de l'école où ils enseignent. Les résultats montrent que 27 % des répondantes et des répondants enseignent dans des écoles où la population estudiantine est inférieure à 100 élèves.

Environ 24 % d'entre eux enseignent dans des écoles regroupant entre 101 et 200 élèves. Le reste des

enseignantes et des enseignants du cycle intermédiaire de la DSFM (49 %) travaillent dans des écoles qui comptent plus de 200 élèves. Cinq de ces écoles sont situées en milieu urbain et trois en milieu rural.

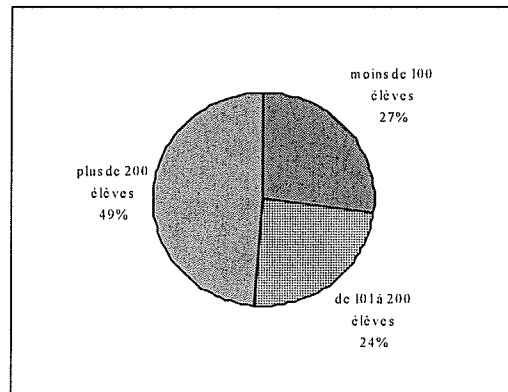


Figure 2. Répartition des répondantes et des répondants selon la population de l'école

Âge des répondantes et des répondants. La Figure 3 illustre la répartition des répondantes et des répondants selon leurs groupes d'âge. Quelque 50 % des répondantes et des répondants ont moins de 35 ans, 9 % ont moins de 25 ans, 41 % ont de 26 à 35 ans, 23 % ont de 36 à 45 ans, 19 % ont de 46 à 55 ans alors que 8 % d'entre eux ont plus de 55 ans. Les résultats montrent aussi que la majorité des répondantes et des répondants ont de 26 à 45 ans.

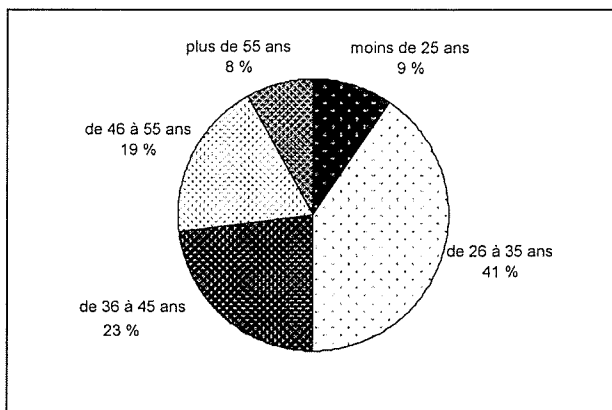


Figure 3. Répartition des répondantes et des répondants selon leurs groupes d'âge

Sexe des répondantes et des répondants. Les résultats montrent clairement que la majorité des personnes qui enseignent au cycle intermédiaire à la DSFM sont de sexe féminin (69 %). Malheureusement, il a été impossible d'obtenir les statistiques pour l'ensemble de la division scolaire. Il est donc impossible de faire une comparaison avec l'ensemble de la division scolaire.

Années d'expérience dans l'enseignement. La Figure 4 illustre la répartition des répondantes et des répondants selon leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement.

Les résultats montrent qu'environ 4 % des enseignantes et des enseignants qui ont rempli le questionnaire ont moins d'un

an d'expérience alors que

28 % d'entre eux ont de 2 à 5

ans d'expérience, 18 % en ont

de 6 à 10 ans, 22 % en ont de

11 à 15 ans, 5 % en ont de 16

à 20 ans et 23 % ont plus de

20 ans d'expérience en

enseignement. Les résultats

montrent que la majorité des répondantes et des répondants ont de 2 à 15 ans d'expérience et

que 50 % d'entre eux ont moins de 10 ans d'expérience.

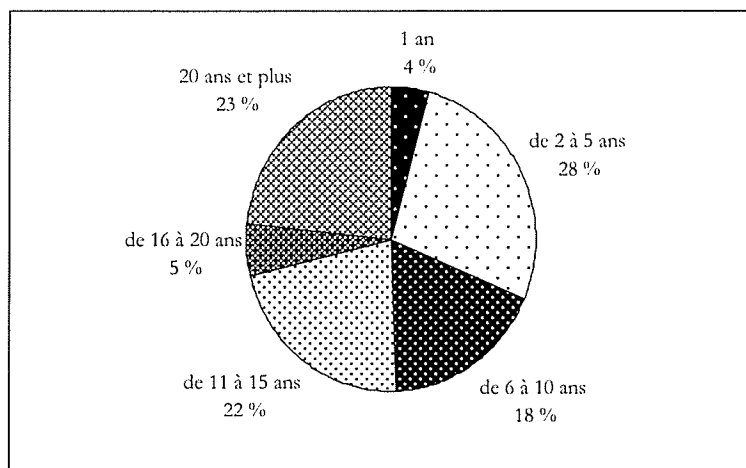


Figure 4. Répartition des répondantes et des répondants selon le nombre d'années d'expérience en enseignement

Matières et niveaux scolaires enseignés. Les résultats indiquent que 43,2 % des

répondantes et des répondants enseignent uniquement à un niveau scolaire en particulier. Ce

résultat diffère quelque peu de celui obtenu à la question 1 et s'explique par le fait que quatre

répondantes ou répondants ont indiqué à la question 1 qu'ils enseignent seulement à un niveau

scolaire en particulier et à la question 7 qu'ils enseignent à plusieurs niveaux scolaires. Les

résultats montrent aussi que 9 % des répondantes et des répondants enseignent une seule

matière à plusieurs niveaux scolaires alors que 17,6 % d'entre eux enseignent les mêmes

matières à plus d'un niveau scolaire. Selon les résultats obtenus, 29,7 % des répondantes et des

répondants enseignent différentes combinaisons de matières à différents niveaux scolaires. Par

exemple une personne peut enseigner le français et les sciences humaines en 5^e année et en 7^e

année ainsi que les mathématiques en 6^e année et en 8^e année. Les résultats obtenus sont présentés de façon plus détaillée à l'Annexe F.

Niveau de formation. La Figure 5 montre clairement que la majorité des répondantes et des répondants (47 %) détiennent un ou plusieurs

diplômes de premier cycle et que 14 % d'entre eux détiennent un brevet d'enseignement. Il est toutefois très important de noter que près de 40 % des répondantes et des répondants ont choisi de poursuivre leurs études au-

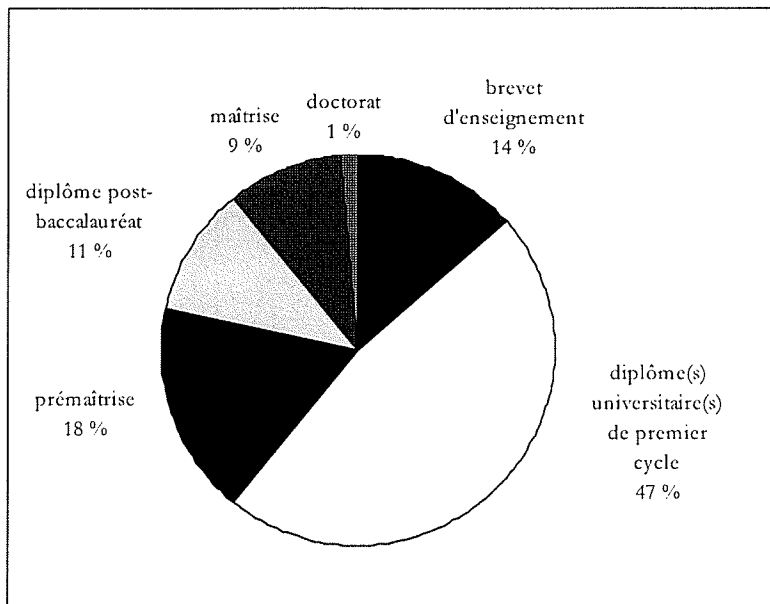


Figure 5. Répartition des répondantes et des répondants selon le niveau de formation le plus élevé

delà du baccalauréat. Cela suggère que les enseignantes et les enseignants accordent de l'importance à la formation continue. En effet, les résultats indiquent que 18 % des répondantes et des répondants ont obtenu une prémaîtrise, 11 % un postbaccalauréat, 9 % une maîtrise et 1 % un doctorat.

Champs de spécialisation. La Figure 6 présente la répartition des répondantes et des répondants selon leur champ de spécialisation. Les résultats montrent que 32 % des enseignantes et des enseignants au cycle intermédiaire à la DSFM ont une formation en langue alors que 27 % ont une formation plutôt générale c'est-à-dire, une formation qui touche

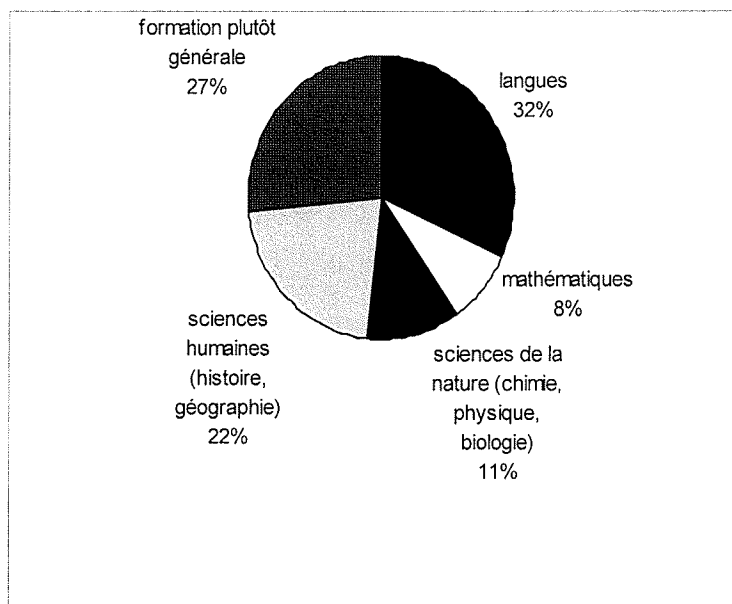


Figure 6. Répartition des répondantes et des répondants selon leur champ de spécialisation

aux langues, aux mathématiques, aux sciences de la nature et aux sciences humaines. Peu d'entre eux ont une formation spécialisée en mathématiques (8 %) ou en sciences de la nature (11 %). Il demeure toutefois que presque le quart des répondantes et des répondants ont une formation spécialisée en sciences humaines (22 %).

Éducation à la citoyenneté

Cette partie du questionnaire avait pour but de mieux comprendre comment les répondantes et les répondants se représentent l'éducation à la citoyenneté. Elle visait également à brosser un portrait de la fréquence à laquelle les notions ou concepts liés à l'éducation à la citoyenneté sont intégrés en salle de classe ainsi que la fréquence d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques. Enfin, cette section avait aussi pour but d'identifier les besoins des répondantes et des répondants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

Rôle de l'école. Il est à noter que les résultats suivants représentent l'opinion de quelque 80 % des répondantes et des répondants étant donné qu'environ 20 % de la population n'a pas bien interprété cette question. Les répondantes et les répondants devaient placer les énoncés en ordre d'importance allant de 1 (moins important) à 5 (plus important). Plusieurs d'entre eux ont assigné une cote de 1 à 5 pour chacun des énoncés en les traitant de façon indépendante. Les résultats de ceux qui ont interprété correctement la question (n=59) sont présentés dans le Tableau 2 en indiquant la cote moyenne accordée à chacun des énoncés ainsi que l'écart type.

Tableau 2
Importance accordée aux différents rôles de l'école

Le rôle de l'école est de :	Moyenne	Écart type
Former des personnes libres, responsables, respectueuses des différences, soucieuses de la justice et capables de vivre ensemble dans une société démocratique.	3,46	1,44
Former des personnes qui auront acquis des compétences en lecture, en écriture et en mathématiques qui leur permettront de mener une vie active dans la société.	3,36	1,38
Former des personnes capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés à l'échelle locale, nationale et internationale.	2,88	1,18
Former des personnes capables d'analyse critique et de prise de décision éclairée dans un monde en perpétuel changement.	2,68	1,25
Former des personnes prêtes à entreprendre des études post-secondaires professionnelles ou universitaires ou à faire face au monde du travail.	2,63	1,62

Les répondantes et les répondants accordent une plus grande importance à la formation de personnes libres, responsables, respectueuses des différences, soucieuses de la justice et capables de vivre ensemble dans une société démocratique (3,46) ainsi qu'à la formation de personnes qui auront acquis des compétences en lecture, en écriture et en mathématiques qui leur permettront de mener une vie active dans la société (3,36). Ils accordent moins d'importance à la formation de personnes capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale (2,88), à la formation de personnes capables d'analyse critique et de prise de décision éclairée dans un monde en perpétuel changement (2,68) ainsi qu'à la formation de personnes prêtes à entreprendre des études postsecondaires professionnelles ou universitaires ou à faire à face au monde du travail (2,63).

Étant donné que près de 20 % des répondantes et des répondants ont mal interprété cette question, la chercheuse a choisi de ne pas comparer ces données à celles obtenues aux autres questions.

Représentations de l'éducation à la citoyenneté. Les énoncés à la question 11 ont été rédigés à partir de la recherche d'Anderson, Avery, Pederson, Smith et Sullivan (1997) menée auprès d'enseignantes et d'enseignants de sciences humaines. Les résultats de cette étude ont montré que les enseignantes et les enseignants pouvaient être regroupés en quatre groupes distincts selon leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté. Le premier groupe met l'accent sur le développement de la pensée critique, le deuxième sur la diversité culturelle, le troisième sur le patriotisme et le quatrième sur les aspects juridique et politique. Malgré ces différents points de vue, tous ces groupes s'entendent sur des croyances communes telles que l'importance de la tolérance et de l'ouverture d'esprit. Les résultats obtenus auprès des enseignantes et des enseignants du cycle intermédiaire de la DSFM sont présentés en cinq

figures portant sur les différents points de vue relevés par Anderson et al. (1997) : la pensée critique, la diversité culturelle, le patriotisme, l'aspect juridique et politique et les croyances communes.

Un nombre minimal de répondantes et de répondants qui ont choisi la cote *sans objet* ont été retirés de l'échantillon afin de rendre l'analyse des résultats plus valide. Le nombre de personnes retirées de l'échantillon varie de 0 à 5 selon les énoncés à l'exception des énoncés suivants : s'assurer d'enseigner plus que l'anatomie du gouvernement, discuter d'enjeux controversés et promouvoir la prise en considération du bien commun (6 personnes retirées), exposer les élèves aux valeurs personnelles de l'enseignante ou de l'enseignant (12 personnes retirées) et éviter l'endoctrinement patriotique (13 personnes retirées).

Selon la Figure 7, la majorité des répondantes et des répondants sont d'accord avec les énoncés qui décrivent le but de l'éducation à la citoyenneté comme étant celui de former des citoyennes et des citoyens ayant un esprit critique. En effet, 92 % des répondantes et des répondants sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait enseigner aux élèves à penser de façon critique vis-à-vis des lois* » et 96 % d'entre eux sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait aider les élèves à reconnaître leur rôle en tant que membre d'une communauté mondiale* ». Quelque 79 % des personnes qui ont rempli le questionnaire ont indiqué être d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait enseigner aux élèves à ne pas se conformer aveuglément à toutes les lois, mais à questionner le statu quo* ». Il y a toutefois 21 % des répondantes et des répondants qui croient que l'éducation à la citoyenneté ne devrait pas enseigner aux élèves à remettre en question le statu quo.

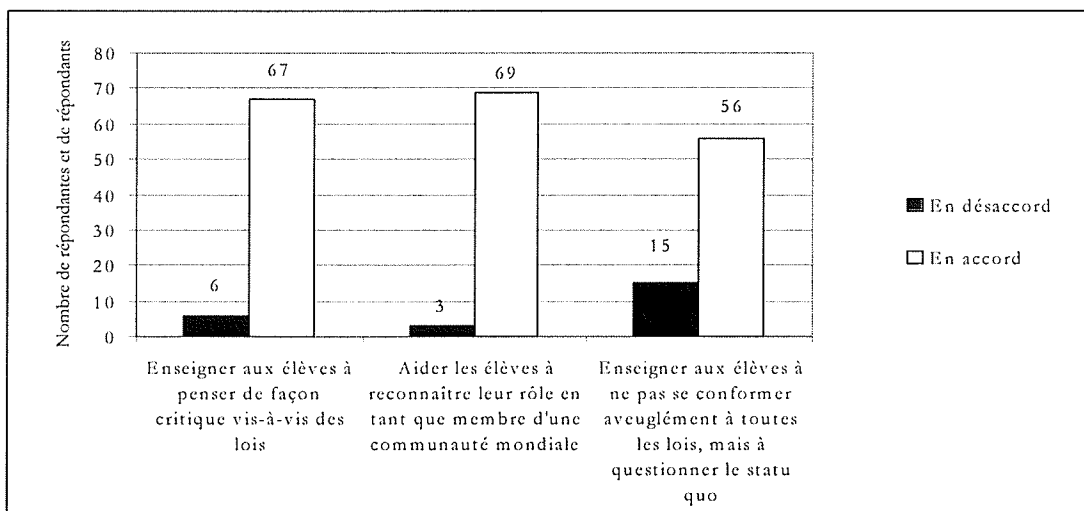


Figure 7. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur le développement de la pensée critique

Comme l'indique la Figure 8, la majorité des répondantes et des répondants sont d'accord avec les énoncés qui décrivent le but de l'éducation à la citoyenneté comme étant celui de former des citoyennes et des citoyens respectueux des différences. Quelque 87 % des répondantes et des répondants sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait exposer les élèves à une variété d'idéologies et de croyances* ». Les résultats montrent également que 97 % des répondantes et des répondants sont d'accord avec les énoncés suivants : « *L'éducation à la citoyenneté devrait développer une compréhension des différentes cultures et l'éducation à la citoyenneté devrait enseigner le respect pour tous les groupes ethniques* ». De plus, 84 % d'entre eux ont indiqué être d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait s'assurer d'enseigner plus que l'anatomie du gouvernement* ».

Il n'y a que 34 % des répondantes et des répondants qui croient que les élèves devraient être exposés aux valeurs personnelles de l'enseignante ou de l'enseignant. Ce qui veut dire que deux répondantes ou répondants sur 3 (environ 66 %) croient que les élèves ne devraient pas être exposés aux valeurs personnelles de l'enseignante ou de l'enseignant.

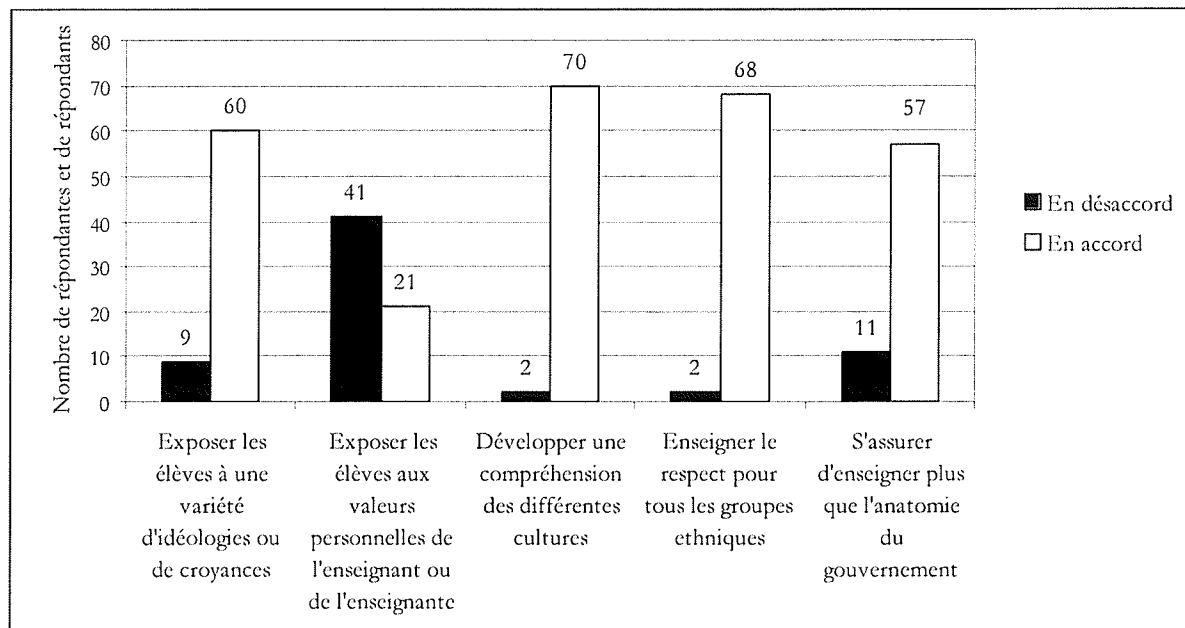


Figure 8. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur la diversité culturelle

La Figure 9 montre que la majorité des répondantes et des répondants sont d'accord avec les énoncés qui décrivent le but de l'éducation à la citoyenneté comme étant celui de promouvoir la citoyenneté canadienne. Les répondantes et les répondants ont indiqué leur accord selon les proportions suivantes :

- 90 % sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait transmettre les valeurs canadiennes.* »
- 89 % sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait encourager le patriotisme, la loyauté et le civisme.* »
- 92 % sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait encourager l'engagement communautaire et politique.* »

- 67 % sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait éviter l'endoctrinement patriotique.* »

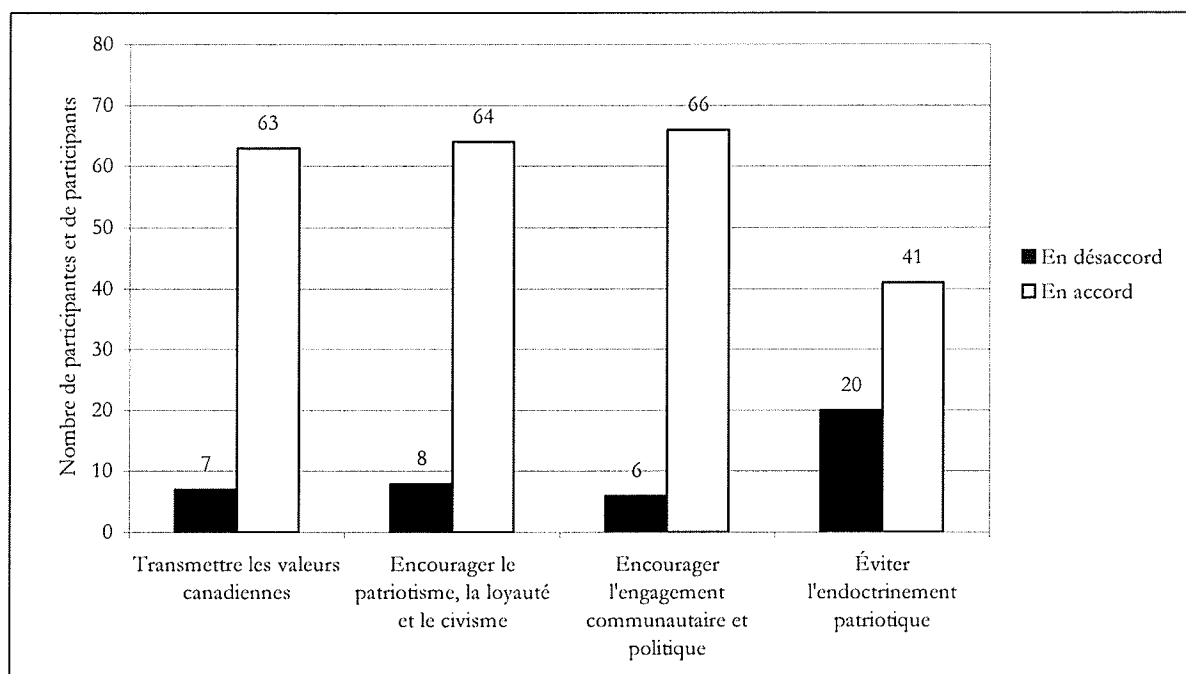


Figure 9. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur le patriotisme

La Figure 10 présente la répartition des répondantes et des répondants selon leur accord ou leur désaccord avec les énoncés qui décrivent le but de l'éducation à la citoyenneté comme étant celui de former des citoyennes et des citoyens respectueux des lois ainsi que des droits de chacun. Quelque 92 % des répondantes et des répondants sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique* » et 89% d'entre eux sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait informer les élèves des droits individuels, civils et politiques des citoyens* ». Les résultats montrent également que 85% des répondantes et des répondants sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait mettre l'accent sur l'obéissance et le respect des lois* ». Il ne faut pas oublier que selon la Figure 7, 79 % des répondantes et des répondants sont d'accord avec l'énoncé qui cite

l'importance d'enseigner aux élèves à ne pas se conformer aveuglement à toutes les lois et à questionner le statu quo.

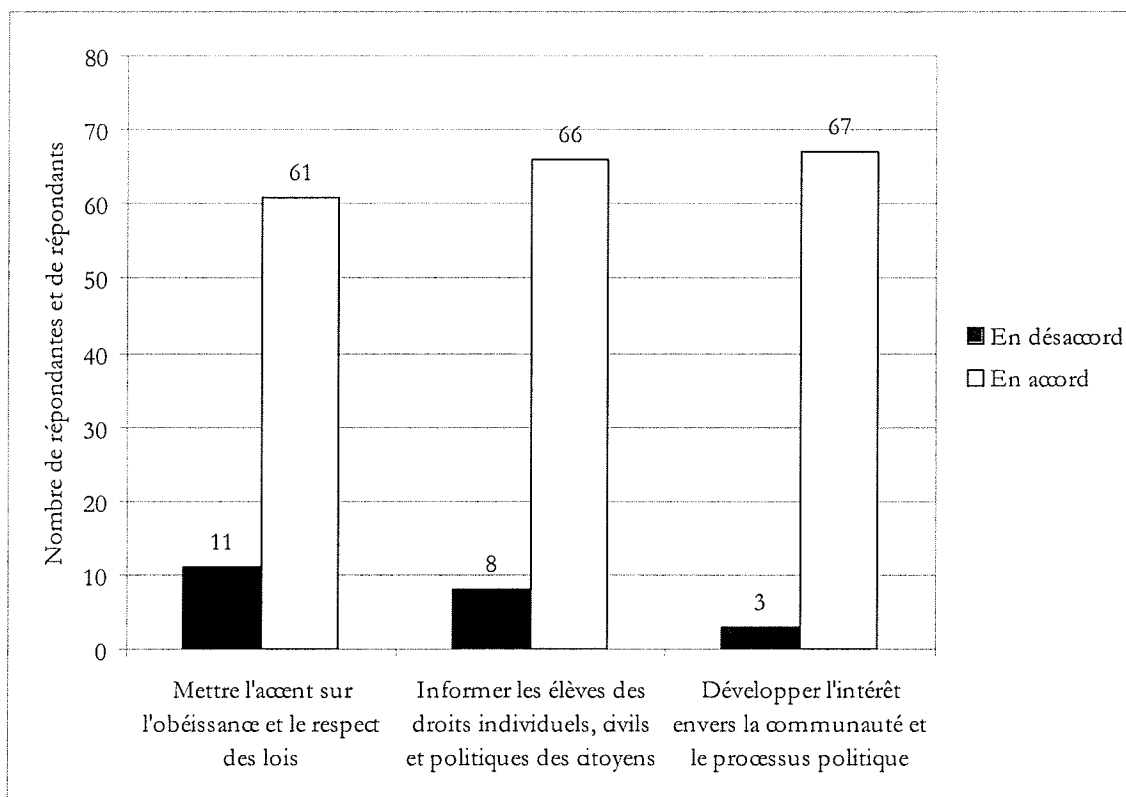


Figure 10. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés portant sur les aspects juridique ou politique

Selon la Figure 11, la majorité des répondantes et des répondants est d'accord avec les croyances communes relevées par Anderson et al. (1997) lors de leur enquête. Les répondantes et les répondants ont indiqué leur accord selon les proportions suivantes :

- 90 % sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait promouvoir la tolérance et l'ouverture d'esprit.* »
- 89 % sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait mettre l'accent sur la participation civique continue.* »

- 92 % sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait discuter des valeurs sociales.* »
- 90 % sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait développer un sens du bien commun.* »
- 89 % sont d'accord avec l'énoncé suivant : « *L'éducation à la citoyenneté devrait promouvoir la prise en considération du bien commun.* »

La discussion d'enjeux controversés en salle de classe semble poser problème pour un bon nombre d'enseignantes et d'enseignants. En effet, 20 % des répondantes et des répondants ont indiqué un désaccord relativement à la discussion d'enjeux controversés.

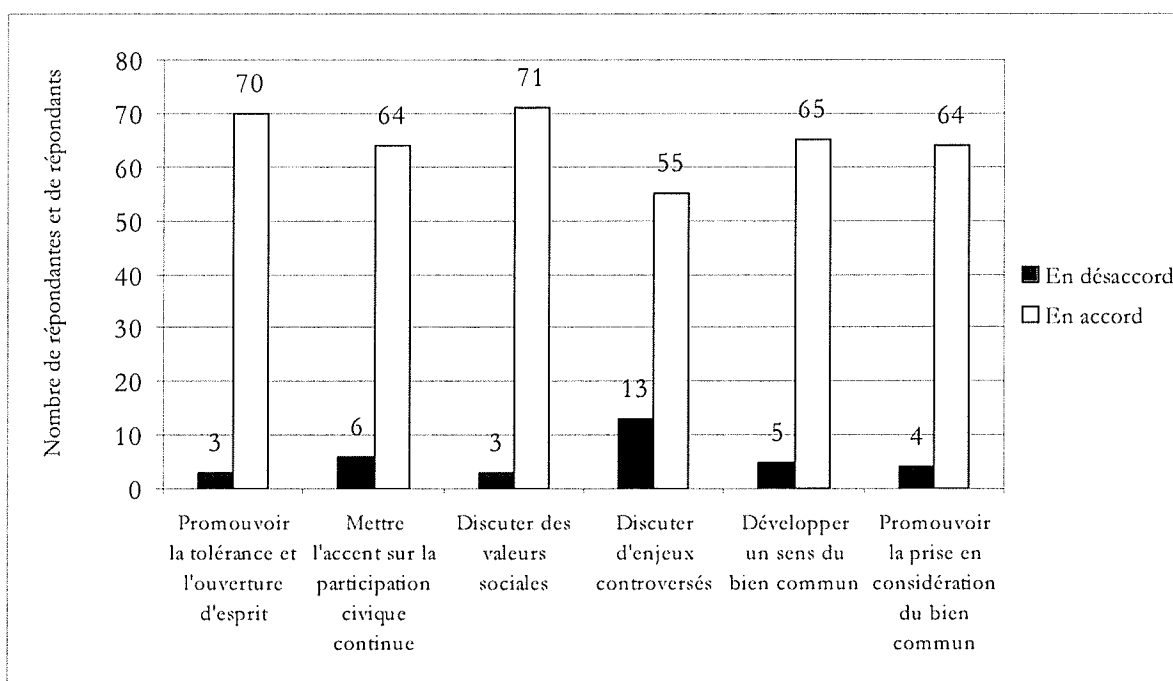


Figure 11. Répartition des répondantes et des répondants selon leur accord envers les énoncés reliés à des croyances communes

Liens entre le concept de l'éducation à la citoyenneté et les différentes matières scolaires. La Figure 12 présente les données recueillies à la question 12 où les répondantes et

les répondants devaient indiquer le degré avec lequel l'éducation à la citoyenneté s'applique aux différentes matières scolaires en choisissant l'une ou l'autre des réponses suivantes : ne s'applique pas, s'applique un peu, s'applique bien ou s'applique très bien.

La majorité des répondantes et des répondants ont indiqué un lien étroit entre l'éducation à la citoyenneté et les sciences humaines (98,6 %), le français (95,9 %) ou l'anglais (91,9 %). Les résultats obtenus montrent que 51,4 % des répondantes et des répondants croient que l'éducation à la citoyenneté s'applique bien ou très bien aux sciences de la nature alors que 11,1 % d'entre eux indiquent qu'il n'y a pas de lien et 37,5 % indiquent peu de lien. Seulement 27,1 % des répondantes et des répondants croient que l'éducation à la citoyenneté s'applique bien ou très bien aux mathématiques, alors que 22,9 % d'entre eux n'indiquent aucun lien et que 50 % indiquent peu de lien. Près de la moitié (51,4 %) des répondantes et des répondants croient que l'éducation à la citoyenneté s'applique bien ou très bien à l'éducation physique alors que 15,7 % n'indiquent aucun lien et que 32,9 % indiquent peu de lien. Les résultats montrent également que 56,9 % des répondantes et des répondants croient que l'éducation à la citoyenneté s'applique bien ou très bien aux arts plastiques et que 63,4 % des répondantes et des répondants croient que l'éducation à la citoyenneté s'applique bien ou très bien à la musique.

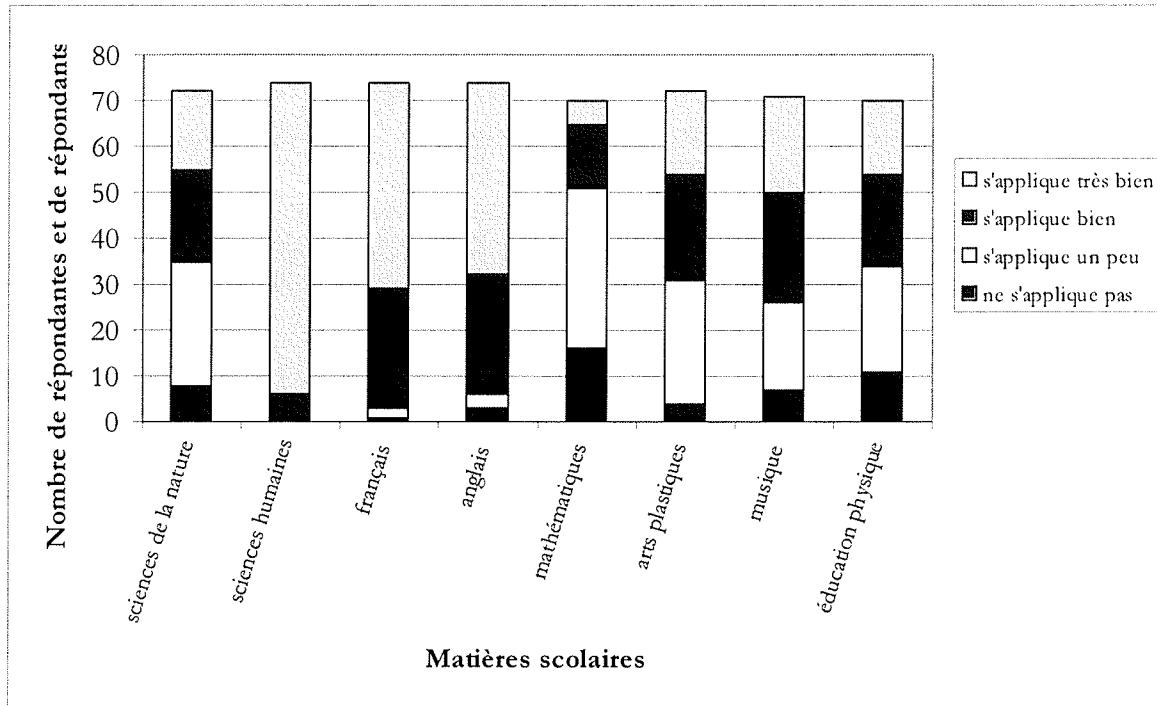


Figure 12. Répartition des répondantes et des répondants selon le lien qu'ils accordent entre l'éducation à la citoyenneté et les différentes matières scolaires

Pratiques pédagogiques et concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté. Les Tableaux 3 et 4 présentent la répartition des répondantes et des répondants selon la fréquence à laquelle ils intègrent des notions ou des concepts reliés à la citoyenneté à leur enseignement et la fréquence à laquelle ils utilisent certaines pratiques pédagogiques en salle de classe. Un nombre minimal de répondantes et de répondants qui ont choisi la cote *sans objet* ont été retirés de l'échantillon afin de rendre l'analyse des résultats plus valide. Le nombre de personnes retirées de l'échantillon varie de 1 à 5 selon les énoncés à l'exception des énoncés suivants : l'éducation à la paix (6 personnes retirées), l'éducation multiculturelle (8 personnes retirées) et le développement durable (14 personnes retirées).

Tel qu'indiqué au Tableau 3, en ce qui concerne l'étude de concepts en salle de classe, 70 % et plus des enseignantes et des enseignants intègrent quelquefois ou souvent les concepts

suivants : les valeurs universelles (83,1 %), le processus démocratique (70,4 %), l'importance du bien commun et du vivre-ensemble (91,7 %), l'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle (74,6 %), la lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination (78,9 %), le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels (76,1 %), la responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe (94,5 %), et la création d'une communauté d'apprenants (73,9 %). Moins de 70 % des enseignantes et des enseignants intègrent quelquefois ou souvent les concepts suivants : le développement durable (61,4 %), le service à la communauté (62,3 %), l'éducation à la paix (67,6 %), le développement des habiletés pour l'action sociale (50,7 %), le concept de l'école démocratique (55,2 %), l'intérêt pour le bien-être de la communauté (62,3 %) et le sens de communauté (63,8 %). Les enseignantes et les enseignants intègrent peu souvent les concepts reliés à la citoyenneté mondiale tels que : l'éducation multiculturelle (53 %), la responsabilité à l'égard de la communauté mondiale (43,7 %) et la défense des droits humains (46,4 %).

Tableau 3

Répartition des répondantes et des répondants selon la fréquence d'intégration de certains concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté en salle de classe

Concepts	Jamais/Rarement %	Quelquefois/Souvent %
L'éducation multiculturelle	47	53
Le développement durable	38,6	61,4
Les valeurs universelles	16,9	83,1
Le processus démocratique	29,6	70,4

Tableau 3 (suite)

Concepts	Jamais/Rarement %	Quelquefois/Souvent %
L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	8,3	91,7
Le service à la communauté	37,7	62,3
L'éducation à la paix	32,4	67,6
Le développement des habiletés pour l'action sociale	49,3	50,7
La responsabilité face à la communauté mondiale	56,3	43,7
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	25,4	74,6
La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	21,1	78,9
Le concept de l'école démocratique	44,8	55,2
Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	23,9	76,1
L'intérêt pour le bien-être de la communauté	37,7	62,3
La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	5,5	94,5
La défense des droits humains	53,6	46,4
Le sens de communauté	36,2	63,8
La création d'une communauté d'apprenants	26,1	73,9

En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques (Tableau 4), un très grand nombre d'enseignantes et d'enseignants utilisent quelquefois ou souvent l'apprentissage coopératif (97,3 %), la gestion participative (88,6 %), la recherche du consensus (74,3 %), la résolution de conflit juste et pacifique (86,1 %) et la prise de décisions (86,3 %) en salle de classe. Par contre, peu d'enseignantes et d'enseignants présentent des sujets controversés (34,3 %) ou utilisent les débats (18,1 %).

Tableau 4

Répartition des répondantes et des répondants selon la fréquence d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques reliées à l'éducation à la citoyenneté en salle de classe

Pratiques pédagogiques	Jamais/Rarement	Quelquefois/Souvent
	%	%
L'apprentissage coopératif	2,7	97,3
La gestion participative	11,4	88,6
La recherche du consensus	25,7	74,3
La résolution de conflit juste et pacifique	13,9	86,1
Les sujets controversés	65,7	34,3
La prise de décisions	13,7	86,3
Les débats	81,9	18,1

Familiarité avec le concept de citoyenneté. Les réponses à la question 14 montrent que seulement 21 % des enseignantes et des enseignants se sentent à l'aise avec le concept de citoyenneté proposé dans le nouveau programme d'études en sciences humaines.

Mots associés au concept de citoyenneté. Les répondantes et les répondants (n=74) ont associé plusieurs mots ou expressions à la citoyenneté. Les expressions et les mots ont été regroupés par thèmes reliés à l'éducation à la citoyenneté afin d'en faciliter la lecture et l'analyse. Chacun des regroupements ont été brièvement définis afin d'en assurer la fidélité. Il n'en demeure pas moins que plusieurs mots ou expressions auraient pu se retrouver dans plus d'un regroupement ou dans un regroupement différent. La liste complète de tous les mots et expressions ainsi que les définitions de chacun des regroupements est présentée à l'Annexe G.

Tableau 5
Mots associés au concept de citoyenneté

Mots	Pourcentage des enseignantes et des enseignants qui ont mentionné ces thèmes
Valeurs	50
Patriotisme	47,3
Gouvernement	44,6
Respect	44,6
Responsabilité	44,6
Communauté	39,2
Droits et devoirs	36,5
Diversité culturelle	33,8
Vivre-ensemble	22,3
Engagement	21,6
Coopération	20,2
Pensée critique	14,9
Citoyen du monde	13,5
Paix	12,2
Démocratie	10,8
Citoyens	8,1
Appartenance	8,1
Environnement	6,8
Individualisme	5,4
Prise de décisions	4,1
Autres	2,7

Les répondantes et les répondants ont tendance à lier l'éducation à la citoyenneté aux concepts de valeurs (50 %), de patriotisme (47,3 %), de gouvernance (44,6 %), de respect (44,6 %) et de responsabilité (44,6 %). Le groupe d'enseignantes et d'enseignants accorde aussi une certaine importance aux concepts de communauté (39,2 %) et de droits et devoirs (36,5 %). Il semble accorder moins d'importance aux concepts de diversité culturelle (22,3 %), de vivre-ensemble (22,3 %), d'engagement (21,6 %), de coopération (20,2 %), de développement de la pensée critique (14,9 %), de citoyen du monde (13,5 %), de paix (12,2 %), de démocratie

(10,8 %), d'appartenance (8,1 %), d'environnement (6,8 %), de prise de décisions (4,1 %) et d'individualisme (5,4 %).

Formation professionnelle

Les résultats obtenus à la question 16 montrent que 50 % des répondantes et des répondants affirment avoir la formation professionnelle nécessaire pour présenter des situations d'apprentissage liées à l'éducation à la citoyenneté. Il ne faut pas oublier que 50 % des enseignantes et des enseignants qui ont complété le questionnaire ont exprimé un besoin de formation professionnelle dans ce domaine. Selon les résultats obtenus à la question 11 qui portait sur les représentations des enseignantes et des enseignants et la question 13 qui visait la fréquence de l'intégration des concepts et de l'utilisation de stratégies liées à l'éducation à la citoyenneté, il est essentiel que cette formation tienne compte des multiples facettes de l'éducation à la citoyenneté.

Besoins dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Le Tableau 6 présente les besoins énoncés par l'ensemble des participantes et des participants (n=74) à la question 17. La liste complète des besoins énoncés est présentée à l'Annexe H.

Tableau 6

Besoins dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté

Besoins énoncés	Pourcentage des enseignantes et des enseignants qui ont identifié un besoin quelconque
Besoin de matériel	55,4
Besoin d'information	37,8
Besoin de ressources	20,2
Besoin d'idées d'activités	13,5
Besoin de formation	12,2
Besoin d'appui de la part de nos collègues, des directions, des divisions scolaires et de la communauté franco-manitobaine	6,8
Besoin de temps	6,8
Besoin d'ateliers	5,4
Besoin de rassemblements/activités pour les jeunes	4,1
Besoin de flexibilité	4,1
Besoin d'intégration du concept de citoyenneté dans toutes les matières	2,7

Les répondantes et les répondants ont indiqué les besoins suivants : matériel (55,4 %), information (37,8 %), ressources (20,2 %), idées d'activités (13,5 %), formation (12,2 %), appui de la part de nos collègues, des directions, des divisions scolaires et de la communauté franco-manitobaine (6,8 %), temps (6,8 %), ateliers (5,4 %), rassemblements/activités pour les jeunes (4,1 %), flexibilité (4,1 %) et (2,7 %) ont indiqué le besoin d'intégration du concept de citoyenneté dans toutes les matières.

Types de formation ou de développement professionnel. Le Tableau 7 résume les besoins de formation ou de développement professionnel exprimés par les répondantes et les

répondants (n=74) à la question 18. La majorité des répondantes et des répondants (70 %) ont indiqué le besoin d'ateliers pratiques. Un peu plus du quart des répondantes et des répondants (26 %) ont indiqué le besoin d'échanger avec leurs collègues. Le besoin de ressources (7 %), de sessions d'information (5 %), de sessions de formation (4 %) et d'ateliers portant sur l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans différentes matières (5 %) sont ressortis de nouveau. La majorité des répondantes et des répondants ont indiqué le besoin d'ateliers pratiques. Deux nouvelles idées sont ressorties : l'importance d'inviter les enseignantes et les enseignants à réfléchir à la notion d'identité culturelle et au rapport école /communauté ainsi que la création d'un continuum de formation à trois temps allant de la théorie à la pratique en salle de classe puis au retour sur la pratique. La liste complète des besoins énoncés est présentée à l'Annexe I.

Tableau 7

Types de formation ou de développement professionnel exprimés par les
répondantes et les répondants

Besoins énoncés	Pourcentage des enseignantes et des enseignants qui ont mentionné ces besoins
Ateliers pratiques	70
Groupes d'échanges	26
Ressources	7
Ateliers portant sur l'intégration de l'éducation à la citoyenneté à différentes matières	5
Sessions d'information	5
Sessions de formation	4
Un continuum (formation, pratique, échange)	4
Réflexion sur le concept de citoyenneté	4

Analyse comparative

L'analyse descriptive des résultats permet de constater certains faits. L'analyse comparative permet aussi de tester des inférences à l'aide du test de khi deux.

Tout d'abord, les variables dépendantes, c'est-à-dire, représentation des enseignantes et des enseignants, fréquence d'intégration de concepts liés à la citoyenneté et fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques liées à la citoyenneté sont comparées aux variables indépendantes suivantes : milieu où se trouve l'école, population de l'école, années d'expérience en enseignement des répondantes et des répondants, et familiarité des répondantes et des répondants avec le concept de citoyenneté présenté dans le nouveau programme d'études de sciences humaines. Les variables *fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques* et *fréquence d'intégration de concepts liés à la citoyenneté* sont ensuite comparées séparément à la variable indépendante des représentations des enseignantes et des enseignants. En dernier lieu, la variable dépendante du besoin de formation est comparée à la variable indépendante du sexe des répondantes et des répondants.

Liens entre le milieu et l'intégration de certains concepts. Le Tableau 8 présente la comparaison entre les réponses à la question 2 portant sur le milieu où se situe l'école et les éléments de la question 13 portant sur la fréquence à laquelle les notions ou concepts reliés à la citoyenneté sont présentés en salle de classe.

Tableau 8

Liens entre le milieu où est située l'école et la fréquence de l'intégration de concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté

Concepts (quelquefois/souvent)	Milieu	n	fréquence (quelquefois /souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p	$\leq 0,05$ *																																																																																						
L'éducation multiculturelle	urbain	30	16	0,002	0,964																																																																																							
	rural	36	19				Le développement durable	urbain	26	18	1,236	0,266		rural	31	17	Les valeurs universelles	urbain	31	26	0,023	0,878		rural	40	33	Le processus démocratique	urbain	31	22	0,008	0,929		rural	40	28	L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	urbain	32	29	0,082	0,775		rural	40	37	Le service à la communauté	urbain	31	18	0,434	0,510		rural	38	25	L'éducation à la paix	urbain	29	20	0,040	0,841		rural	39	26	Le développement des habiletés pour l'action sociale	urbain	32	15	0,342	0,559		rural	21	39	La responsabilité face à la communauté mondiale	urbain	31	13	0,067	0,796		rural	40	18	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	urbain	31	23	0,006	0,938
Le développement durable	urbain	26	18	1,236	0,266																																																																																							
	rural	31	17				Les valeurs universelles	urbain	31	26	0,023	0,878		rural	40	33	Le processus démocratique	urbain	31	22	0,008	0,929		rural	40	28	L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	urbain	32	29	0,082	0,775		rural	40	37	Le service à la communauté	urbain	31	18	0,434	0,510		rural	38	25	L'éducation à la paix	urbain	29	20	0,040	0,841		rural	39	26	Le développement des habiletés pour l'action sociale	urbain	32	15	0,342	0,559		rural	21	39	La responsabilité face à la communauté mondiale	urbain	31	13	0,067	0,796		rural	40	18	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	urbain	31	23	0,006	0,938		rural	40	30						
Les valeurs universelles	urbain	31	26	0,023	0,878																																																																																							
	rural	40	33				Le processus démocratique	urbain	31	22	0,008	0,929		rural	40	28	L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	urbain	32	29	0,082	0,775		rural	40	37	Le service à la communauté	urbain	31	18	0,434	0,510		rural	38	25	L'éducation à la paix	urbain	29	20	0,040	0,841		rural	39	26	Le développement des habiletés pour l'action sociale	urbain	32	15	0,342	0,559		rural	21	39	La responsabilité face à la communauté mondiale	urbain	31	13	0,067	0,796		rural	40	18	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	urbain	31	23	0,006	0,938		rural	40	30																
Le processus démocratique	urbain	31	22	0,008	0,929																																																																																							
	rural	40	28				L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	urbain	32	29	0,082	0,775		rural	40	37	Le service à la communauté	urbain	31	18	0,434	0,510		rural	38	25	L'éducation à la paix	urbain	29	20	0,040	0,841		rural	39	26	Le développement des habiletés pour l'action sociale	urbain	32	15	0,342	0,559		rural	21	39	La responsabilité face à la communauté mondiale	urbain	31	13	0,067	0,796		rural	40	18	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	urbain	31	23	0,006	0,938		rural	40	30																										
L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	urbain	32	29	0,082	0,775																																																																																							
	rural	40	37				Le service à la communauté	urbain	31	18	0,434	0,510		rural	38	25	L'éducation à la paix	urbain	29	20	0,040	0,841		rural	39	26	Le développement des habiletés pour l'action sociale	urbain	32	15	0,342	0,559		rural	21	39	La responsabilité face à la communauté mondiale	urbain	31	13	0,067	0,796		rural	40	18	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	urbain	31	23	0,006	0,938		rural	40	30																																				
Le service à la communauté	urbain	31	18	0,434	0,510																																																																																							
	rural	38	25				L'éducation à la paix	urbain	29	20	0,040	0,841		rural	39	26	Le développement des habiletés pour l'action sociale	urbain	32	15	0,342	0,559		rural	21	39	La responsabilité face à la communauté mondiale	urbain	31	13	0,067	0,796		rural	40	18	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	urbain	31	23	0,006	0,938		rural	40	30																																														
L'éducation à la paix	urbain	29	20	0,040	0,841																																																																																							
	rural	39	26				Le développement des habiletés pour l'action sociale	urbain	32	15	0,342	0,559		rural	21	39	La responsabilité face à la communauté mondiale	urbain	31	13	0,067	0,796		rural	40	18	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	urbain	31	23	0,006	0,938		rural	40	30																																																								
Le développement des habiletés pour l'action sociale	urbain	32	15	0,342	0,559																																																																																							
	rural	21	39				La responsabilité face à la communauté mondiale	urbain	31	13	0,067	0,796		rural	40	18	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	urbain	31	23	0,006	0,938		rural	40	30																																																																		
La responsabilité face à la communauté mondiale	urbain	31	13	0,067	0,796																																																																																							
	rural	40	18				L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	urbain	31	23	0,006	0,938		rural	40	30																																																																												
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	urbain	31	23	0,006	0,938																																																																																							
	rural	40	30																																																																																									

Tableau 8 (suite)

Concepts (quelquefois/souvent)	Milieu	n	fréquence (quelquefois /souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p	$\leq 0,05$ *																																																																		
La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	urbain	31	25	0,104	0,747																																																																			
	rural	40	31				Le concept de l'école démocratique	urbain	30	14	1,609	0,205		rural	37	23	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	urbain	32	22	1,708	0,191		rural	39	32	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	urbain	30	13	8,174	0,004	*	rural	39	30	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	urbain	32	30	0,065	0,798		rural	41	39	La défense des droits humains	urbain	30	9	5,724	0,017	*	rural	39	23	Le sens de communauté	urbain	31	18	0,793	0,373		rural	38	26	La création d'une communauté d'apprenants	urbain	32	22	0,825	0,364
Le concept de l'école démocratique	urbain	30	14	1,609	0,205																																																																			
	rural	37	23				Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	urbain	32	22	1,708	0,191		rural	39	32	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	urbain	30	13	8,174	0,004	*	rural	39	30	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	urbain	32	30	0,065	0,798		rural	41	39	La défense des droits humains	urbain	30	9	5,724	0,017	*	rural	39	23	Le sens de communauté	urbain	31	18	0,793	0,373		rural	38	26	La création d'une communauté d'apprenants	urbain	32	22	0,825	0,364		rural	37	29						
Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	urbain	32	22	1,708	0,191																																																																			
	rural	39	32				L'intérêt pour le bien-être de la communauté	urbain	30	13	8,174	0,004	*	rural	39	30	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	urbain	32	30	0,065	0,798		rural	41	39	La défense des droits humains	urbain	30	9	5,724	0,017	*	rural	39	23	Le sens de communauté	urbain	31	18	0,793	0,373		rural	38	26	La création d'une communauté d'apprenants	urbain	32	22	0,825	0,364		rural	37	29																
L'intérêt pour le bien-être de la communauté	urbain	30	13	8,174	0,004	*																																																																		
	rural	39	30				La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	urbain	32	30	0,065	0,798		rural	41	39	La défense des droits humains	urbain	30	9	5,724	0,017	*	rural	39	23	Le sens de communauté	urbain	31	18	0,793	0,373		rural	38	26	La création d'une communauté d'apprenants	urbain	32	22	0,825	0,364		rural	37	29																										
La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	urbain	32	30	0,065	0,798																																																																			
	rural	41	39				La défense des droits humains	urbain	30	9	5,724	0,017	*	rural	39	23	Le sens de communauté	urbain	31	18	0,793	0,373		rural	38	26	La création d'une communauté d'apprenants	urbain	32	22	0,825	0,364		rural	37	29																																				
La défense des droits humains	urbain	30	9	5,724	0,017	*																																																																		
	rural	39	23				Le sens de communauté	urbain	31	18	0,793	0,373		rural	38	26	La création d'une communauté d'apprenants	urbain	32	22	0,825	0,364		rural	37	29																																														
Le sens de communauté	urbain	31	18	0,793	0,373																																																																			
	rural	38	26				La création d'une communauté d'apprenants	urbain	32	22	0,825	0,364		rural	37	29																																																								
La création d'une communauté d'apprenants	urbain	32	22	0,825	0,364																																																																			
	rural	37	29																																																																					

Selon l'analyse des résultats, il existe peu de relations entre le milieu où se situe l'école et la fréquence à laquelle les enseignantes et les enseignants intègrent les concepts liés à la citoyenneté à leur enseignement à l'exception des concepts reliés à l'intérêt pour le bien-être de la communauté ($\chi^2 = 8,174$, $p = 0,004$) et à la défense des droits humains ($\chi^2 = 5,724$, $p = 0,017$). Les enseignantes et enseignants en milieu rural intègrent significativement plus souvent ces concepts que ceux en milieu urbain.

Liens entre le milieu et l'utilisation de certaines pratiques. Le Tableau 9 présente la comparaison entre les réponses à la question 2 portant sur le milieu où se situe l'école et les éléments de la question 13 portant sur la fréquence d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté.

Tableau 9

Liens entre le milieu où est située l'école et la fréquence de l'utilisation de pratiques pédagogiques reliées à l'éducation à la citoyenneté

Pratiques pédagogiques (quelquefois/souvent)	Milieu	n	fréquence (quelquefois /souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p	$\leq 0,05$ *
L'apprentissage coopératif	urbain	32	31	0,032	0,859	
	rural	41	40			
La gestion participative	urbain	30	26	0,188	0,664	
	rural	40	36			
La recherche du consensus	urbain	32	26	1,497	0,221	
	rural	38	26			
La résolution de conflit juste et pacifique	urbain	31	26	0,228	0,633	
	rural	41	36			
Les sujets controversés	urbain	31	9	0,682	0,409	
	rural	39	15			
La prise de décisions	urbain	32	27	0,179	0,672	
	rural	41	36			
Les débats	urbain	32	6	0,019	0,891	
	rural	40	7			

La comparaison des résultats montre qu'il n'existe pas de relations significatives entre le milieu où se situe l'école et la fréquence à laquelle les enseignantes et les enseignants utilisent certaines pratiques pédagogiques reliées à l'éducation à la citoyenneté.

Liens entre la population et l'intégration de certains concepts. Les résultats montrent quelques liens significatifs entre la population de l'école et la fréquence à laquelle les enseignantes et enseignants intègrent les concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté à leur enseignement. Le Tableau 10 présente les liens entre le nombre d'élèves inscrits à l'école et la question 13 portant sur la fréquence à laquelle les notions ou concepts reliés à la citoyenneté sont intégrés en salle de classe.

Tableau 10

Liens entre la population de l'école et la fréquence d'intégration en salle de classe de concepts reliés à la citoyenneté

Concepts (quelquefois/souvent)	Population	n	fréquence (quelquefois /souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p	$\leq 0,05$ *
L'éducation multiculturelle	≤ 100	18	11	1,525	0,467	
	101 à 200	15	6			
	>200	33	18			
Le développement durable	≤ 100	12	5	0,971	0,615	
	101 à 200	13	7			
	>200	27	16			
Les valeurs universelles	≤ 100	19	18	2,897	0,235	
	101 à 200	18	15			
	>200	34	26			
Le processus démocratique	≤ 100	20	14	0,208	0,901	
	101 à 200	18	12			
	>200	33	24			
L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	≤ 100	20	20	3,751	0,153	
	101 à 200	17	14			
	>200	35	32			

Tableau 10 (suite)

Concepts (quelquefois/souvent)	Population	n	fréquence (quelquefois /souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p	$\leq 0,05$ *
Le service à la communauté	≤ 100	18	14	2,645	0,266	
	101 à 200	17	9			
	>200	34	20			
L'éducation à la paix	≤ 100	19	12	0,504	0,777	
	101 à 200	17	11			
	>200	32	23			
Le développement des habiletés pour l'action sociale	≤ 100	19	12	1,618	0,445	
	101 à 200	17	8			
	>200	35	16			
La responsabilité face à la communauté mondiale	≤ 100	19	13	6,483	0,039	*
	101 à 200	18	6			
	>200	34	12			
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	≤ 100	19	16	1,270	0,530	
	101 à 200	18	13			
	>200	34	24			
La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	≤ 100	19	15	0,019	0,991	
	101 à 200	18	14			
	>200	34	27			
Le concept de l'école démocratique	≤ 100	18	13	5,480	0,065	
	101 à 200	17	11			
	>200	32	13			
Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	≤ 100	19	16	1,033	0,597	
	101 à 200	17	12			
	>200	35	26			
L'intérêt pour le bien-être de la communauté	≤ 100	19	15	3,175	0,204	
	101 à 200	17	10			
	>200	33	18			
La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	≤ 100	20	20	2,265	0,322	
	101 à 200	18	16			
	>200	35	33			
La défense des droits humains	≤ 100	18	12	5,332	0,070	
	101 à 200	18	9			
	>200	33	11			
Le sens de communauté	≤ 100	18	16	7,330	0,026	*
	101 à 200	17	8			
	>200	34	20			
La création d'une communauté d'apprenants	≤ 100	19	18	6,885	0,032	*
	101 à 200	16	12			
	>200	34	21			

L'analyse des données révèle peu de relations entre la population de l'école où travaille l'enseignante ou l'enseignant et la fréquence à laquelle ce dernier intègre les concepts liés à la citoyenneté à son enseignement. Les enseignantes et les enseignants qui travaillent dans les écoles où la population est inférieure à 100 élèves présentent toutefois significativement plus souvent les concepts liés à la responsabilité à l'égard de la communauté ($\chi^2 = 6,4830, p = 0,039$), au sens de communauté ($\chi^2 = 7,330, p = 0,026$) et à la création d'une communauté d'apprenants ($\chi^2 = 6,885, p = 0,032$).

Liens entre la population et l'utilisation de certaines pratiques. Le Tableau 11 présente les liens entre le nombre d'élèves inscrits à l'école et les réponses à la question 13 portant sur la fréquence de l'utilisation de certaines pratiques pédagogiques en salle de classe. Les résultats montrent qu'il n'existe aucun lien entre le nombre d'élèves inscrits à l'école et la fréquence de l'utilisation de certaines pratiques pédagogiques en salle de classe.

Tableau 11

Liens entre la population de l'école et la fréquence de l'utilisation de pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté

Pratiques pédagogiques (quelquefois/souvent)	Population	n	fréquence (quelquefois /souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p	$\leq 0,05$ *
L'apprentissage coopératif	≤ 100	20	20	1,101	0,577	
	101 à 200	18	17			
	>200	35	34			
La gestion participative	≤ 100	20	20	3,625	0,163	
	101 à 200	18	15			
	>200	32	27			

Tableau 11 (suite)

Pratiques pédagogiques (quelquefois/souvent)	Population	n	fréquence (quelquefois /souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p	$\leq 0,05$ *
La recherche du consensus	≤ 100	20	15	0,054	0,973	
	101 à 200	18	13			
	>200	32	24			
La résolution de conflit juste et pacifique	≤ 100	20	19	1,839	0,399	
	101 à 200	18	15			
	>200	34	28			
Les sujets controversés	≤ 100	19	7	2,208	0,332	
	101 à 200	17	8			
	>200	34	9			
La prise de décisions	≤ 100	20	20	4,632	0,099	
	101 à 200	18	14			
	>200	35	29			
Les débats	≤ 100	19	1	2,858	0,240	
	101 à 200	18	4			
	>200	35	8			

Liens entre le nombre d'années d'expérience et les représentations. Les résultats obtenus à la question 6 montrent qu'environ 50 % des répondantes et des répondants ont moins de 10 ans d'expérience. La chercheuse s'est donc intéressée à savoir si cela influençait les réponses aux autres questions. Les réponses à la question 6 ont donc été regroupées selon les critères suivants : 10 ans et moins d'expérience et plus de 10 ans d'expérience en enseignement. Les résultats montrent des différences statistiquement significatives entre les deux regroupements et un élément de la question 11 portant sur les représentations des enseignantes et des enseignants. Tel qu'illustré dans le Tableau 12, l'analyse des données révèle que les enseignantes et les enseignants qui ont plus de 10 ans d'expérience sont significativement plus souvent d'accord ($\chi^2 = 5,265$ $p = 0,022$) avec l'énoncé qui affirme que l'éducation à la citoyenneté devrait encourager le patriotisme, la loyauté et le civisme.

Tableau 12

Liens entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et les représentations de l'éducation à la citoyenneté des répondantes et des répondants

Représentation de l'éducation à la citoyenneté (d'accord)	Années d'expérience	n	fréquence (d'accord)	Valeur de χ^2	Valeur de p
La représentation que l'éducation à la citoyenneté devrait encourager le patriotisme, la loyauté et le civisme	≤10 ans	35	28	5,265	0,022
	>10 ans	36	35		

Liens entre le nombre d'années d'expérience et l'intégration de certains concepts ou l'utilisation de certaines pratiques. Le Tableau 13 présentent les différences statistiquement significatives constatées à la suite de la comparaison entre le nombre d'années d'expérience des répondantes et des répondants et les réponses à la question 13 portant sur la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté et la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques liées, elles aussi, à l'éducation à la citoyenneté. Les enseignantes et les enseignants qui ont plus de 10 ans d'expérience présentent significativement plus souvent les concepts reliés au processus démocratique ($\chi^2 = 5,147, p = 0,023$), à la lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination ($\chi^2 = 4,158, p = 0,041$) ainsi qu'à la défense des droits humains ($\chi^2 = 4,058, p = 0,044$). Ils discutent plus souvent de sujets controversés ($\chi^2 = 4,176, p = 0,041$) et utilisent davantage les débats comme pratique pédagogique en salle de classe ($\chi^2 = 4,860, p = 0,027$).

Il y a souvent de la confusion entre éducation à la citoyenneté et éducation civique. Les enseignantes et les enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience ont probablement été sensibilisés davantage à l'importance du civisme. Cela explique pourquoi 97 % d'entre eux

croient que l'éducation à la citoyenneté devrait encourager le patriotisme, la loyauté et le civisme. Les enseignantes et les enseignants qui ont plus d'expérience ont aussi plus d'assurance, ce qui peut expliquer pourquoi un plus grand nombre d'entre eux discutent plus souvent de sujets controversés et utilisent plus souvent les débats en salle de classe.

Tableau 13

Liens entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté ou la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté

Concepts et pratiques pédagogiques (quelquefois/souvent)	Années d'expérience	n	fréquence (quelquefois /souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p
La fréquence de l'intégration du processus démocratique à l'enseignement des répondantes et des répondants	≤ 10 ans	34	20	5,147	0,023
	>10 ans	36	30		
La fréquence de l'intégration des notions de lutte contre le racisme, de préjugés et de discrimination à l'enseignement des répondantes et des répondants	≤ 10 ans	35	24	4,158	0,041
	>10 ans	35	31		
La fréquence de l'intégration de sujets controversés à l'enseignement des répondantes et des répondants	≤ 10 ans	35	8	4,058	0,044
	>10 ans	35	16		
La fréquence de l'intégration du concept de défense des droits humains à l'enseignement des répondantes et des répondants	≤ 10 ans	35	12	4,158	0,041
	>10 ans	34	20		
La fréquence de l'utilisation des débats en salle de classe	≤ 10 ans	36	3	4,860	0,027
	>10 ans	35	10		

Liens entre les représentations et l'intégration de certains concepts. Afin d'établir s'il y avait un lien entre les représentations des enseignantes et des enseignants qui ont répondu au

questionnaire et la fréquence à laquelle les notions ou concepts reliés à la citoyenneté sont intégrés à l'enseignement, les réponses obtenues aux questions 11 et 13 ont été comparées.

L'intégration des concepts tels que les valeurs universelles, la défense des droits humains, le processus démocratique, l'intérêt pour le bien-être de la communauté, le développement durable, le service à la communauté, la lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination, l'école démocratique, l'éducation multiculturelle, l'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle, le développement des habiletés pour l'action sociale, la création d'une communauté d'apprenants, l'éducation à la paix et le sens de communauté semble être influencée par les représentations des répondantes et des répondants. Par ailleurs, l'intégration des concepts tels que la résolution de conflit juste et pacifique, l'importance du bien commun et du vivre-ensemble, la responsabilité à l'égard de la communauté mondiale, le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits universels, la responsabilité pour le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe, la prise de décisions et l'utilisation des débats en salle de classe ne semble pas être influencée par les croyances des répondantes et des répondants. Le Tableau 14 résume les différences statistiquement significatives entre l'intégration de certains concepts et les représentations des répondantes et des répondants.

Les répondantes et les répondants qui intègrent significativement plus souvent le concept de valeurs universelles à leur enseignement sont d'accord avec les énoncés qui soutiennent que l'éducation à la citoyenneté devrait mettre l'accent sur l'obéissance et le respect des lois ($\chi^2 = 4,073$, $p = 0,044$), discuter des valeurs sociales ($\chi^2 = 5,523$, $p = 0,019$), éviter l'endoctrinement patriotique ($\chi^2 = 3,891$, $p = 0,049$) et développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique ($\chi^2 = 10,495$, $p = 0,001$). Les répondantes et les répondants qui intègrent significativement plus souvent le concept de la défense des droits humains à leur enseignement sont d'accord avec les énoncés qui soutiennent que l'éducation à la

citoyenneté devrait mettre l'accent sur l'obéissance et le respect des lois ($\chi^2 = 4,176, p = 0,041$), exposer les élèves à une variété d'idéologies et de croyances ($\chi^2 = 4,338, p = 0,037$), informer les élèves des droits individuels, civils et politiques des citoyens ($\chi^2 = 4,176, p = 0,041$), mettre l'accent sur la participation civique continue ($\chi^2 = 5,846, p = 0,016$), encourager le patriotisme, la loyauté et le civisme ($\chi^2 = 8,306, p = 0,004$) et encourager l'engagement communautaire et politique ($\chi^2 = 3,889, p = 0,049$). Les répondantes et les répondants qui intègrent significativement plus souvent le concept du processus démocratique croient que l'éducation à la citoyenneté devrait promouvoir la tolérance et l'ouverture d'esprit ($\chi^2 = 4,804, p = 0,028$) et enseigner aux élèves à ne pas se conformer aveuglément à toutes les lois, mais à remettre en question le statu quo ($\chi^2 = 6,530, p = 0,011$). Les répondantes et les répondants qui intègrent significativement plus souvent l'intérêt pour le bien-être de la communauté croient que l'éducation à la citoyenneté devrait promouvoir la tolérance et l'ouverture d'esprit ($\chi^2 = 5,070, p = 0,023$), aider les élèves à reconnaître leur rôle en tant que membre d'une communauté mondiale ($\chi^2 = 5,627, p = 0,018$), discuter d'enjeux controversés ($\chi^2 = 5,817, p = 0,016$) et développer un sens du bien commun ($\chi^2 = 4,716, p = 0,030$). Les enseignantes et les enseignants qui intègrent le concept du développement durable significativement plus souvent croient que l'éducation à la citoyenneté devrait informer les élèves des droits individuels, civils et politiques des citoyens ($\chi^2 = 3,964, p = 0,046$) et s'assurer d'enseigner plus que l'anatomie du gouvernement ($\chi^2 = 4,440, p = 0,035$). Ceux qui intègrent significativement plus souvent le service à la communauté croient que l'éducation à la citoyenneté devrait aider les élèves à reconnaître leur rôle en tant que membre d'une communauté mondiale ($\chi^2 = 5,627, p = 0,018$), discuter des valeurs sociales ($\chi^2 = 5,187, p = 0,023$), discuter d'enjeux controversés ($\chi^2 = 8,561, p = 0,003$) et développer un sens du bien commun ($\chi^2 = 4,858, p = 0,028$). Les répondantes et les répondants qui intègrent significativement plus souvent la lutte contre le racisme, les préjugés

et la discrimination à leur enseignement sont d'accord avec les énoncés qui soutiennent que l'éducation à la citoyenneté devrait promouvoir la tolérance et l'ouverture d'esprit ($\chi^2 = 3,810$, $p = 0,051$), aider les élèves à reconnaître leur rôle en tant que membre d'une communauté mondiale ($\chi^2 = 4,171$, $p = 0,041$), discuter des valeurs sociales ($\chi^2 = 3,898$, $p = 0,048$), enseigner aux élèves à ne pas se conformer aveuglément à toutes les lois, mais à remettre en question le statu quo ($\chi^2 = 9,328$, $p = 0,002$), développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique ($\chi^2 = 7,147$, $p = 0,008$), et enseigner le respect pour tous les groupes ethniques ($\chi^2 = 7,281$, $p = 0,007$). Les enseignantes et les enseignants qui intègrent plus souvent le concept de l'école démocratique croient que l'éducation à la citoyenneté devrait mettre l'accent sur la participation civique continue ($\chi^2 = 7,990$, $p = 0,005$). Ceux qui intègrent plus souvent l'éducation multiculturelle croient que l'éducation à la citoyenneté devrait encourager le patriotisme, la loyauté et le civisme ($\chi^2 = 5,586$, $p = 0,018$). Ceux qui intègrent significativement plus souvent l'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle croient que l'éducation à la citoyenneté devrait enseigner aux élèves à ne pas se conformer aveuglément à toutes les lois, mais à remettre en question le statu quo ($\chi^2 = 5,015$, $p = 0,025$) et développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique ($\chi^2 = 5,612$, $p = 0,018$). Les répondantes et les répondants qui intègrent plus souvent le développement des habiletés pour l'action sociale croient que l'éducation à la citoyenneté devrait développer un sens du bien commun ($\chi^2 = 6,071$, $p = 0,014$) et ceux qui intègrent plus souvent la création d'une communauté d'apprenants croient que l'éducation à la citoyenneté devrait encourager l'engagement communautaire et politique ($\chi^2 = 5,935$, $p = 0,015$). Les enseignantes et les enseignants qui intègrent plus souvent l'éducation à la paix croient que l'éducation à la citoyenneté devrait développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique ($\chi^2 = 4,125$, $p = 0,042$). Ceux qui intègrent plus souvent le concept du sens de communauté croient eux aussi que

l'éducation à la citoyenneté devrait développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique ($\chi^2 = 4,033, p = 0,045$).

Tableau 14

Liens entre la fréquence d'intégration de concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté et les représentations des répondantes et des répondants

Concepts (quelquefois/souvent)	Représentations de l'éducation à la citoyenneté		n	fréquence (quelquefois /souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p
Les valeurs universelles	Mettre l'accent sur l'obéissance et le respect des lois	D'accord	58	51	4,073	0,044
		En désaccord	11	7		
	Discuter des valeurs sociales	D'accord	68	58	5,523	0,019
		En désaccord	3	1		
	Éviter l'endoctrinement patriotique	D'accord	40	37	3,891	0,049
		En désaccord	19	14		
Développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique	D'accord	65	56	10,495	0,001	
	En désaccord	2	0			
La défense des droits humains	Mettre l'accent sur l'obéissance et le respect des lois	D'accord	56	29	4,176	0,041
		En désaccord	11	2		
	Exposer les élèves à une variété d'idéologies ou de croyances	D'accord	56	29	4,338	0,037
		En désaccord	8	1		
	Informers les élèves des droits individuels, civils et politiques des citoyens	D'accord	61	31	4,176	0,041
		En désaccord	8	1		
	Mettre l'accent sur la participation civique continue	D'accord	60	31	5,846	0,016
		En désaccord	6	0		
	Encourager le patriotisme, la loyauté et le civisme	D'accord	59	32	8,306	0,004
		En désaccord	8	0		
Encourager l'engagement communautaire et politique	D'accord	63	32	3,889	0,049	
	En désaccord	4	0			
Le processus démocratique	Promouvoir la tolérance et l'ouverture d'esprit	D'accord	68	49	4,804	0,028
		En désaccord	2	19		
	Enseigner aux élèves à ne pas se conformer aveuglément à toutes les lois, mais à questionner le statu quo	D'accord	54	42	6,530	0,011
		En désaccord	14	6		
L'intérêt pour le bien-être de la communauté	Promouvoir la tolérance et l'ouverture d'esprit	D'accord	65	42	5,070	0,024
		En désaccord	3	0		
	Aider les élèves à reconnaître leur rôle en tant que membre d'une communauté mondiale	D'accord	64	43	5,627	0,018
		En désaccord	3	0		

Tableau 14 (suite)

Concepts (quelquefois/souvent)	Représentations de l'éducation à la citoyenneté		n	fréquence (quelquefois /souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p
L'intérêt pour le bien-être de la communauté	Discuter d'enjeux controversés	D'accord	51	36	5,817	0,016
		En désaccord	12	4		
Le développement durable	Développer un sens du bien commun	D'accord	60	41	4,716	0,030
		En désaccord	5	1		
Le service à la communauté	Aider les élèves à reconnaître leur rôle en tant que membre d'une communauté mondiale	D'accord	52	34	3,964	0,046
		En désaccord	5	1		
La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	S'assurer d'enseigner plus que l'anatomie du gouvernement	D'accord	46	32	4,440	0,035
		En désaccord	7	2		
La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	Discuter des valeurs sociales	D'accord	64	43	5,627	0,018
		En désaccord	3	0		
Le concept de l'école démocratique	Discuter d'enjeux controversés	D'accord	66	43	5,187	0,023
		En désaccord	3	0		
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	Développer un sens du bien commun	D'accord	51	36	8,561	0,003
		En désaccord	12	3		
L'éducation multiculturelle	Promouvoir la tolérance et l'ouverture d'esprit	D'accord	61	42	4,858	0,028
		En désaccord	5	1		
Le développement des habiletés pour l'action sociale	Aider les élèves à reconnaître leur rôle en tant que membre d'une communauté mondiale	D'accord	67	54	3,810	0,051
		En désaccord	3	1		
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	Discuter des valeurs sociales	D'accord	66	54	4,171	0,041
		En désaccord	3	1		
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	Enseigner aux élèves à ne pas se conformer aveuglément à toutes les lois, mais à questionner le statu quo	D'accord	68	55	3,898	0,048
		En désaccord	3	1		
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	Développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique	D'accord	54	47	9,328	0,002
		En désaccord	14	7		
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	Enseigner le respect pour tous les groupes ethniques	D'accord	65	52	7,147	0,008
		En désaccord	2	0		
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	Mettre l'accent sur la participation civique continue	D'accord	66	53	7,281	0,007
		En désaccord	2	0		
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	Encourager le patriotisme, la loyauté et le civisme	D'accord	58	35	7,990	0,005
		En désaccord	6	0		
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	Enseigner aux élèves à ne pas se conformer aveuglément à toutes les lois, mais à questionner le statu quo	D'accord	56	32	5,586	0,018
		En désaccord	8	1		
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	Développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique	D'accord	54	43	5,015	0,025
		En désaccord	14	7		
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	Développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique	D'accord	65	49	5,612	0,018
		En désaccord	2	0		
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	Développer un sens du bien commun	D'accord	63	36	6,071	0,014
		En désaccord	5	0		

Tableau 14 (suite)

Concepts (quelquefois/souvent)	Représentations de l'éducation à la citoyenneté		n	fréquence (quelquefois /souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p
La création d'une communauté d'apprenants	Encourager l'engagement communautaire et politique	D'accord	61	48	5,935	0,015
		En désaccord	6	2		
L'éducation à la paix	Développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique	D'accord	64	44	4,125	0,042
		En désaccord	2	0		
Le sens de communauté	Développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique	D'accord	63	43	4,033	0,045
		En désaccord	2	0		

Liens entre les représentations et l'utilisation de certaines pratiques. Selon le Tableau 15, il existe des différences statistiquement significatives entre les croyances des répondantes et des répondants et leurs actions en salle de classe. La gestion participative ressort comme étant la pratique pédagogique la plus souvent influencée par les croyances des répondantes et des répondants. En effet, l'analyse des résultats montre que les répondantes et les répondants qui utilisent quelquefois ou souvent la gestion participative en salle de classe sont d'accord avec les énoncés qui affirment que l'éducation à la citoyenneté devrait mettre l'accent sur l'obéissance et le respect des lois (91 %), exposer les élèves à une variété d'idéologies ou de croyances (93%), mettre l'accent sur la participation civique continue (90 %), s'assurer d'enseigner plus que l'anatomie du gouvernement (93 %), promouvoir la prise en considération du bien commun (90 %) et discuter d'enjeux controversés (96 %).

Les répondantes et les répondants qui discutent significativement plus souvent de sujets controversés en salle de classe sont d'accord avec les énoncés qui soutiennent que l'éducation à la citoyenneté devrait exposer les élèves aux valeurs personnelles de l'enseignante ou de l'enseignant ($\chi^2 = 4,120$, $p = 0,042$) et discuter d'enjeux controversés ($\chi^2 = 5,149$, $p = 0,023$). Ceux qui utilisent significativement plus souvent l'apprentissage coopératif en salle de classe croient que l'éducation à la citoyenneté devrait développer un sens du bien commun

($\chi^2 = 12,988, p = < 0,001$) et promouvoir la prise en considération du bien commun ($\chi^2 = 15,989, p = < 0,001$). Les répondantes et les répondants qui accordent significativement plus d'importance à la recherche du consensus croient que l'éducation à la citoyenneté devrait promouvoir la prise en considération du bien commun ($\chi^2 = 6,744, p = 0,009$).

Tableau 15

Liens entre l'utilisation de pratiques pédagogiques liées à l'éducation à la citoyenneté et les représentations des répondantes et des répondants

Pratiques pédagogiques (quelquefois/souvent)	Représentations de l'éducation à la citoyenneté		n	fréquence (quelquefois/souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p
La gestion participative	Mettre l'accent sur l'obéissance et le respect des lois	D'accord	58	53	3,756	0,053
		En désaccord	10	7		
	Exposer les élèves à une variété d'idéologies ou de croyances	D'accord	58	54	8,406	0,004
		En désaccord	7	4		
	Mettre l'accent sur la participation civique continue	D'accord	61	55	3,947	0,047
		En désaccord	5	3		
	S'assurer d'enseigner plus que l'anatomie du gouvernement	D'accord	54	50	4,421	0,035
		En désaccord	10	7		
Promouvoir la prise en considération du bien commun	D'accord	62	56	5,736	0,017	
	En désaccord	4	2			
Discuter d'enjeux controversés	D'accord	53	51	14,621	< 0,001	
	En désaccord	12	7			
Les sujets controversés	Exposer les élèves aux valeurs personnelles de l'enseignant ou de l'enseignante	D'accord	20	10	4,120	0,042
		En désaccord	38	9		
Discuter d'enjeux controversés	D'accord	51	21	5,149	0,023	
	En désaccord	13	1			
L'apprentissage coopératif	Développer un sens du bien commun	D'accord	64	64	12,988	< 0,001
		En désaccord	5	4		
	Promouvoir la prise en considération du bien commun	D'accord	63	63	15,989	< 0,001
En désaccord		4	3			
La recherche du consensus	Promouvoir la prise en considération du bien commun	D'accord	62	49	6,744	0,009
		En désaccord	2	0		

Liens entre la familiarité avec le concept de citoyenneté et l'intégration de certains concepts ou l'utilisation de certaines pratiques. Les Tableaux 16 et 17 montrent que le fait d'être à l'aise avec le concept de citoyenneté présenté dans le nouveau programme d'études en sciences humaines influence peu la fréquence à laquelle les répondantes et les répondants intègrent les concepts reliés à la citoyenneté à leur enseignement ainsi que la fréquence d'utilisation de certaines pratiques pédagogiques.

Il existe toutefois une différence statistiquement significative entre la familiarité avec le concept de citoyenneté proposé dans le nouveau programme d'études de sciences humaines et la fréquence à laquelle les répondantes et les répondants intègrent les concepts de l'éducation multiculturelle ($\chi^2 = 7,075, p = 0,029$) et du respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits universels ($\chi^2 = 6,793, p = 0,033$) à leur enseignement.

En effet, seulement 44 % des répondantes et des répondants qui ne sont pas à l'aise avec le concept de citoyenneté proposé dans le nouveau programme d'études en sciences humaines accordent de l'importance à l'éducation multiculturelle, alors que 79 % des répondantes et des répondants qui sont à l'aise avec ce concept accordent de l'importance à l'éducation multiculturelle. Par contre, les enseignantes et les enseignants qui ne sont pas à l'aise avec le concept de citoyenneté proposé dans le nouveau programme d'études de sciences humaines sont légèrement plus aptes à intégrer le concept de respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits universels.

Tableau 16

Liens entre la familiarité avec le concept de citoyenneté et l'intégration de certains concepts

Concepts (quelquefois/souvent)	Familiarité	n	fréquence (quelquefois/ souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p	$\leq 0,05$ *																																																																																																																																																																						
L'éducation multiculturelle	oui	14	11	7,075	0,029	*																																																																																																																																																																						
	non	50	22				Le développement durable	oui	13	10	4,566	0,102		non	42	25	Les valeurs universelles	oui	15	13	1,698	0,428		non	54	45	Le processus démocratique	oui	15	13	2,666	0,264		non	54	36	L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	oui	15	13	0,754	0,686		non	55	51	Le service à la communauté	oui	15	11	4,096	0,129		non	52	32	L'éducation à la paix	oui	14	10	0,379	0,827		non	52	35	Le développement des habiletés pour l'action sociale	oui	15	9	2,586	0,274		non	54	27	La responsabilité face à la communauté mondiale	oui	14	5	2,201	0,333		non	55	26	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	oui	15	12	1,074	0,584		non	54	39	La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	oui	15	13	1,364	0,506		non	54	41	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638
Le développement durable	oui	13	10	4,566	0,102																																																																																																																																																																							
	non	42	25				Les valeurs universelles	oui	15	13	1,698	0,428		non	54	45	Le processus démocratique	oui	15	13	2,666	0,264		non	54	36	L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	oui	15	13	0,754	0,686		non	55	51	Le service à la communauté	oui	15	11	4,096	0,129		non	52	32	L'éducation à la paix	oui	14	10	0,379	0,827		non	52	35	Le développement des habiletés pour l'action sociale	oui	15	9	2,586	0,274		non	54	27	La responsabilité face à la communauté mondiale	oui	14	5	2,201	0,333		non	55	26	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	oui	15	12	1,074	0,584		non	54	39	La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	oui	15	13	1,364	0,506		non	54	41	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38						
Les valeurs universelles	oui	15	13	1,698	0,428																																																																																																																																																																							
	non	54	45				Le processus démocratique	oui	15	13	2,666	0,264		non	54	36	L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	oui	15	13	0,754	0,686		non	55	51	Le service à la communauté	oui	15	11	4,096	0,129		non	52	32	L'éducation à la paix	oui	14	10	0,379	0,827		non	52	35	Le développement des habiletés pour l'action sociale	oui	15	9	2,586	0,274		non	54	27	La responsabilité face à la communauté mondiale	oui	14	5	2,201	0,333		non	55	26	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	oui	15	12	1,074	0,584		non	54	39	La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	oui	15	13	1,364	0,506		non	54	41	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																
Le processus démocratique	oui	15	13	2,666	0,264																																																																																																																																																																							
	non	54	36				L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	oui	15	13	0,754	0,686		non	55	51	Le service à la communauté	oui	15	11	4,096	0,129		non	52	32	L'éducation à la paix	oui	14	10	0,379	0,827		non	52	35	Le développement des habiletés pour l'action sociale	oui	15	9	2,586	0,274		non	54	27	La responsabilité face à la communauté mondiale	oui	14	5	2,201	0,333		non	55	26	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	oui	15	12	1,074	0,584		non	54	39	La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	oui	15	13	1,364	0,506		non	54	41	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																										
L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	oui	15	13	0,754	0,686																																																																																																																																																																							
	non	55	51				Le service à la communauté	oui	15	11	4,096	0,129		non	52	32	L'éducation à la paix	oui	14	10	0,379	0,827		non	52	35	Le développement des habiletés pour l'action sociale	oui	15	9	2,586	0,274		non	54	27	La responsabilité face à la communauté mondiale	oui	14	5	2,201	0,333		non	55	26	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	oui	15	12	1,074	0,584		non	54	39	La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	oui	15	13	1,364	0,506		non	54	41	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																				
Le service à la communauté	oui	15	11	4,096	0,129																																																																																																																																																																							
	non	52	32				L'éducation à la paix	oui	14	10	0,379	0,827		non	52	35	Le développement des habiletés pour l'action sociale	oui	15	9	2,586	0,274		non	54	27	La responsabilité face à la communauté mondiale	oui	14	5	2,201	0,333		non	55	26	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	oui	15	12	1,074	0,584		non	54	39	La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	oui	15	13	1,364	0,506		non	54	41	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																														
L'éducation à la paix	oui	14	10	0,379	0,827																																																																																																																																																																							
	non	52	35				Le développement des habiletés pour l'action sociale	oui	15	9	2,586	0,274		non	54	27	La responsabilité face à la communauté mondiale	oui	14	5	2,201	0,333		non	55	26	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	oui	15	12	1,074	0,584		non	54	39	La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	oui	15	13	1,364	0,506		non	54	41	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																																								
Le développement des habiletés pour l'action sociale	oui	15	9	2,586	0,274																																																																																																																																																																							
	non	54	27				La responsabilité face à la communauté mondiale	oui	14	5	2,201	0,333		non	55	26	L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	oui	15	12	1,074	0,584		non	54	39	La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	oui	15	13	1,364	0,506		non	54	41	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																																																		
La responsabilité face à la communauté mondiale	oui	14	5	2,201	0,333																																																																																																																																																																							
	non	55	26				L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	oui	15	12	1,074	0,584		non	54	39	La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	oui	15	13	1,364	0,506		non	54	41	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																																																												
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	oui	15	12	1,074	0,584																																																																																																																																																																							
	non	54	39				La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	oui	15	13	1,364	0,506		non	54	41	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																																																																						
La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	oui	15	13	1,364	0,506																																																																																																																																																																							
	non	54	41				Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																																																																																
Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280																																																																																																																																																																							
	non	51	29				Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*	non	54	43	L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																																																																																										
Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	oui	15	11	6,793	0,033	*																																																																																																																																																																						
	non	54	43				L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169		non	52	34	La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																																																																																																				
L'intérêt pour le bien-être de la communauté	oui	15	9	3,550	0,169																																																																																																																																																																							
	non	52	34				La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924		non	56	53	La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																																																																																																														
La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	oui	15	14	0,158	0,924																																																																																																																																																																							
	non	56	53				La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313		non	53	22	Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																																																																																																																								
La défense des droits humains	oui	14	9	2,321	0,313																																																																																																																																																																							
	non	53	22				Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143		non	52	35	La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																																																																																																																																		
Le sens de communauté	oui	15	9	3,894	0,143																																																																																																																																																																							
	non	52	35				La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638		non	52	38																																																																																																																																																												
La création d'une communauté d'apprenants	oui	15	12	0,900	0,638																																																																																																																																																																							
	non	52	38																																																																																																																																																																									

Il existe une différence statistiquement significative entre la familiarité avec le concept de citoyenneté proposé dans le nouveau programme d'études de sciences humaines et la fréquence à laquelle les répondantes et les répondants utilisent l'apprentissage coopératif comme pratique pédagogique. Les résultats montrent que 93,3 % des personnes qui indiquent être à l'aise avec le concept de citoyenneté proposé dans le nouveau programme d'études de sciences humaines utilisent quelquefois ou souvent l'apprentissage coopératif en salle de classe, alors que 100 % des

personnes qui ne sont pas à l'aise avec ce concept utilisent quelquefois ou souvent l'apprentissage coopératif en salle de classe.

Tableau 17

Liens entre la familiarité avec le concept de citoyenneté et l'utilisation de certaines pratiques

Question 13 (quelquefois/souvent)	Familiarité	n	fréquence (quelquefois/ souvent)	Valeur de χ^2	Valeur de p	$\leq 0,05$ *																																																																		
L'apprentissage coopératif	oui	15	14	19,210	<0,001	*																																																																		
	non	56	56				La gestion participative	oui	15	14	3,276	0,194		non	53	47	La recherche du consensus	oui	15	11	0,664	0,718		non	53	40	La résolution de conflit juste et pacifique	oui	15	14	2,855	0,240		non	55	47	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Les sujets controversés	oui	14	5	1,076	0,584		non	54	19	La prise de décisions	oui	15	12	3,155	0,206		non	56	50	Les débats	oui	15	2	0,807	0,668
La gestion participative	oui	15	14	3,276	0,194																																																																			
	non	53	47				La recherche du consensus	oui	15	11	0,664	0,718		non	53	40	La résolution de conflit juste et pacifique	oui	15	14	2,855	0,240		non	55	47	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Les sujets controversés	oui	14	5	1,076	0,584		non	54	19	La prise de décisions	oui	15	12	3,155	0,206		non	56	50	Les débats	oui	15	2	0,807	0,668		non	55	11						
La recherche du consensus	oui	15	11	0,664	0,718																																																																			
	non	53	40				La résolution de conflit juste et pacifique	oui	15	14	2,855	0,240		non	55	47	Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Les sujets controversés	oui	14	5	1,076	0,584		non	54	19	La prise de décisions	oui	15	12	3,155	0,206		non	56	50	Les débats	oui	15	2	0,807	0,668		non	55	11																
La résolution de conflit juste et pacifique	oui	15	14	2,855	0,240																																																																			
	non	55	47				Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280		non	51	29	Les sujets controversés	oui	14	5	1,076	0,584		non	54	19	La prise de décisions	oui	15	12	3,155	0,206		non	56	50	Les débats	oui	15	2	0,807	0,668		non	55	11																										
Le concept de l'école démocratique	oui	14	8	2,543	0,280																																																																			
	non	51	29				Les sujets controversés	oui	14	5	1,076	0,584		non	54	19	La prise de décisions	oui	15	12	3,155	0,206		non	56	50	Les débats	oui	15	2	0,807	0,668		non	55	11																																				
Les sujets controversés	oui	14	5	1,076	0,584																																																																			
	non	54	19				La prise de décisions	oui	15	12	3,155	0,206		non	56	50	Les débats	oui	15	2	0,807	0,668		non	55	11																																														
La prise de décisions	oui	15	12	3,155	0,206																																																																			
	non	56	50				Les débats	oui	15	2	0,807	0,668		non	55	11																																																								
Les débats	oui	15	2	0,807	0,668																																																																			
	non	55	11																																																																					

Lien entre le sexe des répondantes et des répondants et le besoin de formation professionnelle. Il existe un lien significatif entre les résultats obtenus à la question 5 portant sur le sexe des répondantes et des répondants et ceux obtenus à la question 16 portant sur la formation professionnelle nécessaire pour présenter des situations d'apprentissage liées à l'éducation à la citoyenneté. Comme le montre le Tableau 18, environ 33 % des répondantes indiquent qu'elles croient avoir la formation professionnelle nécessaire pour présenter des situations d'apprentissage liées à l'éducation à la citoyenneté, alors que près de 70 % des hommes indiquent avoir une formation professionnelle adéquate.

Tableau 18

Liens entre le sexe des répondantes et des répondants et le besoin de formation professionnelle dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté

Question 16 (oui)	Sexe	n	fréquence (oui)	Valeur de χ^2	Valeur de p
Besoin de formation professionnelle	Hommes	23	16	8,519	0,014
	Femmes	51	17		

Discussion

Renseignements généraux. Cette étude permet tout d'abord de mieux connaître les caractéristiques démographiques des personnes qui enseignent au cycle intermédiaire à la DSFM. Plus du tiers des répondantes et des répondants enseignent dans des classes à niveaux multiples. Cela peut s'expliquer par le fait qu'environ le quart d'entre eux travaillent dans des écoles où la population des élèves est inférieure à 100. Ces enseignantes et ces enseignants font face à plusieurs défis dont la gestion d'une multitude de programmes d'études. Il est essentiel que les conceptrices et les concepteurs de programmes d'études pour les écoles françaises ainsi que les personnes responsables de la formation initiale ou continue tiennent compte de cette réalité.

Selon les données obtenues à la question 7, portant sur les matières et les niveaux scolaires enseignés, 43 % des répondantes et des répondants enseignent plusieurs matières uniquement à un niveau scolaire alors que 9,4 % d'entre eux enseignent une seule matière à plusieurs niveaux scolaires. Certaines personnes (17,6 %) enseignent les mêmes matières à plus d'un niveau scolaire, par exemple elles enseignent les sciences humaines et le français en 5^e et 6^e années. Un bon nombre de répondantes et de répondants (29,7 %) enseignent différentes combinaisons de matières à différents niveaux scolaires, par exemple ils enseignent les

mathématiques et les sciences de la nature en 5^e année, les sciences humaines en 6^e année et les mathématiques en 7^e année. En effet, les répondantes et les répondants au cycle intermédiaire à la DSFM ont la responsabilité d'enseigner une variété de matières à différents niveaux scolaires. Ils ont donc besoin de faire preuve de flexibilité pour pouvoir répondre aux multiples défis auxquels ils ont à faire face d'une année à l'autre. Le fait d'avoir une formation plus générale pourrait s'avérer être un atout pour eux. Il est donc impératif de se pencher sur des programmes de formation initiale ou continue qui permettront aux enseignantes et aux enseignants d'être mieux outillés pour faire face à ces défis.

Le milieu où se trouve l'école n'a pas beaucoup d'influence sur les concepts présentés en salle de classe. Les résultats indiquent toutefois que les enseignantes et les enseignants en milieu rural semblent avoir un plus grand souci pour le bien-être de la communauté et la défense des droits humains. Cela peut s'expliquer par le fait qu'en milieu rural l'école joue un rôle de premier plan dans la communauté.

En ce qui a trait au nombre d'élèves inscrits à l'école, il semble y avoir un lien avec la fréquence de la présentation des concepts suivants : la responsabilité à l'égard de la communauté mondiale, le sens de communauté et la création d'une communauté d'apprenants. Les plus petites écoles semblent se soucier davantage du concept de communauté. Cela vient confirmer l'importance de l'école dans les plus petites communautés. Les petites écoles de la DSFM étant au cœur de la communauté, les enseignantes et les enseignants semblent encourager davantage les élèves à devenir des membres actifs de cette communauté. D'ailleurs, dans certaines de ces petites communautés, c'est l'école qui est le dernier bastion francophone, d'où l'importance de former des citoyennes et des citoyens qui pourront prendre la relève.

Éducation à la citoyenneté. La deuxième partie du questionnaire permet de mieux comprendre les représentations des répondantes et des répondants à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. Quelques questions portaient spécifiquement sur les représentations et les croyances des enseignantes et des enseignants du cycle intermédiaire. D'autres questions portaient sur ce qui est vécu en salle de classe. Les dernières questions portaient sur les besoins des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

Les représentations des enseignantes et des enseignants à l'égard de l'éducation à la citoyenneté seront discutées en premier lieu. Selon les réponses des enseignantes et des enseignants, il semble que ce soit très important que l'école forme des personnes libres, responsables, respectueuses des différences, soucieuses de la justice et capables de vivre ensemble dans une société démocratique. Il est aussi important de former des personnes qui auront acquis des compétences en lecture, en écriture et en mathématiques qui leur permettront de mener une vie active dans la société. Il est toutefois moins important de former des personnes capables d'analyse critique et de prise de décisions éclairées dans un monde en perpétuel changement. La question suivante pourrait sans doute être posée : *Comment peut-on espérer que nos élèves mènent une vie active dans la société et soient capables de vivre ensemble dans une société démocratique sans être capables d'analyser les différentes situations et de prendre des décisions éclairées dans un monde en perpétuel changement?* Il demeure qu'il est toutefois essentiel d'inviter les enseignantes et les enseignants à réfléchir sur leurs croyances quant au rôle de l'école. Une enseignante ou un enseignant qui croit que le rôle de l'école est de préparer les élèves pour des études postsecondaires n'aura sûrement pas la même approche qu'une enseignante ou un enseignant qui croit que le rôle de l'école est de former les citoyens d'aujourd'hui et de demain. La responsabilité de fournir des situations propices à cette réflexion revient à toutes les formatrices et à tous les

formateurs que ce soit dans le contexte de mise en œuvre de programmes d'études, de formation initiale ou de formation continue.

Les enseignantes et les enseignants sont d'accord avec la majorité des énoncés décrivant les buts de l'éducation à la citoyenneté. Il est probablement difficile d'être en désaccord avec les énoncés qui décrivent ces buts tels qu'ils sont présentés dans le questionnaire même si parfois certains énoncés peuvent paraître contradictoires. En effet, comment peut-on à la fois mettre l'accent sur l'obéissance et le respect des lois et enseigner aux élèves à ne pas se conformer aveuglément à toutes les lois, mais à remettre en question le statu quo? Il aurait peut-être été beaucoup plus révélateur de rencontrer les enseignantes et les enseignants individuellement et de les inviter à proposer des pistes d'action à des situations telles la réaction à une élève qui veut préparer une pétition parce qu'elle n'est pas satisfaite du menu de la cantine, l'arrivée d'un élève provenant d'un camp de réfugiés ou le développement d'un projet communautaire. Les différentes pistes proposées par les enseignantes et les enseignants permettraient d'avoir une meilleure compréhension de leurs représentations et surtout de la façon dont l'éducation à la citoyenneté est vécue en salle de classe.

Les enseignantes et les enseignants étaient ensuite invités à qualifier le lien qui existe entre chacune des matières scolaires et l'éducation à la citoyenneté. Ils ont presque unanimement répondu que l'éducation à la citoyenneté s'applique très bien aux sciences humaines et bien ou très bien aux langues. Le fait qu'environ 11 % des répondantes et des répondants n'aient pas déterminé de lien entre l'éducation à la citoyenneté et les sciences de la nature et qu'environ 38 % ont indiqué peu de lien est inquiétant. N'y a-t-il pas un lien évident entre le développement durable et les sciences de la nature? Selon les données recueillies, il semble qu'il n'y ait pas de lien évident entre l'éducation à la citoyenneté et l'éducation physique. En effet environ 16 % des répondantes et des répondants ne voient pas de lien et environ 33 % en voient peu. Pourtant un

des domaines dans le nouveau programme d'études d'éducation physique et de santé porte sur la gestion personnelle et les relations humaines. La classe d'éducation physique semble être une occasion privilégiée pendant laquelle les élèves peuvent apprendre à vivre ensemble. Le fait que près de 23 % des répondantes et des répondants aient indiqué que l'éducation à la citoyenneté ne s'applique pas aux mathématiques et que près de 50 % indiquent peu de lien n'est pas surprenant. Les mathématiques sont souvent perçues comme une matière à part difficile à intégrer aux autres disciplines. Pourtant, les mathématiques aident les personnes à mieux comprendre le monde qui les entoure; elles aident à interpréter les données de façon à faire des choix éclairés. La formation de citoyennes et de citoyens responsables et capables de faire des choix éclairés est la responsabilité de tous. Il est inquiétant de constater que l'éducation à la citoyenneté semble être perçue comme étant la responsabilité des personnes qui enseignent les langues et les sciences humaines.

Selon les réponses recueillies, la majorité des répondantes et des répondants intègrent quelquefois ou souvent certains concepts tels que les valeurs universelles, l'importance du bien commun et du vivre-ensemble ainsi que la responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe. Les concepts qui sont intégrés plus rarement sont les suivants : l'éducation multiculturelle, le développement durable, le service à la communauté, le développement des habiletés pour l'action sociale, la responsabilité à l'égard de la communauté mondiale, le concept de l'école démocratique, les sujets controversés, l'intérêt pour le bien-être de la communauté, la défense des droits humains et le sens de communauté. Ce sont des concepts qui accordent beaucoup d'importance à la communauté et au rôle que l'école devrait jouer pour assurer le bien-être de cette communauté à court et à long terme. La vision pédagogique de la DSFM décrit ses écoles comme étant : « des communautés d'apprenantes et d'apprenants dédiées à l'éducation et à l'épanouissement de citoyennes et de citoyens fiers de leur

héritage culturel et linguistique et prêts à s'engager dans leur communauté, la société et le monde » [Consulté en ligne, octobre 2006]. Il s'avère donc important d'inviter les enseignantes et les enseignants qui y travaillent à réfléchir sur le rôle qu'ils ont et auront à jouer pour former nos citoyennes et nos citoyens francophones d'aujourd'hui et de demain. De plus, cette étude ayant démontré un lien significatif entre les croyances des enseignantes et des enseignants et la fréquence à laquelle les concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté sont présentés en salle de classe, il s'avère primordial de créer des situations qui permettront à ceux-ci de discuter de leurs croyances. Cela pourrait prendre la forme de sessions de formation pendant lesquelles les enseignantes et les enseignants seraient appelés à échanger ce que signifie pour eux l'éducation à la citoyenneté et la façon dont celle-ci se traduit en salle de classe.

Les résultats montrent également que les enseignantes et les enseignants intègrent très peu souvent les concepts reliés à la citoyenneté mondiale tels que : l'éducation multiculturelle (53 %), la responsabilité à l'égard de la communauté mondiale (43,7 %) et la défense des droits humains (46,4 %). Il est essentiel d'inviter les enseignantes et les enseignants à participer à des sessions de formation portant sur les concepts reliés à l'éducation de la citoyenneté dans un contexte planétaire où ils pourront se familiariser davantage avec ces concepts et explorer une variété de stratégies à utiliser en salle de classe pour amener les élèves à développer une conscience planétaire.

Peu d'enseignantes et d'enseignants présentent des sujets controversés (34,3 %). Cela peut être dû au fait qu'ils s'inquiètent souvent de la réaction des parents et de la communauté ou encore qu'ils n'ont pas eu de formation quant aux stratégies privilégiées dans ce domaine. Il est donc important d'amener les enseignantes et les enseignants à réfléchir sur l'importance de discuter des sujets controversés en salle de classe. Il est essentiel de discuter avec eux de stratégies à utiliser en salle de classe afin qu'ils se sentent plus à l'aise de présenter des sujets

controversés et d'assurer le bien-être de tous les élèves. Environ 18 % des répondantes et des répondants utilisent les débats en salle de classe. Cela peut être dû au fait qu'ils ressentent une perte de contrôle de la situation lorsqu'ils permettent aux élèves de s'exprimer plus librement, ou encore une fois qu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Une banque de stratégies décrivant diverses façons d'utiliser les débats en salle de classe pourrait être un outil très utile.

Lorsque les enseignantes et les enseignants ont été invités à écrire des mots qu'ils associaient au concept de citoyenneté, plusieurs d'entre eux ont indiqué des mots reliés aux concepts suivants : les droits et devoirs, le patriotisme, la diversité culturelle, le respect et la responsabilité. Peu d'entre eux ont indiqué la prise de décision ou la pensée critique, ce qui vient confirmer le besoin de se pencher sur ces concepts pendant les sessions de formation. D'ailleurs, plusieurs enseignantes et enseignants ont indiqué un manque de familiarité avec le concept de citoyenneté proposé dans le nouveau programme d'études en sciences humaines et la moitié d'entre eux ont indiqué le besoin de formation professionnelle.

Formation professionnelle. Cette étude a permis de constater à quel point il est important de venir appuyer le travail des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. D'après les commentaires recueillis, il apparaît évident que les enseignantes et les enseignants ont besoin de formation et d'appui dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Plusieurs intervenantes et intervenants ont un rôle à jouer pour assurer une formation de qualité.

Cette formation devrait tout d'abord être intégrée à la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes. Il est impératif que tout le personnel de la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB) se penche sur une variété de stratégies à mettre en place pour sensibiliser les étudiantes et les étudiants à l'importance de l'éducation à la citoyenneté et au rôle qu'ils auront à jouer dans la formation du citoyen de demain.

Plusieurs autres intervenantes et intervenants dont les conseillères et les conseillers pédagogiques au Bureau de l'éducation française, les personnes responsables de la formation continue à la DSFM ainsi que les personnes responsables des programmes de deuxième cycle à la Faculté d'éducation du CUSB auront un rôle à jouer pour assurer une formation continue aux enseignantes et aux enseignants. Les conseillères et les conseillers au Bureau de l'éducation française ont un rôle à jouer en s'assurant d'intégrer le concept de citoyenneté à tous les documents pédagogiques ainsi qu'à toutes les sessions de formation qui sont offertes que ce soit en sciences humaines ou dans d'autres domaines. Ils doivent aussi tenir compte du fait que plus du tiers des enseignantes et des enseignants du cycle intermédiaire de la DSFM travaillent dans des classes à niveaux multiples. Les personnes responsables de la formation continue à la DSFM ont déjà commencé à travailler avec des groupes d'enseignantes et d'enseignants sur un modèle de collaboration. Plusieurs sessions de formation professionnelle ont été offertes dans le domaine de l'apprentissage coopératif et de la gestion de classe participative. Il est donc essentiel de continuer à appuyer les enseignantes et les enseignants qui se sont déjà engagés dans ce nouveau modèle et de continuer à encourager la participation des personnes plus réticentes. Les personnes responsables de la programmation au deuxième cycle à la Faculté d'éducation du CUSB ont aussi un rôle à jouer en offrant des cours qui portent spécifiquement sur l'éducation à la citoyenneté ou sur des domaines qui s'y rattachent comme l'éducation multiculturelle. La diversité culturelle est de plus en plus présente dans les écoles de la DSFM et plusieurs enseignantes ou enseignants se sentent démunis face à ce changement. Les enseignantes et les enseignants ont démontré par leurs réponses et leurs commentaires qu'ils sont disposés à poursuivre des études de deuxième cycle et à participer à des sessions de formation professionnelle dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Il ne faut toutefois

pas oublier que l'éducation à la citoyenneté ne relève pas seulement du domaine des sciences humaines mais plutôt des activités quotidiennes de chaque élève.

Les enseignantes et les enseignants ont aussi indiqué par leurs commentaires qu'ils aimeraient avoir des sessions de formation à caractère pratique pour répondre à des besoins de matériel, d'information, de ressources et d'idées d'activités. Cela n'est pas surprenant puisque les enseignantes et les enseignants sont souvent à la recherche de matériel qu'ils peuvent utiliser dans leur salle de classe. Il ne faut toutefois pas oublier l'importance d'amener les enseignantes et les enseignants à réfléchir et à échanger sur leurs croyances et leurs pratiques pédagogiques. Cela vient confirmer l'importance d'assurer une formation continue de qualité dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Quelques personnes ont aussi exprimé le besoin de cahier d'exercices avec réponses, ce qui indique qu'il est essentiel de faire connaître les multiples facettes de l'éducation à la citoyenneté. Il est primordial que les personnes réalisent que dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Toute personne est une citoyenne ou un citoyen en devenir qui continue à grandir au fil des jours.

Les personnes responsables de la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants pourront s'inspirer des résultats de cette étude pour créer des sessions de formation qui tiendront compte des représentations des personnes à qui elles s'adressent. Ces sessions pourront donc répondre davantage aux besoins des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Les résultats de cette recherche pourront donc servir de toile de fond à l'élaboration de sessions de formation ayant pour but de former des enseignantes et des enseignants qui ont à cœur la formation de citoyennes et de citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale. Pour ce faire, les résultats

seront présentés au coordonnateur du cycle intermédiaire de la DSFM, à la conseillère et au conseiller en sciences humaines du Bureau de l'éducation française ainsi qu'à toutes autres personnes qui s'intéressent à l'éducation à la citoyenneté.

CHAPITRE 4
Résumé et conclusion

Les chapitres précédents ont permis de mieux comprendre le contexte et les buts de cette étude ainsi que la méthodologie utilisée. Ils ont aussi présenté des analyses descriptive et comparative des résultats obtenus à la suite de la distribution d'un questionnaire aux enseignantes et aux enseignants du cycle intermédiaire de la Division scolaire franco-manitobaine.

La recension des écrits a permis de définir le concept de l'éducation à la citoyenneté comme étant un concept multidimensionnel complexe qui amène les élèves à acquérir des connaissances et à développer des valeurs universelles et des habiletés de pensée critique, de coopération et de prise de décision. L'éducation à la citoyenneté est aussi liée de près aux concepts suivants : l'éducation multiculturelle, l'éducation dans une perspective planétaire, l'éducation à la paix, le vivre-ensemble, le respect de l'environnement et le concept de valeurs universelles. L'école a un rôle privilégié à jouer dans la formation de citoyennes et de citoyens capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés tant à l'échelle locale, nationale qu'internationale. L'école doit devenir un modèle pour l'élève et lui présenter des situations d'apprentissage qui lui permettront de vivre quotidiennement la citoyenneté de manière authentique. Mais, qu'en pensent les enseignantes et les enseignants?

Cette étude avait pour but, dans un premier temps, de mieux comprendre comment les enseignantes et les enseignants du cycle intermédiaire de la Division scolaire franco-manitobaine se représentent l'éducation à la citoyenneté. Dans un deuxième temps, elle visait à décrire la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques et la fréquence d'intégration de concepts liés à l'éducation à la citoyenneté en salle de classe. La chercheuse s'intéressait plus spécifiquement à savoir s'il y a une relation entre les éléments suivants :

- les concepts présentés en salle de classe et le milieu dans lequel se trouve l'école;
- les pratiques utilisées en salle de classe et le milieu dans lequel se trouve l'école;
- les concepts présentés en salle de classe et le nombre d'élèves inscrits à l'école;
- les pratiques utilisées en salle de classe et le nombre d'élèves inscrits à l'école;
- les croyances des enseignantes et des enseignants et les concepts présentés en salle de classe;
- les croyances des enseignantes et des enseignants et les pratiques pédagogiques utilisées en salle de classe.

Enfin, cette étude cherchait aussi à identifier les besoins des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

Pour ce faire, les enseignantes et les enseignants ont été invités à remplir un questionnaire. La première partie du questionnaire touchait les renseignements généraux au sujet des répondantes et des répondants et la deuxième portait plus spécifiquement sur l'éducation à la citoyenneté. L'analyse des données recueillies a permis de mettre certains faits en évidence et de faire certaines inférences.

Les données démographiques recueillies ont permis de mieux connaître les particularités de la population étudiée et de mieux comprendre les défis auxquels font face les enseignantes et les enseignants au cycle intermédiaire de la DSFM. Selon les réponses et les commentaires des enseignantes et des enseignants, il apparaît évident qu'ils s'intéressent à l'éducation à la citoyenneté et en reconnaissent l'importance. Malheureusement, plusieurs d'entre eux se sentent un peu démunis devant ce concept qui peut paraître très abstrait. Ils sont donc à la recherche de moyens concrets pour faire vivre aux élèves des situations d'apprentissage qui les amèneront à

développer des habiletés reliées à la citoyenneté. L'analyse comparative a permis de confirmer certains liens entre les représentations des enseignantes et des enseignants et la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques ou la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté. Cette analyse a aussi permis de mettre en évidence les liens qui existent entre les éléments suivants : le milieu et la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques ou la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté; la population et la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques ou la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté; le nombre d'années d'expérience des enseignantes et des enseignants et leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté; le nombre d'années d'expérience des enseignantes et des enseignants et la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques ou la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté; la familiarité avec le concept de citoyenneté proposé dans le nouveau programme d'études de sciences humaines et la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques ou la fréquence d'intégration de concepts reliés à la citoyenneté; et le sexe des répondantes ou des répondants et le besoin de formation professionnelle dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

Il est à espérer que les résultats de cette étude pourront donner des pistes aux personnes responsables de la formation initiale ou continue des enseignantes et des enseignants. Ces derniers ont fait preuve d'une ouverture et de curiosité à l'égard l'éducation à la citoyenneté. Il ne faudrait surtout pas les laisser sans réponse. Certaines mesures peuvent être prises dans le but de faciliter l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans les classes :

- informer les enseignantes, les enseignants et les responsables de la formation initiale ou continue des résultats de cette étude;

- discuter de la possibilité d'offrir un cours universitaire de 2^e cycle portant spécifiquement sur l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans la classe et dans l'école;
- inviter le personnel de la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface à mener une réflexion sur la place de l'éducation à la citoyenneté dans les cours universitaires de premier cycle;
- inviter le personnel de la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface à mener une réflexion sur la préparation des étudiantes et des étudiants à enseigner dans des classes à niveaux multiples;
- inviter les représentants du Bureau de l'éducation française à tenir compte de la réalité de la DSFM dans l'élaboration de nouveaux programmes d'études : classes à niveaux multiples, diversité culturelle;
- inviter les représentants du Bureau de l'éducation française à intégrer le concept de citoyenneté dans les sessions de formation;
- inviter les conseillers pédagogiques de la DSFM à mener une réflexion sur les différentes possibilités d'intégration du concept de citoyenneté dans les écoles de la DSFM.

Finalement, il est important de souligner le commentaire d'une enseignante qui a indiqué que le fait de remplir le questionnaire l'avait amenée à réfléchir à tout ce qu'elle pourrait faire en salle de classe. Il en est peut-être de même pour plusieurs des enseignantes et des enseignants qui ont bien voulu remplir le questionnaire. Ils en auront peut-être tiré eux aussi des idées qui les amèneront à continuer à se questionner sur ce qui peut être fait en salle de classe pour mieux préparer les citoyennes et les citoyens de demain à jouer un rôle actif dans la société.

Cette étude a permis de recueillir des données intéressantes au sujet de l'éducation à la citoyenneté dans les classes du cycle intermédiaire à la DSFM. Il demeure toutefois, qu'une

étude qualitative aurait peut-être permis de mieux comprendre la façon dont les enseignantes et les enseignants se représentent l'éducation à la citoyenneté et de brosser un tableau plus précis de ce qui se passe en salle de classe. Malgré ses limites, cette étude a permis de découvrir d'autres pistes de recherche telles que l'élaboration d'une banque de ressources annotées, l'étude de l'influence des élèves ayant des besoins spéciaux sur le climat de la classe et de l'école, une recension des écrits portant sur les différents modèles d'accueil des nouveaux arrivants pouvant fournir une banque de stratégies à présenter aux enseignantes et aux enseignants et des entrevues auprès des familles des élèves *nouveaux arrivants* (immigrants ou réfugiés) permettant de mieux répondre aux besoins de ces élèves nouvellement arrivés au Canada.

ANNEXE A : QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE

PREMIÈRE PARTIE : RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Encerchez la lettre correspondant à votre situation.

1. À quel niveau enseignez-vous?

- a) cinquième année
- b) sixième année
- c) septième année
- d) huitième année
- e) classe à niveaux multiples. Spécifier les niveaux _____

2. Dans quel milieu votre école est-elle située?

- a) milieu urbain
- b) milieu rural

3. Combien y a-t-il d'élèves inscrits à votre école?

- a) moins de 100
- b) de 101 à 200
- c) plus de 200

4. Quel âge avez-vous?

- a) moins de 25 ans
- b) de 26 à 35 ans
- c) de 36 à 45 ans
- d) de 46 à 55 ans
- e) plus de 55

5. De quel sexe êtes-vous?

- a) féminin
- b) masculin

6. En comptant l'année en cours, combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement?

- a) 1 an (c'est ma première année d'enseignement)
- b) de 2 à 5 ans
- c) de 6 à 10 ans
- d) de 11 à 15 ans
- e) de 16 à 20 ans
- f) 20 ans et plus

7. Veuillez préciser les matières que vous enseignez présentement de la 5^e à la 8^e année en cochant les cases appropriées.

	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année
Français				
Anglais				
Mathématiques				
sciences de la nature				
sciences humaines				
Autres				

8. Veuillez préciser le niveau de formation le plus élevé que vous avez atteint?

- a) brevet d'enseignement
- b) diplôme(s) universitaire(s) de premier cycle (B.A., B.Éd., B. Sc., autres)
- c) pré-maîtrise
- d) diplôme post-baccalauréat
- e) maîtrise
- f) doctorat

9. Lequel (ou lesquels) des champs de spécialisation suivant(s) caractérise(nt) le mieux votre formation?

- a) langues
- b) mathématiques
- c) sciences de la nature (chimie, physique, biologie)
- d) sciences humaines (histoire, géographie)
- e) arts (arts visuels, musique)
- f) formation plutôt générale

DEUXIÈME PARTIE : ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

10. Veuillez mettre les énoncés suivants **en ordre d'importance** de 1 à 5, 1 étant le moins important et 5 étant le plus important selon vous.

Le rôle de l'école est de :

Former des personnes prêtes à entreprendre des études post secondaires professionnelles ou universitaires ou à faire face au monde du travail. _____

Former des personnes capables de faire des choix démocratiques éclairés et de contribuer au bien-être de leurs communautés à l'échelle locale, nationale et internationale. _____

Former des personnes qui auront acquis des compétences en lecture, en écriture et en mathématiques qui leur permettront de mener une vie active dans la société. _____

Former des personnes libres, responsables, respectueuses des différences, soucieuses de la justice et capables de vivre ensemble dans une société démocratique. _____

Former des personnes capables d'analyse critique et de prise de décision éclairée dans un monde en perpétuel changement. _____

11. Exprimez votre degré de désaccord ou d'accord face à chacun des énoncés suivants en encerclant le chiffre approprié.

L'éducation à la citoyenneté devrait :	1 – sans objet 2 – tout à fait en désaccord 3 – plutôt en désaccord 4 – plutôt d'accord 5 - tout à fait d'accord
Mettre l'accent sur l'obéissance et le respect des lois	1 2 3 4 5
Transmettre les valeurs canadiennes	1 2 3 4 5
Exposer les élèves à une variété d'idéologies ou de croyances	1 2 3 4 5
Promouvoir la tolérance et l'ouverture d'esprit	1 2 3 4 5
Enseigner aux élèves à penser de façon critique vis-à-vis des lois	1 2 3 4 5
Informers les élèves des droits individuels, civils et politiques des citoyens	1 2 3 4 5
Aider les élèves à reconnaître leur rôle en tant que membre d'une communauté mondiale	1 2 3 4 5
Mettre l'accent sur la participation civique continue	1 2 3 4 5
Discuter des valeurs sociales	1 2 3 4 5
Encourager le patriotisme, la loyauté et le civisme	1 2 3 4 5
S'assurer d'enseigner plus que l'anatomie du gouvernement	1 2 3 4 5
Exposer les élèves aux valeurs personnelles de l'enseignant ou de l'enseignante	1 2 3 4 5
Discuter d'enjeux controversés	1 2 3 4 5
Enseigner aux élèves à ne pas se conformer aveuglément à toutes les lois, mais à questionner le statu quo	1 2 3 4 5
Développer un sens du bien commun	1 2 3 4 5
Développer une compréhension des différentes cultures	1 2 3 4 5
Éviter l'endoctrinement patriotique	1 2 3 4 5
Enseigner le respect pour tous les groupes ethniques	1 2 3 4 5
Promouvoir la prise en considération du bien commun	1 2 3 4 5
Encourager l'engagement communautaire et politique	1 2 3 4 5
Développer l'intérêt envers la communauté et le processus politique	1 2 3 4 5

12. Selon vous, jusqu'à quel point l'éducation à la citoyenneté s'applique-t-elle aux différentes matières suivantes? Encerchez le chiffre approprié.

	1 – ne s'applique pas 2 – s'applique un peu 3 – s'applique bien 4 – s'applique très bien
sciences de la nature	1 2 3 4
sciences humaines	1 2 3 4
français	1 2 3 4
anglais	1 2 3 4
mathématiques	1 2 3 4
arts plastiques	1 2 3 4
musique	1 2 3 4
éducation physique	1 2 3 4

13. Veuillez indiquer la fréquence à laquelle vous intégrez les notions ou concepts suivants à votre enseignement. Encerchez le chiffre approprié.

	1 – sans objet	2 – jamais	3 – rarement (ex. une fois par mois)	4 – quelquefois (ex. une fois par semaine)	5 – souvent (ex. à tous les jours)
L'apprentissage coopératif	1	2	3	4	5
La gestion participative	1	2	3	4	5
La recherche du consensus	1	2	3	4	5
La résolution de conflit juste et pacifique	1	2	3	4	5
L'éducation multiculturelle	1	2	3	4	5
Le développement durable	1	2	3	4	5
Les valeurs universelles	1	2	3	4	5
Le processus démocratique	1	2	3	4	5
L'importance du bien commun et du vivre-ensemble	1	2	3	4	5
Le service à la communauté	1	2	3	4	5
L'éducation à la paix	1	2	3	4	5
Le développement des habiletés pour l'action sociale	1	2	3	4	5
La responsabilité face à la communauté mondiale	1	2	3	4	5
L'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle	1	2	3	4	5
La lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination	1	2	3	4	5
Le concept de l'école démocratique	1	2	3	4	5
Le respect pour la Terre, la dignité humaine et les droits humains universels	1	2	3	4	5
Les sujets controversés	1	2	3	4	5
L'intérêt pour le bien-être de la communauté	1	2	3	4	5
La responsabilité envers le bien commun et le vivre-ensemble dans la classe	1	2	3	4	5
La prise de décisions	1	2	3	4	5
La défense des droits humains	1	2	3	4	5
Les débats	1	2	3	4	5
Le sens de communauté	1	2	3	4	5

La création d'une communauté d'apprenants	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Encerclez la lettre correspondant à votre situation aux numéros 14 et 16.

14. Êtes-vous familiers ou familières avec le concept fondamental de citoyenneté proposé dans le nouveau programme d'études en sciences humaines?

- a) Oui
- b) Non

15. Quels mots associez-vous au concept de citoyenneté?

16. En tant qu'enseignante ou enseignant, croyez-vous avoir la formation professionnelle nécessaire vous permettant de présenter des situations d'apprentissage liées à l'éducation à la citoyenneté?

- a) Oui
- b) Non

ANNEXE B : LETTRE DE PERMISSION – DIRECTION GÉNÉRALE

Monsieur Gérard Auger
Directeur général
Division scolaire franco-manitobaine

Monsieur Auger,

Je poursuis présentement des études au niveau de la maîtrise au Collège universitaire de Saint-Boniface. J'élabore présentement une recherche qui a pour but dans un premier temps de mieux comprendre comment les enseignants et les enseignantes du cycle intermédiaire de la Division scolaire franco-manitobaine perçoivent l'éducation à la citoyenneté. Elle vise également à brosser un portrait des concepts reliés à l'éducation à la citoyenneté qui sont présentés en salle de classe.

Afin d'amasser les données relatives à cette étude, j'aimerais faire parvenir un questionnaire à tous les enseignants et toutes les enseignantes du cycle intermédiaire de votre division. Ce questionnaire pourra être complété dans une vingtaine de minutes. Il va de soi qu'aucun participant n'est obligé de compléter le questionnaire.

J'apprécierais beaucoup que vous m'autorisiez à aller de l'avant avec cette recherche au sein de votre division scolaire. Je serais sûrement disponible pour échanger les résultats de cette recherche avec la personne responsable du cycle intermédiaire à la DSFM. Je prévois également échanger l'information recueillie avec les personnes responsables du dossier de sciences humaines au Bureau de l'éducation française ainsi qu'avec le personnel de la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface.

Je joins à ma lettre une copie du questionnaire que je me propose d'utiliser. Il me serait grandement utile que vous répondiez aussitôt que possible à cette requête.

Je vous remercie à l'avance pour votre appui. Si vous désirez avoir plus de renseignements n'hésitez pas à me contacter.

Je vous prie d'agréer, monsieur Auger, mes sentiments les meilleurs.

Sylvie Huard-Huberdeau
Étudiante à la maîtrise

ANNEXE C : LETTRE ACCOMPAGNANT LE QUESTIONNAIRE

_____ 2005

Chères collègues, chers collègues

Dans le cadre d'une recherche visant à étudier la perception des enseignantes et des enseignants face à l'éducation à la citoyenneté, je viens solliciter votre collaboration en vous invitant à bien vouloir compléter le questionnaire ci-inclus. Les données accumulées me permettront de compléter un mémoire de maîtrise au Collège universitaire de Saint-Boniface.

L'éducation à la citoyenneté prend de plus en plus une place d'importance dans l'éducation. Le nouveau programme d'études de sciences humaines identifie d'ailleurs la citoyenneté comme étant un concept fondamental sur lequel repose le programme d'études. Il m'apparaît donc important de connaître les perceptions des enseignantes et des enseignants face à ce concept.

Tous les enseignants et toutes les enseignantes de la DSFM qui travaillent au cycle intermédiaire ont été invités à compléter ce questionnaire. Je vous prie de bien vouloir le compléter et de le remettre au facilitateur pédagogique de votre école avant le _____.

Vous trouverez également, ci-inclus, deux copies du formulaire de consentement libre et éclairé. Je vous prierais de bien vouloir en signer une copie et de la remettre au facilitateur de votre école. Je tiens à vous assurer de la plus entière confidentialité. Je vous remercie à l'avance pour votre appui. Si vous désirez avoir plus de renseignements n'hésitez pas à me contacter.

Je vous prie d'agréer, chères collègues et chers collègues, mes sentiments les meilleurs.

Sylvie Huard-Huberdeau
Étudiante à la maîtrise

ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Titre du projet : L'éducation à la citoyenneté, perceptions d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants

Chercheure : Sylvie Huard-Huberdeau, étudiante à la maîtrise au Collège universitaire de Saint-Boniface

Directeur : Léonard Rivard, Doyen, Faculté d'éducation, Collège universitaire de Saint-Boniface

Le présent formulaire de consentement, dont une copie vous sera remise à titre d'information, ne constitue qu'une partie du processus de consentement libre et éclairé. Vous devriez pouvoir y retrouver l'objectif principal de la recherche et la nature de votre participation à ce projet. N'hésitez pas à demander de plus amples renseignements concernant ce formulaire. Veuillez le lire attentivement, ainsi que tout autre matériel qui l'accompagne, afin de bien saisir la signification.

En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi et les chercheurs et les établissements concernés ne sont aucunement dégagés de leurs responsabilités professionnelles et légales. Vous pouvez, sans préjudices ni conséquences, vous retirer de cette étude en tout temps ou refuser de répondre à certaines questions. Votre participation soutenue devrait être aussi éclairée que l'était votre consentement initial. N'hésitez pas de demander des précisions ou des renseignements supplémentaires au cours de votre participation.

Sylvie Huard-Huberdeau,
Léonard Rivard,

Cette recherche a reçu l'approbation déontologique du Comité d'éthique _____. Si vous voulez nous faire part de vos préoccupations ou de plaintes concernant ce projet, veuillez communiquer la (les) personne(s) ci-dessus mentionnés(s). Une copie de ce formulaire de consentement vous a été remise à titre d'information.

Signature du participant

Date

Signature du chercheur

Date

ANNEXE E : PROCÉDURE POUR LA DISTRIBUTION DES QUESTIONNAIRES

1. Regrouper les enseignantes et les enseignants de la 5^e à la 8^e année à l'exception des personnes qui enseignent seulement l'éducation physique et la musique
 - Expliquer le contexte de la recherche;
 - Distribuer les questionnaires et revoir la lettre qui accompagne le questionnaire;
 - Revoir le formulaire de consentement libre et éclairé avec les participants et leur expliquer qu'ils en gardent une copie et qu'ils doivent en remettre une copie signée et datée.
2. Recueillir les questionnaires. Vous pouvez choisir d'inviter les participants à compléter le questionnaire lors de votre rencontre ou vous pouvez remettre les questionnaires et les inviter à les compléter et à vous les remettre avant une date que vous aurez déterminée. Encore une fois je tiens à vous assurer de la plus entière confidentialité.
3. Compléter la fiche qui accompagne les questionnaires pour indiquer le nombre d'enseignantes et d'enseignants et le nombre de questionnaires distribués.
4. Faire parvenir les questionnaires au coordonnateur du cycle intermédiaire avant les vacances de Noël si possible, sinon au plus tard le 20 janvier 2006. Nous enverrons un rappel au début de janvier aux personnes qui n'auront pas remis les questionnaires avant les vacances de Noël.
5. Si pour une raison ou une autre vous n'avez pas suffisamment de questionnaires, vous avez la permission d'en faire des copies.

Sylvie Huard-Huberdeau
Étudiante à la maîtrise
Collège universitaire de Saint-Boniface

ANNEXE F : MATIÈRES SCOLAIRES ET NIVEAUX ENSEIGNÉS

	Français	Anglais	Mathématiques	Sciences de la nature	Sciences humaines	Autres	Français	Anglais	Mathématiques	Sciences de la nature	Sciences humaines	Autres	Français	Anglais	Mathématiques	Sciences de la nature	Sciences humaines	Autres	Français	Anglais	Mathématiques	Sciences de la nature	Sciences humaines	Autres
	5 ^e année						6 ^e année						7 ^e année						8 ^e année					
1														X	X					X	X			
2							X		X	X	X	X												
3	X	X	X	X	X	X																		
4	X	X	X	X	X	X																		
5	X	X	X	X	X	X																		
6								X				X												
7							X	X	X			X												
8	X	X		X		X																		
9															X	X		X				X		X
10							X		X	X	X	X												
11						X							X				X	X					X	
12																			X	X	X	X	X	X
13	X	X	X	X	X	X																		
14																		X						X
15													X						X					
16	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X							X					
17															X	X	X	X				X	X	X
18							X	X		X	X	X												
19														X						X				
20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X								X				
21		X						X						X						X				
22						X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X
23	X		X	X	X	X																		
24	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X												
25						X						X	X			X	X	X					X	X
26																X						X		
27												X	X	X			X	X	X			X		X
28						X					X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X
29	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							X	X	X		X	X
30		X	X					X	X					X	X					X	X			
31	X				X		X				X		X				X		X				X	
32													X						X		X			
33															X		X	X					X	X
34						X		X	X	X	X													
35	X	X	X	X	X	X																		
36														X		X				X		X		
37						X					X	X					X	X	X	X	X		X	X
38															X			X		X	X	X	X	X
39							X	X	X	X	X	X												
40							X	X	X	X	X	X												
41													X	X	X	X	X	X						
42	X	X	X	X	X	X																		

Répondant / répondante	5 ^e année						6 ^e année						7 ^e année						8 ^e année					
	Français	Anglais	Mathématiques	Sciences de la nature	Sciences humaines	Autres	Français	Anglais	Mathématiques	Sciences de la nature	Sciences humaines	Autres	Français	Anglais	Mathématiques	Sciences de la nature	Sciences humaines	Autres	Français	Anglais	Mathématiques	Sciences de la nature	Sciences humaines	Autres
43	X	X		X			X	X		X			X	X		X			X	X		X		
44			X						X						X						X			
45	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X													
46													X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
47			X	X						X					X									
48													X					X	X				X	
49						X					X							X					X	
50						X					X						X			X				X
51	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X													
52													X		X	X	X		X		X	X	X	
53																			X					
54													X		X	X	X	X						
55	X		X	X	X		X		X	X	X		X		X	X	X		X		X	X	X	
56								X												X				
57							X		X		X								X					
58							X	X	X	X	X	X												
59													X	X	X	X	X	X						
60		X		X	X	X																		
61							X			X	X	X												
62								X	X		X	X												
63															X	X				X				
64														X			X					X	X	
65			X			X											X							X
66																					X	X		
67	X		X	X	X	X																		
68										X						X						X		
69																				X	X	X		
70												X		X		X	X							
71												X	X		X		X							
72	X	X	X	X	X	X																		
73							X	X		X	X													
74	X	X	X	X	X	X																		

ANNEXE G : LISTE D'EXPRESSIONS OU DE MOTS RELIÉS À LA

QUESTION 15

Question 15 : *Quels mots associez-vous au concept de citoyenneté?*

Veillez noter que tous les commentaires ont été transcrits textuellement afin ne pas modifier les idées énoncées par les répondants ou les répondantes. Les mots ou expressions ont été regroupés par thèmes reliés à l'éducation à la citoyenneté. Un des commentaires a dû être retiré pour assurer l'anonymat des répondantes et des répondants.

Appartenance

Mots ou expressions qui font référence au concept d'appartenance

- *appartenance (3)*
- *appartenance à un pays, un groupe*
- *appartenance à la communauté*
- *comportement en société pour devenir et faire pleinement partie de cette dernière.*

Citoyen

Mots ou expressions qui font référence au concept de citoyens

- *citoyens (3)*
- *citoyen*
- *bon citoyen*
- *un citoyen responsable et réfléchi*

Citoyen du monde

Mots ou expressions qui font référence au concept de citoyenneté mondiale

- *monde (3)*
- *citoyen de la Terre*
- *citoyen du monde (2)*
- *enjeux mondiaux,*
- *forum universel des cultures (lié à la citoyenneté) dernier étant Barcelone en 2004*
- *développement*
- *aide internationale*

Communauté

Mots ou expressions qui font référence au concept de vie en communauté ainsi qu'aux éléments qui constituent une communauté

- *communauté (16)*
- *défenseur du microcosme et macrocosme communautaire*
- *société (7)*
- *société consommatrice*
- *humanité*
- *des gens*
- *population*
- *jeunesse*

Coopération

Mots ou expressions qui font référence au concept de coopération

- *travail d'équipe*
- *l'entraide (3)*
- *la co-opération*
- *ensemble*
- *le travail commun*
- *entre-aide*
- *partage (3)*
- *appréciation de l'autre*
- *groupe*
- *ensemble*
- *coopération*

Démocratie

Mots ou expressions qui font référence au concept de démocratie.

- *démocratie (7)*
- *démocracie*

Diversité culturelle

Mots ou expressions qui font référence au concept de diversité culturelle

- *diversité (3)*
- *diversité culturelle (2)*
- *conscientisation des différences/ ressemblances*
- *accepter/ vivre avec/ célébrer les différences*
- *multiculturalisme (3)*
- *culture (3)*
- *cultures (1)*
- *traditions (2)*
- *différence (2)*
- *immigration*
- *patrimoine*
- *langues*
- *différences culturelles*
- *relativisme culturel*
- *intégration*
- *l'acceptation des différentes cultures*

Droits et devoirs

Mots ou expressions qui font référence au concept de droits et devoirs

- *droits et devoirs*
- *droits (11)*
- *droits de la personne*
- *droits et lois/ libertés individuelles*
- *Droits des citoyens*
- *Devoirs*
- *protection de droits*
- *devoirs civiques*
- *bien-être*
- *bien-être de la personne*
- *besoins fondamentaux*
- *liberté*
- *droits universels et humains (amnistie)*
- *déclaration des droits de l'homme et charte des libertés*

Engagement

Mots ou expressions qui font référence au concept d'engagement

- *égalité (3)*
- *engagement (3)*
- *participation active à la société*
- *participation (3)*
- *implication*
- *engagements dans la communauté, la province, le pays et le monde*
- *membre actif de la communauté*
- *participation communautaire et politique*
- *Une personne qui prend sa place dans la société*
- *implication économique politique ... à la communauté*
- *contribution*
- *contributions personnelles*
- *rôles*

Environnement

Mots ou expressions qui font référence à l'environnement

- *environnement (3)*
- *nature*
- *écologie*

Gouvernement

Mots ou expressions qui font référence au concept de gouvernance

- *gouvernement (7)*
- *parlement*
- *politique*
- *politique et droits de vote*
- *le vote*
- *voter*
- *connaissance historique et politique*
- *connaissance de son histoire, de ses enjeux*
- *hiérarchie*
- *productivité*
- *économie*
- *lois (7)*
- *loi (2)*
- *suivre les lois*
- *règles*
- *règlements*
- *pouvoir*
- *abus de pouvoir*
- *corruption*
- *ingérence*

Individualisme

Mots ou expressions qui font référence à l'individualisme

- *individu*
- *individualisme*
- *rôle individuel*
- *autonomie*

Paix

Mots ou expressions qui font référence à la paix

- *paix (8)*
- *pacifisme*

Patriotisme

Mots ou expressions qui font référence au concept de patriotisme

- *Canadien, canadiens, Canadien (ne)*
- *Qualité de vie au Canada*
- *Drapeau*
- *Canada (4)*
- *pays + provinces*
- *pays (5)*
- *province*
- *Nous sommes chanceux d'être citoyen canadien.*
- *fierté de son pays*
- *patriotisme (4)*
- *nationalisme*
- *loyauté*
- *civisme (2)*
- *identité (2)*
- *fierté (7)*
- *J'associe la responsabilité et la fierté.*
- *fierté constructive (et non fierté aveugle et xénophobe)*

Pensée critique

Mots ou expressions qui font référence au développement de la pensée critique

- *pensée critique*
- *esprit critique (2)*
- *critique*
- *évaluer*
- *réfléchi*
- *opinion*
- *information*
- *conscient*
- *choix*
- *compréhension*

Prise de décisions

Mots ou expressions qui font référence à la prise de décisions

- *processus décisionnel*
- *décision*
- *décisions éclairées, renseignées, consensuelles si possible*

Respect

Mots ou expressions qui font spécifiquement référence à la notion de respect

- *respect (17)*
- *respect de différence*
- *respect de la collectivité*
- *respect de l'environnement*
- *respect de soi, des autres, de l'ordre établi*
- *respect des différences*
- *respect/appréciation des différences*

Responsabilité

Mots ou expressions qui font référence aux responsabilités envers la communauté et l'environnement

- *responsabilité sociale*
- *responsabilité (10)*
- *responsabilités (5)*
- *responsabilité humaine*
- *responsabilité comme bon citoyen*
- *nos responsabilités - étant membre d'une société vivante qui travaille et joue ensemble et qui vit ensemble*
- *comportement*
- *conséquences locales/globales*
- *protection*
- *sensibiliser*

Valeurs

Mots ou expressions qui font référence aux différentes valeurs ou croyances

- *valeurs (5)*
- *croyances*
- *valeurs personnelles vs valeurs de société*
- *valeurs universelles*
- *idéologies*
- *Intégrité*
- *empathie (2)*
- *amour (2)*
- *amitié*
- *espoir*
- *bonheur*
- *justice (7)*
- *tolérance (8)*
- *acceptation*
- *ouverture d'esprit*
- *la tolérance envers les autres*
- *l'acceptation des différentes culturelles*
- *acceptance*

Vivre-ensemble

Mots ou expressions qui font référence au concept du vivre-ensemble ou du bien-commun

- *le bien commun (3)*
- *vivre ensemble*
- *savoir-vivre*
- *pour le bien de tous*
- *partage - générosité - souci de l'autre*
- *vivre ensemble en paix*
- *les autres*
- *comment vivre*
- *service (3)*
- *bénévolat*
- *vécu*
- *vivre*
- *vie sociale*

Autres

Mots ou expressions qui n'appartiennent à aucune des catégories décrites ci-dessus

- *premiers habitants (Amérindiens)*
- *Nous venons d'assister à un recyclage mais il n'y a pas eu grand chose de dit à ce sujet.*

ANNEXE H : COMMENTAIRES RELIÉS À LA QUESTION 17

Question 17 : *Quels sont les besoins que vous ressentez dans ce domaine? (Par exemple : besoin de plus d'information sur le concept de citoyenneté; besoin de matériel didactique pertinent, etc.)*

Veillez noter que tous les commentaires ont été transcrits textuellement afin de ne pas modifier les idées énoncées par les répondants ou les répondantes.

- *rassemblement / conférences pour les jeunes*
- *ressources sur le concept de citoyenneté*
- *ressources*
- *Je n'aimerais avoir un nouveau programme archi-complicé et bien préparé comme celui de la santé par exemple et qui n'est pas pratique à enseigner*
- *Nous n'avons pas encore reçu le nouveau programme d'études en 6e année. J'imagine qu'il y aura plus d'information pour m'aider dans ce domaine?*
- *besoin du programme d'étude, d'un document de mise en œuvre. Ça fait 6 ans depuis que j'ai enseigné les sciences humaines*
- *besoin d'info, de formation, ressources, matériaux, \$ pour des visites d'endroits relié à la citoyenneté, besoin d'un guide pédagogique pour mes niveaux qui décrit ce que nous devons enseigner à-propos de la citoyenneté.*
- *plus de ressource en français*
- *l'habileté d'avoir des modèles en français. Pas assez*
- *Besoin de ressources dont nous avons accès !*
- *Je suis intéressé aux nouveautés qui pourraient être intégrées dans mes cours*
- *Un site web, des programmes virtuels et d'autres matériaux techniques pour mieux communiquer les messages voulues*
- *besoin de ressources, programme d'étude, recyclage*
- *personnes ressources*

- *Programme spécialisé*
- *besoin nouveau prog. En main (je ne l'ai pas encore en main)*
- *plus de matériel d'appui, le document du ministère d'appui et non seulement les résultats d'apprentissages pour former mes leçons, plus d'infos sur la citoyenneté (le concept à enseigner aux élèves)*
- *appui au niveau de compétences transversales (sociales) PIC bravo!*
- *comment faire un lien avec les immigrants qui ne sont pas encore considérés Canadiens*
- *comment promouvoir une citoyenneté contemporaine, multi-ethnique, multi-cofessionnelle dans nos écoles relativement homogènes?*
- *des grilles d'évaluation - cherche-t-on simplement à vérifier la compréhension ou bien la manifestation authentique d'attitudes*
- *des stratégies pédagogiques intéressantes et pas seulement limités à des discussions, des textes à lire, etc. des choses plus actives. De réels « projets d'engagement social? »*
- *une progression des idées/ concepts à explorer avec les élèves au fil des années - lesquels à quels niveaux?*
- *Ouverture d'esprit de la communauté franco-manitobaine envers les autres cultures.*
- *des témoignages de nouveaux arrivants ayant vécu des situations problématiques*
- *plus d'aide en classe*
- *Où est aussi le rôle des parents, de la famille?*
- *besoin d'argent pour acheter toutes ces belles choses !*
- *besoin de plus d'information sur le concept de citoyenneté; besoin de matériel didactique pertinent Ce serait TELLEMENT génial d'avoir tout cela! Pour ma part, tout cela se résume à des discussions avec les élèves à ces sujets. Nous discutons souvent de la politique, des enjeux... mais puisqu'ils sont petits, je ne suis pas certaine qu'ils comprennent tout. (ex : Récupération, recyclage, le travail des enfants, la chance qu'ils ont à l'école que d'autres enfants n'ont pas !...)*
- *Le besoin le plus pertinent est l'appui, entre autres, de la part des directions, divisions scolaires, etc, quand nous intégrons l'éducation à la citoyenneté dans nos cours. L'appui des collègues est aussi un besoin.*

- *idées d'activités*
- *besoin d'activités pertinente (avec réponse s'il y a lieu)*
- *activités concrets*
- *idées de situations d'apprentissage*
- *cahier de travail avec vocabulaire exemples fiches de réflexion activités*
- *J'aimerais de l'information et matériel simple, intéressante et captivante. Personnes ressources (nouveau citoyen) qui pourrait venir en classe*
- *Je n'enseigne pas sc. Humaines donc je n'ai pas regardé le programme d'études à ce sujet. Il existe peut-être déjà du matériel. Mes besoins matériel facile à utiliser en salle de classe ie idées, exercices à faire avec élèves, sites internet à consulter*
- *trousse d'activité, leçons, les modèles, thèmes identifié*
- *besoin d'idées pour développement du concep*
- *besoin d'élaboration de projet pertinent*
- *ateliers*
- *ateliers*
- *besoin de présentations et des ateliers sur le dév. de la citoyenneté en salle de classe*
- *j'ai besoin de formation (mieux explorer le programme d'études, sciences humaines)*
- *besoin de plus d'information sur le concept de citoyenneté*
- *besoin de plus d'information sur le concept de citoyenneté*
- *besoin plus d'info sur le concept de citoyenneté*
- *plus d'information sur le concept de citoyenneté*
- *plus d'information sur le concept*
- *session d'info*
- *plus d'information*
- *plus d'information*

- *info sur le concept*
- *besoin d'info*
- *plus d'information sur le concept de citoyenneté*
- *plus d'information sur le concept de citoyenneté*
- *besoin de plus d'informations sur le concept*
- *plus d'information sur le concept de citoyenneté*
- *plus d'information sur le concept de citoyenneté*
- *besoin de plus d'infos sur le concept de citoyenneté*
- *besoin plus d'information*
- *besoin d'information*
- *info, objectifs, etc*
- *plus d'info ainsi que ressources*
- *info sur le concept*
- *plus d'info*
- *information*
- *information qui répond à notre niveau de classe*
- *besoin de plus d'information sur ce concept (besoin de mieux m'approprier le nouveau programme d'étude)*
- *du matériel*
- *matériel didactique pertinent*
- *besoin de matériel didactique*
- *matériel didactique*
- *besoin de matériel didactique*
- *besoin de matériel didactique pertinent*
- *du matériel didactique pour rendre l'apprentissage plus authentique*
- *plus de matériel*

- *besoin de matériel didactiques permanent*
- *besoin de matériel pertinent*
- *du matériel*
- *besoin de matériel pertinent, pratique*
- *besoin de matériel didactique pertinent*
- *matériel*
- *matériel pédagogique*
- *matériel didactique pertinent*
- *matériel didactiques pertinent et à date*
- *matériel d'appui*
- *matériel didactique pertinent, accessible*
- *matériel didactique ex. Vidéo DVD*
- *besoin de matériel didactique pertinent*
- *besoin de matériel didactique pertinent Quels matériels pédagogiques sont disponible à la DREF?*
- *besoin de matériel didactique pertinent*
- *matériel didactique*
- *besoin de matériel pertinent*
- *plus de matériel pédagogique*
- *besoin de matériel didactique pertinent Nos écoles ne sont pas toujours bien équipée avec ce genre de matériel scolaire.*
- *matériel*
- *besoin de matériel didactique pertinent Exemples de leçon, de mises en situation etc*
- *besoin de matériel didactique*
- *matériel d'appui*
- *matériel*

- *matériel (comment rendre la matière plus intéressante pour les élève)*
- *matériel didactique plus pertinent*
- *matériel prêt à porté*
- *surtout le matériel didactique. Peut-être aussi approfondir mes connaissances du système politique canadien.*
- *Nous avons sans doute besoin de formation au sujet du concept de citoyenneté pour s'assurer que nous avons la bonne définition.*
- *plus d'alternatifs*
- *un programme d'études avec choix de modules*
- *J'ai besoin de plus de souplesse quant à l'autorisation au visionnement de documentaires. Plus de matériel didactique serait une bonne idée.*
- *du temps à mettre ceci en pratique*
- *Besoin de plus de temps, Il faudrait éliminer certains RAS our s'assurer d'enseigner ce don't les élèves ont vraiment besoin pour être prêt à la « vraie vie »*
- *Besoin de temps et lien avec matériel par rapport aux programme d'études*
- *Besoin de suivre des cours et le TEMPS de le faire*
- *Le temps*
- *idées d'implantation dans les sujets musique et ed.phys*
- *intégration du concept dans plusieurs matières*
- *rassemblement / conférences pour les jeunes*
- *plus d'activités pour les élèves*
- *Possibilités de faire vivre certaines expériences aux apprenants (sorties, présentations, discours, etc...)*
- *besoin de formation*
- *formation pour l'enseignement du concept*
- *formation*
- *formations*

- *formation à cet égard*
- *session de formation*
- *besoin de formation sur le nouveau prog. Sc. Hum.*
- *apprendre comment enseigner ce concept*
- *Nous avons sans doute besoin de formation au sujet du concept de citoyenneté pour s'assurer que nous avons la bonne définition.*

ANNEXE I : COMMENTAIRES RELIÉS À LA QUESTIONS 18

Question 18 : *Quels types de formation ou de développement professionnel répondraient le mieux à vos besoins? (Par exemple : ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe; groupes d'échange sur des thèmes reliés à l'éducation à la citoyenneté, etc.)*

Veillez noter que tous les commentaires ont été transcrits textuellement afin de ne pas modifier les idées énoncées par les répondants ou les répondantes.

- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe, absolument*
- *ateliers pratiques*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *invités spéciaux (ateliers pratiques) Personne ressource (enseignants) qui parle au sujet de la citoyenneté et, de plus, nous donne des activités pratiques qu'on peut utiliser en classe avec nos élèves*
- *Des ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage m'aideraient beaucoup à enseigner les*
- *ateliers pratiques*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage qui sont possibles en salle de classe*
- *ateliers sur des situations d'apprentissage*
- *ateliers pratiques*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *atelier sur le sujet visé à l'enseignement aux élèves 6e, idées d'enseignement (ou exemples de leçons) pour rendre le concept authentique pour les élèves. De quoi pour répondre à la question : Qu'est-ce que ça me donne dans ma vie actuelle?*
- *Ateliers pratiques et présentation du programme avec matériel pratique et pouvant le photocopier.*
- *ateliers pratiques*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*

- *ateliers de sensibilisation à des ressources pratiques et motivantes*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *atelier*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *vivre les activités*
- *ateliers pratiques*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *ateliers pratiques*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *ateliers pratiques*
- *oui, ateliers pratiques pour faire vivre aux élèves des situations d'apprentissage relié à l'éducation à la citoyenneté*
- *ateliers pratiques*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *ateliers*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *ateliers pratiques*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *ateliers*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *recyclage*
- *ateliers avec suggestions + exemples concrets prêt à utiliser*
- *atelier*
- *ateliers pratiques sur des situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves en classe*
- *ateliers*

- *ateliers pratiques*
- *ateliers*
- *ateliers pratiques et d'échanges*
- *ateliers de formation*
- *ateliers*
- *ateliers pratiques*
- *ateliers pratique*
- *ateliers pratiques - une personne qui vient donner un cours à mes élèves pendant que j'observe. Ensuite avoir du temps pour en discuter avec l'animateur.*
- *Ateliers*
- *ateliers pratiques*
- *Ateliers suivant le programme d'étude avec des activités concrètes*
- *ateliers pratiques de 2 jours à la fois (fin de semaine, etc.) pour que ça colle*
- *ateliers pratiques*
- *ateliers pratiques*
- *partage de matériel*
- *groupe d'échange*
- *l'échange d'idées ou de thèmes*
- *groupes d'échanges sur des thèmes reliés à l'éducation à la citoyenneté*
- *ateliers de développement de thèmes en groupe*
- *groupes d'échange sur stratégies de développement de thèmes*
- *des groupes d'échanges*
- *groupes d'échanges sur des thèmes reliés à l'éducation à la citoyenneté*
- *groupe d'échange avec profs. À mon niveau (de mon choix)*
- *groupes d'échange*

- *groupes d'échanges sur des thèmes reliés à l'éducation à la citoyenneté*
- *échange avec d'autres profs au même niveau*
- *tables ronde – plénière*
- *Forum pour le partage sur thèmes*
- *ateliers d'échanges, ateliers de partage d'idées*
- *groupes d'échanges*
- *site web dynamique où on peut échanger*
- *activités de « préparations de cours » et échange avec d'autres équipes « pratico-pratique » pas juste de beaux concepts !*
- *groupes d'échanges sur des thèmes reliés à l'éducation à la citoyenneté*
- *sessions d'information interactives*
- *ateliers d'information*
- *J'ai besoin de mieux me familiariser avec le nouveau programme avant de pouvoir dir si j'ai besoin de plus.*
- *des lignes directrices plus évidentes, plus accessibles*
- *formation d.p. a/s contenu du concept de citoyenneté*
- *des vidéos de démonstration lorsqu'on ne peut pas se rendre à des formations au loin, ou qu'on veut présenter à un personnel entier*
- *mentorat*
- *1) ateliers pratiques 2) retour en classe pour enseigner ce que nous avons observé(appris). 3) rencontre-échange avec participants de la division pour partager nos succès, nos ennuis ou d'autres bonnes idées*
- *ateliers dans un premier temps ensuite, échanges d'idées, matériaux, plans de leçons*
- *Étant nouvelle enseignante, des groupes d'échanges étaient inutiles pour moi. Des ateliers pratiques conviendraient mieux au début.*
- *matériel envoyé aux écoles*
- *guide du prof., matériel pour l'élève*

- *formation offrant des ressources et du nouveau matériel*
- *activités pratiques avec réponsier*
- *Thèmes reliés avec des logiciels informatiques*
- *identité culturel des élèves francophones! (FL1) - pour mieux comprendre les concepts de la citoyenneté il faut se connaître (identité) - Nos élèves et les enseignants doivent se comprendre davantage lorsqu'il s'agit de notre identité culturel*
- *Rapport avec la communauté (École - communauté)*
- *Ce n'est pas un manque de formation mais plutôt la perception / notion de la citoyenneté et la culture qui pose problèmes.*
- *Une session de formation sur le concept et les divers manières de l'intégrer au sein de la salle de classe à tous les jours*
- *ateliers de citoyenneté en autres classes que Sc. Hum.*
- *Ateliers fournissant des modèles d'intégration dans d'autre matière du concept de citoyenneté*
- *Il faut des situations d'apprentissage pertinentes et intéressantes préférablement ayant rapport à d'autres disciplines*

ANNEXE J : COMMENTAIRES RELIÉS À LA QUESTION 19

Question 19 : *Si vous avez des commentaires ou des suggestions à apporter concernant cette recherche, veuillez les écrire ci-dessous.*

Veillez noter que tous les commentaires ont été transcrits textuellement afin de ne pas modifier les idées énoncées par les répondants ou les répondantes.

- *Bon succès avec votre recherche*
- *Ce serait formidable si on pouvait avoir des ateliers sur le domaine de la citoyenneté car je suis fier d'être Canadien, mais je ne sais pas comment transmettre cette fierté aux élèves!*
- *Je sais qu'il y a beaucoup d'info, sur Internet, mais avec des ateliers ce serait plus profitable*
- *C'était difficile de classer les énoncés de 1 à 5 à la page « Deuxième partie » car j'enseigne à mes élèves pour toutes ces raisons. J'ai eu besoin de travailler mes méninges.*
- *Bonne chance et Bon succès*
- *Bonne chance!*
- *Si vous pouvez faire quoi que ce soit pour que je reçoives le programme d'études de sciences humaines de 6^e année, ce serait tellement génial! Un gros merci!*
- *Ça fait plaisir!*
- *Si je n'ai pas répondu à une question c'est que ce n'était pas clair pour moi ce que tu voulais dire.*
- *Le concept fondamental de citoyenneté forme la toile de base. J'aime la façon que vous avez préparé le sondage en décrivant avec énoncés pertinents des « critères » de base en citoyenneté. Lors d'ateliers, s'il y a lieu, il serait important, de faire des activités « brises-glaces » qui soulignent fortement cette philosophie de base. « Nos élèves ont un grand besoin de développer leur sens civique » Il faut comme enseignant être capable de leur inculquer ce sens communautaire NATURELLEMENT.*
- *Bienvenue!*

- *Cahier pédagogique pour élève avec guide pour enseignant.e*
- *Mettre des unités dans plusieurs sujets*
- *Je trouve que c'est très bien de toucher le concept de citoyenneté, car c'est un concept, une notion qui est laissé de côté pour plusieurs. Développer le concept de citoyenneté (et intégrer dans les classes) aide à la préparation des citoyens de demain.*
- *Je crois que l'éducation à la citoyenneté est importante. Cependant, il y a un juste milieu dans tout ça. Il existe un « too patriotic » .*
- *Merci et bonne chance Sylvie*
- *À question numéro 11, j'hésitais de répondre parfois parce que ça peut être différent si on parle des élèves de l'élémentaire ou ceux du secondaire. Quels âges? 5^e à 8^e?*
- *Est-ce qu'on aura un retour?*
- *Est-ce que vous allez donner des questionnaires à des élèves du secondaire de nos écoles de la DSFM?*
- *que l'éducation à la citoyenneté tienne en ligne de compte l'origine linguistique et culturelle de l'apprenant i.e. qu'est-ce que ça veut dire d'être un citoyen francophone minoritaire. Aussi faire déborder le concept des frontières politiques, socio-économiques, etc. pour inclure la citoyenneté planétaire; a la communauté humaine. (Quels impacts ont nos actions sur le reste de l'humanité)*
- *Le concept de citoyenneté est très important à ces âges-là. Le développement de leur identité-culture ainsi que leur identité communautaire sot en voie de croissance et c'est le bon temps de discuter de leur apport à la communauté locale, régionale ainsi que mondiale. L'impact de leurs actions individuelles peut être énorme. L'éveil de la conscience communautaire mène à une prise d'action et un investissement d'énergie et d'effort.*
- *Bon succès!*
- *Il faudrait intégrer la notion de citoyenneté à l'ensemble des compétences transversales et de base dans tout enseignement. Dans les écoles f-m, il faudrait aussi que cette citoyenneté incorpore la notion identitaire francophone et un engagement à l'épanouissement du Canada français – local et national. Enfin, s'assurer*

que les compétences transversales en citoyenneté soient solidement refléter dans toutes les matières et sur nos « bulletins » d'école ! Bon succès !

- *Je suis un lecteur de la revue *Adbusters*. Plusieurs thèmes de cette recherche sont retrouvables dans cette revue. Elle est coûteuse mais représente ce que je trouve (souvent) important.*

RÉFÉRENCES

- Association canadienne d'éducation. (2006). *Pleins feux sur l'éducation de citoyens*, <http://www.cca-ace.ca/foo.cfm?subsection=edu&page=cit&subpage=wha>. [Consulté en ligne, avril 2006].
- Association Montessori Internationale. (2007). *"The Forgotten Citizen": Parts from a Letter Written in 1947 and Sent to all Governments*, <http://www.montessori-ami.org/>. [Consulté en ligne, janvier 2007].
- Allen, R. (2003). The Democratic Aim of Service Learning. *Educational Leadership*, 60 (6), 51-54.
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith E. S. et Sullivan, J. L. (1997). Divergent Perspectives on Citizenship Education: A Q-Method Study and Survey of Social Studies Teachers. *American Educational Research Journal*, 34 (2), 333-364.
- Angers, M. (2000). *Initiation à la méthodologie des sciences humaines*, 3e édition. Montréal, QC : Les éditions CEC.
- Auclair, J. V. (1991). *Des attitudes, des besoins, des priorités manifestés par des enseignants du Manitoba des écoles françaises ou d'immersion face à l'éducation relative à l'environnement*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Manitoba.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W. et Stephan, W. G. (2001). Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. *Phi Delta Kappan*, 83 (3), 196-203.
- Belenardo, S. J. (2004). *Practice and Conditions that Lead to a Sense of Community in Middle Schools*, http://principals.org/news/bltn_prac_cond100.1.html. [Consulté en ligne, décembre 2006].
- Brossard, L. (2000). Contribuer à l'éducation à la citoyenneté dans toutes les disciplines. Dans L. Brossard, et A. Marsolais (Eds.), *Non-violence et citoyenneté. Un « vivre-ensemble » qui s'apprend* (pp. 113-128), Collection Vie pédagogique. Sainte-Foy, QC : Les éditions MultiMondes.
- Bussler, D. (1998). No More Principals! No More Custodians! *Phi Delta Kappan*, 80 (4), 317-319.
- Caplan, G. (1998). *Good Schools, Good Citizens : A Discussion*, Document de référence pour le Third National Forum on Education, Education and Life – Transitions tenu à St-Jean, Terre-Neuve du 28 au 30 mai 1998.
- Cogan, J. J. (1997). *Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the 21st Century, An Executive Summary of the Citizenship Education Policy Study Project*. Tokyo, Japon : Sasakawa Peace Foundation.

- Cohen, E. (2001). The Social Construction of Equity in Classrooms. Dans L. Cortesao, F. Ouellet et M. Pagé (Eds.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 113-130). Sherbrooke, QC : Les éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation : éduquer à la citoyenneté*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Dinkelman, T. (1999). *Conceptions of Democratic Citizenship in Preservice Social Studies Teacher Education: A Case Study*. Document de référence pour American Educational Research Association Annual Conference, Montréal.
- Division scolaire franco-manitobaine. *À propos de la DSFM*, (d.i). <http://www.dsfm.mb.ca/dsfm.php>. [Consulté en ligne, décembre 2006].
- Éducation et Jeunesse Manitoba. (2003). *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences humaines de la maternelle à la 8^e année*. Winnipeg : Manitoba, Éducation et Jeunesse.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2004). *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/appui/multiple/chapitre_1.pdf. [Consulté en ligne, septembre 2006].
- Ernst, D., Lindfors S. et Perkins-Gough, D. (2002). A Curriculum for peace: A Conversation with Sir John Daniel. *Educational Leadership*, 60 (2), 14-17.
- Estes, T. H. (2001). Literature as a Source of Information and Values. *Phi Delta Kappan*, 82 (7), 507-512.
- Fortin, M. F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Froese-Germain, B. (2003), Educating for Citizenship/L'éducation pour la citoyenneté. *Horizons : la revue officielle de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*, automne, 36-40.
- Galichet, F. (2001). Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective. Dans L. Cortesao, F. Ouellet, et M. Pagé, M. (Eds.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 27-39). Sherbrooke, QC : Les éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Gaudet, E. et Lafortune, L. (2000). *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*. Saint-Laurent, QC : Édition du Renouveau Pédagogique.
- Glickman, C. D. (2003). Symbols and Celebrations that Sustain Education. *Educational Leadership*, 60 (6), 34-38.
- Gough, P. B. (2000). Getting Real. *Phi Delta Kappan*, 81 (9), 642.

- Goulet, C. (2006). *Méthodes de recherches en sciences humaines : Comment faire un KHI Carré?* Collège Hahuntsic, Sciences sociales,
http://www.collegeahuntsic.qc.ca/Pagesdept/Sc_Sociales/psy/methosite/consignes/khic_arre.htm#quand . [Consulté en ligne juillet 2006].
- Gouvernement du Canada. (2002). *Le développement durable*,
http://www.canada2002earthsummit.gc.ca/about/what_f.cfm. [Consulté en ligne, décembre 2006].
- Hébert, Y. et Page, M. (2000). Research Initiatives in Citizenship Education: Research in Focus. *Education Canada*, 40 (3), 24-27.
- Hébert, Y. M., Ciceri, C. et Wilkinson, L. A. (2002). L'éducation à la citoyenneté au Canada et la question des valeurs. *Éducation Canada*, 42 (3), 8-11.
- Hénaire, S. (2001). *Droit à l'éducation et volonté de Paix*, Bulletin École et Paix. Genève : Association mondiale pour l'École instrument de paix.
- Howden, J. et Kopiec, M. (2002). *Cultiver la coopération : un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal, QC : Édition Chenelière/McGraw-Hill.
- Hughes, A. (2003). *Focus on Educating Citizen*, <http://www.cca-ace.ca/foo.cfm?subsection=edu&page=map&subpage=ove&subsubpage=hug>. [Consulté en ligne, juillet 2006].
- Initiative de la Charte de la Terre. (2000). *La charte de la Terre*,
http://www.chartedelaterre.org/innerpg.cfm?id_page=186. [Consulté en ligne, décembre 2006].
- Inlay, L. (2003). Values: The Implicit Curriculum. *Educational Leadership*, 60 (6), 69-71.
- Kagan, S. (2001). Teaching for Character and Community. *Educational Leadership*, 59 (2), 50- 55.
- Kohn, A. (2003). Almost There But Not Quite. *Educational Leadership*, 60 (6), 26-29.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, QC : Les Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Lebuis, P., Lamer, S. A. et Maher, M. (2001). Éducation à la citoyenneté et apprentissage de la délibération en classe : lieu de rencontre des cultures et des religions Dans L. Cortesao, F. Ouellet et M. Pagé (Eds.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 157-171). Sherbrooke, QC : Les éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lévesque, S. (1999). *Rethinking Citizenship and Citizenship Education in Canada*. Communication présentée dans le cadre de la conférence Nationalism, Citizenship, National Identity tenue à Mount Allison University, Sackville, NB, novembre 1999.

- Levin, B. (2000). Democracy and Schools: Educating for Citizenship. *Education Canada*, 40 (3), 4-7.
- Marsolais, A. (2000). L'émergence de la citoyenneté : sources et défis présents. Dans L. Brossard et A. Marsolais (Eds.), *Non-violence et citoyenneté : Un « vivre-ensemble » qui s'apprend* (pp. 143-180), Collection Vie pédagogique. Sainte-Foy, QC : Les éditions MultiMondes.
- McAndrew, M., Jacquet, M. et Ciceri, C. (1997). La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires : une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 209-232.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw Hill.
- National Middle School Association. (1995). This We Believe: Developmentally Responsive Middle Level Schools. Dans Manitoba Education, Citizenship and Youth, *Grades 5 to 8 English Language Arts: A Foundation for Implementation English Language Arts*, <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/ela/docs/middleyears.html>. [Consulté en ligne, novembre 2006].
- Osborne, K. (1998). Education for Citizenship. *Education Canada*, 38 (4), 16-19.
- Ouellet, F. (1991). L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2000). Le débat et la raison : pour une vision moins naïve et moins marginale de l'éducation à la citoyenneté. Dans L. Brossard et A. Marsolais (Eds.), *Non-violence et citoyenneté : Un « vivre-ensemble » qui s'apprend* (pp. 181-193), Collection Vie pédagogique. Sainte-Foy, QC : Les éditions MultiMondes.
- Philia. (2005). *Un dialogue sur la citoyenneté*, http://www.philia.ca/bienvenue/valeurs_universelles.htm. [Consulté en ligne, décembre 2006].
- Saubader, D. (2003). L'éducation civique à l'étude. *L'Express*, 9 janvier 2003, 26-27.
- Savard, D., Noël, C., Desjardins, M. et Cadotte, R. (2000). La violence : grandes et petites causes. Dans L. Brossard et A. Marsolais (Eds.), *Non-violence et citoyenneté : Un « vivre-ensemble » qui s'apprend* (pp. 19-30), Collection Vie pédagogique. Sainte-Foy, QC : Les éditions MultiMondes.
- Schaps, E. (2003). Creating a School Community. *Educational Leadership*, 60 (6), 31-33.
- Sorin, N. (2001). L'urgence d'un retour à des valeurs humaines. *Education Canada*, 41 (1), 12-15.
- SPSS Inc. (2006). *SPSS*, version 14.0.

- Sutherland, M. (2001). Attempting the Impossible? Contrasts in Education for Citizenship in France and England: Common Problems and Prospects. Dans L. Cortesao, F. Ouellet et M. Pagé, M. (Eds.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp.95-112). Sherbrooke, QC : Les éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Truchot, V. (2001). *L'apprentissage des règles et le droit à l'éducation*, Bulletin École et Paix. Genève : Association mondiale pour l'École instrument de paix.
- UNESCO. (1977). Dans Réseau École et Nature. (1998). *École et nature, réseau d'éducation à l'environnement et à la citoyenneté, charte : philosophie, finalités, objectifs*. « Pour une planète riche et diversifiée », <http://ecole-et-nature.org/papyrus.php?menu=42>. [Consulté en ligne, décembre, 2006].
- UNESCO : Bureau International d'Éducation. (2003). *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué? Synthèse des réflexions issues de la 46^e conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, Genève, 5-8 septembre 2001*, « Le 'rapport Delors' et les quatre piliers de l'éducation ».
- Van Este, M. (2000). Apprendre la citoyenneté en la pratiquant. Dans L. Brossard et A. Marsolais (Eds.), *Non-violence et citoyenneté : Un « vivre-ensemble » qui s'apprend* (pp.129-142). Collection Vie pédagogique. Sainte-Foy, QC : Les éditions MultiMondes.
- Wallin, D. (2003). Student Leadership and Democratic Schools: A Case Study. *NAESP Bulletin*, 87 (636), 55-78.