





**Le sens de l'engagement citoyen des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire en rapport aux cours  
d'histoire**

**par Marie-Laurence Tremblay**

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du  
grade de Maître ès art (M.A.) en éducation**

Québec, Canada

© Marie-Laurence Tremblay, 2024

## RÉSUMÉ

L'histoire est intrinsèquement liée à l'apprentissage de la citoyenneté. C'est dans les cours d'histoire que les élèves sont sensibilisés aux enjeux de leur communauté. L'étude de l'histoire amène aussi à prendre conscience de l'appartenance aux collectivités, à comprendre l'impact de certains choix ainsi que des actions de l'individu sur cette collectivité tout en développant un esprit critique et tolérant. C'est ainsi qu'un élève peut être amené à comprendre l'importance de sa participation à la citoyenneté et peut s'engager dans sa citoyenneté. Toutefois, dans un contexte marqué par une apolitisation croissante de la société québécoise, la diffusion rapide de la désinformation et l'émergence de discours plus radicaux et intolérants sur Internet, ils nous semblent bénéfiques de se demander si les élèves ressortent vraiment engagés dans leur citoyenneté grâce aux cours d'histoire. L'objectif de cette recherche est donc de comprendre le sens de l'engagement citoyen des élèves de cinquième secondaire en lien avec leurs cours d'histoire obligatoires. Grâce à une étude qualitative menée auprès de 20 élèves de 5<sup>e</sup> secondaire des régions du Saguenay et de Québec, nous avons entrepris de comprendre leur engagement citoyen par le biais d'un entretien, mais aussi d'une activité de débat. Nous brossons un portrait de l'engagement citoyen des élèves québécois et de leur rapport aux cours d'histoire. Il est intéressant de constater qu'il y a parfois un décalage entre les idéaux que les élèves véhiculent en entretiens et ceux qu'ils favorisent lors de la prise de décision dans un débat.

## **ABSTRACT**

History is intrinsically linked to the learning of citizenship. It is in history classes that students become aware of the issues facing their community. The study of history also leads to an awareness of belonging to a community, understanding the impact of choices and actions on this community, and developing a critical and tolerant mindset. This way, a student can understand the importance of their participation in citizenship and engage in their civic duties. However, in a context marked by increasing apoliticism in Quebec society, the rapid spread of misinformation, and the emergence of more radical and intolerant discourse on the Internet, it seems beneficial to question whether students truly emerge engaged in their citizenship thanks to history classes. The objective of this research is to understand the meaning of civic engagement among fifth-year secondary students in relation to their mandatory history courses. Through a qualitative study conducted with 20 fifth-year secondary students from the Saguenay and Quebec regions, we aimed to understand their civic engagement through interviews and a debate activity. We paint a portrait of the civic engagement of Quebec students and their relationship to history classes. It is interesting to note that there is sometimes a gap between the ideals students express in interviews and those they favor when making decisions in a debate.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	II
ABSTRACT .....	II
TABLE DES MATIÈRES .....	III
LISTE DES TABLEAUX .....	VI
LISTE DES FIGURES .....	VII
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	VIII
DÉDICACE .....	IX
REMERCIEMENTS .....	X
AVANT-PROPOS .....	XI
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 .....	5
PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1. L'IMPORTANCE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LE CONTEXTE SOCIAL ET POLITIQUE ACTUEL .....	5
1.2 L'IMPORTANCE DE LA CITOYENNETÉ DANS LA RÉALITÉ DES JEUNES .....	8
1.3 L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES .....	10
1.3.1. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION .....	11
1.3.2. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES .....	12
1.3.3. LE PROGRAMME D'HISTOIRE COMME VÉHICULE DE L'ÉDUCATION CITOYENNE .....	13
1.3.3.1. LE LIEN EN L'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AVANT LES PROGRAMMES PAR COMPÉTENCES .....	13
1.3.3.2 LE LIEN ENTRE L'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ APRÈS LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE DES ANNÉES 2000 .....	14
1.3.3.3 NOUVEAU PROGRAMME DE DEUXIÈME CYCLE : HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA (HQC) .....	17
1.3.3.4 LE NOUVEAU COURS CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE .....	18
1.4. L'IMPACT DU COURS D'HISTOIRE SUR L'ENGAGEMENT CITOYEN DES ÉLÈVES .....	18
1.5. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	20
CHAPITRE 2 .....	21
CADRE CONCEPTUEL .....	21
2.1. LA CITOYENNETÉ .....	21
2.1.1. LA DÉMOCRATIE .....	21
2.1.2. LA CITOYENNETÉ : UNE AFFAIRE DE DROITS ET DE DEVOIRS .....	22
2.1.3. LE DÉBAT .....	23
2.2. LES TYPES DE CITOYENNETÉS .....	24
2.2.1. LE MODÈLE DE GALICHET (2003) .....	24
2.2.2. LE MODÈLE DE WESTHEIMER (2020) .....	25
2.2.3. LE MODÈLE DE SEARS (2014) .....	25
2.2.4. LE MODÈLE DE PAGÉ (2001) .....	28
2.2.5. SYNTHÈSE DES TYPES DE CITOYENNETÉ .....	28
2.3. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ .....	32
2.3.1. LES DIMENSIONS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ .....	32
2.4. ENGAGEMENT CITOYEN .....	34
2.4.1. LES ESPACES D'ENGAGEMENT DES JEUNES .....	35
2.4.2. LES FACTEURS D'INFLUENCE DE L'ENGAGEMENT CITOYEN DES JEUNES .....	36
2.4.3. ÉDUCER À L'ENGAGEMENT CITOYEN .....	38
2.5. LES COURS D'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU QUÉBEC .....	39
2.5.1. LES COMPÉTENCES INTELLECTUELLES EN HISTOIRE .....	41
2.5.2. LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ .....	44
CHAPITRE 3 .....	49
MÉTHODOLOGIE .....	49

3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE .....	49
3.2. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	50
3.3. L'ÉLABORATION DE L'OUTIL DE COLLECTE .....	51
3.3.1. POUR OU CONTRE LA MOTONEIGE RÉCRÉATIVE .....	53
3.3.2. POUR OU CONTRE L'OBLIGATION D'ÉtudIER EN FRANÇAIS AU QUÉBEC .....	54
3.3.3. POUR OU CONTRE LE BÉNÉVOLAT OBLIGATOIRE DURANT LE SECONDAIRE .....	54
3.4. L'ÉCHANTILLON .....	55
3.5. L'ANALYSE PHÉNOMÉNOLOGIQUE .....	56
3.5.1. PLONGER DANS LE MATÉRIEL ET EXTRAIRE LES ÉNONCÉS SIGNIFICATIFS .....	57
3.5.2. THÈME ANTICIPÉ #1 TYPE DE CITOYENNETÉ .....	57
3.5.4. THÈME ANTICIPÉ #2 L'ENGAGEMENT CITOYEN .....	58
3.5.5. THÈME ANTICIPÉ #3 LA DIMENSION CITOYENNE .....	59
3.5.6. THÈME ANTICIPÉ #4 LA MOBILISATION DES COURS D'HISTOIRE .....	59
3.5.7. FORMULER DES SIGNIFICATIONS, IDENTIFIER LES THÈMES ET RÉDIGER LE RÉCIT PHÉNOMÉNOLOGIQUE .....	60
CHAPITRE 4 .....	62
RÉSULTATS .....	62
4.1. TYPE DE CITOYENNETÉ .....	62
4.1.1. LES TYPES DE CITOYENNETÉS ÉVOQUÉES .....	64
4.1.2. LES TYPES DE CITOYENNETÉS EN ACTION .....	78
4.2. DIMENSION CITOYENNE .....	86
4.2.1. DIMENSION ACTIVE .....	87
4.2.2. DIMENSION AFFECTIVE .....	89
4.2.3. DIMENSION COGNITIVE .....	91
4.3. ENGAGEMENT CITOYEN .....	92
4.3.4. ESPACE D'ENGAGEMENT .....	97
4.4. LA CITOYENNETÉ DES ÉLÈVES EN LIEN AVEC LE COURS D'HISTOIRE .....	98
4.4.1. LES LIENS ENTRE LE COURS D'HISTOIRE ET LA CITOYENNETÉ ÉVOQUÉS PAR LES ÉLÈVES EN DISCUSSION .....	98
4.4.2. LES LIENS ENTRE LE COURS D'HISTOIRE ET LA CITOYENNETÉ DES ÉLÈVES EN ACTION .....	106
4.5. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS .....	113
CHAPITRE 5 .....	115
DISCUSSION .....	115
5.1. LA COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES DE L'ENGAGEMENT CITOYEN .....	115
5.1.1. LA POSTURE NATIONALISTE .....	116
5.1.2. LA POSTURE CENTRALE .....	119
5.1.3. LA POSTURE LIBÉRALE .....	120
5.1.4. ESPACE SCOLAIRE : UN ESPACE D'ENGAGEMENT ESSENTIEL .....	121
5.2. L'EXPÉRIENCE DE L'ÉLÈVE, UN MIROIR DE LA CLASSE .....	123
5.3. HABILITÉ DES ÉLÈVES À MOBILISER LES STRATÉGIES DE PENSÉE DÉVELOPPÉES EN CLASSE D'HISTOIRE .....	126
5.3.1. LA DIMENSION AFFECTIVE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ .....	126
5.3.2. LA DÉMARCHE D'ENQUÊTE ET LA DIMENSION ACTIVE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ .....	129
5.4. SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION .....	131
CONCLUSION .....	133
6.1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS .....	133
6.2. LIMITES DE LA RECHERCHE .....	136
6.3. VISÉES PROSPECTIVES .....	137
LISTE DE RÉFÉRENCES .....	139
CERTIFICATION ÉTHIQUE .....	144
ANNEXE 1 .....	145
ANNEXE 2 .....	146
ANNEXE 3 .....	147
ANNEXE 4 .....	148



## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : TAUX DE PARTICIPATION A L'ELECTION GENERALE CANADIENNE DE 2015 PAR TRANCHE D'AGE .....	6
TABLEAU 2 : SYNTHÈSE DES MODÈLES DE CITOYENNETÉ .....	29
TABLEAU 3 : RÉSUMÉ DES COMPÉTENCES INTELLECTUELLES EN HISTOIRE .....	44
TABLEAU 4 : L'APPROCHE TRADITIONNELLE COMPAREE A L'APPROCHE CONSTRUCTIVISTE DEMOCRATIQUE SELON SEARS (2014, P.4).....	45
TABLEAU 5 : LES OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LES QUESTIONS D'ENTRETIEN .....	52
TABLEAU 6 : PARTICIPANTS.....	56
TABLEAU 7 : TYPE DE CITOYENNETÉ.....	58
TABLEAU 8 : NIVEAU D'ENGAGEMENT (ROYER, 2018).....	58
TABLEAU 9 : DIMENSION CITOYENNE .....	59
TABLEAU 10 : SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES INTELLECTUELLES EN HISTOIRE EN LIEN AVEC LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES.....	60
TABLEAU 11 : RÉFÉRENCES CODÉES PAR TYPES DE CITOYENNETÉS .....	63
TABLEAU 12 : DISTRIBUTION DES RÉFÉRENCES CODÉES DES TYPES DE CITOYENNETÉS DURANT TOUT L'ENTRETIEN PAR GROUPE .....	64
TABLEAU 13 : RESULTATS DES DISCUSSIONS ET DES CONSENSUS SUR LE DEBAT DES ETUDES EN FRANÇAIS.....	79
TABLEAU 14 : RESULTATS DES DISCUSSIONS ET DES CONSENSUS SUR LE DEBAT DE LA MOTONEIGE RECREATIVE.....	83
TABLEAU 15 : RESULTATS DES DISCUSSIONS ET DES CONSENSUS SUR LE DEBAT DU BENEVOLAT OBLIGATOIRE AU SECONDAIRE.....	85
TABLEAU 16 : RESULTATS SUR LA DIMENSION CITOYENNE .....	86
TABLEAU 17 : LA DISTRIBUTION DES RESULTATS SUR LA DIMENSION CITOYENNE EVOQUE EN DISCUSSION ET EN ACTION .....	87
TABLEAU 18 : RÉFÉRENCES CODÉES DE L'ENGAGEMENT CITOYEN .....	93
TABLEAU 19 : DISTRIBUTION DES RÉFÉRENCES CODÉES POUR L'ENGAGEMENT CITOYEN PAR GROUPE.....	93
TABLEAU 20: DIMENSIONS DE L'ÉDUCATION A LA CITOYENNETÉ ET DE LEUR NIVEAU D'ENGAGEMENT CITOYEN.....	96
TABLEAU 21 : TYPES DE CITOYENNETÉS EN FONCTION DE LEUR NIVEAU D'ENGAGEMENT CITOYEN.....	96
TABLEAU 22 : DISTRIBUTION DES RAPPORTS NÉGATIFS ET POSITIFS ENTRE LE COURS D'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION A LA CITOYENNETÉ PAR GROUPE D'ENTRETIEN.....	98
TABLEAU 23 : LES RAPPORTS AU COURS D'HISTOIRE ET DE L'ÉDUCATION A LA CITOYENNETÉ EN FONCTION DES TYPES DE CITOYENNETÉS.....	99
TABLEAU 24 : LES REMARQUES DES ÉLÈVES SUR LE COURS D'HISTOIRE EN LIEN AVEC LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES DE SEARS (2014).....	105
TABLEAU 25 : DISTRIBUTION DES DONNÉES SUR LA DÉMARCHE D'ENQUÊTE .....	106
TABLEAU 26 : RÉFÉRENCES CODÉES PAR DIMENSION DE LA DÉMARCHE D'ENQUÊTE ..	107



## LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : DYNAMIQUE DES COMPETENCES DU COURS HÉC .....	16
FIGURE 2 : EXEMPLE DE GRAPHIQUE A POLE DE SEARS (2014, P.20).....	27
FIGURE 3 : LE SPECTRE DES POSTURES DE L'ENGAGEMENT CITOYEN DES ELEVES PARTICIPANTS .....	116
FIGURE 4 : LA DEMARCHE D'ENQUETE DE DOUSSOT (2020) ET SON APPLICATION PAR LES PARTICIPANTS LORS DES DEBATS.....	130
FIGURE 5: ARBRE DE CODAGE NVIVO .....	149

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS**

CD : Compétence disciplinaire (suivi de son numéro d'identification) ;  
CCQ : Culture et citoyenneté québécoise ;  
ECR : Éthique et culture religieuse ;  
HÉC : Histoire et éducation à la citoyenneté ;  
HQC : Histoire du Québec et du Canada ;  
MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec ;  
PFEQ : Programme de formation des écoles québécoises ;

## DÉDICACE

À tous les naufragés de la vingtaine qui cherchent le sens.  
Il paraît que le voyage vaut mieux que l'arrivée.  
« La peur ne peut se passer de l'espoir et l'espoir de la peur. »  
Spinoza

## REMERCIEMENTS

Je souhaite profiter de ces quelques lignes pour exprimer ma gratitude à tous ceux qui m'ont soutenu tout au long de l'écriture de ce mémoire. Réaliser une maîtrise a été un défi majeur pour moi, et sans leur aide, cela aurait été impossible.

D'abord, je tiens à souligner l'encadrement précieux de ma directrice de mémoire Catherine Duquette tout au long de la recherche et l'écriture du mémoire. Grâce à son honnêteté et sa générosité, j'ai avancé comme je n'aurais su l'espérer. Elle a su être exigeée le meilleur de moi jusqu'à la fin, m'aidant à relever tous les défis. Ce projet n'aurait jamais vu le jour sans les cours de didactique dynamiques et pertinents de Laurie Pageau. Dès la première année du baccalauréat, je me suis dit : « Je veux faire comme elle ! ». Et voilà un pas dans cette direction. Quelle chance d'avoir été supporté par des femmes inspirantes, vous faites remonter la barre de mes aspirations.

Merci à ma famille, en commençant par maman et papa, Marlène et Pierre, votre soutien et votre confiance infinie en mes capacités me poussent à me dépasser. Sans vous, rien de ce projet n'aurait été possible. Vous rendre fière est un infime retour pour tout ce que vous m'avez donné. Vous m'avez vu ramper, marcher, danser et maintenant j'écris ! Merci à France Proulx et Clément Bouchard pour les merveilleux repas en votre compagnie qui me permettent de me concentrer sur mes mille et un projets. Vous êtes le réconfort de mes journées et vos sages conseils me guident. France, je tiens à souligner ton importance dans mon parcours. Tu m'as inspiré à enseigner, tu as vu mon potentiel avant moi. J'espère être signifiante pour quelqu'un un jour, comme tu l'as été pour moi.

Merci à ma grande amie et collègue Anne-Sophie Mailloux. Qu'il fait bon de partager ces défis ensemble et d'être comprise ! Nos discussions sur la recherche et l'éducation me passionnent. Tu m'aides à traverser les découragements et tu rends les réussites meilleures ! Merci d'être toujours là.

Finalement, je tiens à remercier Jean-Daniel Bouchard. Ta liberté et ta dévotion pour ce que tu fais m'inspirent tous les jours. Tu me donnes la force de me consacrer à ce qui est vraiment important pour moi et ce qui remplit réellement ma vie, même si parfois ce serait plus facile de faire autrement. Tu écoutes tous mes discours, tu pratiques mon anglais, tu m'incites à danser, tu me fais à manger et tu m'aimes chaque jour. Qu'est-ce que je ferais sans toi ? Tout serait moins bien. Merci de rester à mes côtés.

## AVANT-PROPOS

Nous avons tenté, au meilleur du possible, de mettre en pratique l'écriture épiciène et ainsi désigner les individus avec des termes inclusifs à tous les genres comme « élève ». Cependant, ce n'est pas toujours possible, par exemple avec le terme « citoyen » qui a une équivalence féminine : « citoyenne ». C'est pourquoi, dans un souci de lisibilité et de rigueur linguistique, les termes désignant un groupe de personnes pouvant être autant féminin, masculin ou non binaire sont inclus dans des termes traditionnellement masculins. Lorsque nous abordons un groupe de personnes où une majorité féminine est désignée, nous priorisons alors le féminin. Ainsi, nous avons fait le choix de parler des enseignants et des enseignantes au féminin puisque la profession est largement dominée par les femmes (Équipe de publication spéciale, 2019).

## INTRODUCTION

Comme plusieurs de mes collègues, j'ai choisi d'être enseignante d'histoire pour encourager les nouvelles générations à comprendre la société et le monde dans lequel ils vivent. Je souhaitais par ce travail mettre à la disposition de mes élèves les outils nécessaires pour qu'ils puissent choisir le genre de citoyen qu'ils veulent devenir. Il m'importait également de les aider à devenir des citoyens ouverts et critique et ce, dans l'espoir de créer un monde tolérant et innovant. Lors de mes premières années comme enseignante d'histoire au secondaire dans le cheminement régulier, j'ai été frappée par le manque d'intérêt des élèves envers la matière. Film, bande dessinée, jeu de rôle, recherche ou débat : peu importe la pédagogie employée, les élèves restaient passifs et peu enclins à s'investir lorsqu'il s'agissait d'analyser le passé afin de comprendre le présent et de s'y engager. Ils préféraient que je leur résume la matière sous la forme de feuille de notes pour qu'ils l'étudient (autrement dit, qu'ils mémorisent le contenu) et réussissent ainsi l'examen. Cette situation m'a profondément troublée. Les élèves semblaient désengagés et peu disposés à aller au-delà de la simple mémorisation des contenus à examen.

Quelques années se sont écoulées depuis et l'expérience m'a permis de devenir une meilleure enseignante davantage attentive à la réalité de mes élèves. Malgré cela, un doute persiste. Je me demande encore si tout cela fonctionne vraiment, si les cours d'histoire permettent réellement de former des citoyens critiques et engagés. Mes craintes semblent avoir trouvé écho au sein du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui, inquiet devant le désengagement politique des jeunes, a récemment transformé le cours d'éthique et cultures religieuses (ECR) en un cours de Culture et citoyenneté québécoise (CCQ). Il s'agit d'un cours centré sur l'éducation citoyenne des jeunes Québécois dont certains objectifs sont, entre autres, d'assurer leur participation sociale aux enjeux contemporains et le développement du sens critique. Mais est-ce là la solution ? L'histoire n'a-t-elle pas un rôle dans la formation citoyenne des élèves ? Son étude ne peut-elle pas inciter les élèves à s'investir davantage dans leur société ? Le besoin de trouver réponse à ces questions m'a

amenée à entreprendre des études de second cycle universitaire. Lors de mon parcours, il me semblait primordial de questionner les élèves dans le but de comprendre leur conception de la citoyenneté, du cours d'histoire ainsi que le lien qu'ils percevaient entre ces deux disciplines. Cette quête de sens professionnelle s'est traduite par ce projet de recherche.

Maintenant, j'adresserai le reste du mémoire à la première personne du pluriel. Le « nous » est utilisé puisque ce travail de recherche est la somme de plusieurs voix, en plus de la mienne, j'inclus le travail et la vision de la direction de la recherche essentielle à la réalisation du projet, celle des professeurs qui ont lu certains passages dans le cadre de cours de maîtrise et enrichi ma vision de la recherche en éducation, ainsi que celle des différents auteurs et autrices sur lesquelles le travail s'appuie.

Ce mémoire porte sur le sens de l'engagement citoyen des élèves du secondaire et leur rapport aux cours d'histoire. Le texte suivra la présentation traditionnelle en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, qui traite de la problématique de recherche, nous amorcerons notre réflexion en discutant des enjeux sociétaux entourant l'éducation à la citoyenneté. Une société démocratique telle que la société québécoise doit se préoccuper de former les jeunes générations à devenir des citoyens suffisamment au fait de leurs droits et devoirs. Le besoin de former des citoyens engagés critiques est d'autant plus important dans l'ère de la globalisation d'internet, où la désinformation circule et rend susceptible la radicalisation du navigateur non averti (Campana et Helly, 2018). Cette discussion nous amènera à adresser la manière dont les programmes scolaires québécois conçoivent l'éducation à la citoyenneté. Le programme d'histoire est depuis longtemps associé à l'éducation à la citoyenneté au Québec (Cardin, 2010), un intérêt particulier lui sera donc porté. Le chapitre se terminera par l'énonciation de la question de recherche ainsi que des objectifs que nous souhaitons atteindre par le présent travail.

Le deuxième chapitre servira de cadre conceptuel. Les concepts sur lesquels se fondent le projet tels que le concept de citoyen et celui d'engagement citoyen seront documentés à l'aide de plusieurs modèles théoriques, comme les types de citoyennetés (Galichet, 2003 ; Wertheimer, 2020 ; Sears, 2014 ; Pagé, 2001), les dimensions de l'éducation citoyenne (Sears, 2014), l'échelle

d'engagement de Royer (2018), l'espace d'engagement (Becquet, 2021) et la démarche d'enquête (Doussot, 2011). Ces modèles théoriques nous serviront de grille de lecture lorsque nous analyserons le comportement des élèves participants au projet. Nous nous pencherons aussi sur le programme d'histoire au secondaire, en particulier sur son lien avec l'éducation à la citoyenneté. Bien que nous ayons parlé des visées globales du programme d'histoire lors de la problématique, nous entrons, cette fois-ci, dans les détails pour comprendre quels apprentissages sont perçus comme essentiels au développement citoyen des élèves.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie de recherche, nous précisons notre posture de chercheur. Visant une recherche de nature qualitative, le chapitre expliquera pourquoi nous avons favorisé une méthode phénoménographique pour répondre à nos objectifs de recherche. Nous y défendons la rigueur du projet à travers ce que nous croyons être une méthodologie innovante par la mise en action des élèves. Avec notre échantillon de 20 élèves de 5<sup>e</sup> secondaire, nous avons formé cinq groupes de quatre élèves. Nos entrevues semi-dirigées se sont déroulées en deux parties. Une première partie où nous avons questionné les élèves sur ce qu'ils pensaient de leur citoyenneté et de leur cours d'histoire. Et, une deuxième partie, où nous avons proposé aux élèves de débattre ensemble d'enjeux citoyens. Grâce aux indicateurs théoriques issus de notre cadre conceptuel, nous sommes parvenues à comparer les dires et les actes des élèves pour observer la véritable étendue de l'engagement citoyen des élèves en rapport aux apprentissages réalisés en cours d'histoire.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats issus de l'analyse des entretiens menés avec les élèves participants. Cette analyse est réalisée à partir des indicateurs tirés du cadre conceptuel : les types de citoyennetés (Galichet, 2003 ; Wertheimer, 2020 ; Sears, 2014 ; Pagé, 2001), les dimensions de l'éducation citoyenne (Sears, 2014), l'échelle d'engagement de Royer (2018), l'espace d'engagement (Becquet, 2021) et la démarche d'enquête en histoire (Doussot, 2011). Pour chacun des modèles employés, nous proposerons une première catégorisation des résultats obtenus servant ici de vue d'ensemble. Ensuite, nous regarderons plus en profondeur les réponses des élèves afin d'en dégager le sens.



Ce qui mène au cinquième chapitre, la discussion, où nous reviendrons sur chacun de nos objectifs. La discussion suivra chacun d'eux dans l'ordre, soit la compréhension des élèves de l'engagement citoyen dans leur posture citoyenne, l'utilité que les élèves donnent au cours d'histoire et les habiletés des élèves à mobiliser les apprentissages des cours d'histoire lorsque confronté à un enjeu citoyen. Nous terminons le chapitre avec une réponse à notre question de recherche qui nous amène à nous questionner plus largement sur l'équité de l'espace d'engagement disponible à l'école.

Ainsi, nous espérons apporter notre contribution aux questions entourant l'impact du cours d'histoire sur l'engagement citoyen des élèves. Ces résultats serviront nous l'espérons, de pistes de réflexion aux enseignantes d'univers social ainsi qu'aux enseignantes de CCQ lorsqu'elles seront confrontées, tout comme nous, aux difficultés liées à la formation citoyenne des jeunes. Mais avant d'oser y parvenir, il faut d'abord mieux circonscrire le problème.

## **CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE**

La citoyenneté n'est pas innée, elle s'acquiert par l'apprentissage. Cette responsabilité revient aux parents, mais elle est également institutionnalisée dans les écoles, où l'on vise à uniformiser les enseignements et à garantir l'égalité des chances (MEQ, 2006). Le programme de formation des écoles québécoises (PFEQ), parmi ses nombreux objectifs, vise l'éducation à la citoyenneté. À travers les domaines généraux de formations, les compétences transversales et le cursus, on souhaite doter les élèves des outils nécessaires pour devenir des citoyens engagés. Dans ce chapitre, nous verrons, dans un premier temps, l'importance de cette éducation à la citoyenneté dans le contexte sociopolitique contemporain et, dans un deuxième temps, la manière dont le PFEQ assure le développement des compétences citoyennes des élèves (MEQ, 2017). Dans un troisième temps, il sera question de l'association de l'éducation à la citoyenneté à la discipline historique. Cela nous amènera à énoncer notre question de recherche ainsi que les objectifs qui serviront de fondation à l'ensemble du mémoire.

### **1.1. L'IMPORTANCE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LE CONTEXTE SOCIAL ET POLITIQUE ACTUEL**

Le contexte sociopolitique actuel explique en partie l'importance d'éduquer à la citoyenneté. En effet, des chercheurs remarquent une apolitisation grandissante de la société (Lemieux et Simard, 2019 ; Dufour, 2007), la propagation de la désinformation rapide ainsi qu'une montée de discours radicaux (Campana et Helly, 2018). L'analyste sociologue Serge Denis, depuis le début des années 2000, observe ce qu'il appelle le « déclin du politique » (Dufour, 2007, p.174). Ce phénomène survient lorsque le pouvoir des citoyens pour choisir une voix politique leur correspondant diminue (Dufour, 2007). À cela, Lemieux et Simard (2019) ajoutent que le pouvoir citoyen politique s'amenuise au profit de la sphère économique excessivement valorisée. Plusieurs symptômes sont associés au déclin politique des sociétés occidentales, tel que : « la baisse de la participation électorale, la volatilité des comportements politiques et le cynisme ambiant à l'égard les élites et les institutions

traditionnelles » (Lemieux, Simard, 2019, 49). Par exemple, en 1985, on enregistrait à travers le monde un taux de participation moyenne aux élections d'environ 75 %. En 2010, ce taux avait progressivement chuté de 10 % (Fortier-Chouinard, 2021). Nous savons que l'âge et la génération sont corrélés de près avec la participation électorale. Les jeunes votent moins que les personnes âgées et les plus récentes générations votent moins que celles qui les précèdent (Fortier-Chouinard, 2021 ; Blais, Galais et Gélinau, 2000). À titre d'exemple, en 2015, lors de la 42e élection générale, Élection Canada enregistrait le taux de participation suivant pour la province de Québec (voir tableau 1) :

**TABLEAU 1 : taux de participation à l'élection générale canadienne de 2015 par tranche d'âge**

Tranches d'âge	Taux de participation (%)
18 – 24 ans	50,2
25 – 34 ans	57,1
35 – 44 ans	62,2
45 – 54 ans	67,3
55 – 64 ans	74,4
65 – 74 ans	79,5
75 ans et plus	65,6

Comme il est possible de l'observer dans le tableau 1, le taux de participation à l'élection générale canadienne de 2015 décroît avec l'âge. En effet, les 65 à 74 ans ont voté à 79,5 %, tandis que 50,2 % des 18 à 24 ans ont voté. Fortier-Chouinard (2021) considère que les jeunes se sentent moins interpellés par la participation politique civique et, donc, ils sont moins enclins à participer lors d'élection. Comment expliquer cette situation ? Quelle importance les élèves du secondaire accordent-ils à la politique et l'avenir décisionnel de leur communauté ? Sont-ils réellement cyniques face aux institutions politiques ?

L'étude menée par Sears et al. (2012) sur une population d'élèves du Canada anglais éclaire le sujet. Les chercheurs ont demandé aux élèves de classer par ordre de préférence les activités réservées aux adultes qu'ils avaient le plus hâte de pratiquer. La participation au vote électoral arrive en dernière position, après des activités telles que l'obtention d'un diplôme ou le droit de consommer de l'alcool. En outre, la majorité des élèves se disent peu intéressés par le gouvernement fédéral du Canada. Un peu moins de la moitié des répondants (49,4 % des garçons et 48,9 % des filles) pensent que les membres du gouvernement prennent généralement les bonnes décisions pour le pays. Ce pourcentage diminue lorsqu'ils évaluent l'honnêteté du gouvernement canadien ; seulement 32,8 % des garçons et 31,9 % des filles estiment que la plupart des membres du gouvernement sont honnêtes. Ainsi, bien que les étudiants interrogés se disent fièrement Canadiens et soutiennent fortement la démocratie, ils montrent une ambivalence générale envers la politique et un certain cynisme à l'égard du gouvernement canadien (Sears et al., 2012).

À l'enjeu du cynisme chez les jeunes s'ajoute celui de la globalisation d'Internet et l'avènement des réseaux sociaux. Ces derniers exposent les élèves à de fausses nouvelles et à une multitude d'opinions non fondées. Parmi ces dernières, on remarque une montée d'animosité envers les minorités qui sont la cible de propos à caractère xénophobe ou homophobe sur Internet (Campana et Helly, 2018). De surcroît, au Québec, les crimes haineux ont augmenté de 5 % en 2015 et ont continué de croître de 3 % en 2016 (Campana et Helly, 2018). Les crimes haineux constituent des crimes ciblés sur des victimes en raison de leur apparence réelle ou supposée. La montée de la haine et l'intolérance s'insinue aussi dans les discours politiques. On y aborde de plus en plus de thèmes attribués normalement à l'extrême droite, comme une méfiance de l'immigration, des réfugiés et le statut des « non-chrétiens » (Campana et Helly, 2018). Ces idées sont encouragées et propagées sur les médias sociaux où l'on voit de faux aprioris circuler ainsi que toute sorte de théories. Les élèves doivent se doter d'un sens critique pour éviter les pièges de cette désinformation. Le sens critique est une pratique évaluative et autoévaluative fondée sur une démarche réflexive pour déterminer si une croyance est valable et faire des choix éclairés (Gagnon, 2011). Or, dans sa thèse, Gagnon (2012) observe que les élèves font difficilement appel à leur sens critique. Au lieu de s'engager dans une démarche évaluative fondée sur des habiletés de pensées et des ressources

fiables, les élèves s'en remettent plutôt aux savoirs scolaires lorsqu'ils rencontrent une nouvelle notion ou un problème. Autrement dit, ils ne vont pas plus loin que les connaissances déclaratives. Ils auraient aussi de la difficulté à remettre en question leurs connaissances antérieures, celles-ci pouvant être modifiées uniquement lorsque l'élève est soumis à un important conflit cognitif (Gagnon, 2012). Du coup, les élèves auraient du mal à faire preuve de sens critique pour surmonter la désinformation.

Le déclin de la vie politique, particulièrement, le désintérêt des jeunes, la propagation rapide de la désinformation et d'idées haineuses nous poussent à penser qu'il est primordial d'adresser ces questions en contexte scolaire. L'éducation à la citoyenneté révèle alors toute son importance.

## **1.2 L'IMPORTANCE DE LA CITOYENNETÉ DANS LA RÉALITÉ DES JEUNES**

Les élèves à la fin de leur secondaire vont vers une plus grande autonomie. En effet, ils sont contraints à des responsabilités telles que la conduite automobile, une employabilité plus sérieuse, la continuité de leurs études non obligatoire, le droit d'acheter de l'alcool, le droit de vote et plusieurs autres. Toutes ces nouvelles responsabilités et ces nouveaux droits ne devraient-ils pas suffire à engager les jeunes dans leur citoyenneté ? Ils devraient y voir le besoin de connaître leur société et les systèmes qui la régissent, d'y comprendre la réglementation et en être critiques afin de pouvoir s'y insérer.

Selon notre expérience d'enseignante, les jeunes ne semblent pas discerner l'importance de l'éducation à la citoyenneté dans leur formation scolaire. On pourrait même dire qu'ils n'ont même pas conscience de développer leur citoyenneté dans leur cours d'histoire. Par exemple, la simulation de vote est intéressante pour la politisation des jeunes. C'est d'ailleurs pourquoi Élection Canada fournit des outils éducatifs pour préparer les élèves à voter et simuler le vote avec un isoloir<sup>1</sup>. Lorsque nous avons eu l'occasion d'essayer cette activité avec des élèves, nous constatons qu'ils prennent l'opération à la blague, évitant une réelle réflexion sur les enjeux d'un vote politique. On pourrait s'attendre à ce que les jeunes aient hâte de participer, de commenter et d'apporter leur vision sur

---

<sup>1</sup> <https://electionsetdemocratie.ca/en-classe>

leur société et le monde dans lequel ils vivent. Toutefois, selon notre expérience, ils restent le plus souvent silencieux. C'est l'enseignante qui doit provoquer les élèves pour qu'ils participent. La plupart ne semblent pas souhaiter prendre directement part à la vie citoyenne. Bref, nous remarquons chez ces derniers un manque d'intérêt porté à la société actuelle et au développement d'une pensée critique. Ce désintérêt est expliqué par les travaux de Demers (2017) qui rapportent les conséquences de la réorganisation du système scolaire québécois autour de l'économie depuis les années 1980. Demers (2017) explique que la fonction actuelle de l'école est d'assurer l'employabilité des élèves en leur faisant obtenir les meilleures notes possibles, car une bonne moyenne facilite l'entrée aux études supérieures et assure la formation de travailleurs spécialisés nécessaires à l'industrie tertiaire. On accorde donc de plus en plus d'importance à l'acquisition de connaissances dites utiles. À cette fin, la note obtenue en fin de parcours est plus importante que le processus d'apprentissage, le contenu appris et les compétences à acquérir (Demers, 2017). Cette situation se traduit dans les classes d'univers social. Les élèves ne cherchent pas à comprendre ou à être critiques devant la matière présentée. Ils veulent s'en tenir à la matière à l'examen sans plus (Cordeau, 2020). Les cours associées aux sciences humaines ne sont d'ailleurs pas essentiels pour obtenir une carrière prospère. En ce sens, ces disciplines sont souvent dévalorisées aux yeux des élèves et de leurs parents.

Les élèves ne semblent pas non plus faire le lien entre l'étude du passé et la compréhension du présent. Pourtant, afin de comprendre la profondeur des enjeux sociétaux actuels, les fondements des institutions et des valeurs communes, ainsi que la grande complexité des différents points de vue qui ont façonné le présent, l'étude du passé est inévitable. Le cours d'histoire se résume plutôt, pour certains élèves, en un passage obligé afin d'obtenir un diplôme et pour d'autres en une acquisition de connaissances déclaratives permettant de développer une culture générale (Pageau, 2016 ; Cordeau, 2020 ; Duquette, 2020).

L'étude de Sears et al. (2014) sur la compréhension de la citoyenneté chez les étudiants anglophones permet de nuancer un peu ce triste tableau. Les jeunes ne seraient pas si apolitiques qu'on le laisse entendre (Sears, 2014 ; Sears et al., 2014). Ces derniers auraient plutôt une autre

compréhension de l'engagement citoyen, moins politique et plus social. En effet, l'étude montre qu'une majorité des jeunes questionnés s'implique dans leur milieu communautaire sans toutefois y voir là une pratique citoyenne. Les jeunes interrogés perçoivent d'abord l'acte citoyen comme purement politique (Sears et al., 2012). En serait-il de même dans le contexte québécois ? Peu d'études malheureusement semblent avoir directement adressée cette question. Néanmoins, les médias traditionnels montrent bien que les jeunes s'impliquent abondamment dans la cause des enjeux environnementaux. Par exemple, les élèves du secondaire ont grandement participé au Sommet jeunesse sur les changements climatiques. Celui-ci tenu le 30 avril 2022 et est rapporté par Lajoie pour le quotidien dans son article « Les jeunes Québécois passent à l'action pour le climat ». Des jeunes provenant de nombreuses écoles de partout en province se sont rassemblés pour discuter des enjeux climatiques. Les problématiques discutées concernaient autant : l'alimentation, le transport, la surconsommation, la sécheresse et la montée des eaux, l'économie, la consommation d'énergie, la mondialisation ainsi que les catastrophes naturelles. Plusieurs envisagent des solutions, et certains ont même déjà pris des initiatives comme des jardins communautaires à leur école. L'article nous fait remarquer une tendance chez les jeunes à se tourner vers l'action sociale plutôt que l'action politique. L'engagement citoyen par l'action sociale serait peut-être davantage favorisé par les élèves francophones comme cela semble être le cas chez leurs homologues anglophones. Par conséquent, les difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté seraient-elles liées à un manque de réciprocité entre la nature de la formation proposée et la compréhension qu'on les élèves de l'engagement citoyen ? N'est-il primordial de comprendre la conception que se font les jeunes de la citoyenneté et l'engagement citoyen afin de mieux concevoir leurs perceptions et leurs attentes quant à leur formation citoyenne ? Comment les programmes scolaires actuels adressent-ils l'enjeu de l'éducation à la citoyenneté ?

### **1.3 L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES**

Nous avons souligné l'importance de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte sociopolitique actuel. Cet enjeu est tel que l'éducation à la citoyenneté s'est vue octroyée une place de choix dans le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). La citoyenneté se retrouve à de nombreux endroits dans le programme, tout d'abord dans les domaines généraux de formation,

dans les compétences transversales et puis, de manière plus précise, dans le programme d'univers social.

### **1.3.1. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION**

La première mention de l'éducation à la citoyenneté se retrouve dans les domaines généraux de formation. Le domaine Vivre ensemble et citoyenneté offre une description particulièrement éloquente sur les caractéristiques et les qualités à développer chez les élèves pour les éduquer à la citoyenneté. On y indique les pratiques suivantes.

L'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent, la connaissance d'organismes d'aide aux citoyens et aux travailleurs, la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, les débats sur des questions porteuses d'enjeux variés ainsi que la prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs sont autant de situations qui se prêtent à l'exercice de la citoyenneté. (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2007 a, 13)

On y nomme aussi la transmission des valeurs démocratiques telles que l'égalité, l'ouverture, la capacité à prendre une distanciation critique, la liberté et la pratique de la délibération. Ces valeurs démocratiques sous-entendent que pour devenir un citoyen, l'élève doit développer plusieurs habiletés et compétences, comme le développement d'un sens critique, l'apprentissage à débattre, l'écoute ainsi que la compréhension d'un autre point de vue que le sien et l'habileté à construire un argumentaire et à le communiquer adéquatement. Cela comprend aussi l'apprentissage de nombreuses connaissances sur : « des principes fondateurs de la société, de ses lois et de ses institutions » (MEQ, 2007a, p.2). Le PFEQ stipule, en ce sens, que : « le domaine Vivre-ensemble et citoyenneté sollicite donc tout particulièrement des disciplines comme Histoire et éducation à la citoyenneté et Éthique et culture religieuse. » (MEQ, 2007 a, p.2).

L'engagement citoyen est la grande finalité de l'éducation à la citoyenneté selon les domaines généraux de formation. Cela signifie que l'éducation à la citoyenneté doit viser à encourager l'engagement citoyen en intégrant les valeurs et les compétences mentionnées précédemment (MEQ, 2007a). Un élève engagé dans sa citoyenneté est un élève qui s'implique



activement dans les décisions qui le concernent, qui est conscient de vivre dans une société diversifiée, qui est capable d'écouter et d'être ouvert à différents points de vue, qui est en mesure de formuler des arguments et de débattre dans le respect et, finalement, de faire preuve de sens critique. Le citoyen engagé connaît, de plus, les valeurs, les institutions et lois de sa société (Landry 2009). Il en est le gardien critique (Champagne et Marçal, 2011 ; Landry 2009). Il comprend l'importance de sa participation et de son rôle dans les enjeux communs.

L'éducation à la citoyenneté est donc l'une des principales visées du PFEQ. Présente dans les domaines généraux de formation, elle s'impose dans toutes les disciplines. Néanmoins, à cette étape du PFEQ, l'éducation à la citoyenneté demeure un idéal à atteindre. Il faut se tourner vers les compétences transversales pour voir comment l'éducation à la citoyenneté se décline en termes d'apprentissages.

### **1.3.2. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

Le PFEQ fait une distinction entre les compétences disciplinaires associées à un domaine de formation (ex. : le français) et les compétences transversales qui doivent être développées par tous les domaines de formation. Les enjeux liés à l'éducation à la citoyenneté sont associés à de nombreuses compétences transversales. En effet, les compétences transversales qui reprennent les apprentissages ciblés par les domaines généraux de formation sont :

- La Compétence 1 : Exploiter l'information ;
- La Compétence 3 : Exercer son jugement critique ;
- La Compétence 8 : Coopérer.

(MEQ, 2008a)

Les compétences transversales 1 et 3 permettent de développer des stratégies d'analyse de l'information, par exemple utiliser de l'information pour répondre à un questionnement ou faire un choix éclairé. La Compétence 3 porte plus particulièrement sur la capacité de juger de la fiabilité de l'information et de prendre position de manière nuancée. La compétence 8 invite, quant à elle, à

apprendre à faire partie d'un groupe, de s'y impliquer et d'être ouvert aux idées et aux valeurs des autres (MEQ, 2008a). Ces compétences sont au cœur de l'éducation à la citoyenneté, car elles permettent de pratiquer des comportements dits citoyens.

Comme indiqué plus haut, les compétences transversales ne sont propres à aucune discipline, elles peuvent donc être pratiquées dans toute la matière sans toutefois être soumises à l'évaluation. Elles demeurent souvent un vœu pieux de la part des enseignantes ou, en d'autres mots, elles ne sont pas enseignées ou elles le sont de manière implicite (Fortier-Chouinard, 2021). Il faut donc se tourner vers le programme d'univers social, en particulier le programme d'histoire, afin d'observer la mise en place d'un enseignement à la citoyenneté davantage explicite.

### **1.3.3. LE PROGRAMME D'HISTOIRE COMME VÉHICULE DE L'ÉDUCATION CITOYENNE**

Bien que l'éducation à la citoyenneté soit une affaire de toutes les disciplines scolaires, elle dispose d'un lien particulier avec l'histoire. Par exemple, les élèves préoccupés par des sujets d'actualité se tournent souvent vers les enseignantes d'histoire (Douniès, 2019). Pourquoi cette responsabilité d'éduquer à la citoyenneté revient-elle aux enseignantes d'histoire ? L'histoire est depuis longtemps associée à l'éducation à la citoyenneté et cette tradition perdure dans les récents programmes (Cardin, 2010). Avant de nous pencher davantage sur la teneur des programmes, nous examinerons d'abord comment l'éducation à la citoyenneté s'est vue associée au fil des ans aux cours d'histoire au Québec.

#### **1.3.3.1. LE LIEN EN L'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AVANT LES PROGRAMMES PAR COMPÉTENCES**

L'enseignement de l'histoire au Québec est lié, depuis la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, à la formation des futurs citoyens (Cardin, 2010). Au départ, l'histoire servait à former des citoyens patriotiques prêts à tout pour leur patrie (Osborne, 2003). Or cette idée a été vivement critiquée lors de la parution du rapport Parent (1966), un texte fondateur pour l'ensemble des programmes ultérieurs. Le Rapport Parent considère la pratique de la science historique comme une pratique intellectuelle développeuse de sens critique.

Celui qui s'est habitué à analyser les problèmes du passé peut tenter ensuite de les traduire en termes actuels, et trouver, par transposition, des solutions inattendues que le présent de lui-même ne suggérerait pas ; il peut comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au destin collectif. (Gouvernement du Québec, 1966, Paragr. 839).

En pleine Révolution tranquille, le rapport Parent dénonce l'utilisation de l'histoire pour créer un citoyen patriotique (Cardin, 2010).

Si on rencontre [dans l'étude du passé] des raisons d'être fiers de ses ancêtres ou d'admirer leurs efforts, c'est un effet secondaire fort heureux de l'enseignement de l'histoire ; mais le professeur d'histoire serait constamment porté à déformer la réalité s'il faisait de ces conséquences une fin en soi et voulait transformer la leçon en une apologie (Gouvernement du Québec, 1966, paragr. 841).

L'étude de l'histoire permet au contraire de développer un citoyen ouvert sur le monde et capable de réflexion. Ces idées seront davantage concrétisées dans la réforme de 1982. En effet, sur les sept objectifs de formation en histoire quatre concernent l'éducation à la citoyenneté :

- Être sensibilisé à la diversité des appartenances sociales et à la réalité des solidarités et des conflits.
- Avoir développé la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social.
- Avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.
- Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité

(Cardin, 2010, 210)

Cependant, ces intentions ne semblent pas se transférer dans les salles de classes. Le rapport Lacoursière de 1996, critique l'enseignement de l'histoire qui prend souvent la forme d'un récit simplifié. Dans ce rapport, on reconnaît l'histoire comme un domaine d'études qui développe l'objectivité, le jugement pondéré et l'empathie. En ce sens, les auteurs voient en l'histoire le véhicule parfait pour enseigner à la citoyenneté (Lacoursière, 1996).

### **1.3.3.2 LE LIEN ENTRE L'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ APRÈS LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE DES ANNÉES 2000**

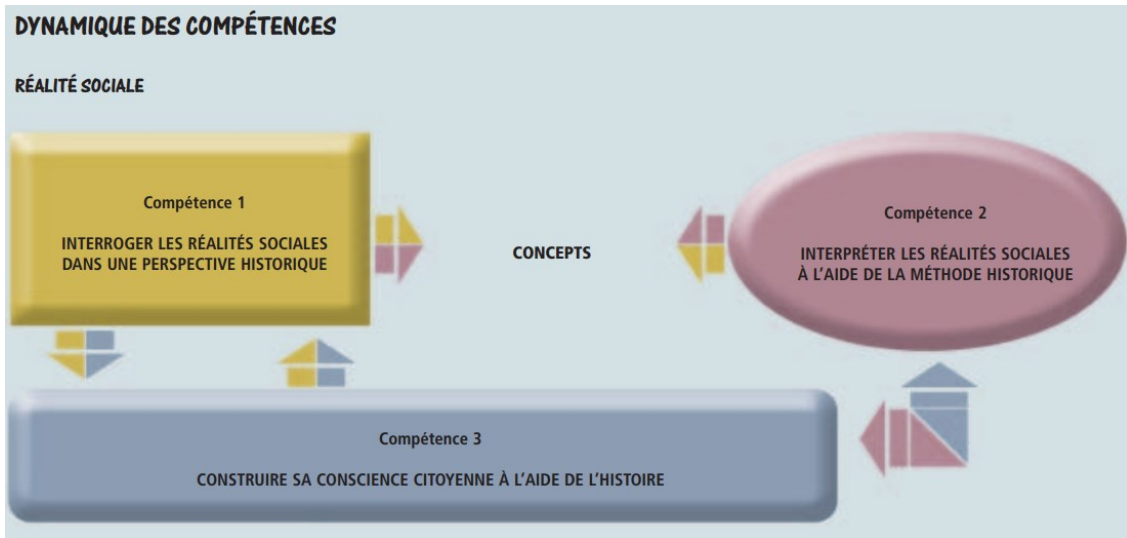
Au début des années 2000, le Québec réforme son programme d'éducation. Cette dernière s'inscrit dans le développement d'une approche par compétences (Cardin, 2010). Les objectifs du programme d'univers social qui regroupe les disciplines de l'histoire et de la géographie sont :

l'alphabétisation sociale, la conscience citoyenne, l'enracinement culturel, l'instrumentation conceptuelle, l'instrumentation méthodologique et l'intégration sociale (MEQ, 2007b, 298). Ainsi, le programme vise à doter les élèves d'une compréhension des questions d'ordre social pour qu'ils en saisissent la complexité et puissent se construire leur propre opinion critique basée sur leurs valeurs et les valeurs intégrées de la société québécoise (MEQ, 2008b). Deux objectifs principaux justifient le rôle de l'histoire à l'école : le développement d'un identitaire commun et le développement de compétences critiques nécessaires à la citoyenneté.

En 2006, le MEQ crée deux cours obligatoires au secondaire pour remplir cette mission : le cours Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) obligatoire de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>e</sup> année du secondaire et celui de Monde contemporain en cinquième secondaire (MEQ, 2008b). L'éducation à la citoyenneté devient alors indissociable de l'enseignement de l'histoire. Cette association demande cependant la mise en place d'un enseignement particulier pour favoriser l'engagement des futurs citoyens (Fortier-Chouinard, 2021). Premièrement, il est essentiel que les élèves acquièrent les connaissances nécessaires pour participer activement à la vie politique de leur communauté. Deuxièmement, les enseignantes doivent être capables de transmettre l'importance de l'engagement citoyen à leurs élèves (Fortier-Chouinard, 2021). Troisièmement, il est crucial que les élèves apprennent à identifier, analyser et comprendre les problèmes controversés du domaine public. Cela inclut la capacité de remettre en question leurs propres croyances et perspectives dans le cadre d'une enquête factuelle (Éthier et Lefrançois, 2007). Enfin, les élèves doivent s'entraîner à formuler des arguments solides et à débattre de manière respectueuse et tolérante (Éthier et Lefrançois, 2007). L'histoire, en tant que discipline, offre un contexte riche pour développer ces habiletés citoyennes. La discipline devient alors un outil puissant pour l'éducation à la citoyenneté.

Répondant aux critiques du rapport Lacoursière (1996), le programme d'HÉC rend explicite le lien entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté au travers des trois compétences disciplinaires (voir Figure 1).

Figure 1 : Dynamique des compétences du cours HÉC



(MEQ, 2007b, 339).

Ainsi, selon le PFEQ, la CD1 incite les élèves à questionner les réalités sociales actuelles en examinant leurs origines et fondements. La CD2 les guide vers des réponses via une approche critique fondée sur des sources historiques fiables. Enfin, la CD3 les aide à développer une forme de conscience citoyenne laquelle permet de porter un jugement critique sur les enjeux analysés. La CD3 est tributaire de la CD1 et de la CD2, car c'est grâce à leur maîtrise que les élèves parviennent à développer les outils de pensée nécessaire au développement de leur conscience citoyenne.

L'histoire est donc intrinsèquement liée à l'apprentissage de la citoyenneté. C'est donc dans les cours d'histoire que les élèves seront sensibilisés aux enjeux de leur communauté. C'est aussi là qu'ils comprendront l'importance de leur participation à différentes échelles : locale, régionale, nationale et mondiale (Fortier-Chouinard, 2021 ; Champagne et Marçal, 2011). L'étude de l'histoire les amènera alors à prendre conscience de leur appartenance à une collectivité, à comprendre l'impact de leurs choix et actions sur cette collectivité, et à développer un esprit critique et tolérant (Éthier et Lefrançois, 2007 ; Champagne et Marçal, 2011).

Ce que le gouvernement Marois nomme le « nouveau pédagogique » entraîne une déferlante de critiques dès sa publication. Dans le domaine qui nous intéresse, les opposants reprocheront au programme de ne pas aborder l'histoire nationale du Québec et même de dénaturer la discipline en incluant l'éducation à la citoyenneté. On compte parmi ces détracteurs plusieurs historiens et pédagogues tels que Robert Comeau et Josiane Lavallée, héritiers de Maurice Séguin, ou encore Charles-Philippe Courtois (Bouvier, 2014 ; Cardin, 2010). Pour eux, la transmission du récit national québécois contribue à perpétuer une mémoire collective importante pour le développement identitaire commun (Moisan, Bédard, 2017). D'autres, tels que Laville, Dagnenais, Cardin et Éthier y verront au contraire une nette avancée pour la discipline (Cardin, 2010).

### **1.3.3.3 NOUVEAU PROGRAMME DE DEUXIÈME CYCLE : HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA (HQC)**

Le cours Histoire du Québec et du Canada (HQC) voit le jour pour 10 ans après le Renouveau pédagogique. Il répond, entre autres, au besoin d'identité nationale soulevé par les critiques du programme d'HÉC. Les mots « éducation à la citoyenneté » sont retirés du libellé et la compétence 3 dédiée à la citoyenneté est abolie (MEQ, 2017). Ainsi on tente de préserver la nature de la discipline et sa fonction de gardienne de la mémoire collective québécoise. Le cours HÉC demeure en vigueur au premier cycle puisque le contenu historique portant sur l'histoire occidentale n'aborde pas le contexte national directement. Le retrait de la compétence citoyenne est donc un choix politique qui mise davantage sur la fonction dite traditionnelle de l'histoire et son rôle dans le développement d'un identitaire commun plutôt que la vision disciplinaire préconisant le développement d'un sens critique (Cardin, 2010 ; Moisan, Bédard, 2017).

L'arrivée du cours HQC provoque plusieurs changements sur l'éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté acquiert un rôle secondaire dans les cours d'histoire. Fortier-Chouinard (2021) rapporte qu'en moyenne 77 % du temps d'enseignement est consacré à l'histoire pour seulement 23 % du temps à l'éducation à la citoyenneté. Moisan (2010) et Dostie-Goulet (2014) confirment cette faible proportion. L'ensemble des auteurs expliquent ce choix par l'absence de questions portant sur l'éducation à la citoyenneté

dans l'examen ministériel de quatrième secondaire. Les enseignantes qui priorisent la matière de l'examen relèguent à l'arrière-scène l'éducation à la citoyenneté puisque celle-ci n'est pas évaluée. Il en va de même pour l'utilisation de source et de la pensée historique utiles au développement du sens critique, ces derniers font rarement l'objet d'enseignement puisqu'ils ne sont pas nécessaires à la réussite du cours. Les enseignantes misent donc sur la transmission de connaissances déclaratives plutôt que sur le développement de compétences (Fortier-Chouinard, 2021). Néanmoins, l'éducation à la citoyenneté selon l'étude de Fortier-Chouinard (2021) ne serait pas totalement évacuée des cours d'histoire puisqu'elle en demeurerait l'une des finalités.

#### **1.3.3.4 LE NOUVEAU COURS CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE**

Récemment, le gouvernement Legault de la Coalition Avenir Québec (CAQ) a remplacé le cours ECR par le cours Culture et citoyenneté québécoise (CCQ). Préoccupé par l'indifférence politique des jeunes ainsi qu'un cynisme grandissant, la CAQ désire redonner à l'éducation citoyenne une place de choix dans les écoles. Le projet émis en 2020 sera pour la première fois enseigné à l'automne 2024. Les finalités du cours CCQ sont : (1) préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté québécoise, (2) viser la reconnaissance de soi et de l'autre, (3) poursuivre le bien commun (MEQ, 2022). Pour ce faire, le programme du CCQ couvre un large éventail de sujets : de l'éducation sexuelle aux débats éthiques sur les nouvelles technologies et à la protection de la démocratie (MEQ, 2023). Reste encore à savoir si ce cours de CCQ permettra réellement de favoriser l'engagement citoyen des élèves<sup>2</sup>.

#### **1.4. L'IMPACT DU COURS D'HISTOIRE SUR L'ENGAGEMENT CITOYEN DES ÉLÈVES**

Est-ce que l'apprentissage de l'histoire favorise l'engagement citoyen des élèves ? Les données actuelles semblent indiquer que les cours dédiés à l'éducation à la citoyenneté exerceraient

---

<sup>2</sup> Notre recherche s'est déroulée avant la mise en place du nouveau cours de CCQ. Cependant, les résultats obtenus lors notre projet pourront servir d'état des lieux aux enseignantes qui l'enseigneront pour la première fois.

une influence bénéfique sur l'engagement citoyen des élèves. Par exemple, des études effectuées en Ontario, concernant les résultats d'un cours d'une demi-année d'éducation politique, montrent que ce dernier accroît l'intention chez les jeunes de devenir membre d'un parti, de boycotter certains produits, de manifester, d'être candidat à une élection et de faire du bénévolat pour un parti (Fortier-Chouinard, 2021 ; Print et Milner 2009). Les cours d'éducation citoyenne augmenteraient aussi les connaissances du politique des élèves et leur intention de voter, mais dans une moindre mesure que les programmes portant sur le service communautaire (Fortier-Chouinard, 2021). Les recherches étatsuniennes rapportent également l'effet positif des cours d'éducation à la citoyenneté sur l'intérêt politique des élèves (Fortier-Chouinard, 2021 ; Leming, 1996 ; Niemi, 1998). Pour Sears (2014), l'engagement citoyen dépend davantage du milieu d'où provient un adolescent. Effectivement, les adolescents qui côtoient des adultes engagés auront tendance à suivre les idéaux véhiculés dans leur communauté et s'y engager à leur tour. Par conséquent, un élève stimulé à prendre la parole et critiquer les enjeux sociaux est plus enclin à poursuivre une fois adulte. Est-ce que le cours d'histoire, au même titre que les cours dédiés à l'éducation à la citoyenneté, influence positivement l'engagement des élèves ?

Nous n'avons recensé très peu d'études qui abordent l'influence du cours d'histoire sur l'engagement citoyen des élèves. Fortier-Chouinard (2021) rapporte que les enseignantes considèrent que le cours Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) peut augmenter l'intérêt politique des jeunes. Cependant, certaines rapportent que cela se limite à une minorité d'élèves. Pour les 14 enseignantes interrogées, les cours d'histoire au secondaire augmentent surtout l'acquisition de connaissances politiques. En classe, elles abordent la question du droit de vote pour sensibiliser leurs élèves à la participation au rituel démocratique. Pourtant, de nombreux chercheurs considèrent que les apprentissages propres au cours d'histoire sont essentiels à l'éducation à la citoyenneté (Demers, 2011 ; Éthier et Lefrançois, 2007 ; Fortier-Chouinard, 2021, Parent, 1966). Seule la pratique de l'histoire pourrait selon eux développer des habiletés intellectuelles liées à un réel engagement citoyen. À ce sujet, peu de données ont été répertoriées quant à la conception de la citoyenneté développée par les élèves à la suite de leur cours d'histoire au Québec (Bélanger, 2018). La plupart des recherches sur ce sujet abordent le point de vue des enseignantes (Fortin-Chouinard, 2021).



Seulement, dans l'objectif de susciter l'engagement citoyen des élèves ne devrions-nous pas les questionner à ce sujet ?

### **1.5. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE**

L'un des objectifs des cours d'histoire au secondaire est de former des citoyens critiques et engagés (MEQ, 2017). En effet, dans un contexte marqué par une apolitisation croissante de la société québécoise (Lemieux et Simard, 2019 ; Dufour, 2007), la diffusion rapide de la désinformation et l'émergence de discours plus radicaux et intolérants sur Internet (Campana et Helly, 2018), l'éducation à la citoyenneté offerte par les cours d'histoire semble indispensable. Cependant, peu d'études se sont intéressées à l'engagement citoyen véritablement développé par les élèves à l'issue de leur formation historique. C'est donc dans cette optique que nous posons la question de recherche suivante :

#### **Quel sens les élèves de cinquième secondaire donnent-ils à leur engagement citoyen en lien avec leurs cours d'histoire obligatoires ?**

À la lumière des enjeux soulevés dans cette problématique, nos objectifs de recherche sont de :

- 1) Analyser la compréhension qu'ont les élèves de l'engagement citoyen.
- 2) Observer les comportements des élèves, lorsque confrontés à un problème d'ordre citoyen afin de constater s'ils font des liens avec les compétences acquises à travers leur cours d'histoire.
- 3) Vérifier si les élèves conçoivent les cours d'histoire comme des cours utiles à l'éducation à la citoyenneté essentielle au développement de leur engagement citoyen.

Pour répondre à nos objectifs de recherche, il importe de préciser ce qui est compris par engagement citoyen. C'est pourquoi le prochain chapitre sera consacré à l'élaboration d'un cadre conceptuel nécessaire à la poursuite de ce projet.

## **CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL**

Ce deuxième chapitre se divise en cinq sections. D'abord, nous définirons la citoyenneté, concept central de notre recherche, et analyserons ses différents éléments constitutifs. Ensuite, nous examinerons comment la citoyenneté s'exerce aujourd'hui, et ce, à travers quatre modèles existants. À partir de ces modèles, nous identifierons cinq types de citoyenneté. Puis, nous décrirons les dimensions de l'éducation citoyenne (Sears, 2014), afin de mieux comprendre les besoins éducatifs de la citoyenneté contemporaine. Par la suite, nous aborderons un second concept essentiel : l'engagement citoyen, en explorant comment il se manifeste chez les jeunes et les facteurs qui l'influencent. Enfin, nous analyserons comment les cours d'histoire contribuent à l'éducation à la citoyenneté en détaillant les compétences intellectuelles développées dans ces cours, ainsi que les approches pédagogiques utilisées en classe.

### **2.1. LA CITOTENNETÉ**

La notion de citoyenneté trouve ses origines dans l'Athènes de la Grèce antique, où elle désignait l'ensemble de ceux qui participent activement à la vie de la cité (De Coorebyter, 2002). Cependant, ce concept a considérablement évolué au fil des siècles pour prendre la forme qu'on lui connaît aujourd'hui. Notre recherche se concentre sur le contexte québécois contemporain, et nous nous sommes donc basés sur une définition moderne de la citoyenneté. Nous avons rassemblé quatre thèmes pour définir la citoyenneté. La démocratie, les droits et devoirs ainsi que le débat seront présentés ici afin de comprendre l'ampleur de la citoyenneté moderne.

#### **2.1.1. LA DÉMOCRATIE**

La démocratie apparaît comme un thème central pour de nombreux auteurs traitant de la citoyenneté (Éthier, Lefrançois, 2007; De Coorebyter, 2002; Westheimer, 2017 ; Galichet, 2003). Westheimer (2017, 16) écrit : « Le gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple nécessite que le peuple participe aux décisions concernant les lois et les politiques qui nous affectent tous.

[Traduction libre] ». Il rappelle ainsi que le peuple gouverne, le peuple doit participer et donc le peuple doit s'engager dans une démarche citoyenne. Pour l'auteur (Westheimer, 2017), deux éléments sont essentiels à la vie démocratique. Le premier élément, le citoyen doit être en mesure de poser des questions sur la gouvernance, sur la société et sur l'ordre établi pour améliorer la démocratie. Le deuxième élément, le citoyen doit tenir compte de perspectives variées (Westheimer, 2017). En effet, si la majorité doit toujours l'emporter en démocratie, la majorité doit être en mesure d'être sensible aux particularités de minorités pour ne pas finir par les écraser ou les dominer. C'est possible, en s'ouvrant à différentes perspectives présentes dans la société. Ainsi, le contexte des sociétés démocratiques modernes donne deux caractéristiques essentielles à la citoyenneté : un côté participatif critique et une sensibilité à différentes perspectives. Pour ce faire, chaque citoyen doit recevoir une éducation : l'éducation à la citoyenneté. Ce sont les impératifs découlant d'un régime démocratique qui donnent l'importance à l'éducation à la citoyenneté et qui orientent le type de citoyenneté idéalement recherché (Westheimer, 2017 ; Galichet, 2003). La citoyenneté moderne que nous cherchons à définir s'inscrit donc dans un contexte démocratique ou plutôt le contexte démocratique teinte la citoyenneté de certaines responsabilités.

### **2.1.2. LA CITOYENNETÉ : UNE AFFAIRE DE DROITS ET DE DEVOIRS**

Les droits humains sont un des fondements de la citoyenneté moderne (Galichet, 2003 ; Moisan, 2019). L'auteur français, Galichet (2003), associe les démocraties contemporaines à l'émergence de l'idée que chaque humain a des droits inaliénables dès la naissance. L'égalité de tous malgré les différences en est le grand principe central (Galichet, 2003). C'est-à-dire, qu'il est attendu de chaque citoyen qu'il respecte son prochain et il est attendu de l'État qu'elle traite chacun de ses citoyens comme des égaux. Chacun a droit à son opinion et que chacun ait droit d'en faire débat. En préservant ces droits, c'est la démocratie qui est préservée (Galichet, 2003). La citoyenneté se définit donc par la garantie des droits de liberté et d'égalité d'un État démocratique, mais aussi par la réciprocité entre les citoyens.

La citoyenneté implique plusieurs devoirs essentiels. Ces devoirs sont intrinsèques à la participation démocratique et à la recherche de l'égalité au sein de la société. Dans un premier temps,

le citoyen doit s'engager dans une lutte pour l'égalité. Éthier et Lefrançois (2007) discernent l'égalité comme une aspiration essentielle pour la démocratie dans leur définition de la citoyenneté. Pour y parvenir, les citoyens doivent constamment remettre en question le système en place, y compris la démocratie elle-même (Éthier et Lefrançois, 2007). Cela rejoint l'idée de Westheimer (2017) selon laquelle le citoyen est un questionneur. Ainsi, c'est par l'engagement de citoyens critiques que la société devient plus égalitaire.

Dans un deuxième temps, le citoyen doit respecter les règles et les lois établies par sa société (Galichet, 2003; Sears, 2014; Westheimer, 2017). Selon Galichet (2003), la démocratie se caractérise par une compétition d'opinions où le pouvoir est partagé entre tous les citoyens. L'idée qui rassemble la majorité de la population l'emporte. Il est crucial de définir les règles de cette compétition pour éviter la fraude et garantir une équité maximale du pouvoir, permettant à chaque idée et point de vue de concourir équitablement. Ces lois et règles protègent également les droits inaliénables des citoyens (Galichet, 2003).

Dans un troisième temps, le citoyen doit aller au-delà du simple fait de s'intéresser à autrui pour assurer la démocratie (Galichet, 2003). Comme le souligne Galichet (2003, p.109), il ne s'agit pas seulement de coexister pacifiquement ou de manifester de la solidarité. Il est également nécessaire de partager des valeurs, des conceptions et des projets communs et de s'engager activement dans la résolution des conflits. Pour ce faire, le citoyen doit comprendre les contextes et points de vue différents du sien afin de parvenir à un accord. En d'autres termes, un débat sans effort pour comprendre l'autre ne mène nulle part (Galichet, 2003).

### **2.1.3. LE DÉBAT**

Le débat est considéré comme une composante essentielle de la citoyenneté par la majorité des auteurs consultés (Galichet, 2003; Sears, 2014; Westheimer, 2017; Éthier et Lefrançois, 2007). Un débat se déclenche généralement autour d'une question où les points de vue des différents interlocuteurs sont contradictoires (Robert en ligne, 2022). Selon Galichet (2003), le débat ne devrait jamais être perçu comme futile par le citoyen; chaque enjeu doit être pris en compte. La capacité à débattre efficacement est cruciale, car elle permet aux citoyens de défendre leurs opinions tout en

étant ouverts aux arguments des autres. Cela enrichit le processus démocratique en assurant que toutes les voix sont entendues et que les décisions sont prises après une réflexion approfondie et une discussion collective (Galichet, 2003; Éthier et Lefrançois, 2007). De plus, un débat bien mené favorise la compréhension mutuelle et le respect des points de vue divergents, ce qui est essentiel pour maintenir une société cohésive et équitable. En pratiquant le débat, les citoyens apprennent à remettre en question le statu quo, à proposer des solutions nouvelles et à travailler ensemble pour le bien commun (Westheimer, 2020; Éthier et Lefrançois, 2007).

En résumé, la citoyenneté moderne est attribuée à toute personne vivant dans un État démocratique grâce à l'instauration des droits humains. Elle assure aux citoyens des droits d'égalité et de liberté, tout en imposant des responsabilités telles que le respect des règles établies pour garantir ces droits, la participation active aux débats sociétaux et la considération des divers points de vue des concitoyens (Galichet, 2003 ; Éthier, Lefrançois, 2007 ; Sears, 2014 ; Westheimer, 2017).

## **2.2. LES TYPES DE CITOYENNETÉS**

Après avoir établi ce qu'est la citoyenneté moderne, comment se manifeste-t-elle concrètement ? Plusieurs chercheurs ont exploré différents types de citoyennetés présents dans les sociétés démocratiques contemporaines, chacun détaillant son modèle spécifique. Dans cette section, nous présenterons le modèle de Galichet (2003), le modèle de Westheimer (2020), le modèle de Sears (2014) et le modèle de Pagé (2001).

### **2.2.1. LE MODÈLE DE GALICHET (2003)**

Galichet (2003) compte trois façons de vivre la citoyenneté contemporaine : le modèle de la famille, le modèle du travail et le modèle de la discussion. Le premier modèle comprend les citoyens qui perçoivent leur communauté comme une grande famille. C'est d'abord un lien affectif qui les attache à leur communauté. On voit souvent ce cas de figure où l'appartenance culturelle est caractéristique et les individus y développent une forme de nationalisme (Galichet, 2003). L'auteur écrit aussi que cette forme citoyenne peut mener à une hiérarchisation : ceux qui font partie de la communauté culturelle et les autres qui sont moins inclus.

Le deuxième modèle, celui du travail, entrevoit la citoyenneté par une contribution à la communauté par le travail. Le bon citoyen est celui qui est actif en travaillant et ainsi en rapportant un service pour la communauté. Le rendement devient le mot d'ordre (Galichet, 2003). Toutefois, le modèle du travail engendre aussi des inégalités. Cela signifie que certains emplois ont une meilleure perception sociale, et les individus qui travaillent davantage sont vus comme des citoyens plus méritants. Et à l'opposé, les citoyens qui ne travaillent peu ou pas et les individus qui pratiquent des métiers moins reconnus sont plus marginalisés.

Troisièmement, le modèle de discussion est une pratique de la citoyenneté surtout intellectuelle basée seulement sur les discussions et les débats d'opinion (Galichet, 2003). Le bon citoyen est celui qui exprime bien ses idées et comprend bien les enjeux de la société. Ce caractère provoque aussi des inégalités en hiérarchisant les individus par la maîtrise de la rhétorique. Tous ne sont pas égaux face à la maîtrise de la langue et du discours dépendant de l'héritage socioculturel (Galichet, 2003).

### **2.2.2. LE MODÈLE DE WESTHEIMER (2020)**

Westheimer (2020) élabore trois types de citoyennetés. La première, le citoyen personnellement responsable, pratique sa citoyenneté en donnant de son temps, de ses biens ou de son argent. Cela peut se réaliser en participant à des collectes de nourriture et de vêtements pour les moins fortunés, ou en effectuant du bénévolat dans un centre pour personnes âgées. L'idée de la responsabilité individuelle est centrale dans cette vision de la citoyenneté, car chacun doit mettre du sien pour contribuer (Westheimer, 2020). Le deuxième type, le citoyen participatif, remplit son rôle politique surtout. Il est au courant du fonctionnement étatique et des débats qui compose sa société. Il donne son opinion et accorde une importance particulière au vote. Le troisième type est le citoyen axé sur la justice sociale. C'est un type de citoyenneté qui se caractérise par l'évaluation critique des structures politiques, sociales et économiques pour apporter des stratégies de changement.

### **2.2.3. LE MODÈLE DE SEARS (2014)**

Sears (2014) identifie quatre catégories pour classer les profils de citoyenneté chez les élèves : la politique formelle, le plaidoyer politique, la société civile et l'action communautaire. La

politique formelle se manifeste par l'engagement dans le système politique formel, incluant voter, assister à des réunions et rassemblements politiques, adhérer à des partis politiques, participer à des campagnes, se présenter aux comités législatifs, et se porter candidat aux élections. Ce type de citoyenneté, présent dans tous les modèles étudiés, est essentiel au fonctionnement de la démocratie (Galichet, 2003 ; Westheimer, 2020 ; Seras, 2014 ; Pagé, 2001). Le citoyen politique formel possède une connaissance théorique et pratique du système politique, incluant l'histoire de son développement, les principes sous-jacents, les structures centrales, les questions clés et les controverses, ainsi que le contexte comparatif avec d'autres systèmes démocratiques et non démocratiques (Sears, 2014).

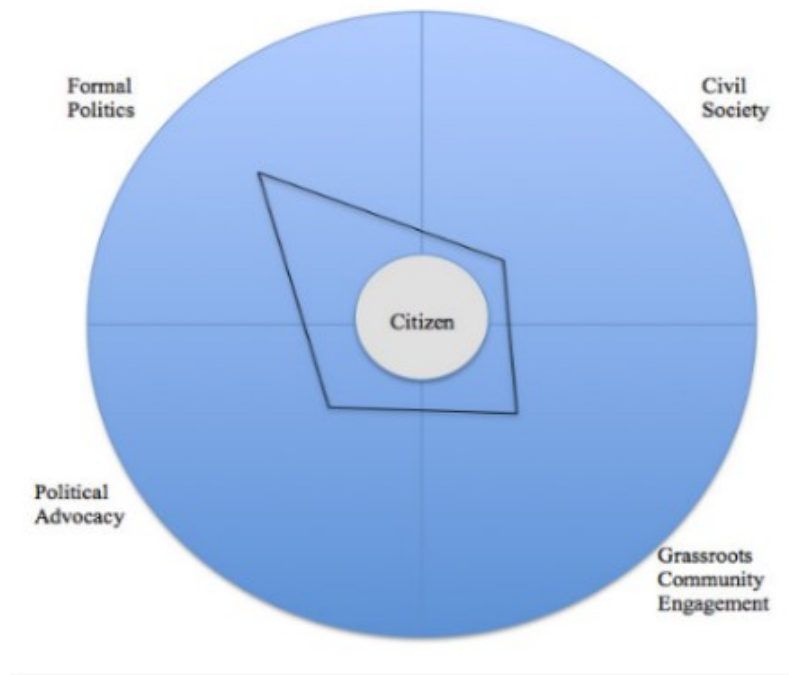
Le deuxième profil est le plaidoyer politique qui se caractérise par un engagement en dehors des structures formelles du système politique avec l'intention d'influencer la société et la démocratie. Cela inclut signer des pétitions, boycotter, manifester, faire pression, participer à des campagnes sur les réseaux sociaux, et s'exprimer dans les médias (Sears, 2014). Les connaissances développées ici couvrent l'éventail des moyens d'engagement citoyen en dehors des structures politiques formelles.

Le troisième type, la société civile, implique un engagement au sein d'organisations ou d'institutions de la société civile, telles que les syndicats, les groupes religieux, les organisations environnementales, les clubs de service, les organisations de jeunesse, et d'autres ONG. Les savoirs développés concernent les organisations de la société civile et leurs modes de fonctionnement pour fournir des biens sociaux et contrôler le pouvoir et l'influence de l'État (Sears, 2014).

Le quatrième type est l'action communautaire, caractérisée par un engagement sporadique ou temporaire avec un groupe ou un projet communautaire, comme le bénévolat, le travail sur des projets à court terme, et la participation à des événements sportifs ou culturels communautaires. Les connaissances développées ici incluent une compréhension théorique et pratique de la communauté, des individus et groupes qui la composent (Sears, 2014).

De plus, l'étude de Sears (2014), propose un système d'évaluation de la citoyenneté à l'aide de ces quatre pôles (voir fig. 2).

**Figure 2 : exemple de graphique à pôle de Sears (2014, p.20)** <sup>3</sup>



Le type de graphique à pôle utilisé permet de constater la complexité réelle de la citoyenneté chez une personne. Bien que pour des besoins méthodologiques nous regroupons la citoyenneté à travers des types et des modèles, celle-ci est bien plus complexe chez une personne. Effectivement, il est rare de pouvoir résumer un humain à une seule caractéristique. Cette représentation graphique révèle quel type de citoyenneté est dominant, mais permet aussi de repérer la force (ou la faiblesse) des autres types. Par exemple, sur celui-ci haut, on remarque la conception dominante de la citoyenneté est la politique formelle. Cependant, on remarque que la politique formelle est accompagnée du plaidoyer politique et de l'action communautaire. On peut donc faire une analyse plus complète : bien que la politique formelle plus traditionnelle domine pour ce jeune, on voit certains aspects liés à l'implication communautaire et à la justice sociale. L'aspect de l'implication dans des

<sup>3</sup> Le graphique a été reproduit avec la permission de l'auteur.



organisations comme des syndicats, des groupes religieux et les clubs jeunesse est moins présent dans la citoyenneté du jeune questionné. L'auteur conclut qu'un profil citoyen fort est un profil équilibré entre les quatre pôles, donc un citoyen capable de participer à sa société de plusieurs manières (Sears, 2014).

#### **2.2.4. LE MODÈLE DE PAGÉ (2001)**

Pagé (2001) propose quatre types de citoyenneté. Tout d'abord, une conception de la citoyenneté nationale et unitaire valorise les citoyens conformes à la culture dominante. Cette perspective peut compromettre la liberté, car poussée à l'extrême, elle peut conduire au rejet de la diversité. Ensuite, une conception libérale valorise le citoyen principalement en tant qu'individu (Pagé, 2001). Il doit jouir du maximum de droits possible et augmenter continuellement son pouvoir d'achat tout au long de sa vie. Ce type de citoyenneté se concentre sur les sphères économique et privée plutôt que sur le devoir civique. Troisièmement, la citoyenneté délibérative valorise les individus qui participent au débat, délibèrent sur les grands enjeux et s'impliquent dans des groupes et dans leur collectivité. Le quatrième type mentionné par l'auteur ressemble à la citoyenneté libérale mais inclut également la reconnaissance des particularités des minorités (Pagé, 2001).

#### **2.2.5. SYNTHÈSE DES TYPES DE CITOYENNETÉ**

Nous avons fait le tour des types de citoyennetés décrits dans la littérature retenue dans le cadre de cette recherche. Voici un tableau qui en fait la synthèse. En rassemblant tous les auteurs sélectionnés et en croisant leurs différents modèles, nous avons repéré en tout cinq types de citoyennetés : social-communautaire, libéral, politique participatif, justicier social et nationaliste. Nous y avons classé les types de citoyennetés des différents auteurs et avons ressorti leurs caractéristiques.

**Tableau 2 : Synthèse des modèles de citoyenneté**

Auteurs Type de citoyenneté catégorisé	Social-communautaire	Libéral	Politique-participatif	Justicier social	Nationaliste
<b>Galichet (2003)</b>	Le modèle de la famille	Le modèle du travail	Le modèle de la discussion	Le modèle de la discussion	Le modèle de la famille
<b>Westheimer (2020)</b>	Le citoyen personnellement responsable		Le citoyen participatif	Le citoyen axé sur la justice	
<b>Pagé (2001)</b>		Le citoyen libéral Le citoyen libéral plus	La citoyenneté délibérative		La citoyenneté nationale unitaire
<b>Sears (2014)</b>	Civil Society (Société civile) et Community Action (Action communautaire)		Formal Politics (politique formelle)	Political Advocacy (Plaidoyer politique)	
<b>Caractéristiques communes</b>	Cette catégorie de citoyen est axée sur l'aide de son prochain et le dynamisme communautaire. On y remarque des pratiques de bénévolat, de dons de biens et de participation communautaire. On y inclut aussi l'implication dans des événements culturels, sportifs et dans des syndicats.	Cette catégorie est caractérisée par la liberté individuelle recherchée. Les individus basent leur participation à la communauté par leur productivité au travail.	Cette catégorie est axée sur le rôle politique du citoyen. On y voit des pratiques comme s'informer sur les enjeux de la communauté, en débattre et voter.	Cette catégorie est axée sur la recherche de justice et d'égalité pour tous ou la recherche de nouvelles normes jugées meilleures. On y voit la remise en question en profondeur du fonctionnement et des moyens de pression pour apporter des changements.	Cette catégorie est axée sur l'appartenance culturelle ou ethnique. On souhaite favoriser l'adhésion à une norme.

Afin d'avoir le modèle le plus complet possible, nous proposons une mise en commun des quatre modèles étudiés. Ils forment ensemble cinq catégories. Dans chacune des catégories, au moins deux auteurs se recoupent et se complètent. Il n'y a que dans la catégorie « politique-participative » que les quatre auteurs se rejoignent tous (Galichet, 2003 ; Wertheimer, 2020 ; Sears, 2014 ; Pagé, 2001). La dernière ligne du tableau assemble les définitions, une synthèse de chaque auteur.

Le type de citoyenneté « social-communautaire » dégagé à partir des modèles de Galichet (2003), Wertheimer (2020) et Sears (2014) regroupe les citoyens qui s'illustrent sur le plan communautaire dans des organisations non politiques, c'est-à-dire des organisations sportives, culturelles, philanthropiques ou corporatives. Nous avons retenu le modèle de la famille de Galichet (2003) pour l'appartenance communautaire, le désir d'aider son prochain et de faire partie de la culture dominant (ce qui peut passer par le sport et l'art). Du côté de Wertheimer (2020), c'est le côté philanthropique qui est décrit : le bénévolat et le don de biens. Il mentionne que le citoyen qui s'engage ainsi se responsabilise personnellement des enjeux de sa communauté. Nous avons fusionné deux catégories de Sears (2014) « société civile » et « l'action communautaire » puisqu'elles regroupent toutes deux des citoyens qui s'investissent dans des causes de biens commun non politique. Que ce soit sous forme de bénévolat ou qu'elles en effectuent leur travail, ces personnes choisissent de s'engager dans ce qu'elles jugent comme socialement important. Par exemple, un représentant syndical, même s'il est rémunéré, doit occuper ce poste d'abord par conviction et par intérêt pour les travailleurs qu'il représente.

Le type de citoyenneté "libéral", tel qu'évoqué dans les modèles de Galichet (2003) et Pagé (2001), englobe les citoyens pour qui l'engagement principal réside dans leur participation à la productivité économique. Selon Pagé (2001), ces individus tendent à évaluer leur liberté en fonction de leur pouvoir d'achat. Cela reflète une orientation où l'accent est mis sur la sphère économique, le respect des droits et libertés individuels et la vie privée, plutôt que sur des obligations civiques plus larges.

Le type « politique participative » décrit les citoyens qui considèrent que leurs responsabilités passent avant tout par leur participation à la vie politique. Tous les modèles mentionnent le rôle politique du citoyen. Cela peut se manifester par le débat d'opinions et l'intérêt pour les enjeux (Galichet, 2003 ; Westheimer, 2020 ; Pagé, 2001), la participation au vote (Westheimer, 2020), ou encore l'engagement dans des partis politiques, des rassemblements politiques ou des comités législatifs (Sears, 2014 ; Pagé, 2001).

Le type « justicier social » est le citoyen qui se considère avant tout comme un gardien de la démocratie et de l'égalité. Il pense donc que le système doit tendre toujours vers une plus grande égalité. Il est aussi critique des structures du système et apporte des stratégies de changement (Westheimer, 2020). Par exemple, il est prêt à en débattre (Galichet, 2003) ou à passer à l'action par des moyens démocratiques, comme manifester, boycotter, signer une pétition ou communiquer dans les médias (Sears, 2014). Il est aussi présent dans le modèle de Pagé (2001) où il est désigné comme le citoyen « libéral plus ». C'est un citoyen libéral qui reconnaît la présence de minorité pouvant être victime d'inégalité. Bien qu'il ait une part sociale, nous considérons le type « libéral plus » de Pagé (2011) est davantage associé au type libéral.

Le type « nationaliste » est présenté en partie dans le modèle de la famille de Galichet (2003) tout comme dans le modèle de Pagé (2001) par un fort sentiment d'appartenance à une nation. C'est le modèle de Pagé (2001) qui avance l'idée d'une cohésion culturelle et d'une intégration des minorités dans la culture majoritaire. Le statut juridique du citoyen ne peut être remis en cause même si un citoyen ne correspond pas à la majorité. C'est plutôt dans l'espace public que la culture dominante s'installe et laisse peu de place aux autres minorités de s'exprimer ou manifester leurs droits (Pagé, 2001).

Dans le cadre du mémoire, nous utiliserons ces cinq types de citoyenneté pour avoir la vision la plus complète possible lors de l'analyse des types de citoyennetés des élèves du secondaire. Cela pour répondre à l'objectif no. 2 : analyser la compréhension qu'ont les élèves de l'engagement

citoyen. En observant les types de citoyennetés des élèves, nous serons plus à même de comprendre comment se caractérise leur engagement.

### **2.3. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ**

Nous avons abordé les grands principes de la citoyenneté contemporaine et le rôle qu'elle doit accomplir dans les sociétés démocratiques. Puis nous avons vu comment l'engagement citoyen se déploie dans les sociétés contemporaines à travers différents types de citoyennetés. Maintenant, comment s'articule l'éducation à la citoyenneté de manière générale ? Comment, dans la pratique, tente-t-on de former des citoyens qui répondent au rôle fixé ? Quels rôles sont valorisés à l'école ? De nombreux auteurs discutent de l'éducation à la citoyenneté, ils élaborent chacun des modèles pour en augmenter l'efficacité (mettre des exemples d'auteurs en référence). Nous avons rassemblé leurs propos pour en arriver à brosser un portrait synthèse de la recherche sur le sujet.

#### **2.3.1. LES DIMENSIONS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ**

Sears (2014) relève trois dimensions de l'éducation à la citoyenneté dans lequel on peut classer des connaissances, des comportements et des valeurs citoyennes d'écrits par d'autres auteurs (Galichet, 2001 ; Bozec, 2018 ; Westheimer, 2020 ;). Une première dimension cognitive consiste à développer des connaissances et à comprendre les systèmes qui régissent la société. La deuxième dimension est la dimension active, qui vise à développer chez les futurs citoyens des comportements et des compétences, comme la capacité à débattre. La troisième dimension, la dimension affective, rejoint les valeurs et les attitudes que l'on souhaite promouvoir chez les futurs citoyens (Sears, 2014). On s'accorde sur ces dimensions, mais le défi réside dans la spécification des éléments internes de chacune. Par exemple, quelles valeurs devons-nous inculquer aux futurs citoyens ? Comment déterminer l'orientation de ces dimensions ?

Premièrement, la dimension cognitive se traduit par le développement de connaissance sur le fonctionnement institutionnel, comme les partis politiques, les syndicats, la chambre d'assemblée, etc. Il s'agit de connaître les différents systèmes, leurs institutions et d'en comprendre leur fonctionnement (Bozec, 2018 ; Westheimer, 2020 ; Sears, 2014). On suggère aussi d'exposer les

élèves à plusieurs perspectives pour qu'ils entrevoient la complexité de la société et qu'ils comprennent les différentes forces qui s'affrontent. Ainsi, on les initie aux enjeux de leur société (Bozec, 2018 ; Westheimer, 2020 ; Sears, 2014). Évidemment, l'histoire est utile pour comprendre les origines et la construction de la société actuelle par l'étude du passé (Sears, 2014). Cette dimension s'axe sur les connaissances des systèmes sociétaux, des enjeux présents et des acteurs qui s'affrontent.

Deuxièmement, la dimension active de la citoyenneté recoupe deux concepts clés : le sens critique et l'autonomie (Sears, 2014 ; Bozec, 2018 ; Westheimer, 2020). Le sens critique est une pratique évaluative et autoévaluative fondée sur une démarche réflexive pour déterminer si une croyance est valable et, ainsi, faire des choix éclairés. En vue de quoi, le sens critique est un raffinement de la pensée (Gagnon, 2011). La dimension active vise à former des citoyens capables de réfléchir de manière rationnelle et de prendre des décisions éthiques. Pour ce qui est de l'autonomie, on y inclut des capacités comme être en mesure de se prendre en charge seul : se nourrir, se loger, avoir une bonne hygiène, payer ses impôts, etc. C'est aussi d'être responsable de ses gestes et des règles de fonctionnement public (Bozec, 2018 ; Westheimer, 2020). Pour développer le sens critique et l'autonomie chez les élèves, certaines pratiques sont à valoriser à l'école, comme enseigner aux élèves à poser des questions ; être politique : encourager à exprimer son point de vue, à discuter des enjeux politiques ; pratiquer le débat ; aborder des sujets à controverse (Bozec, 2018 ; Westheimer, 2020 ; Sears, 2014). Cette dimension est donc ancrée dans les actions à poser et les compétences à développer pour la citoyenneté.

Troisièmement, la dimension affective de l'éducation à la citoyenneté semble rassembler les auteurs autour des valeurs démocratiques (Galichet, 2001 ; Bozec, 2018 ; Westheimer, 2020 ; Sears, 2014). Nous les avons détaillées plus haut dans le chapitre, il s'agit de : la liberté, l'égalité, la responsabilisation sur les enjeux sociétaux et l'intérêt de son prochain. Donc, en classe, les recommandations des auteurs sont de présenter les valeurs et les grands principes démocratiques et d'encourager les élèves à participer à la communauté qui les entoure, soit par le biais de loisirs, de tâches à accomplir ou différents comités d'organisation (Bozec, 2018 ; Westheimer, 2020 ; Sears,

2014). Cette dimension appelle donc à l'identité citoyenne, car elle demande de se positionner par rapport à des valeurs qui varient selon les individus, la communauté et la société dans laquelle on se trouve.

## **2.4. ENGAGEMENT CITOYEN**

Le deuxième concept nécessaire pour appuyer la compréhension de notre recherche est le concept d'engagement citoyen. Qu'est-ce que l'engagement citoyen ? Quelle forme prend-il dans nos sociétés ? Comment le favorise-t-on en éducation ?

Commençons par en faire la définition. L'engagement citoyen doit être perçu au sens conscient d'une conduite et d'un acte de décision (Landry, 2009). Cela implique d'adopter une conduite où l'on assume sciemment une situation, un contexte ou une action en cours, contrairement à une attitude de retrait et d'indifférence (Landry, 2009). Ladrière et al. (s.d.), dans l'encyclopédie Universalis, évoquent l'exemple de l'adhésion à un parti politique. Dans ce cas, l'individu est attaché à une cause qui rejoint ses idéaux. L'individu n'est pas passif ou indifférent dans le contexte politique, il s'y implique. Pour les auteurs (Ladrière et al., s.d.), le véritable engagement est atteint lorsqu'il prend une forme inconditionnelle. Cela signifie que l'individu s'engage dans une conduite par principe, laquelle reste inchangée malgré les circonstances ou ses propres intérêts (Ladrière et al., s.d.).

En outre, on peut associer l'engagement citoyen au concept d'action collective. Ce terme désigne des actions entreprises par un groupe d'individus dans le but d'atteindre des objectifs communs et d'en partager les bénéfices (Letonturier, s.d.). Il est souvent lié à la motivation à l'action, car pour qu'une action collective soit mobilisée, chaque individu doit être motivé à agir et à s'engager (Landry, 2009). Il est donc crucial pour notre recherche de comprendre les conditions nécessaires à la coopération des individus pour s'engager dans une action collective.

Les théories existantes identifient quatre facteurs qui influencent l'engagement des individus dans une action collective (Landry, 2009). Deux de ces facteurs ont un effet positif sur l'engagement : l'efficacité de l'information et les liens entre les individus. En effet, les individus bien informés sur les actions possibles et les bénéfices potentiels sont plus susceptibles de s'engager dans une action

collective. De même, plus les liens entre les membres d'une communauté sont forts, plus les individus sont enclins à s'engager dans des actions communes (Landry, 2009 ; Cefai, 2007). Les deux autres facteurs influencent négativement l'engagement : le nombre d'individus à mobiliser et l'effort par rapport aux bénéfices perçus. Plus le nombre d'individus à mobiliser est élevé, plus il est difficile de les engager dans une action collective. De plus, les individus sont plus susceptibles de s'engager si les bénéfices de leur engagement sont évidents. Si l'action collective demande beaucoup d'efforts, les individus seront moins enclins à s'y engager, à moins que les avantages ne justifient ces efforts (Landry, 2009). Pour l'éducation à la citoyenneté, il est donc pertinent de favoriser l'apprentissage des droits et des devoirs citoyens, de renforcer les liens entre les individus d'une même communauté ou société, et de démontrer les bénéfices individuels et collectifs d'une participation active et engagée (Sauvé, 2011 ; Landry, 2009).

Landry (2009), dans son mémoire sur les motivations à l'engagement citoyen chez la jeunesse, rapporte la réalité contemporaine de « l'engagement-dégagement ». D'abord pensé par le sociologue Michel Wieviorka (1998), l'engagement doit maintenant faire du sens pour l'individu et ne pas brimer son autonomie personnelle. Autrement dit, l'action collective doit être en accord avec les valeurs et la liberté de l'individu. Cela diffère grandement des partis politiques, des groupuscules idéologiques et des syndicats d'autrefois, où le militant s'oubliait pour la cause qu'il défendait (Landry, 2009). L'engagement citoyen est donc en changement, mais l'éducation à la citoyenneté peut aider à donner un sens individuel à l'engagement citoyen (Landry, 2009).

En résumé, un citoyen engagé doit choisir une conduite et s'y tenir pour favoriser l'atteinte d'objectif commun de sa société ou de sa communauté et partager les profits autant personnels que collectifs (Landry, 2009). L'action dans l'engagement peut se définir différemment selon les valeurs et les visions de chacun. Par exemple, le citoyen libéral (de la conception de Pagé [2001]) voit son action axée sur sa liberté, il est le gardien de ses droits. Son engagement citoyen en est donc teinté.

#### **2.4.1. LES ESPACES D'ENGAGEMENT DES JEUNES**

Becquet (2021) identifie trois espaces d'engagement pour des actions collectives. Ces espaces montrent où les jeunes apprennent à s'engager et acquièrent une expérience de citoyenneté



en dehors de l'école. Le premier espace est celui des mouvements sociaux, décrits comme des causes qui mobilisent les jeunes générations et reflètent leurs préoccupations sociales, comme l'environnement (Lajoie, 2022). Le deuxième espace est celui des collectifs, comprenant des associations, ONG, organisations communautaires et groupes informels. Ces collectifs offrent des conceptions variées du lien social et de l'articulation d'aspirations individuelles et collectives. C'est pourquoi elles sont appréciées par les jeunes pour leur fonctionnement démocratique, leur souplesse et leur efficacité (Becquet, 2021). Le dernier espace est celui de l'action publique, correspondant à la citoyenneté politique, où l'on vote, manifeste ou s'engage dans un parti politique. Bien que l'article de Becquet concerne l'engagement citoyen des jeunes en dehors de l'école, l'auteur reconnaît l'espace scolaire comme un espace d'engagement important. Elle souligne à quel point l'engagement est une dimension à part entière des systèmes éducatifs des démocraties contemporaines (Becquet, 2021).

#### **2.4.2. LES FACTEURS D'INFLUENCE DE L'ENGAGEMENT CITOYEN DES JEUNES**

Royer (2018) dégage trois profils d'engagement citoyen chez les jeunes, deux profils désengagés et un profil engagé. D'abord, il y a le désengagé avoué, qui ne montre aucun intérêt pour la citoyenneté et ne participe à aucune action civique ou communautaire. Ensuite, il y a le profil spectateur, qui s'intéresse à la citoyenneté et aux questions sociétales mais n'agit pas directement pour y contribuer ; ce type de jeune peut suivre l'actualité et les débats sans s'impliquer activement. Enfin, il y a le jeune engagé et impliqué, qui participe activement à des actions civiques, communautaires ou politiques, en prenant part à des manifestations, en rejoignant des associations ou en s'investissant dans des projets qui visent à améliorer la société (Royer, 2018). Ces profils montrent la diversité des attitudes et des niveaux d'engagement des jeunes envers la citoyenneté. Quels sont les facteurs qui poussent les jeunes à s'engager davantage dans la citoyenneté ? Trois éléments clés sont identifiés : le milieu fréquenté, le genre, ainsi que les valeurs individuelles des jeunes.

Royer (2018) et Sears (2014) soulignent l'importance du modèle familial dans l'engagement citoyen. Plus un enfant grandit dans une famille engagée, plus il accordera d'importance à

l'engagement citoyen plus tard. Un autre facteur clé est l'école : les opportunités d'engagement offertes par le milieu scolaire sont également cruciales pour encourager l'engagement citoyen chez les jeunes (Royer, 2018 ; Sears, 2014). Les opportunités telles que les comités d'organisation, les gouvernements étudiants, les équipes sportives, la radio étudiante, le journal ou les collectes de fonds sont fondatrices. Sears (2014) relève dans son étude que les élèves provenant de milieu défavorisé étaient moins portés à s'engager. De surcroît, les écoles présentes dans ces milieux sont les écoles qui comprennent le moins de possibilités d'engagement. Par exemple, on y retrouve plus rarement de gouvernements étudiants (Sears, 2014).

Un autre facteur d'influence serait le genre de l'élève. Effectivement, Sears (2014) dans son étude relate que les jeunes femmes sont plus susceptibles d'être engagées dans une réalisation philanthropique ou axée sur la justice sociale dans leurs communautés. Pour ce qui est de l'engagement avec le système politique formel, ce sont les hommes qui y voient une opportunité. Les femmes expriment systématiquement moins d'intérêt et indiquent qu'elles ne se sentent pas qualifiées, malgré leur expérience dans le travail communautaire, pour participer à la politique (Sears, 2014). Royer (2018) perçoit aussi certaines différences. Les filles vont moins aborder leurs idéaux et leur opinion pour caractériser leur engagement. Elles vont être moins enclines à parler de manifestations et de militantisme que leurs homologues masculins. Elles n'abordent pas non plus l'enrichissement de leur CV à la suite d'engagement citoyen.

Dernièrement, Royer (2018) constate des facteurs individuels influence l'engagement citoyen. Les jeunes participants interviewés dans l'étude de Royer (2018) insistent sur l'aspect de la personnalité et les idéaux de chacun qui feront une différence sur l'engagement. « Et, pour s'engager socialement, encore faut-il avoir une cause à soutenir. » (Royer, 2018, 17). Les jeunes engagés ont une cause qui leur tient personnellement à cœur et qui concorde avec leurs valeurs. La chercheuse (Royer, 2018) note que les jeunes démontrant moins d'engagements sur le plan social et communautaire manifestent un grand intérêt pour le travail, l'argent et la réussite personnelle. Ces jeunes choisissent de s'investir dans d'autres sphères comme le travail et l'école. Donc bien qu'ils se

disent désengagés, ils restent des individus fonctionnels. Ils sont engagés dans leur propre vie contribuant à leur façon au bien-être de leur collectivité (Royer 2018).

### **2.4.3. ÉDUIQUER À L'ENGAGEMENT CITOYEN**

Avec toutes ces précisions, comment éduquer vers un plus grand engagement citoyen ? Quelles pistes de solutions la recherche nous offre-t-elle ? Tout d'abord, il semble y avoir un consensus sur l'importance de la pratique du débat (Sears, 2014 ; Royer, 2018 ; Becquet, 2021 ; Galichet, 2003). Cette méthode permet de développer plusieurs aptitudes sociales et d'ouverture d'esprit envers différents points de vue. Surtout, elle permet aux élèves d'être actifs en classe et de tester leurs idées (Royer, 2018 ; Sears, 2014). Pour que cela fonctionne, il est nécessaire d'établir un climat de classe ouvert où les élèves peuvent s'exprimer librement (Sears, 2014). Cependant, en raison des contraintes de temps, des exigences des programmes et de la nécessité de maintenir l'autorité de l'enseignante, les classes d'histoire pratiquent peu le débat (Fortier-Chouinard, 2021).

Pour favoriser l'engagement citoyen, Royer (2018) recommande également d'encourager les jeunes à participer à des activités communautaires. En s'impliquant régulièrement, ils développeront une habitude d'engagement et en percevront les bénéfices pour leur milieu. Le milieu scolaire est particulièrement bien placé pour répondre à ce besoin de développement de l'engagement civique (Becquet, 2021).

L'engagement citoyen est un concept essentiel dans le cadre de notre projet de recherche. Il se traduit par une conduite consciente et délibérée, impliquant une participation active plutôt qu'une indifférence (Landry, 2009). Cette forme d'engagement peut se manifester dans divers contextes, notamment à travers des actions collectives où les individus œuvrent ensemble pour atteindre des objectifs communs (Letonturier, S.D.). On relève trois profils d'engagement chez les jeunes : désengagé, spectateur et engagé (Royer, 2018). Le contexte familial, le genre et la personnalité des jeunes peuvent influencer sur leur niveau d'engagement. Le milieu éducatif qui nous intéresse particulièrement est aussi un facteur d'influence. Il est crucial de promouvoir des opportunités telles que les débats en classe et les activités communautaires, qui permettent aux jeunes de développer leurs capacités d'action et de renforcer les liens sociaux (Royer, 2018 ; Sears, 2014 ; Becquet, 2021).

## 2.5 LES COURS D'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU QUÉBEC

Dans cette section, nous explorerons la manière dont les cours d'histoire au secondaire peuvent intégrer les concepts clés de l'éducation à la citoyenneté et de l'engagement citoyen. Nous détaillerons comment les dimensions de l'éducation à la citoyenneté (Sears, 2014) s'inscrivent dans les visées des cours d'histoire. Nous examinerons également les compétences utiles à la citoyenneté développées dans ces cours, ainsi que les approches pédagogiques utilisées dans le contexte des classes d'histoire au secondaire.

Le cours d'histoire est perçu comme un lieu de partage, permettant le développement d'une pensée critique et de l'engagement citoyen. Il permet aux élèves d'avoir une vision de l'impact de l'implication social que les individus peuvent avoir dans le passé, le présent et le futur. Le PFEQ privilégie le domaine général de formation de l'histoire pour l'éducation à la citoyenneté. On peut y lire au premier cycle :

Le domaine qui présente le plus d'affinités avec le présent programme est certes Vivre-ensemble et citoyenneté. Son intention éducative et ses axes de développement s'harmonisent avec la visée de formation du programme, soit préparer l'élève à assumer ses responsabilités de citoyen par une compréhension éclairée des réalités sociales. (MEQ, 2007 b, 340)

Et au deuxième cycle :

La mise à distance du passé et le recours à une méthode d'analyse telle que la méthode historique cultivent l'esprit critique des élèves, dès lors plus aptes à assumer leur rôle de citoyens. (MEQ, 2017, 1)

Les visées de formation des deux cours d'histoire du secondaire sont favorables à l'éducation à la citoyenneté. Dans le cours HÉC ce sont les deux visées qui répondent au développement de futur citoyen :

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

(MEQ, 2007b)

Effectivement, la première visée mobilise l'aspect cognitif (Sears, 2014) de l'éducation à la citoyenneté. Elle cherche à développer une meilleure compréhension du monde chez l'élève en questionnant le passé. La deuxième visée mobilise surtout l'aspect actif (Sears, 2014) de l'éducation à la citoyenneté en préparant la participation de l'élève à la démocratie et à la vie sociale. Tout de même, l'expression « de façon éclairée » suggère l'utilisation du sens critique une aptitude active de l'éducation à la citoyenneté (Sears, 2014). On y dénote aussi l'aspect affectif (Sears, 2014) parce qu'on y mentionne des valeurs, comme l'ouverture sur le monde.

Pour ce qui est du cours HQC, il y a trois visées :

- amener les élèves à acquérir des connaissances sur l'histoire du Québec et du Canada ;
- amener les élèves à développer les habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire ;
- amener les élèves à développer les aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale.

(MEQ, 2017)

La première utilise le sens cognitif de l'éducation à la citoyenneté en développant des connaissances sur l'histoire du Québec et du Canada, car l'élève connaît mieux les fondements de sa province et son pays (Sears, 2014). La deuxième visée est aussi axée sur le sens cognitif et actif de l'éducation à la citoyenneté par le développement d'habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire (Sears, 2014). On retrouve un éclaircissement des habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire dans la compétence 2 du programme :

L'interprétation d'une réalité sociale repose sur la mise à distance du passé et fait appel à une méthode d'analyse critique, soit la méthode historique, et à la rigueur. Le recours à cette méthode constitue l'occasion d'acquérir ou de perfectionner les habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire. (MEQ, 2017, 13)

Ce sont donc des compétences d'analyse méthodologique rigoureuse qui y sont développées. Par l'histoire, on favorise une attitude et une démarche méthodique basées sur la curiosité scientifique à comprendre les sociétés et leurs enjeux (Martineau, 2010). Doussot (2020) rapporte cela à la « démarche d'enquête » que nous détaillerons dans la prochaine section. La troisième visée

est aussi cognitive par le développement d'aptitude critique, mais aussi active par les aptitudes délibératives et par la finalité de participation sociale (MEQ, 2017). Il ne semble pas avoir de visée affective de l'éducation à la citoyenneté (Sears, 2014) puisqu'aucun vocabulaire allant en ce sens n'est retrouvé dans le PFEQ.

Bien que l'histoire en tant que discipline présente de nombreuses vertus pour l'éducation à la citoyenneté, il est nécessaire de transférer les compétences intellectuelles acquises vers une application citoyenne. Ce transfert n'est pas inné chez les élèves, il doit être appris. Comme mentionné dans la problématique, le cours HQC n'inclut pas de compétence dédiée spécifiquement à l'éducation à la citoyenneté (Fortier-Chouinard, 2021), ce qui signifie que cette éducation n'est pas évaluée directement. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté repose uniquement sur l'enseignement de l'histoire, avec l'espoir que les élèves comprennent comment appliquer ces acquis à leur citoyenneté.

L'histoire sert de vecteur pour l'éducation citoyenne, en favorisant le développement d'une pensée critique et la compréhension de l'impact social de l'engagement. La pensée critique émerge grâce à l'étude de l'histoire et aux compétences acquises dans ce cadre (Martineau, 2010 ; Doussot, 2020). Cependant, le programme n'explique pas clairement comment transférer ces compétences de pensée critique et méthodologiques vers une application citoyenne. Cette intention est présente, du moins au premier cycle, mais le processus n'est pas expliqué (MEQ, 2007b ; MEQ, 2017).

### **2.5.1 LES COMPÉTENCES INTELLECTUELLES EN HISTOIRE**

Nous détaillerons dans cette section la démarche d'enquête dans laquelle les élèves sont plongés lorsqu'ils pratiquent l'histoire (Doussot, 2020). Nous discuterons aussi des concepts et des connaissances déclaratives développés dans les cours d'histoire.

Le PFEQ ne mentionne pas explicitement la pensée historique, mais celle-ci se retrouve tout de même dans les opérations intellectuelles du cadre d'évaluation ainsi que dans les différents éléments constitutifs des compétences (MEQ, 2017). Cette dernière est un processus intellectuel propre à l'histoire qui vise à interpréter le passé (Duquette, 2011). La démarche et les opérations intellectuelles développées par un tel processus sont ensuite transférables dans l'exercice quotidien

de la citoyenneté (MEQ, 2007b ; 2017). En pratiquant la pensée historique en classe, l'élève exerce un jugement complexe et nuancé au terme d'un travail méthodique (Duquette, 2011 ; Seixas et Morton, 2013). Pour développer la pensée historique chez les élèves, il est nécessaire de les placer dans une démarche d'enquête (Dousot, 2020). Bien que différente de celle d'un historien professionnel, cette démarche s'en rapproche dans un contexte scolaire (Moreau et Smith, 2019). L'enquête s'organise autour de trois axes : un événement ou un fait historique sujet à un questionnement, l'enquête en elle-même pour répondre à ce questionnement, et une réflexion des élèves sur leur propre méthode d'enquête en histoire (Dousot, 2020).

Pour reproduire partiellement la démarche scientifique, il faut d'abord problématiser. Cela consiste à identifier des éléments qui suscitent des questionnements ou posent un enjeu ouvert et complexe (MEQ, 2007b ; MEQ, 2017). L'élève doit s'organiser pour répondre à la problématique posée et apprendre en cours de route (Moreau et Smith, 2019). La méthode historique – établir les faits, expliquer les faits et interpréter les faits (MEQ, 2017) – est utilisée par l'élève pour se documenter sur des problématiques historiques. L'élève doit se confronter à différentes perspectives, réfléchir, critiquer et interpréter les informations lors de sa recherche. Il doit ensuite élaborer une réponse cohérente et rigoureuse au problème posé (Boutonnet, 2011). Ces opérations intellectuelles sont pratiquées dans le cadre des compétences disciplinaires (MEQ, 2017).

Dousot (2011) identifie cinq éléments clés de cette démarche d'enquête : la dimension critique et métacognitive, la compréhension d'un problème, l'utilisation de stratégies pour résoudre le problème, la mise en œuvre d'une démarche scientifique, et l'élaboration d'une réponse cohérente au problème. Au Québec, l'utilisation de la démarche d'enquête en classe semble favoriser les apprentissages des élèves, comme le montre l'étude de Cariou (2016). Son étude en France, comparant deux classes d'élèves de niveaux différents (CM1 d'école élémentaire et quatrième de collège) ayant travaillé sur un même document historique, démontre que cette méthode d'enquête leur a permis de tirer des conclusions historiques avancées. Les élèves des deux niveaux ont été capables d'identifier les personnages historiques et de reconnaître la signification politique de l'image (Cariou, 2016).

Outre les compétences intellectuelles, les cours d'histoire développent également des concepts et des connaissances chez les élèves. Chiasson-Desjardins (2013) définit un concept comme une représentation mentale abstraite d'un objet de connaissance. L'enseignement par concept incite les élèves à remettre en question et redéfinir leurs conceptions, après une recherche, enrichissant ainsi leur compréhension du monde. Lorsqu'un élève identifie un concept pour la première fois, il devient sensible à sa présence et capable de le reconnaître ailleurs (Vigeant-Galley, 1987). Cette approche développe leur tolérance à l'ambiguïté, car certains concepts se chevauchent ou ont des frontières floues. Par exemple, la démocratie et la monarchie constitutionnelle peuvent se chevaucher, malgré l'apparente contradiction entre les deux. En allant au-delà de la simple définition, l'élève atteint une compréhension plus profonde du monde (Vigeant-Galley, 1987). Chacune des réalités historiques abordées dans le PEFQ est accompagnée de concepts connexes à développer avec les élèves, lesquels sont essentiels pour exercer une citoyenneté informée et active, comme l'assimilation, le commerce mondial, la démocratie et la justice (MEQ, 2007b ; MEQ, 2017).

Évidemment, les cours d'histoire permettent de développer des connaissances déclaratives historiques sur l'origine d'enjeu important pour la société moderne ce qui est non négligeable pour l'éducation à la citoyenneté (MEQ, 2007b ; MEQ, 2017). Ces connaissances sont, par exemple, des dates importantes, des lieux commémoratifs, des personnages historiques illustres ou des événements marquants se rapportant à la mémoire collective d'une communauté ou d'une société (Moisan, Bédard, 2017).

Voici un tableau qui résume les aspects développés par l'enseignement de l'histoire qui ont une incidence sur les compétences intellectuelles des élèves et les retombées pour l'éducation à la citoyenneté.



**Tableau 3 : Résumé des compétences intellectuelles en histoire**

<b>Aspects développés dans le cours d'histoire</b>	<b>Retombées pour l'éducation à la citoyenneté</b>
Démarche d'enquête (Doussot, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimension critique et métacognitive ;</li> <li>• Comprendre un problème ;</li> <li>• Utiliser des stratégies pour résoudre le problème ;</li> <li>• Mettre en œuvre une démarche scientifique ;</li> <li>• Élaborer une réponse cohérente vis-à-vis un problème.</li> </ul>
Conceptualisation (Vigeant-Galley, 1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profondeur de la compréhension qui va au-delà de la simple définition ;</li> <li>• Tolérance de l'ambiguïté ;</li> <li>• Développement de nouveaux concepts.</li> </ul>
Connaissances déclaratives (MEQ, 2007b ; MEQ, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faits historiques, comme des dates, des lieux, des personnages historiques ou des événements.</li> </ul>

### **2.5.2. LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ**

Pour développer la citoyenneté, l'élève doit se mettre en action et acquérir des compétences (Cardin, 2010 ; Sears, 2014). Cela n'a pas toujours été le cas ; traditionnellement, c'était l'enseignant qui transmettait le savoir à des élèves passifs (Sears, 2014). Aujourd'hui, ces deux approches pédagogiques coexistent dans les classes d'histoire (Sears, 2014). Sears (2014) résume ces deux méthodes, qu'il appelle l'approche traditionnelle et l'approche constructiviste démocratique, dans un tableau comparatif qui met en évidence leurs différences.

**Tableau 4 : L'approche traditionnelle comparée à l'approche constructiviste démocratique selon Sears (2014, p.4)**

	<b>Traditionnelle</b>	<b>Constructivisme démocratique</b>
<b>Savoirs et compréhension</b>	-Une seule bonne réponse -Universels	-Fluide, axé sur diverses perspectives. -Contextuel et culturel
<b>Les élèves</b>	-Tendance à un désengagement -Récipients vides -Conformes et passifs	-Tendance à un engagement positif, mais vulnérable. -Bâtisseurs actifs de connaissances et de compréhension. -Agents de changements
<b>Enseignement et apprentissages</b>	-Autoritaire -Par cœur -Perspective et résultat unique	-Enseignante guide -Constructivisme : porte attention aux connaissances antérieures, la culture, les perspectives multiples.
<b>Société et institutions</b>	-Stable -Généralement acceptable -Les élèves doivent accepter et s'intégrer	-Toujours en évolution -Toujours besoin d'un réexamen, de réformes. -Les élèves doivent comprendre et participer au remodelage.

Le savoir de l'approche traditionnelle est centré sur les connaissances déclaratives. Il n'y a qu'une seule bonne réponse possible aux questions posées (Sears, 2014). L'approche constructiviste démocratique est axée sur la compréhension de plusieurs perspectives et la fluidité de la compréhension du monde (Sears, 2014). Ainsi plusieurs réponses sont possibles, mais l'argumentaire qui accompagne ces réponses doit être bien étayé. Les élèves dans l'approche traditionnelle sont considérés comme des récipients vides que l'on doit remplir de connaissances. Ils doivent adopter une attitude conformiste et passive pour écouter l'enseignante et apprendre les connaissances déclaratives par cœur (Sears, 2014). Du côté de l'approche constructiviste démocratique, l'élève est amené à s'engager dans différentes tâches qui l'amèneront à découvrir des savoir-faire et des savoirs. L'enseignante a le rôle de guide dans la mise en place de diverses activités. Elle doit s'assurer que les élèves mobilisent des connaissances déjà apprises, tout en assurant que les activités les amènent à entrevoir différentes perspectives et manières de penser (Sears, 2014). La vision sociétale de l'approche constructiviste démocratique encourage la prise de parole des élèves et la remise en question de ce qui est présenté. La mise en pratique de ces stratégies par les élèves les amène à mettre à l'épreuve leurs connaissances et leurs compétences

en exprimant leur point de vue, en le débattant et en cherchant des solutions aux enjeux sociétaux (Bozec, 2018 ; Westheimer, 2020 ; Sears, 2014). Au contraire, l'approche traditionnelle a tendance à véhiculer les mêmes idéaux déjà en place dans la société et ses institutions. Ceux-ci doivent être acceptés et intégrés par les élèves qui les perpétueront à leur tour (Sears, 2014).

Pour ce qui est de l'exercice de la citoyenneté dans un contexte de classe, Bélanger (2018) relate trois types de contexte d'enseignement citoyen. Dans le premier, « l'autonomie encadrée », l'encadrement des enseignantes domine pour assurer la réussite des élèves au détriment de l'autonomie politique dans l'établissement. On peut relier ce type à la pratique dite traditionnelle puisque les élèves y sont passifs (Sears, 2014). Dans la deuxième, « l'autonomie négociée », les résultats aux tests ne mettent pas de pression au personnel et aux élèves, il y a de la place pour des projets plus intégrés à la communauté (Bélanger, 2018). Dans la dernière, « l'autonomie d'appropriation », on engage même les élèves à définir les règles de conduite dans l'établissement fortement diversifié (Bélanger, 2018). On peut associer « l'autonomie d'appropriation » à l'approche constructiviste démocratique de Sears (2014). En laissant la place aux élèves de s'organiser eux-mêmes, ils deviennent des bâtisseurs actifs de connaissances et de compréhension et de véritables agents de changements dans leur classe (Bélanger, 2018 ; Sears, 2014). Quel est le contexte de classe des enseignantes d'histoire au Québec ?

Certaines tensions subsistent entre l'approche traditionnelle et l'approche constructiviste démocratique (Sears, 2014) dans la pratique de l'enseignement. L'étude de Karwera (2012) nous apporte des réponses concernant les enseignantes du cours HÉC au premier cycle. Ces enseignantes évoluent dans un contexte où la pression du curriculum est moindre, car ce cours prévoit des liens directs avec la citoyenneté et n'est pas inclus dans l'examen ministériel de 4e secondaire (MEQ, 2007b). Les enseignantes interrogées s'accordent pour dire que le programme fournit les connaissances nécessaires à la compréhension du monde actuel, des idées qui l'ont façonné et des règles qui le régissent. Il permet également aux élèves de réfléchir et de construire leur conscience citoyenne, en concevant l'impact de leurs actions sur le monde qui les entoure

(Karwera, 2012). Ainsi, le programme favorise l'acquisition de connaissances et le développement de compétences réflexives.

Cependant, les enseignantes interrogées rencontrent des difficultés à concevoir des activités d'apprentissage liant de manière précise l'histoire et l'éducation à la citoyenneté (Karwera, 2012). Elles tendent également à éviter les sujets controversés ou sensibles pour ne pas indisposer ou démotiver les élèves, ce qui les prive de l'opportunité de confronter divers points de vue et de débattre (Karwera, 2012). De plus, ce ne sont pas toutes les enseignantes qui conçoivent l'approche constructiviste démocratique de l'enseignement de l'histoire de la même façon (Moisan, 2010). Lorsqu'elles parlent d'interprétation, les enseignantes se réfèrent à la présentation de différents points de vue (anglophones, francophones et autochtones), mais elles n'encouragent pas les élèves à développer leurs propres interprétations en découvrant l'histoire par eux-mêmes. Cela montre un manque d'intégration de l'approche constructiviste démocratique, qui prône une participation active des élèves dans la construction de leur compréhension historique (Moisan, 2010).

Ce n'est pas pour autant que les enseignantes se situent complètement dans l'approche traditionnelle. La recherche de Levasseur et Cardin (2013) apporte de la nuance, elle relève que les enseignantes seraient réticentes à transmettre un récit national collectif en tant que lien social identitaire de l'élève. Ils préfèrent que ce dernier développe lui-même une identité et des valeurs à travers ses découvertes historiques (Levasseur, Cardin, 2013). Cependant, les découvertes de l'élève se font à travers le récit raconté par l'enseignante, l'élève n'est pas actif et il ne discute pas le récit. Les données montrent que le discours des enseignantes oscille entre l'histoire pour devenir un membre homogène de la société et la reconnaissance de la pluralité des identités dans la société québécoise (Levasseur, Cardin, 2013). Tous les participants s'entendent sur le caractère démocratique basé sur le débat de faits rationnels, ce discours comme nous l'avons vu avec Karwera (2012) ne semble pas se mettre en pratique.

Bref, pour avoir une éducation à la citoyenneté de qualité, on favorise une approche constructiviste démocratique (Sears, 2014 ; Bélanger, 2018). L'autonomie d'appropriation est nécessaire pour pratiquer sa citoyenneté à l'école puisqu'elle permet aux élèves d'être actifs

(Bélanger, 2018). Bien que les enseignantes soient d'accord sur le principe, elles favorisent des approches traditionnelles dans la pratique (Karwera, 2012 ; Moisan, 2010 ; Levasseur, Cardin, 2013). Il semble donc y avoir un fossé entre les visées du curriculum, les pédagogies voulues et ce qui est réalisé en classe.

Le cadre conceptuel élaboré dans ce chapitre a permis de poser des bases essentielles pour la compréhension et l'analyse de la citoyenneté, l'éducation à la citoyenneté, l'engagement citoyen et les cours d'histoire. En rassemblant et en synthétisant les concepts, les modèles et les données pertinentes, ce cadre a servi de guide pour explorer en profondeur le problème de recherche. Celui-ci sera d'autant plus utile pour élaborer la méthodologie de recherche.

## **CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE**

Le chapitre 3 se concentre sur les orientations méthodologiques adoptées dans cette recherche. Nous commencerons par discuter de notre posture épistémologique, puis nous aborderons l'approche méthodologique phénoménographique et comment elle est concrètement appliquée dans ce projet. Ensuite, nous détaillerons la conception de notre outil de collecte de données. Nous examinerons également notre échantillon de population et décrirons le processus de collecte des données. Enfin, nous conclurons ce chapitre en présentant le processus d'analyse des résultats que nous avons planifié et développé pour répondre à notre question de recherche et à nos objectifs. Pour rappel, notre étude vise à comprendre quel sens les élèves de cinquième secondaire donnent à l'engagement citoyen en lien avec leurs cours d'histoire obligatoires. Pour ce faire, nous cherchons à : 1) analyser la compréhension des élèves concernant l'engagement citoyen ; 2) observer les comportements des élèves face à des problèmes citoyens pour évaluer s'ils établissent des liens avec les compétences acquises dans leur cours d'histoire et s'ils s'impliquent dans les tâches citoyennes ; 3) vérifier si les élèves perçoivent les cours d'histoire comme étant utiles pour l'éducation à la citoyenneté, essentielle au développement de l'engagement citoyen.

### **3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE**

Notre posture épistémologique se situe dans le cadre du constructionnisme ontologique, considérant la réalité comme subjective et construite par les humains (Bergeron et al., 2021 ; Gaudet et Robert, 2018). En effet, nous soutenons que les sens et la conception humaine sont les seuls moyens d'appréhender la réalité (Gaudet et Robert, 2018). Nous adoptons ainsi une approche interprétative dans notre démarche, cherchant à comprendre le sens que les élèves attribuent à leur cours d'histoire en lien avec leur engagement citoyen (Gaudet et Robert, 2018). Notre recherche s'inscrit également dans une perspective postmoderniste, reconnaissant sa nature herméneutique et

son absence d'adhésion à une idée linéaire de progrès (Bergeron et al., 2021). Au contraire de l'idée linéaire du progrès, notre objectif est de comprendre la perception des élèves dans son contexte.

### **3.2. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Notre question relève de l'approche phénoménographique, qui vise à qualifier les conceptions à travers lesquelles les individus comprennent un phénomène donné (Rosário et al., 2007). Dans notre étude, nous explorons la conception que les élèves québécois ont de la citoyenneté et de son lien avec leurs cours d'histoire, afin de comprendre comment ces cours contribuent au développement de la citoyenneté chez les jeunes. La phénoménographie nous permet de décrire et de qualifier la relation interne entre le monde et les individus. L'étude de Rosário *et al.* (2007) révèle des différences significatives dans la manière dont les élèves conçoivent l'apprentissage, expérimentent les connaissances et les mettent en pratique. Les apprenants ne réagissent pas simplement aux données objectives transmises, mais façonnent leurs perceptions en intégrant les apprentissages à leur propre compréhension (Rosário et al., 2007). En conséquence, notre protocole d'entretiens se déroule en deux temps : d'abord, nous discutons avec les élèves de leurs perceptions de l'engagement citoyen et des cours d'histoire, puis nous les impliquons dans des débats citoyens. Ainsi, nous pourrions voir comment les élèves intègrent réellement les apprentissages de leurs cours d'histoire à leur citoyenneté.

Nous avons choisi l'entretien de groupe, car il favorise une dynamique collective propice à l'expression des compétences de débat et de discussion des élèves, ainsi qu'à l'exploration de diverses perspectives. Bien que les cours d'histoire visent à promouvoir l'engagement citoyen, peu d'études se sont intéressées à évaluer comment ces cours contribuent réellement au développement des compétences citoyennes critiques chez les élèves (Bélanger, 2018). Comme la citoyenneté est une dimension sociale essentielle, nous avons appuyé notre approche théorique sur l'idée que le débat est indispensable à une démocratie vivante (Galichet, 2003 ; Sears, 2014 ; Westheimer, 2017 ; Éthier, Lefrançois, 2007), justifiant ainsi notre choix de faire interagir les élèves entre eux. L'entretien semi-dirigé est l'approche la plus appropriée pour atteindre nos objectifs. Nous avons élaboré un

cadre d'entretien qui permettra de faire émerger, à partir des discours des élèves, les différentes dimensions de la citoyenneté. Nous laisserons également la liberté aux élèves d'approfondir sur des points d'intérêt particulier s'ils le souhaitent.

### **3.3. L'ÉLABORATION DE L'OUTIL DE COLLECTE**

Tout d'abord, nous avons élaboré des questions d'entretiens pour animer la discussion, afin d'observer la conception de la citoyenneté des élèves, leur engagement citoyen et les liens qu'ils établissent avec leurs cours d'histoire. Nous avons également veillé à évoquer, par nos questions, chaque type de citoyenneté. Voici les questions que nous avons systématiquement posées à chaque groupe d'élèves.



**Tableau 5 : Les objectifs poursuivis par les questions d'entretien**

<b>Objectifs</b>	<b>Questions</b>
Vérifier la conception de la citoyenneté des élèves.  Observer le niveau d'engagement des élèves pour la citoyenneté.  Observer si les élèves mobilisent des comportements vus en cours d'histoire.	Qu'est-ce que pour vous être un bon citoyen ?  Quelle est la différence entre un bon et un mauvais citoyen ?
Déceler le type Social-communautaire.	Êtes-vous impliqué dans votre milieu, comme dans des équipes sportives, des comités à l'école ou autres ?
Déceler le type Libéral.	Travaillez-vous ? Dans le futur vous voyez-vous travailler beaucoup ?
Déceler le type Politique participatif.	Comptez-vous voter plus tard ? Pourquoi ?
Déceler le type Justicier social.	Y a-t-il des enjeux dans notre société dont on ne parle pas assez ? Lesquels ? Pourquoi ? Penses-tu que la société est assez juste ?
Déceler le type Nationaliste (1 des 2).	Est-ce que les citoyens d'une même nation devraient partager les mêmes valeurs ? Pourquoi ?  Est-ce que la majorité d'une nation doit faire attention aux minorités ? Pourquoi ? (Par exemple, la majorité anglophone au Canada doit-elle faire attention à la minorité francophone ou la majorité allochtone doit-elle faire attention à la minorité autochtone ?)
Observer si l'élève fait des liens entre ses cours d'histoire et la citoyenneté.	Selon vous, est-ce que vos cours d'histoire vous ont aidés à devenir de meilleurs citoyens ? Pourquoi ?

En complément des questions d'entretien, nous prévoyons de soumettre les élèves à deux débats sélectionnés afin d'observer s'ils mobilisent les compétences acquises en cours d'histoire. Nous y observerons aussi leur engagement citoyen. Nous avons élaboré trois débats que nous pourrions alterner pour les différents entretiens de groupe. Nous voulons que les débats touchent les élèves directement pour les inciter à prendre position et révéler leurs convictions. C'est pourquoi,

pour chaque débat, nous avons composé une mise en situation qui sera lue aux élèves. Elle permet d'impliquer les jeunes dans une action citoyenne. Nous avons aussi favorisé des thèmes susceptibles d'intéresser les élèves. Ensuite, il y aura plusieurs sources écrites qui résument tous les points de vue possibles mis à leur disposition (Annexe 1,2 et 3). Finalement, une feuille sera remise à chaque participant pour qu'il rende compte de sa démarche de réflexion et sa position sur le débat (Annexe 4). Voici les trois débats dans les détails.

### **3.3.1. POUR OU CONTRE LA MOTONEIGE RÉCRÉATIVE**

La motoneige est un loisir populaire au Québec, c'est un sujet qui risque de toucher directement la culture des élèves. Elle est une activité économique hivernale importante dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean : elle amène des touristes et anime les commerces. Nous mettrons les élèves dans une situation décisionnelle où certains motoneigistes ne respectent pas les sentiers et passent dans des zones résidentielles et sur des terres agricoles. Cela engendre des dommages considérables aux propriétés des agriculteurs et plusieurs résidents se plaignent du bruit. Malgré plusieurs interventions des autorités, la situation demeure. Devrait-on sévir ?

Les jeunes seront donc confrontés à faire un choix entre le rendement économique de la motoneige et l'utilité de l'agriculture. Il s'agit d'un enjeu familier pour notre échantillon, constitué majoritairement d'élèves issus de zones rurales. Bien que l'issue du débat puisse prendre toutes les directions. Ce thème peut, par exemple, mobiliser les citoyens de type nationaliste, si les élèves mobilisent l'aspect culturel de la motoneige. Il peut aussi mobiliser les citoyens de type libéral, si les élèves mobilisent l'aspect économique dans le débat et il peut mobiliser les citoyens de type justicier social, si les élèves mobilisent l'aspect environnemental de l'utilisation de la motoneige. Les sources fournies aux élèves comprennent des articles sur les dommages de la motoneige sur les terres agricoles, les animaux et des résidences privées, mais aussi des articles sur les mythes de la motoneige concernant l'environnement. Si les élèves lisent, ils se rendront compte que la motoneige est peu dommageable pour l'environnement. Nous avons aussi mis un extrait d'un article scientifique qui concerne la place culturelle de la motoneige et de l'hiver au Québec (Annexe 1).

### **3.3.2. POUR OU CONTRE L'OBLIGATION D'ÉTUDIER EN FRANÇAIS AU QUÉBEC**

Pour susciter l'engagement des élèves, nous aborderons le débat sur la langue française par le biais des études. Les élèves de 5e secondaire sont sur le point de choisir dans quel établissement ils poursuivront ou non leur parcours scolaire. Le débat, pour ou contre l'obligation d'étudier en français au Québec, pose donc la question : est-ce que le Québec devrait obliger les études en français dans un souci de protéger la culture ou devrait-il ouvrir les études anglophones à tous et prioriser la liberté de choix ?

Les élèves de chaque groupe devront s'entendre sur une position. D'autres avenues sont possibles, mais un élève se rangeant du côté de la protection de la langue mobiliserait une citoyenneté nationaliste et un élève se rangeant du côté de la liberté de choix serait plutôt libéral par exemple. Ce thème a été retenu puisqu'il peut évoquer directement les notions du cours HQC, où l'on aborde la racine même du débat des langues : la conquête anglaise (MEQ, 2017). Il sera intéressant d'observer si les élèves s'y réfèrent ou non. Les sources fournies mentionnent des statistiques sur le déclin de la langue française au Québec, des extraits de la Charte de la langue française concernant l'accessibilité des écoles anglophones, des articles et des témoignages sur l'urgence de protéger la langue et d'autres sur des étudiants qui défendent le droit d'étudier en anglais (Annexe 2).

### **3.3.3. POUR OU CONTRE LE BÉNÉVOLAT OBLIGATOIRE DURANT LE SECONDAIRE**

En ce qui a trait au débat sur le bénévolat, nous avons choisi d'utiliser un enjeu dont on entend beaucoup parler : la pénurie de main-d'œuvre. Autrement dit, est-ce que les élèves du secondaire devraient être mobilisés pour pallier, dans certains domaines, la pénurie de main-d'œuvre, et ce, de manière bénévole ? Par exemple, cela pourrait inclure des activités telles que combler le manque de bénévoles pour des événements sportifs et culturels, divertir les personnes âgées, ou inventorier et distribuer des denrées alimentaires.

Les sources présentent des arguments favorables au développement de l'autonomie, l'ouverture aux autres et de la responsabilisation des élèves en faisant du bénévolat. D'autres, au

contraire, sont défavorables et mentionnent la charge des devoirs et l'anxiété rependue chez la jeune génération (Annexe 3). Le débat offre de nombreuses possibilités pour mobiliser différents types de citoyennetés. Par exemple, un élève qui argumenterait sur les besoins sociaux liés à la pénurie de main-d'œuvre et l'importance du bénévolat incarnerait la citoyenneté social-communautaire. Un autre élève qui évoquerait sa charge de travail déjà élevée et son droit à un emploi rémunéré représenterait une citoyenneté de type libéral. Enfin, un élève qui construirait son argumentaire autour de l'action politique et de la réponse à l'appel citoyen illustrerait la citoyenneté politique participative.

### **3.4. L'ÉCHANTILLON**

Notre échantillon de convenance est formé de 20 adolescents de 5<sup>e</sup> secondaire qui ont complété et réussi les deux cours d'histoire obligatoires au DES. Nous avons formé cinq groupes de quatre participants chacun. Ces élèves n'ont pas suivi le nouveau cours CCQ qui vient de remplacer le cours ECR. Nous avons proposé le projet à des écoles des régions du Saguenay–Lac-Saint-Jean, du grand Montréal et de Québec. Deux écoles ont accepté de participer : la polyvalente de l'Ancienne-Lorette à Québec et la polyvalente d'Arvida à Saguenay. Peu d'enseignants ont accepté de libérer des élèves de leur classe, car les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire manquent déjà plusieurs périodes pour les photos de finissants, les comités d'organisation sociale et la remise de diplômes. Aussi, au moment de notre collecte de données, les enseignantes étaient en période de négociation avec le gouvernement pour leur convention collective. Les enseignantes devaient répondre à la pression des syndicats de réduire leur participation à tout ce qui allait au-delà de leur tâche habituelle. De ce fait, plusieurs enseignantes qui s'étaient montrés intéressés à participer au projet se sont désistés au dernier moment. Malgré cela, les milieux sondés ont permis de discuter avec des élèves ayant des profils variés.

La collecte s'est tenue à la polyvalente de l'Ancienne Lorette le 28 avril 2023 et à la polyvalente Arvida les 2, 3, 4 et 5 mai 2023. Le premier groupe de Québec est formé parmi les élèves du programme Sport-études. Normalement, les élèves sélectionnés pour ce programme sont académiquement plus performants. Ils doivent aussi maintenir une moyenne de 70 % pour pouvoir poursuivre dans ce cheminement. À Saguenay, les quatre groupes provenaient tous du programme

régulier. Le même enseignant nous a aidés à recruter des volontaires en nous donnant accès à ses quatre groupes de 5e secondaire.

**Tableau 6 : Participants**

Groupe	Participants	Date	École
A	A-1	28 avril 2023	Polyvalente de l'Ancienne Lorette
	A-2		
	A-3		
	A-4		
B	B-1	2 mai 2023	Polyvalente Arvida
	B-2		
	B-3		
	B-4		
C	C-1	3 mai 2023	Polyvalente Arvida
	C-2		
	C-3		
	C-4		
D	D-1	4 mai 2023	Polyvalente Arvida
	D-2		
	D-3		
	D-4		
E	E-1	5 mai 2023	Polyvalente Arvida
	E-2		
	E-3		
	E-4		

Les entretiens se sont très bien déroulés dans l'ensemble. Les élèves étaient heureux de donner leurs avis et ils trouvaient le sujet de la recherche intéressant. Tous les élèves se sont prêtés au jeu. Les élèves du programme Sport-études ont été exhaustifs autant dans leurs réponses aux questions posées que dans l'activité du débat. Les groupes formés dans les élèves au programme régulier ont été moins éloquents. On le voit bien dans la durée des entretiens : celle du groupe Sport-études est de 1 h 30 et nous avons fait un seul débat. Les groupes d'élèves du programme régulier ont chacun pris 45 minutes pour répondre aux questions et participer à deux débats. Passons maintenant au processus d'analyse des données.

### 3.5. L'ANALYSE PHÉNOMÉNOLOGIQUE

La phénoménographie est dérivée de la phénoménologie (Piette, 2016). Elles visent toutes deux à explorer le monde vécu et l'expérience subjective humaine (Gaudet et Robert, 2018). Cependant, alors que la phénoménologie se focalise sur la manière dont un individu vit un

phénomène, la phénoménographie s'intéresse à la façon dont il le comprend (Rosário et al., 2007). La phénoménologie propose une analyse en cinq grandes étapes : plonger dans le matériel, extraire les énoncés significatifs, formuler des significations, identifier des thèmes, et rédiger un récit phénoménologique (Gaudet et Robert, 2018). Nous avons adopté cette méthode pour organiser et analyser nos données, comme détaillées ci-dessous.

### **3.5.1. PLONGER DANS LE MATÉRIEL ET EXTRAIRE LES ÉNONCÉS SIGNIFICATIFS**

La chercheuse s'est imprégnée des données pour en connaître tous les détails et ainsi affiner son analyse. Dans le cas de notre recherche, la même chercheuse a recueilli les données du terrain, les a transcrits en verbatim et en a fait l'analyse, cela avantage la connaissance et la compréhension des données et de leur contexte. Le codage a ensuite été triangulé avec la direction de recherche afin de discuter des points pouvant causer des problèmes.

La chercheuse a extrait subséquemment tous les énoncés qui lui semblaient significatifs pour la compréhension du phénomène étudié. Dans notre cas, nous devons extraire tous les témoignages de sens du type de citoyenneté, de l'utilité citoyenne du cours d'histoire, des dimensions de l'éducation à la citoyenneté et de l'engagement citoyen.

Grâce à la recherche théorique et à l'élaboration du cadre conceptuel, nous sommes parvenus à orienter la signification et anticiper des thèmes. Nous les détaillons en ordre des objectifs :

### **3.5.2. THÈME ANTICIPÉ #1 TYPE DE CITOYENNETÉ**

Nous avons rassemblé plusieurs modèles de citoyenneté pour en synthétiser une typologie (Galichet, 2003 ; Wertheimer, 2020 ; Sears, 2014 ; Pagé, 2001). Nous utilisons ces types de citoyens comme les premiers thèmes de description de la citoyenneté des élèves. Nous pourrions ainsi y dégager quel engagement citoyen ils prônent.

**Tableau 7 : Type de citoyenneté**

Auteurs  Type de citoyenneté catégorisé	Social-communautaire	Libéral	Politique-participatif	Justicier social	Nationaliste
<b>Caractéristiques globales</b>	Cette catégorie de citoyen est axée sur l'aide de son prochain et le dynamisme communautaire. On y remarque des pratiques de bénévolat, de dons de biens et de participation communautaire. On y inclut aussi l'implication dans des événements culturels, sportifs et dans des syndicats.	Cette catégorie est caractérisée par la liberté individuelle recherchée. Les individus basent leur participation à la communauté par leur productivité au travail.	Cette catégorie est axée sur le rôle politique du citoyen. On y voit des pratiques comme s'informer sur les enjeux de la communauté, en débattre et voter.	Cette catégorie est axée sur la recherche de justice et d'égalité pour tous ou la recherche de nouvelles normes jugées meilleures. On y voit la remise en question en profondeur du fonctionnement et des moyens de pression pour apporter des changements.	Cette catégorie est axée sur l'appartenance culturelle ou ethnique. On souhaite favoriser l'adhésion à une norme.

### 3.5.4. THÈME ANTICIPÉ #2 L'ENGAGEMENT CITOYEN

Par la suite, nous reprenons les profils d'engagement de Royer (2018). L'étude de la chercheuse nous informe sur le niveau d'engagement citoyen des jeunes Québécois sur trois profils : désengagé, spectateur et engagé.

**Tableau 8 : Niveau d'engagement (Royer, 2018)**

Niveau d'engagement	Comportement de l'élève
<b>Citoyen engagé</b>	L'élève se montre engagé et concerné face à un problème sociétal.
<b>Citoyen spectateur</b>	L'élève s'intéresse au problème sociétal sans s'y sentir concerné ou engagé.
<b>Citoyen désengagé</b>	L'élève avoue ne pas se sentir concerné ou engagé face à un problème sociétal.

Nous observerons les élèves dans la façon de répondre aux questions, leurs convictions citoyennes et leur implication dans les débats. Cela nous permettra de caractériser leur niveau d'engagement citoyen.

### 3.5.5. THÈME ANTICIPÉ #3 LA DIMENSION CITOYENNE

Sears (2014) identifie trois dimensions de l'éducation à la citoyenneté. La première est la dimension cognitive, qui vise à développer des connaissances et une compréhension des systèmes régissant la société. La deuxième est la dimension active, qui rassemble les comportements et les compétences que les futurs citoyens doivent acquérir, tels que les compétences de débat. La troisième est la dimension affective, qui englobe les valeurs et les attitudes que l'on souhaite promouvoir chez les futurs citoyens (Sears, 2014). Il est donc pertinent d'identifier quelle dimension les élèves mobilisent et de faire des liens avec le programme d'histoire.

**Tableau 9 : Dimension citoyenne**

<b>Dimensions</b>	<b>Mobilisation des élèves</b>
<b>Dimension cognitive</b>	L'élève mobilise des connaissances.
<b>Dimension active</b>	L'élève mobilise des compétences liées au sens critique ou à l'autonomie.
<b>Dimension affective</b>	L'élève prend en compte ses valeurs ou les valeurs de sa société.

Les types de citoyennetés, l'échelle d'engagement de Royer (2018) et les dimensions citoyennes de Sears (2014) trouvent leur utilité dans deux objectifs. Soit le premier objectif puisqu'ils nous permettront de décrire et d'analyser l'engagement citoyen des élèves. Ils atteindront également le deuxième objectif en caractérisant la citoyenneté et l'engagement des élèves lorsqu'ils participeront aux débats.

### 3.5.6. THÈME ANTICIPÉ #4 LA MOBILISATION DES COURS D'HISTOIRE

Pour ce qui se rapporte aux cours d'histoire directement, nous relevons les données lorsque les élèves témoignent de l'utilité ou de l'inutilité de l'histoire pour leur citoyenneté. De plus, nous classons les compétences intellectuelles pratiquées en classe d'histoire utiles à l'éducation citoyenne pour observer leur mobilisation par les élèves. Ainsi, nous serons plus à même de répondre au troisième objectif et observer les liens que les élèves font entre leur citoyenneté et leurs cours d'histoire dans l'action.



**Tableau 10 : Synthèse des compétences intellectuelles en histoire en lien avec les approches pédagogiques**

Aspects développés dans le cours d'histoire	Retombées pour l'éducation à la citoyenneté	L'approche pédagogique (Sears, 2014)
Démarche d'enquête (Doussot, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimension critique et métacognitive ;</li> <li>• Comprendre un problème ;</li> <li>• Utiliser des stratégies pour résoudre le problème ;</li> <li>• Mettre en œuvre une démarche scientifique ;</li> <li>• Élaborer une réponse cohérente vis-à-vis un problème.</li> </ul>	Tendance de l'approche constructiviste démocratique : -Tendance à engager l'élève; -Il devient un bâtisseur actif de connaissances et de compréhension; -Il est perçu comme un agent de changements.
Conceptualisation (Vigeant-Galley, 1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profondeur de la compréhension qui va au-delà de la simple définition ;</li> <li>• Tolérance de l'ambiguïté ;</li> <li>• Développement de nouveaux concepts.</li> </ul>	Tendance de l'approche constructiviste démocratique : -Tendance à engager l'élève; -Il devient un bâtisseur actif de connaissances et de compréhension; -Il est perçu comme un agent de changements.
Connaissances déclaratives (MEQ, 2007b ; MEQ, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faits historiques, comme des dates, des lieux, des personnages historiques, des définitions de concept ou des événements.</li> </ul>	Tendance de l'approche traditionnelle : -Tendance à désengager l'élève ; -Il est perçu comme un récipient vide ; -Il doit adopter une attitude conforme et passive ;

Suivant ces idées, l'arbre de codage élaboré à l'aide du logiciel Nvivo suit ces thèmes anticipés (Annexe 5). À la suite de l'analyse, nous avons dégagé 917 unités de sens dans 4 catégories se déclinant en 15 sous catégories.

### **3.5.7. FORMULER DES SIGNIFICATIONS, IDENTIFIER LES THÈMES ET RÉDIGER LE RÉCIT PHÉNOMÉNOLOGIQUE**

Après avoir ressorti les extraits significatifs grâce aux différentes grilles d'analyse détaillées dans l'étape précédente, la chercheuse a rédigé quelques phrases pour rendre le contenu explicite dans sa signification pour le phénomène (Gaudet et Robert, 2018). Pour notre recherche, il s'agit donc de répondre à la question : en quoi cet extrait reflète le sens de l'engagement citoyen chez les élèves à la suite de leur cours d'histoire ? Et cela pour chaque extrait retenu. Ces significations et

leurs extraits ont été regroupés par thème. La chercheuse a ressorti des thèmes dominants et y a classé les extraits et leur signification (Gaudet et Robert, 2018). Ils seront détaillés dans le chapitre 4. Au bout de cette analyse, nous serons en mesure de décrire la citoyenneté des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire et son rapport au cours d'histoire.

## **CHAPITRE 4 RÉSULTATS**

Ce chapitre présente les résultats obtenus à partir des analyses réalisées dans le cadre de cette étude. Les données recueillies ont été examinées minutieusement pour répondre aux objectifs de recherche : 1) analyser la compréhension des élèves concernant l'engagement citoyen ; 2) observer les comportements des élèves face à des problèmes citoyens pour évaluer s'ils établissent des liens avec les compétences acquises dans leur cours d'histoire et s'ils s'impliquent dans les tâches citoyennes ; 3) vérifier si les élèves perçoivent les cours d'histoire comme étant utiles pour l'éducation à la citoyenneté, essentielle au développement de l'engagement citoyen. Nous commencerons par détailler les types de citoyennetés mobilisés par les élèves. Puis, nous entreprendrons d'analyser les dimensions de l'éducation à la citoyenneté (Sears, 2014) qui ont été employées. Nous aborderons ensuite l'engagement citoyen des élèves que nous caractériserons grâce à l'échelle de Royer (2018). Nous aborderons aussi à ce moment l'espace d'engagement. Nous terminerons le chapitre avec les liens de l'engagement citoyen des élèves et les cours d'histoire au secondaire. Le chapitre s'organise autour de deux grands axes, la citoyenneté évoquée par les jeunes durant la partie discussion des entretiens et la citoyenneté mobilisée dans l'action durant l'activité de débat. Ainsi, pour chacun des thèmes abordés nous pourrons comparer ce que les élèves disent à ce qu'ils font. Aux termes de ces résultats, nous espérons apporter un éclairage à la question : quel sens les élèves de cinquième secondaire donnent-ils à l'engagement citoyen en lien avec leurs cours d'histoire obligatoires ?

### **4.1. TYPE DE CITOYENNETÉ**

Le premier thème que nous avons anticipé est le type de citoyenneté mobilisé par les élèves. Nous avons regroupé plusieurs modèles de citoyennetés (Galichet, 2003 ; Westheimer, 2020 ; Pagé, 2001 ; Sears, 2014) en cinq types de citoyennetés : le citoyen justicier social, le citoyen libéral, le citoyen nationaliste, le citoyen politique participatif et le citoyen social communautaire. Lors de l'analyse des entretiens de groupe, cette typologie nous a permis de classer les dires des élèves pour déceler lesquels étaient les plus mobilisés. Cela inclut ceux qui participent aux discussions ainsi qu'à

l'action durant l'activité de débat. Voici un tableau qui relate les fréquences relatives à chaque type de citoyen codé dans les verbatims.

**Tableau 11 : Références codées par types de citoyennetés**

	<b>A : Justicier social</b>	<b>B : Libéral</b>	<b>C : Nationaliste</b>	<b>D : Politique- participatif</b>	<b>E : Social- communautaire</b>
<b>Évoqué en discussion</b>	<b>47</b>	<b>55</b>	<b>33</b>	<b>71</b>	<b>40</b>
<b>En action</b>	<b>12</b>	<b>43</b>	<b>45</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>98</b>	<b>78</b>	<b>72</b>	<b>46</b>

Aux premiers abords, on observe que les types social-communautaire (46) et justicier social (59) sont moins mobilisés que les types politique participatif (72), nationaliste (78) et libéral (98). Sur la première ligne, on peut visualiser le type de citoyenneté que les élèves évoquent lorsqu'ils discutent. Sur la deuxième ligne du tableau, on peut visualiser les différents types de citoyennetés mobilisées durant l'activité de débat. Lorsque les élèves devaient intervenir dans un débat, les types les plus mobilisés sont la citoyenneté libérale (B) et la citoyenneté nationaliste (C). Pour le type justicier social (A), le type politique participatif (D) et le type social-communautaire (E), il y a une différence marquée entre la mobilisation en action et celle évoquée. C'est-à-dire que les élèves les évoquent plusieurs fois en discussion, mais une fois dans l'action, ils ne les mobilisent plus autant. Pour la colonne B et C, la citoyenneté libérale et nationaliste, la différence est moins marquée entre la mobilisation en action et la mobilisation évoquée. Le type nationaliste est le seul type qui est plus mobilisé en action qu'évoqué en discussion. Il faut dire que le débat sur la langue française qui a été réalisé dans tous les groupes engendre des thèmes nationalistes.

Voici le tableau de la distribution des types de citoyennetés dans les différents groupes de participants.

**Tableau 12 : Distribution des références codées des types de citoyennetés durant tout l'entretien par groupe**

	<b>Groupe A</b>	<b>Groupe B</b>	<b>Groupe C</b>	<b>Groupe D</b>	<b>Groupe E</b>
<b>1 : Justicier social</b>	16	8	13	9	8
<b>2 : Libéral</b>	10	20	11	17	15
<b>3 : Nationaliste</b>	27	11	4	10	9
<b>4 : Politique-participatif</b>	29	19	8	6	10
<b>5 : Social-communautaire</b>	9	7	9	11	5

Nous observons une tendance citoyen nationaliste et politique participatif dans le groupe A, une tendance citoyen libéral et politique participatif dans le groupe B, une tendance citoyen justicier-social et libéral dans le groupe C, une tendance citoyen libéral dans le groupe D et le groupe E. Voyons dans le détail les propos des élèves et les caractéristiques des différents types de citoyennetés chez les participants.

#### **4.1.1. LES TYPES DE CITOYENNETÉS ÉVOQUÉES**

Lorsqu'on leur demande ce qu'est un bon citoyen, les élèves évoquent tous les types de citoyennetés dans leurs réponses. Pour eux, il s'agit à la fois d'être justicier social qui se verbalise par « essayer de faire changer les choses en donnant son opinion », « en s'engageant pour aider », « être éthique », « être conscient de ses privilèges », « de se tenir face à ses valeurs » et « de savoir douter », il s'agit aussi d'être social-communautaire : « d'aider son prochain », « de venir en aide aux autres » et « de contribuer au bien-être de la société ». Nous leur avons demandé des exemples concrets de l'aide qu'ils pouvaient apporter aux autres sans obtenir de réponse claire mis à part l'importance d'aider. Il s'agit pour eux d'être également politique participatif. « Aller voter » est une réponse systématique pour décrire un bon citoyen. Dans tous les groupes de participants, les élèves mentionnent qu'un bon citoyen doit s'intéresser aux partis politiques et il doit respecter les lois. Nous avons aussi obtenu des réponses sur l'importance de connaître la gauche et la droite politique, les paliers de gouvernementaux et les enjeux militaires mondiaux. La citoyenneté libérale est omniprésente dans tous les groupes. Les participants rapportent qu'un bon citoyen doit payer ses

impôts et ses factures. Il pense, de plus, qu'un bon citoyen doit penser au bien-être de l'économie du Québec.

Bien que dans leur définition du « bon citoyen » les élèves mentionnent tous les types de citoyennetés, nous avons approfondi la compréhension de leur perception en posant plus de questions. Nous avons prévu des questions pour aborder chaque type de citoyenneté, voici le détail des réponses des élèves.

#### *4.1.1.1. Type justicier social*

Quatre questions d'entrevue permettent d'évoquer la citoyenneté de type justicier social : (1) « Est-ce que la société est juste ? », (2) « Seriez-vous prêt à poser des gestes ? », (3) « Est-ce important de faire attention aux minorités ? » et (4) « Y a-t-il des enjeux dont on ne parle pas assez ? ».

#### Question 1 : Est-ce que la société est juste ?

Pour les élèves du groupe du B, C et E la société n'est pas juste. Ils discutent entre autres de la place des femmes et de l'écart salarial qui demeure avec les hommes. Par exemple, le participant B-2 rapporte quelques statistiques :

B-2 [00 :31 :34] Non, non, c'est en quinze ans, oui. On a diminué l'écart de genre 2000 piasses, mais il reste encore [un écart salarial] entre les gars et les femmes. Et pourquoi ce n'est pas encore ça ? C'est bien beau mettre des lois partout, mais il faut changer la mentalité du monde. (Groupe B)

Ils mentionnent qu'il y a toujours de la corruption : des policiers et des politiciens corrompus. Toutefois, il semble difficile pour eux de nommer qui vit de la discrimination dans notre société. Lorsqu'on leur demande, ils répondent : les minorités. Et quand on demande de préciser, après réflexion, ils discutent sommairement de l'équité pour les immigrants. Pour eux, il s'agit de « s'adapter selon les différences des autres. Les musulmans qui rentrent à l'école ici [au Saguenay], ils auraient des heures, peut-être pas des heures... mais [des moments] pour prier sans être jugés. » ([00 :31:02] C-2, Groupe C) Ils remarquent qu'en région surtout, les gens ont beaucoup de préjugés et ils craignent la différence. Deux élèves provenant de Montréal et de Gatineau témoignent que là-bas les choses sont différentes. Ils pensent que c'est un manque d'éducation qui fait en sorte que certaines personnes sont fermées face aux immigrants. Et il en est de même pour l'homosexualité. Voici un exemple :

E-3 [00:39:02] Mais moi je trouve que c'est vraiment une bonne chose et on doit le faire bien. On dirait qu'au Saguenay, on n'est pas vraiment sensibilisés à ça parce qu'il n'y a pas beaucoup de minorités. (Groupe E)

Les élèves s'entendent sur le fait qu'il faut faire plus attention aux autochtones puisque nous sommes sur leurs territoires ancestraux. Selon eux, la société devrait en faire plus pour atteindre une réconciliation avec les premiers peuples. Le groupe C en parle dans l'extrait, les paramètres du problème sont difficiles à cerner :

C-2 [00 :34 :54] Non, ça ne va rien donner.

C-2 [00 :34 :57] On enlève les taxes puis c'est juste ça.

C-4 [00 :35 :01] On peut tout leur donner ça ne pardonnerait pas, tout ce qu'on a fait alors...

C-3 [00 :35 :06] Moi, je ne vais pas dire « on », « on » exclut la personne qui parle. Moi, je les respecte.

C-2 [00 :35 :10] C'est nos ancêtres.

C-3 [00 :35 :10] Je ne m'exclus pas de là-dedans.

C-4 [00 :35 :13] Ce qu'ils ont fait.

C-2 [00 :35 :15] Ce que nos ancêtres ont fait.

(Groupe C)

Pour ce qui est du groupe D, les réponses sont plus passives. Il admet que la société n'est pas parfaitement équitable. Cependant, pour ce groupe, un bon équilibre est atteint. Il ne nomme pas d'exemple et la discussion s'estompe rapidement. Finalement, pour le groupe A, la discussion tourne autour du débat sur la protection de la langue française. Quand nous leur posons des questions sur les inégalités, ils parlent d'emblée des iniquités entre le Québec et le Canada.

#### Question 2 : Seriez-vous prêt à poser des gestes ?

Les élèves n'envisagent pas la manifestation comme un moyen utile pour apporter des changements sociaux. Ils mentionnent d'abord que les personnes qui ont un vrai message à passer sont souvent éclipsées par d'autres, des messages plus radicaux se font plus entendre que des avis plus modérés. Les manifestations pour le climat sont des exemples d'échec d'actions qui n'incitent pas le gouvernement à changer. Pour eux, ni la manifestation ni la pétition ne sont assez concrètes pour apporter un réel changement (voir tableau 13). Les élèves se tournent vers des actions individuelles pour faire leur part, un élève mentionne vouloir faire carrière dans le domaine de l'écologie pour contribuer à la lutte contre les changements climatiques. Pour eux, la collectivité n'a

pas de réel contrôle sur les actions gouvernementales. Les élèves ne sentent pas que leur voix est entendue.

B-4 [00:35:39] À quel moment des manifs, ça marche pour vrai.  
(Groupe B)

C-3 [00:30:10] Ça vaut pas grand chose.  
C-2 [00:30:12] C'est pas assez concret ça.  
C- 4 [00:30:15] Il faut que ce soit des gestes.  
(Groupe C)

Les élèves auraient besoin d'une cause qui les touche personnellement pour entreprendre des actions politiques citoyennes. Par exemple, le droit à l'avortement est un enjeu qui pourrait les concerner, et ils seraient prêts à un troisième référendum souverainiste. L'environnement ne suscite pas cet engouement.

D-2 [00:47:41] Si c'est un sujet qui me touche...  
D-3 [00:47:42] Ça dépend... de bannir l'avortement, Ok.  
D-1 [00:47:50] Ça pourrait [me faire] sortir.  
Chercheuse [00:47:51] Mais pas l'environnement...  
D-1 [00:47:53] L'environnement, c'est comme les sujets... Que le Québec revote pour être un pays, je pense qu'il y a beaucoup de monde dans notre groupe d'âge.  
(Groupe D)

Quelques exceptions demeurent, dans le groupe A, certains se disent prêts à manifester. D'autres l'ont même déjà fait, les élèves de sport-étude ont participé à la marche pour le sport durant la pandémie. Ils réclamaient le droit de s'entraîner, malgré les restrictions sanitaires. Toutefois, comme les autres ils remarquent le peu d'impact de la pression de la population pour agir dans la lutte contre les changements climatiques.

### Question 3 : Est-ce important de faire attentions aux minorités ?

Le groupe D et le groupe A, lorsqu'ils sont interrogés sur les minorités, tendent à se focaliser sur la minorité québécoise au sein du Canada. Ils souhaitent plus de reconnaissance culturelle et économique. Leurs revendications peuvent être classées dans deux catégories : celles relevant de la justice sociale et celles relevant du nationalisme. Nous les détaillerons dans cette dernière pour



ne pas se répéter. En dehors des revendications nationalistes, pour les élèves, il s'agit de « faire attention à tout le monde ». Ils ne mentionnent pas de groupe particulier à protéger.

E-2 [00:38:21] Et je pense que tout le monde a le droit à sa place et il faut... Les majorités on en prend plus parce que notre réalité, c'est qu'on en a toujours plus pris. Pour nous, c'est normal. C'est l'exemple que je prends : les hommes et les femmes, parce que c'est ça que je connais. Dans un sens, les hommes ont toujours été habitués, ils sont nés dans : « la fille : fais attention, c'est fragile ». Et puis c'est dans les blagues sexistes, c'est correct, ce n'est pas grave pis genre ça pour eux, c'est normal, c'est la réalité. Mais de notre côté... Arrêtez de chialer, c'est des blagues ! Et c'est la même affaire pour toutes les minorités. (Groupe E)

Seulement le groupe D discute de la place des autochtones dans notre société. Certains les trouvent encore trop isolés et d'autres pensent « qu'ils sont assez haut » dans les priorités de l'État :

D-3 [00:43:15] Mais il n'y a pas une minorité là, on les a vraiment augmentés, les autochtones, ils sont haut.  
Chercheuse [00:43:21] Tu veux dire qui sont majoritaires dans la province ?  
D-2 [00:43:23] C'est pas majoritaire. Voyons donc.  
D-1 [00:43:25] Ils sont encore dans leur région.  
D-2 [00:43:27] Oui, c'est une grosse minorité et on les a vraiment... Sont tous rendus dans les réserves. Et il y en a vraiment...  
D-1 [00:43:31] Mais moi je pense qu'il faudrait plus les inclure. Je pense qu'il faudrait plus parler de leur histoire... ils ne veulent pas s'inclure avec nous. Mais en même temps c'est notre faute tout ça.  
(Groupe D)

En plus des Québécois, les élèves discutent également des Premières Nations, qui constituent l'une des seules autres minorités abordées dans les discussions. Les élèves réclament une plus grande place dans le cours d'histoire sur la compréhension des perspectives autochtones. Nous y reviendrons à la section 4.4. du présent chapitre.

#### Question 4 : Y a-t-il des enjeux dont on ne parle pas assez ?

Pour eux, on n'agit pas assez sur l'enjeu de l'environnement. Ils donnent l'exemple des politiciens dans le cadre du projet du troisième lien qui ne prennent pas en compte l'enjeu environnemental. Ils pensent que ce sera impardonnable pour les futures générations.

C-3 [00:28:31] Absolument, l'environnement, en tout cas, toutes les personnes qui sont en place présentement, le troisième lien, c'est pas la priorité... Pour ça, selon moi.  
C-2 [00:29:07] Honnêtement, je ne pense pas que les prochaines générations pardonneraient de nous voir agir comme ça.  
(Groupe C)

C'est contradictoire avec ce que nous avons vu dans la catégorie précédente. Les élèves disent que l'inaction sera impardonnable dans le futur, mais plus haut ils mentionnent l'inefficacités des actions civiques pour réclamer des mesures contre les changements climatiques.

Les différents groupes sont également préoccupés par l'inflation. Ils mentionnent le pouvoir d'achat de la population qui diminue et ils sont inquiets pour leur futur. Cela concerne notamment des besoins essentiels comme faire les courses et se loger. Certains mentionnent le salaire minimum qui devrait monter et d'autres pensent que le monter participera à l'inflation. Il n'en demeure pas moins que les enjeux d'ordre économique sont au cœur des préoccupations des élèves sondés.

#### 4.1.1.2. Type libéral

En ce qui concerne le type de citoyenneté libéral, il a été évoqué autour de deux questions : (1) « Comptez-vous beaucoup travailler au cours de votre vie ? » et (2) « De quel enjeu ne parle-t-on pas assez ? ».

#### Question 1 : Comptez-vous beaucoup travailler au cours de votre vie ?

Tous les groupes s'entendent pour dire qu'il est important de choisir une carrière qui a du sens pour eux. Cependant, ils ne nient pas l'importance du salaire pour avoir une certaine stabilité dans leur vie et pour pouvoir réaliser leurs rêves :

C-3 [00 :27 :09] Ce n'est pas important pour moi de faire de l'argent. Tant que qu'est-ce que je fais, a un sens pour moi. C'est ça l'important.

C-2 [00 :27 :14] Mais il faut au moins faire de l'argent pour vivre.

C-3 [00 :27 :18] Je vais étudier, je vais avoir un métier par après, mais ce n'est pas important pour moi.

(Groupe C)

Notons aussi que pour les élèves l'école sert surtout à préparer leur future carrière. Une élève questionnée mentionne avoir vu sa mère parfois en manque de sécurité financière parce qu'elle travaillait dans le milieu communautaire. Elle refuse donc de faire, elle-même, carrière dans un tel milieu :

D-1 [00 :40 :50] Depuis que les prix ont augmenté... Car moi être TES comme ma mère, ça m'intéressait. Et comm' c'est un beau métier, avec les jeunes, tu fais quasiment tes horaires. [...] mai' t'es tellement pas payé cher dans la communauté que je me suis dit je vais aller faire une job plus payante. (Groupe D)

Les élèves du groupe D avance que s'ils étaient « assez intelligents » ils pourraient faire médecine et ainsi s'assurer un salaire élevé, ce qui va à l'encontre du fait d'exercer un métier qui a du sens pour eux. D'ailleurs, tous les élèves questionnés travaillent pendant l'ensemble de l'année. Ils veulent accumuler des fonds pour le cégep et payer leur voiture. Pour eux, le salaire et les conditions de travail sont importants, avec l'inflation, ils veulent vivre « le mieux possible ». Avec le contexte de pénurie de main-d'œuvre, ils considèrent que c'est plus facile de négocier avec les employeurs et obtenir gain de cause. Ils semblent préférer prendre des actions individuelles (négocier d'un à un avec le patron) que collective (manifeste pour obtenir de meilleures conditions de vie).

#### Question 2 : De quoi ne parle-t-on pas assez ?

À l'origine, cette question ne visait pas spécifiquement la citoyenneté libérale, mais les élèves ont orienté leurs réponses dans ce sens. Pour le groupe B, le prix des loyers est préoccupant et cela devrait être une priorité politique. Ils critiquent la hausse du salaire minimum qui participe à l'augmentation du coût de la vie.

Groupe B :

B-4 [00:34:38] Hier, le salaire minimum a encore augmenté, ce qui est fait par chaque année. Mais je pense que ce n'est pas une bonne idée de l'augmenter à chaque année parce que ça, ça ne stabilise pas l'économie. S'il augmentait aux trois ans, les gens seraient capables de stabiliser. Mais quand tout augmente, ça revient quand même au même. Mais tout comme ton salaire aussi, le prix de l'épicerie, le coût du pain augmente aussi le prix de l'essence tout augmente. Mais si on se stabilisait, on garderait un bon rythme de vie. Je pense que ça ferait moins mal.

Au contraire, le groupe D s'inquiète aussi de l'augmentation du coût de la vie et réclame une augmentation du salaire minimum pour augmenter le pouvoir d'achat des moins nantis.

D-2 [00:41:48] Il est trop bas. Puis le monde manque.

D-3 [00:41:51] Par rapport au prix des choses pour vivre.

D-1 [00:41:54] Je comprends qu'un jeune de quatorze ans commence à 15,50 \$. Je trouve ça correct parce qu'il n'a rien à payer.

D-3 [00:42:02] Mais c'est pas ça le problème, c'est les gens plus vieux au salaire minimum.

D-1 [00:42:05] Une mère qui n'a pas fait d'études dans sa vie, qui travaille au salaire minimum, ne peut pas subvenir aux besoins de ses enfants.

D-3 [00:42:13] Les prix augmentent et tout augmente !

(Groupe D)

Le groupe A et C mentionnent ce qu'ils souhaiteraient apprendre à l'école. Le groupe C ne se trouve pas assez informé sur les normes du travail, le cours d'éducation financière devrait être donné plus tôt et plus longtemps pour assurer que chaque individu puisse être conscient de ses droits sur le milieu du travail.

C-4 [00:36:22] Parce qu'on commence à travailler plus jeune. Alors, secondaire 5 c'est peut-être un peu tard, on devrait commencer en secondaire 3.

C-2 [00:36:27] Il y en a qui se sont fait abuser tout leur secondaire. Il y a une fille qui travaille dans un magasin de chasse et pêche, elle se fait abuser par son boss. Elle vient de comprendre ça, elle se fait utiliser...

C-4 [00:36:38] Mais on commence à travailler plus jeunes. Genre treize quatorze ans. On apprend juste comment...

C-3 [00:36:44] Les normes du travail, on les apprend juste en secondaire 5.  
(Groupe C)

Le groupe A pense la même chose pour la politique. Ce n'est pas aux jeunes de s'informer sur leur temps personnel, c'est au système scolaire d'assurer une connaissance politique.

A-2 [01:16:12] C'est rigolo, mais ce n'est pas à l'élève de faire ça dans son temps libre. Tu sais, notre temps libre y en a déjà beaucoup qui... il y a déjà je pense quand même plus d'élèves qui ne finissent pas leurs devoirs parce que t'as le droit à ton temps libre. Nos parents disent : aller jouer dehors, nous, on allait jouer dehors ! ça veut dire qu'eux, dans leur temps... Ça veut dire que leur temps libre, il ne passait pas ça à lire des livres sur la politique. Mais c'est le rôle de l'école un peu.

(Groupe A)

Ils semblent que pour les élèves, l'école est d'abord un lieu d'apprentissage pragmatique où l'on doit apprendre le plus vite possible à devenir de meilleurs travailleurs protecteurs de ses droits individuels. L'école est aussi responsable de leur engagement politique. La réflexion sur les sociétés d'hier et l'engagement collectif sont relégués aux connaissances déclaratives qu'ils possèdent de leurs cours d'histoire ou aux concepts davantage d'ordre économique. Le bien-être passe par l'accumulation d'argent. Chacun est donc responsable de faire des choix qui va lui permettre d'en accumuler le plus possible pour mieux vivre.

#### 4.1.1.3. *Type nationaliste*

C'est la question : (1) « Est-ce que la majorité doit faire attention aux minorités ? » ainsi que la question : (2) « Êtes-vous engagés ? » qui a permis aux élèves d'évoquer la citoyenneté de type nationaliste.

### Question 1 : Est-ce que la majorité doit faire attention aux minorités ?

Les élèves ont associé le terme minorité à la population québécoise au sein du Canada. Selon eux, cette minorité n'est pas suffisamment prise en considération.

A-4 [00 :30:57] Du monde du Canada anglais qui disent que le français ça sert à rien. Combien de fois vous allez en Ontario ou bien au Manitoba ? [...] Puis que vous êtes capable de vous faire servir dans un Français à 90 % correct ? Comparé à combien de fois, vous êtes capable de venir, mettons au McDo à côté en bas de l'aéroport puis vous faire parler en anglais avec un Anglais au moins 90 % ? [...] Combien de fois vous allez aller à Vancouver, puis vous allez avoir 2 personnes qui parlent 100 % français comme ils parlent 100 % anglais ? Jamais ! Mais là, moi, je suis tanné qu'on soit tout le temps en mode défense. [...] Puis de pas se laisser écraser. (Groupe A)

Selon les élèves du groupe D : « Le fait de la nation québécoise » (cite l'élève) se perd. Pour les participants du groupe A, c'est car les anglophones ne tiennent pas suffisamment compte des Québécois. Certains participants dans le groupe revendiquent la souveraineté du Québec puisque les autres provinces profitent des ressources du Québec. Ils sont très engagés dans la lutte nationale, sans poser d'actions nécessairement. Un élève du groupe A fait partie des jeunes souverainistes du Québec, un groupe politique pour les jeunes qui souhaitent que le Québec devienne un pays.

D-2 [00:44:35] On n'en parle quand même beaucoup. Mais ça se perd, ça se perd...  
Le fait de la nation québécoise.

D-1 [00:44:40] Mais c'est surtout que, comme nous, on s'en fout pas des Anglais dans les autres provinces. Je suis sûr, on en tient compte, les Anglais ne tiennent pas compte des autres. Bien oui, ils tiennent compte des autres provinces en anglais, mais ils ne parlent pas des Québécois tant que ça. Juste on parle beaucoup des Anglais.

D-3 [00:44:57] On est le mouton noir du Canada, c'est ça. On est mouton noir du Canada. Ils ne voient pas nous autres, on est ailleurs. On est une province française. On a essayé de devenir un pays.

D-2 [00:45:13] On devrait devenir un pays !  
(Groupe D)

### Question 2 : Êtes-vous engagé ?

Les participants des groupes A et D sont tous engagés dans le maintien de la culture québécoise, centrée principalement sur la protection de la langue française. Leurs arguments se limitent à cet aspect et ne prennent pas en compte d'autres éléments caractéristiques de la culture québécoise. De plus, nous n'avons recueilli aucune référence à d'autres groupes francophones canadiens tels que les Acadiens ou les Franco-Ontariens qui vivent des enjeux concernant la langue,

démontrant ainsi une connaissance limitée de la diversité francophone au Canada. En outre, à l'exception d'un élève appartenant au groupe des jeunes souverainistes du Québec, ils n'émettent aucune proposition concrète pour améliorer la situation au Québec.

#### 4.1.1.4. *Type politique participatif*

La citoyenneté politique participative s'évoque à travers trois questions : (1) « Comptez-vous voter plus tard ? », (2) « Est-ce que vous pensez que notre société est juste ? » et (3) « Vous sentez-vous représentés ou même écoutés ? ».

#### Question 1 : Comptez-vous voter plus tard ?

Tous les élèves questionnés affirment qu'ils voteront dès qu'ils seront majeurs. Ils y accordent une importance, surtout dans le contexte où la population est vieillissante. Ils affirment que les jeunes doivent prendre leur place. Certains souhaitent même influencer leur entourage à voter. Le groupe A remarque que peu d'élèves sont intéressés comme eux à voter. L'école a tenu une pratique de vote aux élections provinciale, mais les élèves ne prenaient pas l'exercice au sérieux, la blague c'était de voter conservateur parce que c'est le « parti du mal ». Selon eux, personne n'était vraiment au courant des partis en présence. Le savoir politique est à renforcer.

A-5 [01:13:54] Donc, des arguments comme : ohh, c'est plate ! qu'ils vont voter conservateur parce que c'est le parti genre du mal. Ce n'est pas représentatif à cause que le monde qui ont voté, ils étaient là plus pour niaiser, puis pour le fun.

(Groupe A)

Dans le groupe C, un élève avance que le taux de vote diminue parce que les gens ne se retrouvent plus dans l'offre des partis en présence. Ils souhaiteraient tous être plus informés sur les partis politiques, comme on le voit dans l'extrait ci-bas. Certains élèves suivent des politiciens sur les réseaux sociaux pour s'informer.

C-4 [00:35:31] Moi. J'aimerais juste dire que la politique ça devrait peut-être plus vu au secondaire. J'ai aucune connaissance en politique. Aucune.

Chercheuse [00:35:38] Quand tu dis politique, tu veux parler des partis politiques, du fonctionnement démocratique ?

C-4 [00:35:43] Ouais, ils devraient l'expliquer à l'école. S'ils veulent qu'on vote, on devrait le savoir.

Chercheuse [00:35:48] Ça, c'est quelque chose que vous n'avez pas fait ?

C-3 [00:35:50] Aucune éducation.

Chercheuse [00:35:51] Vous ne connaissez pas les partis politiques en présence au Canada ?

C-2 [00:35:54] Ça, je le sais, mais c'est par moi-même.

(Groupe C)

### Question 2 : Est-ce que vous pensez que notre société est juste ?

Les élèves soulèvent la présence de corruption encore trop présente, certains mentionnent de l'argent qui disparaît. Ils critiquent la façon dont le gouvernement canadien a distribué l'assurance chômage durant la pandémie, ils ne savent pas où l'argent est allé. On leur a donc demandé s'ils faisaient confiance au gouvernement. Dans l'entrevue du groupe B, on peut entendre :

B-2 [00:32:28] : « Québec oui, Canada moyen... »

B-3 [00:32:33] : « Oui, c'est ça, Canada... »

B-4 [00:32:35] : « Mais personnellement, je trouve que monsieur Legault, on ne l'a pas encore vu à 100 % au pouvoir parce que quand il est rentré, il y a eu la pandémie, puis à gérer ça pendant 3 à 2 ans. Oui, il a été bon, mais il n'y a pas eu le temps de faire les lois. Il va le faire. Il n'a pas eu le temps de donner ses idées et rien qu'en fait, il a géré ça. On ne l'a pas encore vu au pouvoir. Monsieur Legault, pour moi, c'est pour l'instant, c'est un bon premier ministre quand même, parce qu'il a bien géré. Il a mis les mesures sanitaires en place quand il devait les mettre. J'ai hâte de voir qu'il va poursuivre ses idéaux politiques. »

(Groupe B)

Ils semblent porter plus de confiance au gouvernement provincial québécois qu'au gouvernement fédéral.

### Question 3 : Vous sentez-vous concerné par la politique et ses enjeux ?

Les élèves ont partagé plusieurs critiques sur la représentation politique et leur place dans la société. Ils remarquent le manque de jeunes en politique, pour eux, les politiciens sont « d'une autre ère » et ils ne les rejoignent pas vraiment. Les participants ne sentent pas que la jeunesse est représentée au parlement. Ils savent qu'ils ont la possibilité de s'exprimer, mais ils ne se sentent pas entendus.

B-5 [00:33:26] Selon moi, le fait que les politiciens soient vieux [...] des fois, ils n'ont peut-être pas la même façon de penser que nous autres. Ils sont bloqués dans une autre ère. Il faut évoluer, puis des fois on reste bloqué pendant quinze ans à cause d'un gars qui était en haut et qui ne voulait pas comprendre qu'il fallait [agir].

B-2 [00:33:42] Mais tu sais, je pense que l'important, quand t'es premier ministre, c'est d'écouter le monde les plus jeunes parce que c'est eux qui vont grandir.  
(Groupe B)

Selon les élèves, ils sont encore considérés comme trop jeunes pour avoir une opinion. Ils considèrent cela problématique puisque les personnes plus âgées ne pensent pas nécessairement à leur génération ou comme leur génération. Même lorsqu'il s'agit du gouvernement étudiant, les élèves mentionnent qu'ils ne sentent pas qu'ils ont un poids décisionnaire. D'ailleurs, plusieurs jeunes interrogés participent au gouvernement étudiant. Ils sont tous d'accord pour dire que c'est plus par popularité que pour leurs idées qu'ils se sont fait élire. Par exemple :

Groupe B :

B-2 [00:28:21] Oui, il y a des présidents à chaque année.

Chercheuse [00:28:23] Puis c'est les bonnes personnes qui sont élues ?

B-3 [00:28:26] Non, les plus populaires !

Groupe A :

A-7 [01:08:07] Il est dirigé par des étudiants, mais ces étudiants là ... Prennent pas vraiment le temps de s'informer auprès des autres étudiants. Par exemple le formulaire qu'on leur a rempli hier ou avant-hier. Sur le gala des paires, il fallait dire qui est le plus quelque chose, comme qui dort le plus en classe... La personne qui l'avait écrit était membre du comité. Sauf que cette personne-là a jamais pris le temps de s'informer auprès des élèves. Les élèves, qu'ils y avaient dans chaque catégorie, pour chaque question, étaient, ça n'avait pas rapport...

Ils préfèrent s'en remettre à des actions individuelles pour apporter des changements. Tout de même, avec les réseaux sociaux, ils ont l'impression d'avoir une voix plus importante que celle que leurs parents ont eue avant eux. Les réseaux sociaux peuvent être un bon moyen de pression selon eux afin d'obtenir des changements.

Aucun des élèves ne souhaite faire de la politique plus tard. Ils reconnaissent la grande pression et la difficulté de gérer un pays : l'immensité de la tâche, les insultes quotidiennes et le fait de toujours avoir à prendre des décisions importantes les répulsent. Ils ont l'impression que le processus en chambre d'assemblée est très stagnant et frustrant. Les élèves avouent être peu informés sur les débats en chambre d'assemblée. Certains écoutent tout de même les nouvelles ou ce que pensent leurs parents. Ils affirment être plus informés sur les affaires politiques internationales



à cause de ce qu'ils voient sur Tik Tok. Ils n'ont ni l'habitude, ni l'envie de s'informer sur des médias traditionnels. Cependant, si un sujet les intéresse, ils vont être portés à effectuer des recherches supplémentaires, comme sur l'avortement. Voici ce qu'ils répondent lorsqu'on leur demande s'ils sont informés :

E-2 [00:31:37] Moi oui, mais on dirait plus ailleurs qu'ici.

E-3 [00:31:42] C'est parce que quand on va sur Tik Tok

E-2 [00:31:45] Comme les États-Unis, je sais tout ce qui se passe. Je connais tous les partis et toutes les lois. Mais tu sais, au Canada, on dirait c'est vraiment moins ça.

E-3 [00:31:52] Parce que juste sur TVA, là il n'y a personne qui écoute ça.

E-3 [00:31:58] Il n'y a pas tant... c'est un peu disparu.

E-4 [00:32:01] Mais surtout parce que je me sens informé, mais pas tant parce que TVA puis Radio-Canada, ce n'est pas tant des sources. Ils ne vont pas parler de politique, ils vont surtout dire c'est quoi qu'ils font, mais sans vraiment aborder sujet.

(Groupe E)

#### *4.1.1.5 Type social communautaire*

Une question a permis d'évoquer le type social communautaire avec les élèves. Nous leur avons demandé : (1) « Vous considérez-vous impliqués ? ».

#### Question 1 : Vous considérez-vous impliqués ?

Les élèves de sport-étude du groupe A sont très impliqués dans le sport. Ils font du bénévolat dans des compétitions sportives, ils entraînent des plus jeunes et participent eux-mêmes à des évènements sportifs. Étant donné leur facilité académique, ils font du mentorat à l'école pour aider d'autres élèves avec le français. Ils ont aussi la possibilité de prépayer des cartes de cafétéria qui sont distribuées à des élèves issus de familles moins favorisées. Ils sont fiers d'y contribuer.

Plusieurs élèves rencontrés à Saguenay participent au gouvernement étudiant. Ils organisent des activités dans l'école et ils ont certains projets, comme distribuer des produits sanitaires dans les toilettes des filles. Certains sont parrains ou marraines d'élèves de première secondaire. Un élève du groupe E va recevoir une distinction pour son implication dans l'école grâce à sa participation sur les comités, les spectacles et l'organisation d'activités. Ils ont aussi à faire un projet intégrateur dans le cadre du cours d'éthique de 5<sup>e</sup> secondaire. Certains vont par exemple écrire un livre et le lire à des personnes âgées.

Tous les élèves questionnés sont d'accord pour dire que c'est important de s'impliquer dans son milieu. Ils comptent redonner au prochain plus tard, ils donnent des exemples de ce qu'ils comptent faire, comme donner des vêtements, faire des dons et être dans la soupe populaire. Ils font déjà des dons dans des commerces qui leur proposent.

D'autres élèves de Saguenay disent ne pas être impliqués dans leur communauté. Surtout dans les groupes D et E. Par exemple dans la discussion du D, on peut entendre :

D-3 [00:34:40] : « I guess, mais je ne ferais pas de bénévolat. Là, j'ai déjà voulu justement, ça tombé à l'eau. »

D-2 [00:34:47] : « Mais tu sais, t'es pas Mairaine ? »

D-3 [00:34:50] : « C'est ça... Je me suis fait kick out. Là je fais mon possible. Je fais du compost ! »

D-1 [00:35:02] : « Je comprends avec le temps qu'on a au secondaire. »

D-3 [00:35:03] : « Tu sais ça, je suis occupée aussi. »

Pour clore cette section, on remarque que tous les types de citoyennetés ont été évoqués lors de l'entrevue avec les élèves. Nous retrouvons des élèves enclins à chaque type de citoyenneté et des élèves réticents à chaque type de citoyenneté. À l'issue des entretiens, il ressort certaines tendances pour chaque type de citoyenneté évoqué, d'abord dans les chiffres que nous avons vus plus tôt (voir Tableau 10), mais aussi dans les propos tenus par les participants. Ainsi, dans le type justicier social, la plupart des élèves ne semblent pas en recherche d'une plus grande justice, ou ils ne semblent pas être prêts à mettre en œuvre des moyens de propager leurs convictions. Il faudrait un enjeu qui les touche personnellement pour prendre des moyens de revendication. Ensuite, dans le type libéral, l'ensemble des élèves travaillent déjà. Ils sont préoccupés par leur pouvoir d'achat et prévoient leur avenir en conséquence en préférant métier qui pourra leur rapporter de l'argent. En ce sens, nous dénotons une forme d'incohérence dans les propos des élèves qui évoquent en même temps l'importance de faire un métier qui rapporte de l'argent et l'importance de choisir un métier qui leur plaît. Comme nous venons de le mentionner, les élèves ne semblent, pour la majorité, pas être portés par de grandes causes sociales. Ils se préoccupent davantage de leur droit à garder du temps personnel, comme lorsqu'il est question de s'informer par eux-mêmes sur la politique ou lorsqu'il s'agit de s'impliquer. Ils trouvent préférable de s'en remettre à l'école qui devrait leur assurer de développer d'une culture politique et de s'assurer l'émergence d'occasions d'implication.

Autre part, au sujet du type nationaliste : quand il est question de la place des minorités dans une majorité, les élèves s'entendent tous pour associer au terme minorité la population québécoise dans le Canada. À ce propos, certains s'entendent pour dire que le Québec doit lutter pour garder sa culture et affirmer celle-ci dans le Canada. Dans leur conception, la culture fait exclusivement référence à la langue française. Pour ce qui est de type politique participatif, les élèves semblent comprendre l'importance de voter dans le futur. Ils aimeraient être mieux informés sans toutefois le faire par leurs propres moyens. Et ils ne se sentent pas écoutés dans la société en générale. Ils sentent ne pas avoir un poids politique, en revanche ils ne souhaitent pas s'impliquer en politique. Dernièrement, au sujet du type social communautaire, les élèves montrent une belle volonté à donner un peu de temps et même de l'argent aux membres de la communauté qui en ont besoin. Cependant, ils posent peu d'action en ce sens outre en contexte extrascolaire. Ce sont dans les organisations scolaires qu'ils donnent le plus de temps, surtout les élèves de Sport-Étude qui semblent avoir beaucoup d'opportunité de s'impliquer grâce à leur sport et leurs habiletés scolaires. Plusieurs élèves du régulier se disent non impliqués entre autres, parce qu'ils n'ont pas l'opportunité de le faire.

#### **4.1.2 LES TYPES DE CITOYENNETÉS EN ACTION**

Voyons maintenant ce qu'il en est des types de citoyennetés mobilisés dans l'action. Nous verrons chacun des débats proposés : pour ou contre les études en français obligatoires au Québec ; pour ou contre la motoneige récréative ; pour ou contre le bénévolat obligatoire au secondaire. Pour chacune de ces mises en situation, nous présenterons les résultats des consensus pour chaque groupe et le détail des discussions tenues afin d'y parvenir.

##### *4.1.2.1 Débat pour ou contre les études obligatoires en français au Québec*

Lors de l'activité, les élèves devaient débattre et arriver à un consensus à propos de la question sur les études obligatoires en français au Québec. Ils devaient rendre compte du débat tenu et de la décision retenue sur une feuille (annexe 4). Nous avons classé chaque décision retenue selon les différents types de citoyennetés. Les résultats obtenus pour le débat sur les études obligatoires en français se trouvent au tableau 12.

**Tableau 13 : Résultats des discussions et des consensus sur le débat des études en français**

Participants	Débat	Justicier social	Libéral	Nationaliste	Politique-Participatif	Social-communautaire
A-1	Français	X		X		
A-2	Français	X		X		
A-3	Français	X		X		
A-4	Français	X		X		
<b>Consensus groupe A</b>				<b>X</b>		
B-1	Français		X			
B-2	Français		X	X		
B-3	Français		X	X		
B-4	Français		X	X		
<b>Consensus groupe B</b>			<b>X</b>			
C-1	Français		X			
C-2	Français		X	X		
C-3	Français		X			
C-4	Français		X			
<b>Consensus groupe C</b>			<b>X</b>			
D-1	Français			X		
D-2	Français			X		
D-3	Français			X		
D-4	Français		X	X		
<b>Consensus groupe D</b>				<b>X</b>		
E-1	Français			X		
E-2	Français			X		
E-3	Français			X		
E-4	Français	X	X	X		
<b>Consensus groupe E</b>				<b>X</b>		

Tous les groupes ont réussi à s'entendre pour prendre position. Toutefois, ils défendent parfois de différentes façons la décision prise. C'est pourquoi, dans le tableau, on retrouve des participants de même groupe avec des types de citoyennetés différentes. Pour le débat : pour ou contre les études obligatoires en français, les participants sont majoritairement pour la protection de la langue française et de la culture francophone. L'idée de perdre le français revient dans tous les groupes, certains plus que d'autres. Par exemple dans le groupe D :

D-2 [00 :13 :53] On peut les mettre en anglais toutes [les écoles]... On se ferait carrément assimiler. Puis il y aurait pratiquement plus de français et n'importe quel anglais viendrait. (Groupe D)

La majorité des groupes (A, C, D et E) ont choisi cet argumentaire pour justifier les restrictions sur l'accessibilité des écoles anglophones. Par exemple dans le groupe D :

D-3 [00:14:08] Et c'est ça, si les écoles anglaises étaient plus accessibles à tout le monde, tu sais pour la majorité, tout le monde irait parce que c'est vraiment la langue la plus universelle en anglais. Puis tu sais, tout le monde veut parler anglais parce que c'est la langue la plus parlée. Il n'y a quasiment personne qui parle le français et ça diminuerait encore plus le monde qui parle le français. (Groupe D)

Le deuxième consensus le plus populaire est en faveur de la liberté de choix et donc de type libéral. Dans le débat sur le français, la liberté de choix est mentionnée dans toutes les discussions. Aussi, les élèves mentionnent que les écoles anglaises sont attirantes pour faire face à la réalité sur le marché du travail, où connaître l'anglais est un atout. Le niveau d'anglais devrait être revu dans les écoles francophones, selon les participants. Et certains élèves ne voient pas l'utilité de protéger le français :

C-2 [00:07:12] Je me suis fait une tête à tout ça. Moi, je pense qu'on a réussi à survivre à la conquête. Oui, à la conquête anglaise. On a réussi à ne pas se faire assimiler. Je pense qu'il n'y a pas besoin des lois... Ça va changer la mentalité des Québécois. Les Québécois sont français... (groupe C)

Certains vont quand même réclamer dans leur réponse que les écoles anglophones doivent donner des cours de français, comme les écoles francophones donnent des cours d'anglais. Du coup, on les retrouve dans le tableau avec deux types de citoyennetés : libéral et nationaliste.

B-2 [00:09:27] Si ça correspond, on garde les cours de base en français. Quand tu étudies en anglais, ça va. Moi je pense que c'est correct, surtout pour les Québécois et les étrangers. C'est tel que tel... mais pour les Québécois qui vont à l'école anglophone. Je pense que c'est important de garder des cours en français. C'est justement comme pour avoir un balancement. (Groupe B)

Nous avons classé certaines réponses dans justicier social puisque l'argumentaire était enclin à des revendications de reconnaissance et d'égalité culturelle pour les francophones du Québec. Les élèves du groupe A sont en quête de justice pour le Québec dans le Canada anglais. Ils sont très engagés. Ils souhaitent que le français soit traité comme l'anglais : qu'ils soient une priorité d'apprentissage et parlée de tous. Les élèves du groupe D présentent, eux aussi, un côté

revendicateur en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française du côté anglophone canadien. Selon eux, ceux-ci devraient être ouverts à apprendre les bases de la langue française.

A-1 [00:30:18] Moi, je suis frustré. Je suis frustré qu'on soit depuis des années en mode défense. Genre je pense, c'est le temps qu'on prenne une position. Qu'on arrête de se cacher derrière des lois, puis qu'on se dise la langue française, c'est notre langue depuis le début, qu'on arrête de se dire : Ouais, faut laisser la place pour l'anglais... Quand est-ce qu'eux ils nous laissent la place. C'est combien de fois que vous avez vues sur Tik Tok ? mettons là genre des Anglais qui disent, Ouais, moi, les cours de français, je ne peux pas alors je vais tous les skip. Je ne sais pas si vous, vous avez ça, mais moi je les ai. (Groupe A)

Les participants du groupe E sont moins engagés vis-à-vis la langue française. Toutefois, il pense aussi que les écoles anglophones devraient donner des cours de base de français.

C'est le débat autour des études en français obligatoire qui amène le plus de discussion sur le type nationaliste. La thématique y est pour quelque chose. Il est certain que les participants accordent une importance à la langue française qui rend le Québec « si spécial » : les Québécois sont très fiers d'être québécois selon eux. C'est important de continuer de protéger la langue. « On s'est tellement battu pour ça. » (B-2 [00:11:00]). Toujours selon les participants, s'il n'y avait pas de réglementation autour de l'accessibilité des écoles anglophones, plusieurs personnes pourraient prioriser l'anglais au détriment du français et ce serait « l'assimilation ». Il y a déjà une diminution du français inquiétante au Québec selon eux.

Certains élèves vont plus loin, si quelqu'un veut vivre en anglais, il peut s'installer ailleurs au Canada. Si on s'installe au Québec, il faut s'attendre à parler français. Il y a un danger à rendre accessibles les écoles anglaises pour ces élèves. Ainsi, parler de la culture québécoise soulève des sentiments forts chez certains participants. Un élève exprime de la tristesse et de la culpabilité de décevoir ses ancêtres qui se sont battus pour le français.

E-3 [00:14:36] Moi ça serait plus de la culpabilité que de me sentir triste. Parce que c'est ça. Moi, ça ne m'affecte pas personnellement, j'aime ça parler en anglais, puis je suis bonne en anglais, mais je me sentirais mal pour, comme vous dites, les gens avant nous qui se sont battus pour garder la langue française. Puis c'est une belle langue, le français aussi. Puis si c'est ça, c'est une belle langue et c'est le fun à apprendre. Ce serait plate que le Québec... On est comme la province française. (Groupe E)

Dans deux entretiens (groupe A et D), les élèves présentent des opinions souverainistes, par exemple : le Québec devrait devenir un pays pour cesser les abus du Canada ; le Québec participe à l'économie sans être vraiment reconnu ; la province est toujours contre le reste du pays. Les élèves pensent que s'il y avait un référendum aujourd'hui, les jeunes voteraient en faveur de l'indépendance. Ils sont aussi frustrés de l'inégalité entre l'anglais et le français. Ces derniers donnent l'exemple, à tort, qu'il n'y a pas de « français intensif » dans le Canada anglais.

Dans l'entrevue du groupe A, ces idées vont encore plus loin. Pour eux, il est important que les immigrants s'adaptent à la culture québécoise, c'est-à-dire qu'ils apprennent à parler français. Selon eux, seulement les personnes qui ont une bonne base en français devraient pouvoir étudier en anglais. Ils souhaiteraient aussi inciter tous les Canadiens à étudier le français. Un élève avance que les immigrants ne devraient pas nécessairement avoir le droit de vote puisqu'ils ne connaissent pas assez la culture québécoise, surtout l'enjeu du français et risquerait de la mettre en danger en votant. Lorsqu'on le questionne, il précise que c'est surtout pour la langue, la liberté de religion est importante pour lui. Voici des exemples dans la conversation du groupe A :

A-2 [00:57:26] [...] mais je pense que quelqu'un qui vient d'arriver n'aurait pas le droit de vote parce que je pense que c'est plus aux Québécois de souche, à notre culture, c'est nous qui devrions choisir ce qu'on voudrait. Tu sais parce que c'est nous, on vient d'ici, c'est notre... Ben là, j'ai l'air vraiment protecteur de notre province. Mais tu sais, c'est notre province avant tout... Mais quand ils vont devenir des Québécois, là, ils auront autant le droit de vote, puis ils auront les mêmes avantages qu'on a, mais je pense qu'au début, je pense que quand ils arrivent, ils ne devraient pas nécessairement avoir le droit de vote tout de suite. Avec le nombre d'immigrés qui rentrent, je pense, ça va être l'anglais qui va prendre le dessus, tu sais tout ce qui est sur l'immigration, ils vont donner beaucoup plus d'avantages sur l'immigration que sur nous parce qu'il y a beaucoup d'immigrants qui vont venir.

(Groupe A)

Notons la présence de l'identité par le « nous » et le choix du vocabulaire, comme « Québécois de souche » mit en opposition aux « autres ». Aussi, le terme « immigré » à la place de « immigrant » est plus souvent associé à un discours qui stigmatise les immigrants. Autre point d'importance, les

élèves semblent peu au fait de qui a le droit de vote et semble ignorer qu'il faut obtenir la citoyenneté canadienne, un processus long et ardu, pour voter. Tout de même, notons également, la présence de d'autres discours où les participants étaient plus libéraux autour du débat. Ils ont souligné l'importance de la culture québécoise tout en défendant la liberté individuelle culturelle.

#### 4.1.2.2 Débat sur la motoneige récréative

Pour le débat : pour ou contre restreindre la motoneige récréative, les consensus sont tous libéraux. Les élèves sont en complète défaveur d'interdire la motoneige récréative pour des raisons de liberté individuelle. Ils trouvent également peu d'arguments contre la motoneige. Ils suggèrent plutôt d'augmenter les amendes liées aux pratiques de motoneige illégales. Certains soutiennent que ce serait injuste d'interdire la motoneige récréative à tout le monde pour certains motoneigistes qui ne respectent pas les règles. Nous leur avons donc attribué la citoyenneté de type justicier social en plus de leur consensus libéral. Un seul participant mentionne la culture de la motoneige comme étant proprement québécoise, il écrit : « Pour garder la culture et l'économie de la région. » (Participant B-2). Nous lui avons attribué la citoyenneté de type nationaliste en surcroit.

**Tableau 14 : Résultats des discussions et des consensus sur le débat de la motoneige récréative**

Groupe	Débat	Justicier social	Libéral	Nationaliste	Politique-Participatif	Social-communautaire
E-1	Motoneige		X			
E-2	Motoneige		X			
E-3	Motoneige		X			
E-4	Motoneige		X			
<b>Consensus groupe E</b>			<b>X</b>			
B-1	Motoneige	X	X			
B-2	Motoneige	X	X	X		
B-3	Motoneige	X	X			
B-4	Motoneige	X	X			
<b>Consensus groupe B</b>			<b>X</b>			

Dans la discussion autour du débat sur la motoneige les participants du groupe B ont des revendications environnementales. Ils pensent que les amendes pour les motoneiges qui ne respectant pas les normes environnementales ou détruisant la propriété d'autrui devraient augmenter. Pour eux, cet argent devrait être réinvesti dans la lutte aux changements climatiques.



B-2 [00:20:21] Tant qu'à ça peut être augmenté les motoneiges taxées polluantes sur pied, puis tu prends l'argent plus du gouvernement, des projets pro-environnement. (Groupe B)

Comme mentionné plus haut, les élèves laissent la responsabilité de chaque motoneigiste de respecter les règles.

E-4 [00:23:54] Mais il y en a déjà des amendes pour des sorties, des sentiers et surtout parce que ça, c'est des lois sur les personnes qui vont sortir des sentiers. Ce ne sont même pas des locaux, ce sont des personnes qui viennent juste à l'hiver pour juste avoir du fun. C'est une minorité, ce n'est pas tout le monde. Pourquoi interdire justement les motoneiges à cause de cette minorité-là ?

E-3 [00:24:17] Je pense que c'est drastique, c'est comme il y a plein de place pour se faire dans la poudreuse sans être obligé d'être... il y en a plein. Oui, oui, c'est ça justement.  
(Groupe E)

Ces élèves priorisent la liberté individuelle malgré un intérêt pour l'environnement. Il est inacceptable pour eux d'interdire la motoneige puisque cela contrevient à la liberté de chacun. Ils ne semblent pas faire de lien entre le côté polluant de la pratique de la motoneige et son interdiction possible. Qui plus est, ils ne reviennent pas sur l'aspect culturel de la motoneige (invention québécoise) et l'importance du véhicule dans certaines régions de la province.

#### *4.1.2.3 Débat sur le bénévolat obligatoire à l'école*

Pour ce qui est du débat : pour ou contre le bénévolat obligatoire au secondaire, les élèves arrivent tous au même consensus quant au type d'engagement citoyen : le type libéral. Ils ne sont pas en faveur du bénévolat obligatoire en dehors des heures de cours. Ils préfèrent que chacun passe leur temps personnel comme il l'entend. Les équipes suggèrent plutôt que les heures de bénévolat soient incluses dans le temps scolaire, bien que cela demanderait beaucoup d'organisation dans les écoles (transport, horaire, partenariat et coûts). Ainsi, les participants qui évoquent cette idée mentionnent l'importance d'aider son prochain et donc, l'importance de faire du bénévolat dans le cadre de sa formation scolaire. Devant leurs propos, nous leur avons attribué le type de citoyenneté sociale communautaire en plus du type libéral. Il nous semblait, tout de même, que le type libéral était dominant puisque la protection de leur droit individuel passait avant leur désir de participer à

l'aide communautaire. Un participant du groupe D résume bien les discussions autour du débat sur le bénévolat :

D-1 [00:25:52] Mais moi, je suis pour parce qu'en même temps, tu aides quelqu'un. Si c'est pendant tes cours, c'est correct. Mais après tes cours, je serais en désaccord parce que t'as tellement d'autres choses à faire. C'est comme à partir de secondaire 3, j'ai commencé à travailler. Puis on a des devoirs aussi. Je fais du sport. J'ai quatre pratiques par soir. Là, je n'aurais pas le temps de faire du bénévolat, mais c'est pendant mes cours OK. (Groupe D)

Voici le tableau des résultats de ce débat :

**Tableau 15 : Résultats des discussions et des consensus sur le débat du bénévolat obligatoire au secondaire**

Groupe	Débat	Justicier social	Libéral	Nationaliste	Politique-Participatif	Social-communautaire
C-1	Bénévolat		X			
C-2	Bénévolat		X			X
C-3	Bénévolat		X			X
C-4	Bénévolat		X			X
<b>Consensus</b>			<b>X</b>			
D-1	Bénévolat		X			X
D-2	Bénévolat		X			
D-3	Bénévolat		X			
D-4	Bénévolat		X			X
<b>Consensus</b>			<b>X</b>			

Tous les élèves qui ont participé au débat sur le bénévolat ont mentionné que le bénévolat obligatoire ne devrait pas se faire sur le temps personnel des élèves. Les élèves du groupe D vont même jusqu'à parler de « travail forcé ». Ils pensent qu'il devrait y avoir une petite rémunération si le bénévolat devenait obligatoire.

D-2 [0 h 24 min 59 s] Eh bien moi, je suis contre. Parce que ça revient à forcer du monde à travailler gratuitement. Ces emplois-là, faut trouver du monde, mais ça serait peut-être de rémunérer un peu plus. Le gouvernement, il y a les sous pour ça. À certains moments, mettons juste un à 2 h par semaine à des étudiants. Mets un salaire minimum. (Groupe D)

Aussi, les élèves devraient choisir eux-mêmes le bénévolat qu'ils pourraient faire. Plusieurs élèves mentionnent le bienfait du bénévolat dans leur réponse écrite : ils souhaitent rendre plus accessibles les possibilités de bénévolat au secondaire. Donc, les élèves sont conscients que le bénévolat peut

apporter beaucoup de positif à leur communauté sans être prêt à donner du temps dans un cadre extrascolaire.

#### 4.2 DIMENSION CITOYENNE

Le deuxième thème que nous avons anticipé grâce au cadre conceptuel est la dimension citoyenne. Sears (2014) remarque trois dimensions à la citoyenneté qui sont développées dans les cours d'éducation à la citoyenneté : active, affective et cognitive. Globalement, c'est la dimension cognitive qui est la plus mobilisée avec 67 références codées. Elle est suivie de la dimension affective avec 56 références codées puis la dimension active, loin derrière, avec 19 références codées. Lorsque les élèves évoquent des dimensions citoyennes dans le cadre de l'entrevue, c'est la dimension cognitive qui est la plus sollicitée (34 références codées). Les dimensions active (13 références codées) et affective (12 références codées) sont peu sollicitées lorsqu'on discute avec les élèves. Lorsque les élèves sont en action lors des débats, c'est la dimension affective qui prend le dessus avec 44 références codées, puis 33 références codées pour la dimension cognitive et seulement 6 références concernent la dimension active. La dimension active est davantage évoquée dans lors des entrevues (13) que mobilisé en action (6). Tandis que la dimension affective n'est presque pas mobilisée dans les entrevues (12), mais dans l'action, elle est mobilisée de manière significative (44). Pour ce qui est de la dimension cognitive, elle est mobilisée assez également, autant dans l'action (33) que lors des entrevues (34). Voici le tableau qui fait part de ces résultats.

**Tableau 16 : Résultats sur la dimension citoyenne**

	<b>A : Active</b>	<b>B : Affective</b>	<b>C : Cognitive</b>
<b>1 : En action</b>	6	44	33
<b>2 : Évoqué</b>	13	12	34
<b>Total</b>	19	56	67

Il est intéressant de constater que la dimension active est très peu évoquée, voire pas du tout, chez les participants issus du programme régulier (voir tableau 16)

**Tableau 17 : La distribution des résultats sur la dimension citoyenne évoqué en discussion et en action**

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
<b>1 : Active</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>2 : Affective</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>15</b>
<b>3 : Cognitive</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>

Voyons maintenant comment chacune des dimensions citoyennes se déclinent en détail tant lors des entrevues que lors de l'activité.

#### **4.2.1. DIMENSION ACTIVE**

Nous y avons regroupé tous les élèves qui évoquent dans la discussion des compétences que l'histoire permet de développer. Celles-ci sont utiles à la citoyenneté par exemple dans le groupe B un élève mentionne :

B-4 [00 :02 :40] Nous avons une ouverture sur le monde où ça peut permettre, avec le cours d'histoire, de voir ce qui se passe dans d'autres pays. On y vit avec une autre société ou un autre mode de pensée et plus que ça peut faire une ouverture d'esprit, plus que dans d'autres cours.

Les élèves évoquent aussi la difficulté de s'assurer de la fiabilité des sources sur Tik Tok et de l'importance de les vérifier. En parlant de cette application, le participant E-4 mentionne :

E-4 [00 :33 :49] Ça oui. Mais le problème avec ça, c'est clair, c'est qu'on ne peut pas s'assurer que les sources sont fiables. (Groupe E)

C'est le groupe A qui évoque le plus la dimension active de l'éducation à la citoyenneté. Ils discutent de comment l'histoire les aide à s'ouvrir sur d'autres perspectives. Par exemple, ils auraient aimé mieux connaître les différents peuples des Premières Nations pour être plus sensibles à leur réalité.

A-4 [00 :08 :36] [...] quand on parle des Premières Nations, comment étaient faites les maisons longues... Moi, je n'ai jamais vraiment appris ça. Ben en tout cas, je ne me souviens pas d'avoir appris ça, mais je pense que ça aurait permis de comprendre c'est quoi les Premières Nations... Pourquoi il y a des réserves, tu sais, des réserves d'Amérindiens... Pourquoi eux autres ils ne payent pas de taxes dans ces réserves-là. Tu sais de comprendre un peu pourquoi... C'est qui ces

gens-là, comparés à nous, pourquoi on n'est pas toutes pareilles... Ça aurait permis de mieux comprendre [...]. (Groupe A)

De surcroît, pour eux, l'histoire permet de comprendre les conflits du présent et de parvenir à un recul critique. Dans leur classe d'histoire, ils ont pu critiquer le manuel scolaire.

A-2 [00 :19:10] [...] Il y a deux affaires que j'avais vu passer dans des livres de manuel d'histoire [...]. Ça en avait parlé, ça je trouve ça plate, des Premières Nations, ils vont parler rapidement, ça dure une demi-page sur les pensionnats. Alors, qu'il pourrait y avoir le Manuel au complet! Mais ça dit : Cependant, au Québec, on voit un traitement généralement meilleur comparé aux autres provinces. [...] Fait que c'est vu que c'est un livre en fait, pour les Québécois, c'est comme pour vous di re : Ben pour nous dire que : Ah inquiétez-vous pas ici au Québec, c'était moins pire. [...] (Groupe A)

Les élèves semblent en mesure de prendre un certain recul critique en rapport avec la thèse de la glorification des francophones « plus gentils » avec les Premières Nations. Ils soulignent leur désaccord avec l'interprétation proposée par le manuel. En revanche, ils manquent de recul vis-à-vis de la représentation des « méchants Anglais » et ne la contestent pas.

Pour ce qui est de la dimension active en action dans l'activité, elle est peu mobilisée. Seulement le groupe A (5 références codées) et le groupe B (1 référence codée) la mobilisent en action. Nous avons codé la dimension active lorsque les élèves illustraient leur argumentaire d'exemple juste. Nous avons jugé qu'ils faisaient ainsi des liens pertinents et communiquaient leur raisonnement de manière justifiée. Comme ici dans le groupe B :

B-3 [00 :17:20] C'est comme conduire une voiture. On ne va pas interdire tout le monde de conduire parce qu'il y en a beaucoup qui brûlent des feux rouges et qui passent sur la ligne blanche là.

L'élève B-3 utilise un raisonnement logique pour nuancer un point de vue en soulignant que les motoneigistes, tout comme les automobilistes, ne sont pas tous des mauvais usagers. Nous avons donc évalué la mise en œuvre de compétences critiques. Dans la catégorie « dimension active », certains participants ont directement fait référence à des documents du dossier documentaire lié au débat, allant jusqu'à rechercher des informations pour enrichir leur argumentation. Seuls les élèves du groupe A ont vérifié les sources avant de présenter leurs arguments, même si les sources fournies par la chercheuse étaient disponibles en tout temps. Très peu de participants ont effectivement utilisé

ces sources, mais pour ceux qui l'ont fait, nous avons considéré qu'ils mettaient en pratique des compétences méthodologiques théoriquement développées en classe d'histoire.

#### 4.2.2 DIMENSION AFFECTIVE

La dimension affective se mobilise surtout lors des débats associés à l'atteinte d'un consensus dans le cadre des mises en situation travaillées (44 références codées). Nous y avons rassemblé tous les moments où les élèves mobilisent leurs valeurs, celles de leur société et leurs convictions. C'est la dimension qui domine lorsque les élèves sont en action. Voyons comment ils la mobilisent.

Les élèves mobilisent leur ressenti pour répondre aux questions. Ils s'appuient sur leurs propres impressions sans prendre de recul critique pour argumenter leur point de vue. Cette utilisation de l'affect est renforcée par le fait que les élèves se basent sur des connaissances préalables sans s'appuyer nécessairement sur les sources fournies par la chercheuse afin d'étayer leur compréhension du débat. Dans l'exemple ci-dessous, les élèves généralisent leur situation à l'ensemble de la population :

- C-3 [00:31:22] Surtout en région. On le voit, il y a tellement de personnes qui ont des préjugés. Ça en est rempli, la tout le monde, tout le monde chienne tout le monde. Je trouve ça toxique être ici. Au secondaire en tout cas.
- C-2 [00:31:35] Les gens c'est méchant, des gens.
- C-4 [00:31:38] C'est tout le temps ça au secondaire.
- C-2 [00:31:39] Les adolescents...  
(Groupe C)

Un autre exemple de généralisation se trouve dans l'extrait suivant où l'élève parle des « BS » ou personnes sur le bien-être social en fondant son discours sur des impressions. Ainsi, il généralise que toutes les personnes bénéficient de l'assurance chômage et de l'aide sociale profitent du système et devraient travailler.

- D-3 [00:35:16] Moi, je préfère vivre ma vie honnêtement. Moi, je trouve que si tu veux vraiment appliquer le bénévolat à la place de payer le monde pour travailler, enlève le chômage. Être sur le BS et avoir le chômage, c'est sûr que ça va enlever du monde sur le marché du travail. Je vois sérieux, c'est l'enfer. (Groupe D)

Tout au long des entrevues et des débats, les élèves se positionnent généralement de manière libérale : ils revendiquent leur droit individuel de liberté. Un élève du groupe B le dit clairement :

B-2 [00:05:12] Personnellement, moi je pense que ça peut être important de bien... Pas d'étudier en anglais nécessairement, mais d'avoir le choix... Techniquement, on est libérales. Et aussi, je trouve que pour certains, c'est important d'être bilingue parce que le fait d'être bilingue, ça nous aide sur certains aspects de notre vie, ce n'est vraiment pas handicapant. Et puis aussi, on sait que les personnes qui vont au cégep en anglais ne devraient peut-être pas être obligées de passer l'épreuve uniforme de français aussi. (Groupe B)

À d'autres moments, les participants véhiculent des valeurs nationalistes en particulier lors du débat sur le français obligatoire. Ce débat les amène à traiter de la protection de la langue, mais aussi à s'identifier aux acteurs du passé qu'ils considèrent comme « Québécois ». Ainsi, les premiers colons français sont considérés comme les ancêtres des Québécois. Dans l'extrait suivant l'élève utilise le « on » en s'incluant lorsqu'il est question des colons français. Cette identification est davantage marquée par le fait qu'il utilise des déterminants possessifs comme « nos » et « notre » :

E-4 [00:06:00] Comme elle vient de dire, on s'est battu. Bon, on a essayé de garder nos droits. Au début, on a été assimilé. Je vous parle à cause de l'Angleterre, c'est normal qu'on change notre langue. Mais n'empêche, on a réussi à se battre pour avoir nos droits de la langue française. Pourquoi on devrait obligatoirement, et c'est normal qu'on étudie dans les écoles françaises et non anglaises. Surtout quand en plus, le français est une langue et la première langue du Québec. Pourquoi on devrait d'abord obligatoirement pourquoi on devrait autoriser des écoles anglaises à un moment? (Groupe E)

Ce combat identitaire se poursuit dans leur présent sous une forme protectionniste :

Chercheuse [00:07:14] Si par exemple, ce sont des immigrants qui viennent s'installer au Québec et décident d'envoyer les enfants à l'école anglaise pour parler uniquement en anglais ?

E-4 [00:07:27] C'est leur choix, mais même encore, c'est comme quand on fait ça. J'ai l'impression que c'est comme une nouvelle forme, une nouvelle tentative pour essayer de nous assimiler, assimiler les Français, qu'il y a au Québec. (Groupe E)

Ce genre de discours est présent dans plusieurs des groupes interrogés soit le groupe A, le groupe D et le groupe E. Lorsqu'il est question dans les discussions des minorités ethniques et dans le débat sur le français, les élèves deviennent protecteurs de ce qu'ils considèrent la minorité à protéger : les Québécois.

La dimension affective est bien présente lors des entretiens. Les élèves sont en mesure de teinter leur discours de leurs convictions, leurs valeurs et de prendre position. En revanche, surtout dans l'action, les élèves ne prennent pas d'autres perspectives que la leur. Cela montre un manque de recul face à leur propre point de vue. De surcroît, les élèves s'appuient majoritairement sur des connaissances préalables ce qui exacerbe leur manque de vision.

#### 4.2.3 DIMENSION COGNITIVE

Comme nous avons mentionné plus tôt, la dimension cognitive est la plus sollicitée par les élèves. La dimension cognitive de l'éducation à la citoyenneté repose sur la mobilisation de connaissances déclaratives. Une connaissance déclarative est une forme de connaissance qui peut être explicitement énoncée et communiquée, généralement sous forme verbale ou écrite. Elle inclut les faits, les concepts et les informations que l'on peut consciemment se rappeler et décrire (Gaonac'h et Le Ny, 2018). Par exemple, savoir que Paris est la capitale de la France ou que l'eau bout à 100 degrés Celsius (Gaonac'h et Le Ny, 2018). Les élèves accordent de l'importance à l'apprentissage de ces connaissances. Le groupe B et le groupe C mentionnent l'importance du cours d'histoire pour le développement d'une culture générale. B-2 [00:00:16] : « Selon moi, ça permet d'avoir des connaissances et de la culture. » Cependant, le groupe C et le groupe D ne voient pas l'utilité des savoirs enseignés en histoire. Par exemple, dans le groupe C envisage l'histoire comme un enrichissement à leur culture générale sans plus :

C-2 [00:02:28] C'est ça. C'est plus culture générale, ça dépend. Ça nous aide avec la société, mais pas vraiment beaucoup, pas vraiment beaucoup... Plus pour la culture générale. Tu sais avec le passé, pas vraiment le présent. Je trouve qu'il y a un manque d'actualité en cours.  
(Groupe C)

Tout au long de l'entretien, les participants justifient souvent leur argument en mobilisant des connaissances. Des connaissances parfois historiques comme cet exemple du groupe A. A-1 [00:50:21] : « Mais jamais Paul Chevalier de Maisonneuve, a voulu que Montréal soit anglais, je pense. » Ils sont aussi capables de mobiliser des connaissances sociales, comme dans le groupe B, où les élèves discutent de l'écart salarial entre les hommes et les femmes. B-2 [00:31:38] : « On a diminué l'écart de genre 2000 piasses, mais il reste encore une place entre les gars et les femmes. »



Tout aussi bien que des connaissances économiques, comme ici, dans le groupe D. D-1 [00:41:54] : « Je comprends qu'un jeune de quatorze ans commence à 15,50 \$. » Cependant, ils citent rarement la source de leur savoir.

Lors de l'analyse du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) dans le chapitre 2, nous avons identifié que les cours d'histoire permettent l'apprentissage de faits et de concepts. Lors des entretiens avec les élèves, nous avons observé les concepts et les connaissances déclaratives qu'ils mobilisaient. Nous avons repéré quand les élèves abordaient un concept ou un fait de manière pertinente et précise dans la discussion, ainsi que quand ils le faisaient de manière déconnectée ou incorrecte. Nous avons relevé 30 utilisations pertinentes de faits et concepts, et seulement 7 utilisations moins appropriées. Il semble donc que les élèves maîtrisent bien la mobilisation de ces éléments. Tous les faits et concepts utilisés ne sont pas nécessairement enseignés en cours d'histoire, mais nous avons pu évaluer la capacité des élèves à mobiliser ces connaissances efficacement.

Les élèves accordent une grande importance à la dimension cognitive de l'éducation à la citoyenneté, notamment en la mobilisant principalement lors de leurs discussions et en action. Bien que les sources ne soient que rarement mentionnées, ils démontrent une capacité à mobiliser correctement leurs connaissances.

#### **4.3 ENGAGEMENT CITOYEN**

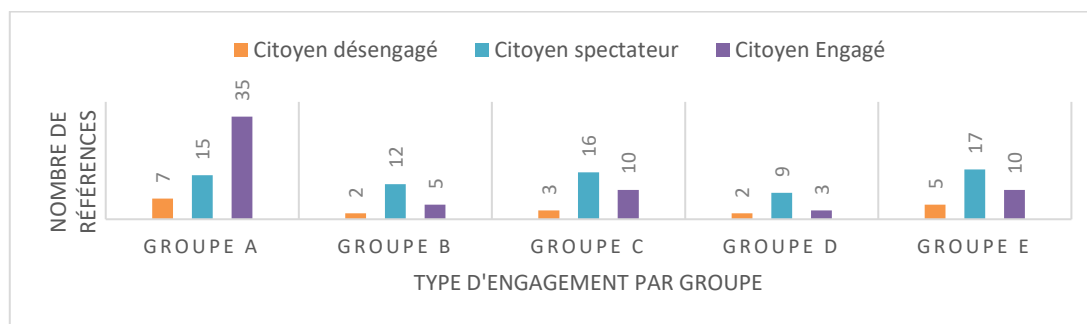
La troisième variable que nous avons analysée est le degré d'engagement des participants. Nous avons utilisé l'échelle de Royer (2018) à trois paliers : citoyen désengagé, citoyen spectateur et citoyen engagé pour qualifier l'engagement de nos participants. Nous avons observé peu de moments dans les entretiens où les élèves sont désengagés, nous y avons codé 19 références en tout. Il est à noter que les participants sélectionnés étaient volontaires pour participer à l'entretien, il est donc prévisible qu'ils s'engagent tous dans l'activité. Cela rend le codage pour citoyen désengagé difficile. Toutefois, il est possible d'observer que les participants sont plus souvent citoyens spectateurs avec 69 références codées ou citoyen engagé avec 63 références codées. Et cette tendance se maintient dans les phases d'action de l'entretien.

**Tableau 18 : Références codées de l'engagement citoyen**

	Citoyen désengagé	Citoyen spectateur	Citoyen engagé
Engagement citoyen évoqué	15	42	40
Engagement citoyen en action	4	27	23

Si l'on s'attarde à la distribution des références codées pour l'engagement citoyen, on se rend compte que le groupe A est plus engagé que les autres groupes. C'est surtout qu'il s'illustre par son engagement dans le débat nationaliste. On y a codé 35 références dans la catégorie citoyen engagé. Les groupes B et D se ressemblent : ils ont peu de référence pour citoyen désengagé, peu de références pour le citoyen engagé et c'est le citoyen spectateur qui domine. Les groupes C et E sont semblables, mais on y retrouve plus de références à la citoyenneté engagée. Il est intéressant de constater un nombre semblable de références pour le citoyen spectateur dans tous les groupes. Il est plus facile de faire ces constats en histogramme, le voici :

**Tableau 19 : Distribution des références codées pour l'engagement citoyen par groupe**



Au niveau du citoyen désengagé, on remarque peu de références lors des débats en action. Les élèves ont quelques moments de désengagement sans être désengagés de la tâche complètement. D'abord, tous les élèves ont participé aux débats et ont donné leur avis. Ensuite, tous les élèves ont rempli les documents en lien avec le débat (annexe 4). Les élèves montrent de l'intérêt à débattre et à discuter de leur citoyenneté. Nous avons codé quatre passages dans les discussions du groupe C et E où les élèves semblent désengagés du sujet. Pour les deux groupes, un des élèves ne voit pas l'intérêt du débat de la langue au Québec dans le débat sur l'obligation d'étudier en français au Québec. Pour ce qui est des discussions avec les participants, ils montrent plus de désengagement que dans l'action des débats. Les élèves sont désengagés lorsqu'il s'agit de fournir

des efforts individuels supplémentaires. Par exemple, les participants du groupe A font remarquer le désengagement en général des élèves de leurs classes pour s'informer et, pour eux, il s'agit du rôle de l'école d'initier et d'engager les élèves à s'informer.

Justement, la majorité des références codées (8) dans « citoyen désengagé » sont associées au type de citoyenneté politique participatif. Les élèves critiquent les politiciens en place : de leur corruption ou de leur inaction. Les élèves ne souhaitent pas participer à la vie politique au-delà du vote, pourtant plusieurs groupes mentionnent le besoin de renforcer leurs connaissances politiques. Dernièrement, le groupe A discute beaucoup du manque d'engagement de leurs contemporains. Ils critiquent le fait que leurs collègues refusent parfois de débattre en classe ou ne prennent pas la politique au sérieux.

Pour ce qui est du niveau citoyen spectateur, à savoir les moments où les élèves s'intéressent à des enjeux sociétaux sans s'y sentir concernés, il rassemble les moments où les élèves ne savent pas quoi penser ou ils préfèrent ne pas se positionner. Plus précisément, ils constatent le problème et ne prennent pas parti ou ne cherchent pas à prendre parti. Et ce autant pour la phase en action dans l'activité débats que dans les discussions. Dans le débat : pour ou contre la motoneige récréative, la majorité des jeunes participants n'y sont pas très réactifs. Toutes les équipes ayant fait ce débat ne voient pas d'enjeu et ne souhaitent pas agir dans le problème. Tout comme le débat : sur le sujet du bénévolat obligatoire au secondaire, c'est le type libéral qui est dominant. De ce fait, les élèves ne souhaitent pas s'impliquer dans les enjeux soulevés, ils souhaitent plutôt conserver les libertés individuelles. De surcroît, les participants observent parfois des situations, des enjeux sans s'y impliquer. Nous avons classé cela ici. Voici deux exemples relevés dans le groupe B :

B-4 [00:36:12] Mais c'est surtout parce qu'il y a beaucoup moins de gens qui se lancent en politique, parce que ça devient de moins en moins intéressant.

Chercheuse [00:36:18] Pourquoi c'est moins intéressant?

B-4 [00:36:20] Parce que pour moi, c'est intéressant. Je trouve que d'avoir quelqu'un qui gère un pays ou une province.

Chercheuse [00:36:27] Tu le ferais?

B-4 [00:36:28] Non.

B-4 [00:36:30] Je ne le ferais pas. Je ne sais pas. Je n'ai pas les capacités pour gérer 8 millions de personnes au Québec ou bien 35 au Canada.  
(Groupe B)

B3 [00:26:47] Bien. C'est important. Est ce qu'on le fait assez... probablement pas, mais c'est sûr. C'est important ces personnes-là.  
(Groupe B)

Donc, les élèves reconnaissent le manque de relève en politique, mais ne souhaitent pas s'impliquer davantage. Tout comme ils voient l'importance de l'implication dans son milieu et relèvent qu'ils pourraient en faire plus.

Au niveau du « citoyen engagé », autant en action qu'évoqué dans les discussions, cette catégorie regroupe les prises de position, les moments où les élèves souhaitent agir ou lorsqu'ils racontent qu'ils ont agi dans un enjeu social ou politique. Par exemple dans le groupe B un participant témoigne de comment il aimerait s'engager dans le futur :

B-4 [00:01:25] Moi, j'ai pas eu la chance en étant un adulte. Mais la prochaine élection, je vais m'intéresser plus qu'avant. Déjà que je ne m'intéresse beaucoup ...Beaucoup, c'est un grand mot. Je m'intéressais quand même au parti. Puis chacune des idées qu'il offre. Qu'est-ce qui pourrait faire avancer le mieux les prochaines élections. Je compte clairement aller voter.  
(Groupe B)

Dans le groupe C, un élève donne un exemple d'engagement. Il indique qu'il est engagé auprès de personnes âgées avec qui il passe du temps pour en prendre soin (C-2, [00:02:02]). Une conversation intéressante s'est aussi déroulée dans le groupe C autour du gouvernement étudiant. Plusieurs élèves du groupe C y participent.

C-2 [00:27:09] Mais tu sais aussi en faisant partie de la communauté comme ça tu peux t'exprimer, dire ton opinion. Ça peut avoir un impact aussi sur le reste de l'école. C'est au début de l'année, on voulait mettre des tampons dans les toilettes des filles [...] mais c'est là c'est compliqué.  
(Groupe C)

Lorsque l'on compare le niveau d'engagement citoyen aux dimensions de l'éducation à la citoyenneté, on remarque que le niveau « citoyen engagé » mobilise davantage la dimension affective

des élèves. En réalité, le niveau engagé est celui qui mobilise le plus les trois dimensions de l'éducation à la citoyenneté : active, cognitive et affective. Le niveau d'engagement citoyen des élèves se distingue par leur sentiment d'être concernés par les enjeux qui les entourent. C'est ce qui explique la mobilisation accrue de toutes les dimensions à la citoyenneté au niveau d'engagement supérieur.

**Tableau 20: Dimensions de l'éducation à la citoyenneté et de leur niveau d'engagement citoyen**

	<b>Citoyen désengagé</b>	<b>Citoyen spectateur</b>	<b>Citoyen engagé</b>
<b>1 : Active</b>	0	1	6
<b>2 : Affective</b>	3	16	20
<b>3 : Cognitive</b>	2	13	17

En outre, en croisant les données des types de citoyennetés et du niveau d'engagement citoyen, on remarque que le niveau d'engagement citoyen « citoyen engagé » est mobilisé plus fortement par le type justicier social et le type nationaliste. Il faut dire que la citoyenneté de type justicier social se qualifie par l'engagement citoyen (Galichet, 2003 ; Sears, 2014 ; Westheimer, 2020). Cela explique sa fréquence accrue. Tout de même, on ne peut pas expliquer la présence du type nationaliste de la même façon, on conclut donc que le type nationaliste engage personnellement les élèves sur le plan identitaire. Aussi, le seul type de citoyenneté plus fréquent au niveau citoyen spectateur que citoyen engagé est le type libéral. Ce n'est pas une différence marquée, toutefois quand on lit les passages codés, on remarque que le type libéral pousse à l'inaction collective que l'on remarque dans le niveau citoyen spectateur et l'engagement pour ses droits individuels que l'on remarque dans le niveau citoyen engagé.

**Tableau 21 : Types de citoyennetés en fonction de leur niveau d'engagement citoyen**

	<b>Citoyen désengagé</b>	<b>Citoyen spectateur</b>	<b>Citoyen engagé</b>
<b>1 : Justicier social</b>	2	15	22
<b>2 : Libéral</b>	4	12	11
<b>3 : Nationaliste</b>	2	14	23
<b>4 : Politique-participatif</b>	8	18	18
<b>5 : Social-communautaire</b>	3	7	9

Les élèves se situent plus souvent dans le degré d'engagement spectateur. C'est-à-dire que les élèves semblent, pour la plupart du temps, dans l'inaction même s'ils comprennent l'enjeu sociétal. Les élèves du groupe A, issu du sport-étude, se démarquent par un plus grand niveau

d'engagement « citoyen engagé ». Ce niveau semble surtout mobilisé par le type de citoyenneté nationaliste. Pour ce qui est du citoyen désengagé, il semble généralement peu sollicité, ce qui peut s'expliquer par l'intérêt des élèves voulant participer à notre projet de recherche envers le sujet à l'étude. Tout de même, nous relevons plus fréquemment des moments de citoyenneté désengagés lorsqu'il s'agit de politique-participative.

#### 4.3.4 ESPACE D'ENGAGEMENT

Le milieu scolaire prévaut dans les espaces d'engagement abordés par les élèves. Ils semblent être engagés dans leur milieu grâce à ce que l'école propose. Soit un projet intégrateur dans le cadre d'un cours, soit dans une organisation comme le gouvernement étudiant, un comité d'organisation ou le marrainage de première secondaire. Les élèves de Sport-étude du groupe A sont impliqués dans leur sport par l'arbitrage ou le coaching entre autres.

A-2 [00:59:27] Nous deux ont est dans l'équipe de hockey de l'école. Je fais un peu de mentorat à l'école avec des élèves en français.

A-2 [01:02:35] Puis sinon en hockey à l'école en secondaire 1-2 à Sainte-Foy, puis en vélo, il fallait tous donner un dix heures de bénévolat pour un rabais au club pour le prix des abonnements.

C-4 [00:24:29] Je suis dans le Parlement étudiant.

C-3 [00:26:11] Je fais du flag football. Je fais les sports qu'ils proposent [à l'école] en général.

C-2 [00:26:21] Je suis parrain pour les secondaires 1.

E-4 [00:34:58] Je me suis beaucoup impliqué. J'aide beaucoup le comité organisateur pour les activités. Il y a des spectacles, les galas à l'école. Tout simplement en faisant mon projet intégrateur.

L'espace scolaire peut se contenir dans les collectifs (Becquet, 2021). Il y a trois espaces d'engagement : les mouvements sociaux qui comprennent les actions collectives comme manifester, l'espace collectif qui comprend les organisations communautaires par exemple et l'action publique qui rassemble les actions politiques comme faire partie d'un parti politique (Becquet, 2021). L'espace collectif est celui qui engage le plus les élèves questionnés. En dehors du milieu scolaire, deux participants mentionnent aussi le travail de leurs parents comme exemple d'engagement. Un participant fait du bénévolat pour l'organisme communautaire où sa mère travaille et l'autre a participé au défi Leucan dans l'équipe de l'entreprise de son père. Il y a aussi le participant qui fait partie des jeunes souverainistes du Québec, le seul qui s'engage dans l'action publique. Il n'y a pas d'autre

exemple recensé hors du milieu scolaire. Le milieu scolaire semble donc l'espace d'engagement le plus important des participants.

#### 4.4 LA CITOYENNETÉ DES ÉLÈVES EN LIEN AVEC LE COURS D'HISTOIRE

Lors de la problématique, nous avons évoqué le manque de données concernant la vision des élèves sur leur cours d'histoire en lien avec leur éducation à la citoyenneté. Durant nos entretiens, nous leur avons posé directement la question : les cours d'histoire sont-ils utiles à l'éducation à la citoyenneté ? Leurs réponses nous informent sur leur vision de l'histoire et de sa fonction citoyenne. Cela permet de déterminer s'ils sont conscients des compétences, des concepts et des faits qu'ils ont appris. Une fois de plus, nous serons en mesure de constater si ces idées se reflètent dans l'action. Lors des débats, les élèves ont pu montrer leur rapport à la démarche d'enquête développée en cours d'histoire et ils ont eu l'occasion de mobiliser des concepts et des faits enseignés en classe d'histoire. Allons voir ce qu'il en est.

##### 4.4.1 LES LIENS ENTRE LE COURS D'HISTOIRE ET LA CITOYENNETÉ ÉVOQUÉS PAR LES ÉLÈVES EN DISCUSSION

En tout, durant les cinq entretiens que nous avons tenus avec les différents groupes, nous avons relevé 28 références positives entre le cours d'histoire et l'éducation à la citoyenneté et nous avons relevé 34 références négatives entre le cours d'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Bien que les rapports négatifs soient plus souvent référés, la différence reste mince. Nous constatons que les élèves ont un rapport mitigé avec l'utilité citoyenne du cours d'histoire. Dans la distribution, tous les groupes ont mentionné du positif. Cependant, ce ne sont pas dans tous les groupes que l'on réfère à des rapports négatifs. Voici le tableau de la distribution des références codées :

**Tableau 22 : Distribution des rapports négatifs et positifs entre le cours d'histoire et l'éducation à la citoyenneté par groupe d'entretien**

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D	Groupe E
1 : Rapport positif entre l'histoire et la citoyenneté	8	6	1	3	10
2 : Rapport négatif entre l'histoire et la citoyenneté	19	0	6	9	0

Nous n'y observons aucun rapport négatif de la part des élèves du groupe B et E, contrairement aux autres groupes, où l'on retrouve plus de rapports négatifs que positifs. L'entretien du groupe A étant plus long et étoffé nous permet d'obtenir davantage de références.

Nous avons aussi croisé ces données avec les types de citoyennetés. Nous remarquons que les rapports négatifs à la citoyenneté sont fortement évoqués lorsqu'il est question du citoyen politique-participatif et justicier social. Les élèves évoquent beaucoup la citoyenneté politique-participatif pour critiquer les politiciens et leur manque de savoir qu'ils associent à des lacunes du cours d'histoire. De surcroit, ils voient mal les impacts des manifestations et des pétitions, associées au type justicier social. Les élèves évoquent peu la citoyenneté de type social-communautaire. D'un autre côté, la citoyenneté de type nationaliste présente des rapports plus positifs entre le cours d'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Les participants associent les cours d'histoire à une prise de conscience sur la culture québécoise et une lutte de reconnaissance linguistique au Canada. Ce qui est plus souvent positif pour les élèves. Finalement, en dépit de son importance et de sa fréquence dans les discussions, la citoyenneté de type libéral semble absente du discours sur les cours d'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

**Tableau 23 : les rapports au cours d'histoire et de l'éducation à la citoyenneté en fonction des types de citoyennetés**

	<b>Rapport négatif du cours d'histoire et de l'éducation à la citoyenneté</b>	<b>Rapport positif du cours d'histoire et de l'éducation à la citoyenneté</b>
<b>Justicier social</b>	5	4
<b>Libéral</b>	0	0
<b>Nationaliste</b>	2	4
<b>Politique-participatif</b>	8	4
<b>Social-communautaire</b>	0	1



#### *4.4.1.1 Les rapports positifs entre les cours d'histoire et l'éducation à la citoyenneté selon les élèves*

Commençons par détailler les rapports positifs entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté selon les élèves. Dans tous les groupes, on rapporte que l'histoire aide à comprendre le présent. En voici des exemples :

D-1 [00:04:47] : « Mais tu sais, il y a des choses en histoire qui sont importantes. Mettons les droits des femmes des choses comme ça, ça nous permet de savoir. » (Groupe D)

E-3 [00:02:39] : « On est plus conscients de comment on s'est rendu là et de comment on est chanceux. » (Groupe E)

E-4 [00:34:25] : « Pour apprendre de nos erreurs passées comme les guerres, pour savoir qu'est-ce qui a engendré les guerres, pourquoi on a commencé, il y a des informations importantes à éviter de refaire. » (Groupe E)

Pour ces élèves, le cours d'histoire permet d'en connaître suffisamment pour prendre conscience d'enjeux présents. Dans les extraits, les élèves donnent des exemples : l'égalité des femmes, la réconciliation avec les peuples des Premières Nations et le rapport du Québec dans le Canada. L'histoire permet également de ne pas répéter les erreurs du passé : « Tout ce qu'on apprend du passé, c'est pour ça que c'est important l'histoire. Si on n'a pas de ça, on n'a pas d'erreur sur quoi se baser. » (B-4 [00:00:43]). Plusieurs groupes mentionnent cette compréhension du rôle de l'histoire.

Les élèves mentionnent également le type de connaissances développé dans les cours d'histoire. Les connaissances politiques, économiques et militaires acquissent par le biais de l'histoire sont utiles à la citoyenneté, selon eux, pour faire de meilleurs choix. Le groupe A est le seul à mentionner le volet identitaire de l'histoire, c'est-à-dire connaître son passé et mieux comprendre ses valeurs.

A-2 [00 :03 :14] : « mais ça te permet quand même d'avoir une certaine connaissance d'où tu viens. Puis, au final, une valeur que t'as, que tu ne sais même pas pourquoi tu les as et qui reviennent de ta descendance »

De plus, dans le groupe A et le groupe B, les élèves apportent l'idée que les cours d'histoire permettent de connaître une variété de perspectives sur des sujets communs.

B-4 [00:02:40] « Nous avons une ouverture sur le monde, ça peut permettre avec le cours d'histoire, de voir ce qui se passe dans d'autres pays. On vit avec une autre

société ou un autre mode de pensée et plus que ça peut faire une ouverture d'esprit, peut-être pas ailleurs. » (Groupe B)

Cette idée peut se lier à l'histoire et ses méthodes de pensée. En effet, l'une des premières étapes pour résoudre une enquête historique consiste à prendre en compte plusieurs perspectives et à s'ouvrir à d'autres points de vue que le sien, permettant ainsi d'établir une forme d'autocritique (Dousot, 2020).

#### *4.4.1.2 Les rapports négatifs entre les cours d'histoire et l'éducation à la citoyenneté selon les élèves*

Les élèves ont aussi formulé des critiques face au cours d'histoire et son utilité citoyenne. Premièrement, les élèves du groupe B et D relaient l'histoire au rang de culture générale. Ils n'y voient peu ou pas d'utilité concrète.

D-2 [00:02:16] Mais l'histoire en secondaire 1 à 4, ce n'est pas que c'est... Il y a des choses utiles, mais il y a des choses un peu, ce n'est pas si inutile, mais c'est aussi utile pour notre savoir, mais c'est inutile pour la vie. (Groupe D)

C-2 [00:02:28] C'est ça. C'est plus culture générale, ça dépend. Il y en a qui pour... ça nous aide avec la société, mais pas vraiment beaucoup... Plus pour la culture générale. Tu sais avec le passé, pas vraiment le présent. Je trouve qu'il y a un manque d'actualité en cours. (Groupe C)

Comme on le remarque à la fin de la citation ci-haut, plusieurs élèves rapportent que l'histoire n'est pas assez liée à l'actualité.

Chercheuse [00:02:51] Qu'est-ce qu'il faudrait mettre en priorité ?

D-1 [00:02:54] Bien des choses qui sont aujourd'hui.

D-3 [00:02:56] C'est ça.

Chercheuse [00:02:57] Quelque chose qui est vraiment connecté avec le présent.

D-1 [00:02:59] Mais c'est ça qui fait que nous, on veut comprendre le présent. On parle de comment qui faisait du blé d'Inde dans le temps. Bien, ça ne m'aidera pas à comprendre aujourd'hui.

(Groupe D)

Le groupe A, le groupe C et le groupe D critiquent aussi le manque d'utilité concrète des cours d'histoire. C'est pourquoi ces participants ne considèrent pas nécessairement que le cours d'histoire aide à l'éducation à la citoyenneté.

Chercheuse [00:02:08] Puis est-ce que pour vous, les cours d'histoire vous ont aidé à devenir des meilleurs citoyens ?

C-2 [00:02:12] Non, non.

- Chercheuse [00:02:13] Ça non. Est-ce que vous pouvez m'expliquer me donner des exemples ? Pourquoi les cours d'histoire ne vous ont pas aidés ?
- C-2 [00:02:20] Parce qu'on ne parle pas vraiment d'actualité. On parle des trucs qui se sont passés il y a 300 ans, de 200 ans ou 70 ans.
- C-4 [00:02:26] Mais ça, c'est plus pour nous informer.  
(Groupe C)

D'ailleurs le groupe A argumente que certaines connaissances déclaratives sont enseignées au détriment d'autres savoirs plus pertinents pour la citoyenneté. Un participant rapporte son impression de répétition dans la matière des cours d'histoire.

- A-3 [00:05:47] Moi, personnellement, je ne crois pas que le cours qui est donné présentement aide à être un bon citoyen. À cause des choses qui sont enseignées, des sujets qui reviennent chaque année [...] Je crois que c'est important de savoir les erreurs que les autres avant nous ont faites pour ne pas les reproduire. Mais je ne crois pas que comment faire une maison longue va aider à être un bon citoyen, puis à faire respecter la loi dans laquelle je vote là.  
(Groupe A)

- A-3 [00:09:38] J'avais ressorti mes notes, c'est exactement le même cours que j'avais au primaire puis secondaire 4, ça, j'ai trouvé ça ridicule.  
(Groupe A)

Les participants du groupe A discutent autour du fait qu'ils ont beaucoup de connaissances déclaratives autour des peuples des Premières Nations, mais ils comprennent peu leur évolution et leur mode de vie en dehors de ces faits. Ils donnent des exemples de ce qu'ils ont appris sur les Premiers Peuples : les grandeurs des maisons longues, les types d'outils utilisés et le lien entretenu avec les colons européens. Cependant, ils rapportent ne pas avoir compris leur lien avec la nature, leur spiritualité et leur politique. Ils ont seulement effleuré, ce qu'ils jugent comme un enjeu important, les pensionnats. Les élèves du groupe A avancent que cela peut être causé par la forme des examens pour évaluer des connaissances déclaratives, plutôt que des compétences.

- A-4 [00:11:43] Tu sais parce que les examens ce n'est pas vraiment sur le principe des autochtones... [il donne un exemple de question d'examen] C'est avec quel outil il faisait ça ? [...] mais c'est beaucoup plus sur les, les petits détails que sur vraiment le principe des autochtones, que je ne pense pas que c'est important de savoir comment ils fabriquaient ci, comment ils faisaient ça, mais plus pourquoi [...] il faisait ça comme ça. Puis tu sais, c'est plus en général, il y a vraiment... C'est les examens, c'était beaucoup plus sur des détails. En quelle année ils ont fait ça ou avec quel instrument ou c'est quoi ça, ça sert à quoi ?  
(Groupe A)

Le groupe C aussi relève que les cours d'histoire s'attardent trop aux détails et se concentrent sur les connaissances déclaratives plutôt qu'une compréhension.

C-3 [00:05:50] On peut apprendre ces affaires-là, mais ne pas détailler, c'est trop détaillé, ça devient trop dur pour nous autres. Puis quand ça devient trop détaillé, bien, on lâche prise.

Chercheuse [00:06:08] Quand vous dites plus en détail, on pourrait dire que c'est parce qu'on vous fait apprendre beaucoup de choses par cœur. Au lieu de Juste vous faire comprendre : c'est à peu près comme ça que ça se passait. Mais on va trop spécifiquement, c'est ce que vous voulez dire ?

C-1 [00:06:24] Le mois, la date, tu sais, apprendre par cœur, toutes les dates, les mois... Un moment donné !

(Groupe C)

Certains élèves ne perçoivent pas les liens entre l'histoire et la citoyenneté, même lorsque ces liens existent réellement.

C-2 [00:02:47] Dans ce cas-là, on vient de parler pendant trois mois de la Deuxième Guerre mondiale. Je comprends que ça peut être intéressant. Ce n'est pas d'actualité, ce n'est pas politiquement parlant. Je n'ai pas trouvé [ça utile].

(Groupe C)

Si certains élèves ont abordé la perspective et l'ouverture d'esprit que l'histoire peut amener, d'autres ne le voient pas ainsi. Par exemple, dans l'entretien avec le groupe C, les participants discutent que les gens en région jugent les autres cultures parce qu'ils ne les connaissent pas, voici un extrait de cette conversation :

Chercheuse [00:32:12] Puis est-ce que ça devrait être vu dans les cours d'histoire ? Est-ce que c'est quelque chose qu'on devrait voir ? L'histoire de l'immigration...

C-3 [00:32:16] Ce ne serait pas dans les cours d'histoire qu'on devrait le voir, plus dans les cours d'éthique.

Chercheuse [00:32:19] En éthique plus ?

C-3 [00:32:21] Ouais.

(Groupe C)

L'appartenance des questions citoyennes est ici débattue par les élèves qui hésitent à attribuer le thème de l'histoire de l'immigration au cours d'histoire ou au cours d'éthique. Cette ambivalence est exacerbée par le fait que les élèves ne font pas nécessairement le lien entre le présent et les contenus du cours d'histoire. Par exemple, dans l'extrait suivant, l'élève relève avoir appris l'histoire du Canada, mais ne fait pas de lien avec la politique actuelle.

D-3 [00:01:34] Non, parce que de secondaire 1 à 4 t'apprends juste l'histoire du Canada. Tu n'apprends pas la politique, tandis que maintenant, en secondaire cinq, tu apprends vraiment comment ça se passe en dehors du monde, en dehors de notre pays. Ouais, puis vraiment comment ça fonctionne. Puis ça nous ouvre un peu plus l'esprit à comment aimer notre pays un peu plus pour voir les différences.  
(Groupe D)

Si les élèves peinent à constater des liens entre les enjeux citoyens actuels et les contenus des cours d'histoire, ils dénotent néanmoins que l'étude de cette discipline développe un lien affectif à la nation. Cet aspect a été considéré comme un élément négatif puisque les élèves mentionnent tous que c'est l'une des seules qualités citoyennes qu'ils retirent des cours d'histoire. Voici un autre exemple de discours que l'on retrouve :

A-1 [00:06:46] Je crois que la période la plus intéressante que j'ai faite en histoire, c'est fin secondaire 3, puis tout mon secondaire 4, c'étaient des choses plus concrètes. J'ai appris beaucoup sur l'histoire du Québec. Ça renforce encore plus mes idées souverainistes un peu. Fait que ça, j'ai vraiment beaucoup aimé ça, mais sinon qu'aucunement on ne parle, mettons on parle constamment des Premières Nations alors qu'on pourrait un peu prendre de l'avance sur le secondaire, comme en secondaire 1 qu'on parle de la Mésopotamie. Je pense que ça pourrait être plus intéressant, puis ça serait beaucoup moins redondant.  
(Groupe A)

La critique formulée par plusieurs participants concerne le manque d'éléments concrets dans les cours d'histoire. Ils regrettent que ces cours visent qu'une accumulation de connaissances déclaratives. De plus, les élèves exigent une justification pratique pour chaque contenu abordé, ce qui est appris doit servir à quelque chose. Cette tendance peut être associée à la vision davantage libérale de la citoyenneté, qui met l'accent sur l'application concrète des connaissances dans la vie quotidienne. Il est donc possible de constater un fossé entre ce qui est vécu dans le cadre du cours d'histoire et les attentes des élèves envers ce dernier.

Pour finir, certains élèves rapportent simplement ne pas avoir d'intérêt pour l'histoire. Par exemple :

D-3 [00:02:27] Oui, vraiment, je suis d'accord. Moi je n'aime pas particulièrement l'histoire... Genre je ne suis pas en histoire cette année, juste dans monde contemporain parce que je n'ai pas le choix. Mais l'histoire de secondaire 1 à 4 ça ne m'a jamais vraiment intéressé. Honnêtement.  
(Groupe D)

Les élèves entretiennent des rapports mitigés entre leur éducation citoyenne et leurs cours d'histoire. Bien qu'ils soient en mesure de nommer plusieurs biens faits de l'histoire sur leurs capacités à agir comme citoyen, ils critiquent les cours de cette discipline les trouvant trop abstraits, détaillés et répétitifs. D'ailleurs, certains élèves critiquent la conception traditionnelle de la matière (Sears, 2014) puisqu'ils reprochent d'avoir à apprendre certains faits historiques par cœur plutôt que d'être dans une optique de compréhension. Pour bien comparer les remarques des élèves aux approches pédagogiques de Sears (2014), nous les avons mis sous forme de tableau :

**Tableau 24 : Les remarques des élèves sur le cours d'histoire en lien avec les approches pédagogiques de Sears (2014)**

<b>Remarques des élèves participants</b>	<b>Approche traditionnelle</b>	<b>Approche constructivisme démocratique</b>
- La répétition des mêmes faits historiques à apprendre par cœur (par ex. : la fabrication des maisons longues.	-Une seule bonne réponse -Par cœur	
- L'histoire sert à élargir sa culture générale sans plus.	-Une seule bonne réponse -Universels -Perspective et résultat unique	
- Les connaissances déclaratives du passé ne font pas de meilleurs citoyens.	-Tendance à un désengagement -Récipients vides -Conformes et passifs	
- Il n'y a pas de liens entre les thèmes abordés en cours d'histoire et le présent.	-Tendance à un désengagement -Récipients vides -Conformes et passifs	
-Les élèves aimeraient mieux connaître les principes culturels autochtones.		-Contextuel et culturel -Constructivisme : porte attention aux connaissances antérieures, la culture, les perspectives multiples.

Les élèves critiquent les cours d'histoire à l'approche traditionnelle pour l'accent mis sur l'apprentissage par cœur de connaissances déclaratives, qu'ils jugent inutiles à la citoyenneté. Ils se désengagent de la matière, n'y voyant d'autre utilité que l'enrichissement culturel personnel. Cet apprentissage de connaissances déclaratives les pousse également à adopter une attitude passive (Sears, 2014). Ils ont l'impression de toujours apprendre la même chose, car la tâche reste invariable

: mémoriser des informations qui ne changent pas (Sears, 2014). Ils mentionnent même qu'ils préféreraient par exemple comprendre des principes de la vie culturelle autochtone et s'ouvrir à ces perspectives, une approche plus constructiviste démocratique (Sears, 2014).

#### 4.4.2 LES LIENS ENTRE LE COURS D'HISTOIRE ET LA CITOYENNETÉ DES ÉLÈVES EN ACTION

Lors du chapitre deux, nous avons abordé la démarche d'enquête développée en classe d'histoire puisque la maîtrise de cette dernière est utile au développement citoyen des élèves. Nous avons divisé cette démarche en cinq étapes en reprenant le modèle de Doussot (2020) : (1) comprendre un problème ; (2) mettre en place des stratégies pour résoudre le problème ; (3) mettre en œuvre une démarche scientifique ; (4) élaborer une réponse cohérente vis-à-vis du problème ; (5) être critique de sa démarche et utiliser la métacognition. Les élèves mettent-ils en application une telle démarche lors de l'activité de débats ?

Pour relever l'utilisation de la démarche d'enquête, nous avons élaboré deux catégories de codes lors de l'analyse des données : l'utilisation appropriée de la démarche d'enquête et les lacunes de la démarche d'enquête. Cela se produit lorsque les élèves appliquent une démarche de manière appropriée ou présentent des lacunes dans leur démarche. Voici la distribution de ces données par groupe rencontré :

**Tableau 25 : Distribution des données sur la démarche d'enquête**

<b>Groupes</b>	<b>Lacune de la démarche d'enquête</b>	<b>Utilisation appropriée de la démarche d'enquête</b>
<b>Groupe A</b>	9	17
<b>Groupe B</b>	10	7
<b>Groupe C</b>	11	9
<b>Groupe D</b>	13	6
<b>Groupe E</b>	11	10

La distribution est assez uniforme parmi tous les groupes. Le groupe A présente davantage de références quant à l'utilisation appropriée de la démarche que de références codées dans les lacunes de la démarche d'enquête. C'est le seul groupe dont c'est le cas.

Dans chacune de ces deux catégories, nous avons détaillé les cinq dimensions de la démarche d'enquête. Lors des débats, les élèves étaient placés devant une problématique sur laquelle ils devaient prendre position unanimement. Nous avons y avons codé 42 références liées à des lacunes de la démarche d'enquête et 36 références liées à son utilisation appropriée. Voici le détail des références codées par dimension de la démarche d'enquête :

**Tableau 26 : Références codées par dimension de la démarche d'enquête**

<b>Dimensions</b>	<b>Références de lacune</b>	<b>Références d'utilisation appropriée</b>
(1) Comprendre un problème	11	22
(2) Mettre en place des stratégies pour résoudre le problème	0	10
(3) Mettre en œuvre une démarche scientifique	20	4
(4) Élaborer une réponse cohérente vis-à-vis du problème	4	8
(5) Être critique de sa démarche et utiliser la métacognition	22	5

Comme le tableau le montre, les élèves rencontrent plus de difficultés lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre une démarche scientifique et de faire preuve de critique vis-à-vis de leur démarche. En revanche, la majorité semble accomplir l'étape de compréhension du problème de manière appropriée. Aucune référence à des lacunes n'est observée dans l'étape de mise en place des stratégies pour résoudre le problème. Cependant, cette dernière est peu fréquemment observée, tout comme l'étape d'élaboration de réponses cohérentes face au problème.

#### *4.4.2.1 Comprendre un problème*

En ce qui a trait aux lacunes de l'étape « comprendre un problème de la démarche d'enquête », nous avons codé les moments où les élèves cernaient mal un enjeu présenté dans la mise en contexte précédent le débat. Par exemple, sur l'interdiction de la motoneige récréative, le groupe B



ne cerne pas tout à fait l'aspect récréatif. Pour eux, tous les véhicules sont des polluants, par conséquent ils ne voient pas le problème de la motoneige récréative.

B-4 [00:18:46] C'est un moyen de transport avant tout. Alors moi qui pollue, mais qu'est-ce qui ne pollue pas... Les semi-remorques : ça pollue, les voitures : ça pollue... Les avions aussi. Tout pollue !  
(Groupe B)

Ils passent alors à côté de l'enjeu réel derrière la question : devrait-on interdire la pollution à des fins récréatives ?

Pour ce qui est de l'utilisation appropriée de l'étape « comprendre un problème », les élèves, dans la majorité des cas, cernent bien les enjeux présentés. Nous avons codé deux cas de figure dans l'utilisation appropriée de comprendre un problème : les élèves sont en mesure de comprendre et de résumer les enjeux avec nuances et ils sont en mesure de donner des exemples. Dans le premier cas de figure, un élève du groupe E résume bien les enjeux du débat pour ou contre les études en français obligatoire au Québec. Il aborde différents points de vue soulevés dans la mise en contexte pour émettre son opinion de départ.

E-2 [00:08:06] Mon point, c'est que je comprends qu'il y a autant de restrictions. Je comprends qu'il faut maintenant qu'il y a une base d'anglais. Si tu ne sais pas un mot d'anglais, tu ne peux pas... [...] Il y a beaucoup de restrictions auxquelles nous pourrions aller [à l'école anglaise], je pense. Je trouve que c'est quand même stupide un peu. Il y a d'autres manières d'apprendre l'anglais aussi. Ça ne va pas assimiler tout le Québec anglais. Ça reste qu'on a quand même nos bases. Je pense qu'on a tous un sentiment de : on veut garder nos affaires, on ne veut pas perdre notre culture. Je pense que c'est bien. Ça ne serait pas un problème et ça ne serait pas une problématique vis-à-vis le langage.  
(Groupe E)

Dans le deuxième cas de figure, par exemple, un élève du groupe C apporte à la discussion sur le débat au sujet du bénévolat obligatoire au secondaire son expérience au programme PEI où 15 heures de bénévolat sont demandées. Un élève en mesure de donner des exemples pertinents comprend bien un problème.

C-4 [00:16:26] Moi, j'en ai déjà fait.  
Chercheuse [00:16:28] Oui, t'as déjà fait du bénévolat ?  
C-4 [00:16:30] Au PEI, on avait 15 h à faire par année.  
Chercheuse [00:16:32] Puis comment tu trouvais ça ?  
C-4 [00:16:34] Ça aidait vraiment.

Chercheuse [00:16:35] Puis où tu le faisais le bénévolat ?  
C-4 [00:16:41] J'allais emballer dans une épicerie.  
(Groupe C)

Nous avons constaté que certains élèves rencontrent des difficultés dans la compréhension des problèmes lorsqu'ils ne parviennent pas à établir des liens avec du contenu historique ou à envisager les différentes perspectives d'un problème. En revanche, dans les cas où les élèves ont bien compris les enjeux, nous avons remarqué qu'ils étaient capables d'établir des faits et de faire des liens pertinents entre eux. Cela souligne l'importance pour les élèves de mobiliser les compétences développées en histoire, telle que la considération des différentes perspectives d'un problème, afin de mieux comprendre les enjeux sociétaux et de participer de manière constructive aux débats citoyens.

#### *4.4.2.2 Mettre en place des stratégies pour résoudre le problème*

Deuxièmement, en ce qui concerne l'étape « mettre en place des stratégies pour résoudre le problème » de la démarche d'enquête, nous avons identifié seulement 10 références à cette étape dans les cinq entretiens de groupe. Le problème auquel les groupes étaient confrontés était toujours le même : prendre position dans un débat et parvenir à un consensus. Pour cela, plusieurs outils étaient disponibles, comme des sources et une feuille pour documenter le consensus et la démarche utilisée (voir annexes 1, 2, 3 et 4). Le groupe A s'est distingué en se structurant et en adoptant une démarche organisée avant le débat. Les membres ont pris le temps de lire les sources, ont échangé leurs premières impressions de manière ordonnée, puis ont discuté collectivement des enjeux. Après avoir élaboré une proposition, ils ont procédé à un vote pour évaluer le consensus. En revanche, aucune référence à la mise en place de stratégies de résolution de problème n'a été relevée dans le groupe B. Dans les groupes C, D et E, nous avons identifié quelques stratégies individuelles pour aborder le débat. Par exemple, dans le groupe D, certains participants ont souligné l'importance de l'apprentissage de l'anglais tout en défendant la protection de la langue française ; l'un d'entre eux a cherché des alternatives pour nuancer les positions par des concessions.

D-3 [00:16:02] Mais moi, je crois qu'ils devraient garder les règles pour restreindre ça [l'accès aux écoles anglophones], mais peut-être nous donner des meilleurs cours en anglais.  
(Groupe D)

#### *4.4.2.3 Mettre en œuvre une démarche scientifique*

Troisièmement, l'étape mettre en œuvre une démarche scientifique est liée à la capacité des élèves à utiliser des faits vérifiés, notamment à partir des sources fournies. Cette étape présente de nombreuses lacunes. Malgré la présentation et les rappels réguliers des sources par la chercheuse dans chaque équipe, celles-ci sont très peu utilisées par les participants. Seul le groupe A a examiné systématiquement les sources. Le groupe E les a survolées au début du deuxième débat sur la motoneige récréative, mais n'en a pas fait référence dans leur discussion. Ainsi, la majorité des discussions (7 sur 9) reposent sur les impressions et les connaissances antérieures des élèves, plutôt que sur des faits vérifiés.

Il est intéressant de constater que certains participants, lorsque vient le temps de rendre compte de leur démarche sur la feuille de consensus (annexe 4), semblent regretter ou culpabiliser de ne pas avoir utilisé les sources fournies.

D-2 [00:19:47] On n'a pas vraiment utilisé de source ?

D-3 [00:19:50] Non.

D-1 [00:19:56] C'est coché. Le numéro des sources.

D-3 [00:19:59] On n'en a pas coché.

Chercheuse [00:20:00] Mais en as-tu utilisées ?

D-1 [00:20:03] Non, mais...

Chercheuse [00:20:03] Tu peux dire non, il n'y a pas de mauvaise réponse. Pas grave.

(Groupe D)

Trois participants ont même évité de répondre à la partie sur les sources dans la feuille de consensus et deux participants ont menti et ont dit qu'ils avaient utilisé des sources sans que cela soit le cas. Ces comportements nous portent à croire que les élèves sont conscients qu'ils devaient utiliser des sources pour appuyer leur propos, mais que pour certaines raisons, ils ne l'ont pas fait.

#### *4.4.2.4 Élaborer une réponse cohérente vis-à-vis du problème*

Quatrièmement, en ce qui concerne l'étape d'élaboration d'une réponse cohérente face au problème, les élèves semblent ne pas rencontrer de difficulté à cet égard. Leurs réponses écrites peuvent toutes être considérées comme cohérentes, car les élèves sont capables de formuler des réponses en lien avec les enjeux présentés. C'est le niveau de qualité de réponses qui change selon la démarche utilisée. Les élèves qui ont utilisé une démarche plus rigoureuse fournissent une réponse

beaucoup plus élaborée et fondée sur des prévisions. Nous observons trois niveaux de qualité de réponse : le premier, le moins élaboré, où les élèves répondent au débat avec leurs propres aprioris sans se soucier d'autres points de vue ou sans utiliser de sources. Par exemple, le participant D-3 associe la pénurie de main-d'œuvre aux programmes d'aide gouvernementale.

D-3 [00:35:16] Moi, je trouve que si tu veux vraiment appliquer le bénévolat à la place de payer le monde pour travailler, enlève le chômage. Être sur le BS et avoir le chômage, c'est sûr que ça va enlever du monde sur le marché du travail. (Groupe D)

Les élèves qui présentent ce niveau de qualité de réponse mobilisent plus souvent la dimension affective de la citoyenneté. Le deuxième niveau de qualité, un peu plus élaboré, se manifeste lorsque les élèves discutent pour arriver à une réponse et l'appuient avec une source fournie par la chercheuse. Comme dans le groupe E, les élèves cherchent à défendre le droit de pratiquer la motoneige.

E-2 [00:26:43] On pourrait regarder les sources peut-être que ça nous aiderait. Il y a quelqu'un qui a un champ, qui dit qu'est-ce qui permet aux motoneigistes d'aller sur son terrain. (Groupe E)

Ces élèves mobilisent principalement la dimension affective de la citoyenneté, leurs argumentaires étant guidés par leurs propres intérêts et valeurs. Bien qu'ils intègrent également la dimension active en s'appuyant sur des sources, ils ne développent pas pleinement leur sens critique, car ils ne considèrent pas d'autres perspectives que la leur. Le troisième niveau, le plus élaboré, où les élèves lisent d'abord les sources avant, de chacun leur tour, prendre position et confronter leurs points de vue. Par exemple, le groupe A a été soumis au même débat pour ou contre le français obligatoire que les autres. Ils ont organisé une démarche de réflexion puis de réponse ce qui leur a demandé le double du temps pour élaborer une réponse plus étoffée que leurs collègues des autres groupes. Par exemple, lorsque les participants au débat discutent de l'insensibilité des anglophones à l'apprentissage du français, l'élève A-2 introduit une perspective différente en s'appuyant sur des sources.

A-2 [00:32:33] Je suis d'accord avec toi, que le monde en anglais ne prend pas le temps d'essayer d'apprendre le français comme nous, on prend le temps d'apprendre l'anglais. Sauf que, comme dans les sources là... je ne sais pas c'est quel numéro... c'est l'anglais, c'est la langue internationale. C'est important de l'apprendre. (Groupe A)

Ces élèves vont dans la dimension affective, ils parlent de leur ressenti vis-à-vis l'insensibilité que peuvent avoir certains anglophones, mais ils se ramènent à la dimension active en observant d'autres perspectives qu'ils ont lu dans les sources fournies. Les élèves du groupe A mobilisent plus souvent la dimension active que les autres groupes, mais cela ne signifie pas qu'ils le font toujours. Il semble exister un lien entre la capacité des élèves à utiliser une démarche de résolution de problème basée sur des preuves et l'émergence d'une dimension cognitive de la citoyenneté ou l'utilisation consciente de la dimension affective. La dimension affective est essentielle à la citoyenneté, car aucun citoyen ne peut ignorer ses propres valeurs. Il est simplement important d'en être conscient pour être en mesure de prendre un recul critique.

#### *4.4.2.5 Être critique de sa démarche et utiliser la métacognition*

Cinquièmement, la dimension critique et l'utilisation de la métacognition posent des défis. Les élèves montrent plusieurs lacunes à ce niveau, car ils ne prennent pas de recul sur leurs propos ou leur démarche. Dans tous les groupes, les élèves n'ont pas toujours le réflexe de réfléchir à leur démarche intellectuelle pour débattre. Par exemple, le participant C-2 pense que, puisque « les ancêtres des Québécois » ont survécu aux tentatives d'assimilation anglaises, il n'est pas nécessaire d'établir des règles pour protéger le français. Selon lui, il est dans « la mentalité québécoise » de rester francophone. Cette opinion s'appuie difficilement sur des preuves. L'élève ne s'interroge pas sur la validité de son hypothèse et la fonde sur une impression. De même, le participant E-3 pense que les gens veulent étudier en anglais pour être « cool ». Il ne prend pas le recul nécessaire pour remettre en question ses impressions et réfléchir à d'autres raisons d'étudier en anglais.

E-3 [00:05:33] Bien. Moi, je pense que... qu'on a tellement eu de la misère à garder notre français et moi j'ai l'impression qu'il y a du monde qui veut absolument étudier en anglais. Moi, je vois ça comme passer pour être cool. Parce que quand tu ne parles pas en anglais, c'est « rushant ».

(Groupe E)

Le participant A-1 appuie son argument sur des témoignages qu'il a vus sur Tik Tok. Or, les autres participants disent ne jamais avoir vu ce genre de témoignage. Le participant A-1 ne remet pas en cause la portée de ces quelques témoignages ni leur contenu. Ceux-ci pourraient ne pas représenter la réalité et être faits à des fins de provocation.

A-1 [00 :30 :18] C'est combien de fois que vous avez vues sur Tik Tok... mettons là, genre des Anglais qui disent : « Ouais, moi, les cours de français, je ne suis alors ben je vais tous les skip. » Je ne sais pas si vous avez ça, mais moi je les ai.  
(Groupe A)

Pour ce qui est des utilisations appropriées de la dimension « être critique de sa démarche et utiliser la métacognition », nous avons codé quelques moments où les élèves changeaient d'idée grâce à un argument proposé par un autre élève.

A-3 [00:37:12] Non mais, j'étais assez d'accords avec les autres. En fait, c'est pour ça que je vous écoute. Puis oui, c'est vrai, je suis d'accord que la demi-année que t'as parlé, ça m'a vraiment ça, c'est vrai, je l'avais oublié. Parce qu'avant je n'étais pas complètement d'accord avec toi, mais je trouvais ça agressif, mais ce point-là... C'est vrai !  
(Groupe A)

Nous avons aussi codé des moments où les élèves revenaient sur un argument pour y ajouter une autre perspective. Par exemple, le participant C-2, après que le consensus a été atteint, est revenu sur la décision du groupe en y apportant une nuance.

C-2 [00:12:55] Le français c'est vraiment une langue riche... C'est peut-être important. Là, on n'a pas réfléchi à ça. C'est plus compliqué à apprendre ? Oui, on est chanceux [la langue française] vient de la chanson.  
(Groupe C)

#### **4.5. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS**

Finalement, quel sens les élèves de cinquième secondaire donnent-ils à l'engagement citoyen en lien avec leurs cours d'histoire obligatoires ? Sommairement, il semblerait que les élèves soient d'abord de type nationaliste et libéral surtout dans les débats. Ils ont, en effet, développé beaucoup d'attachement à ce qu'ils considèrent comme la culture québécoise : la langue française et le récit national. Cela se manifeste dans la dimension affective où les élèves priorisent leur sentiment d'appartenance, oubliant de prendre un recul critique, lorsqu'ils débattent afin d'obtenir un consensus sur un enjeu citoyen. Ensuite, le type libéral est très présent tout au long de l'activité. Il se manifeste sur le degré d'engagement des élèves qui reste pour la majorité des participants au niveau « spectateur ». Bien qu'ils soient conscients des enjeux évoqués, les élèves posent peu d'action pour

les résoudre ou ils favorisent les actions individuelles. Ils priorisent en ce sens la protection de leurs droits individuels et leur confort. En revanche, lors des discussions, on remarque un meilleur recul critique, les élèves mobilisent plus la dimension active de l'éducation à la citoyenneté et répondent de manière plus nuancée que dans les débats. Dernièrement, les élèves entretiennent des liens mitigés entre l'éducation à la citoyenneté et les cours d'histoire. Ils nomment des compétences utiles à la citoyenneté développée dans les cours d'histoire, mais ils critiquent le manque de connaissances politiques développées et le manque d'applications concrètes de certains thèmes en histoire. Il y a un fossé entre ce qu'ils disent et l'application qu'ils font des compétences de la démarche d'enquête historique.

## **CHAPITRE 5 DISCUSSION**

Ce chapitre offre une discussion à propos des résultats obtenus. Pour ce faire, nous détaillerons les résultats en fonction des trois objectifs que nous avons au départ. Premièrement, il sera question d'analyser la compréhension qu'ont les élèves de l'engagement citoyen par les types de citoyennetés émergeant des résultats et de l'espace d'engagement des élèves. Deuxièmement, nous discuterons des issues possibles de la conception des cours d'histoire par les élèves comme des cours nécessaires à l'éducation à la citoyenneté. Troisièmement, nous détaillerons nos observations sur les comportements des élèves, lorsqu'ils ont été confrontés aux débats d'ordre citoyen. Plus particulièrement, comment ces derniers transfèrent les compétences développées lors du cours d'histoire et la démarche d'enquête, lorsque confrontés à des enjeux citoyens. À la suite de quoi, nous serons en mesure de répondre en profondeur à la question au cœur de ce mémoire : « quel sens les élèves de cinquième secondaire donnent-ils à l'engagement citoyen en lien avec leur cours d'histoire obligatoires ? ».

### **5.1. LA COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES DE L'ENGAGEMENT CITOYEN**

Le premier objectif de ce projet était de comprendre l'engagement citoyen des élèves à la suite de leurs cours d'histoire. L'engagement citoyen se manifeste par la conscience d'appartenir à une collectivité. Il implique la compréhension de l'impact de ses choix et de ses actions sur cette collectivité. Il requiert également la capacité d'être critique et tolérant envers celle-ci (Éthier et Lefrançois, 2007 ; Champagne et Marcal, 2011). Les élèves questionnés reconnaissent tous l'importance de s'impliquer, s'informer et voter. « Ça veut dire essayer, si quelque chose ne te plaît pas, de le changer. Tu vas essayer au moins. Tu vas dire ton opinion, t'engager pour aider. » (D-2 [00 :00 :51]). Seulement, lorsqu'il s'agit de poser des gestes peu d'élèves s'engagent réellement. Qu'en est-il alors ?



À la lumière des résultats sur l'échelle d'engagement de Royer (2018), les dimensions de l'éducation citoyenne de Sears (2014) et les types de citoyennetés, trois postures d'engagement citoyen ressortent chez les élèves participants. Ces derniers se recoupent majoritairement autour de deux pôles libéral et nationaliste. Ce sont les deux types de citoyennetés les plus évoqués dans tout l'entretien (libéral représente 28 % des propos codés totaux et nationalistes représentent 22 % des propos codés totaux) et surtout les plus mobilisés dans l'action (libéral représente 40 % des propos codés en action et nationaliste représentent 42 % des propos codés en action). Bien qu'entre les deux il existe une multitude de nuances, nous détaillons une posture centrale distincte. La figure 3 montre une répartition des élèves selon la posture d'engagement citoyen qu'ils présentent : la posture nationaliste, la posture centrale ou la posture libérale.

**Figure 3 : Le spectre des postures de l'engagement citoyen des élèves participants**



Des caractéristiques spécifiques de l'engagement citoyen correspondent à chacune des postures. Nous les détaillons dans les sections suivantes.

### 5.1.1. LA POSTURE NATIONALISTE

Premièrement, la posture nationaliste présente des élèves très engagés dans leur appartenance culturelle québécoise. Le PFEQ vise l'enracinement culturel et l'intégration sociale dans les objectifs de formation du domaine de l'univers social dont les cours d'histoire font partie (MELS, 2008b). La mise en récit national vise donc, entre autres, un devoir de mémoire collective et le développement identitaire commun (Landry, 2009 ; Moisan et Bédard, 2017). Cette identité québécoise, qui est surtout liée à la langue française, engage certains élèves dans cette cause collective de reconnaissance linguistique qui fait d'eux des citoyens engagés. Effectivement, 59 % des propos codés « nationalistes » sont aussi codés « engagés » le plus haut échelon de

l'engagement citoyen de Royer (2018). Les plus fervents de cette posture passent à l'action en intégrant des groupes souverainistes par exemple.

Cela pourrait être un facteur contribuant à la mobilisation accrue de la dimension affective. En effet, ils font l'appel à leur propre identité qu'ils relient au récit national québécois lorsqu'ils sont confrontés à un problème citoyen. Pourtant, le cours dédié à l'histoire du Québec et du Canada (HQC) ne comprend aucune visée affective de l'éducation à la citoyenneté telle que décrite par Sears (2014). En effet, à la suite de notre analyse, nous n'avons retrouvé aucun vocabulaire en ce sens (MELS, 2017). Néanmoins, le volet culturel et identitaire du récit proposé semble favoriser davantage le recours à cette dimension sans prise de conscience lorsqu'il faut débattre d'enjeux.

Lorsque les participants évoquent des connaissances déclaratives, c'est toujours en rapport avec ce qu'ils considèrent comme étant leur propre histoire. En ce sens, il semblerait que la conception de l'altérité soit réduite à un risque d'assimilation par la population anglophone. Des implications importantes émergent ainsi concernant l'approche traditionnelle qui préfère l'apprentissage d'un récit historique par cœur (Sears, 2014). Les apprenants, dans leurs différentes utilisations de l'histoire, pensent principalement dans les limites de ce qui est disponible selon les filtres interprétatifs historiques qu'ils utilisent, mais pas nécessairement au-delà (Zanazanian, 2019). Ils s'ancrent donc dans ce récit traditionnel : à travers leurs différentes allégeances de groupe, les élèves peuvent devenir fixés dans leurs habitudes et ne pas avoir le réflexe de penser « en dehors des sentiers battus » ou de réfléchir sur leur propre pensée (Zanazanian, 2019). Il importe de ce fait d'aider les apprenants à découvrir leur propre filtre d'interprétation historique, c'est-à-dire la façon dont ils conçoivent l'histoire, et faire des liens avec leur culture pour décentraliser leur pensée d'un seul point de vue (Zanazanian, 2019).

De surcroît, dans nos résultats, on remarque que l'identité québécoise passe avant tout par la langue française. « Il est québécois, s'il parle français... je ne parle pas de religion » (A-3 [00 :58:39]). Les participants ne prennent pas position sur d'autres valeurs propres à leur identité ou d'autres distinctions culturelles que la langue française. Néanmoins, ils ne mentionnent jamais les Canadiens francophones hors Québec. Brunet et Gani (2020) abordent dans le même sens. Ils observent une essentialisation du fait français et une sous-valorisation de la diversité francophone. Cette approche

privilégie la reconnaissance de groupes homogènes au détriment de la diversité. Elle vise avant tout la reconnaissance du groupe auprès des anglophones sans toujours prendre en compte l'autre à l'intérieur de son propre groupe. Cette tendance limite les perspectives de la diversité (Brunet et Gani, 2020).

Chez nos participants, l'autre est celui dont la première langue n'est pas québécoise. Même lorsqu'il s'agit d'immigrants ou de personnes issues des Premières Nations, ils ne semblent pas toujours prendre en considération la multiethnicité du Québec.

Donc l'engagement citoyen nationaliste se caractérise par une vision rétrécie de l'altérité et une forme de glorification du groupe francophone québécois. La perspective de ces élèves se base sur l'histoire nationale du Québec :

B-3 [00:10:53] Bah oui, ça fait quand même partie de l'histoire du Québec.

Qu'on parle français, pas le reste du Canada.

B-2 [00:11:00] On s'est tellement battu pour ça.

B-4 [00:11:01] On l'a gagné et avec fierté.

B-3 [00:11:26] Et je pense que selon les autres francophones notre accent est particulier: le joual, tout ça a une histoire spéciale... nos mots, nos expressions.

(Groupe B)

A-1 [00:06:46] Je crois que la période la plus intéressante que j'ai faite en histoire, c'est fin secondaire 3, puis tout mon secondaire 4, c'était des choses plus concrètes. J'ai appris beaucoup sur l'histoire du Québec. Ça a renforcé encore plus mes idées souverainistes.

(Groupe A)

Ces élèves à la posture nationaliste ont un attachement identitaire au récit national québécois, relevant de la dimension affective de la citoyenneté (Sears, 2014). Leur jugement repose sur la trame narrative de la survivance des Québécois, véhiculant l'idée d'une quête constante d'identité propre, la déviation du destin national par l'autre, et une histoire de survie (Létourneau et Caritey, 2009 ; Osborne, 2003). Cette perspective limite leur capacité à prendre du recul et à nuancer leurs positions. Ils ne sont pas encouragés à revisiter ou réfléchir sur leur compréhension de l'histoire, ce qui renforce ce manque de recul critique et de nuance (Létourneau et Caritey, 2009 ; Zanazanian, 2019). Malgré cela, cette posture affective engage certains élèves dans la collectivité, notamment dans le mouvement souverainiste. Les élèves du programme sport-étude ont tendance à adopter davantage cette posture.

### 5.1.2 LA POSTURE CENTRALE

Deuxièmement, la posture centrale se présente souvent par une compréhension et une sensibilité pour les enjeux nationalistes qui sollicitent la dimension affective de la citoyenneté. Les élèves qui la présentent s'identifient aussi au récit national québécois en parlant des colons français au « nous » par exemple. Cependant, ils restent dans l'inaction citoyenne faute de temps personnel, se plaçant au niveau du citoyen spectateur (Royer, 2018). Les chiffres sont parlant, 36 % des propos codés « nationalistes » se retrouvent aussi dans le niveau citoyen spectateur sur l'échelle de Royer (2018). De l'autre côté du centre, on retrouve 44 % des propos codés « libéral » qui sont aussi codés dans citoyen spectateur. Ce sont là, les propos où les élèves ne prennent pas position préférant la liberté de choix de chacun et la non-intervention. Par exemple, le participant C-2 prend position dans le débat pour ou contre les études en français obligatoire au Québec : « Je pense que c'est un choix personnel. » (C-2 [00:06:02]). Les participants se retrouvant à cet endroit du spectre ne souhaitent pas non plus défendre à tout prix le droit de faire des études en anglais. Ils constatent que cette liberté devrait rester aux individus, les causes collectives les concernent peu et ils restent plutôt passifs.

Deux influences se confrontent ici : d'une part, le cours d'histoire qui présente une vision identitaire forte (Landry, 2009 ; Moisan et Bédard, 2017), et d'autre part, les visées néo-libérales de l'école, qui visent à former des travailleurs (Cordeau, 2020). Le cours d'histoire inculque une vision identitaire où les élèves se reconnaissent dans le récit national québécois (Landry, 2009 ; Moisan et Bédard, 2017). Cela suscite un attachement émotionnel, mais sans inciter à l'action citoyenne. En parallèle, les visées néo-libérales de l'école encouragent les élèves à se concentrer sur leur développement personnel et professionnel, réduisant ainsi leur disponibilité et leur motivation à s'engager activement dans des causes collectives (Cordeau, 2020 ; Wieviorka, 1998). En conséquence, bien que les élèves reconnaissent et s'identifient au récit national, ils ne sont pas disposés à le défendre ou à s'engager activement. L'histoire devient alors un simple récit à apprendre, sans incitation à l'action citoyenne. Cela se traduit par une majorité d'élèves restant des citoyens spectateurs, préférant la liberté individuelle et montrant une réticence à s'impliquer dans des causes collectives.

### 5.1.3 LA POSTURE LIBÉRALE

Troisièmement, la posture libérale présente des élèves engagés pour la protection des libertés individuelles. Ils passent à l'action lorsque leur liberté est en jeu, ce qui peut bénéficier à la collectivité. Par exemple, les participants des groupes C et D se sont fermement opposés à l'obligation de bénévolat non rémunéré sur leur temps personnel, une prise de position qui peut protéger le droit au travail rémunéré pour une plus grande population.

Cependant, il y a plus de propos de type libéral qui relèvent du citoyen spectateur (44 %) que du citoyen engagé (41 %). Cela s'explique par le fait que toute intervention pour gérer un phénomène peut être perçue comme une atteinte aux libertés individuelles. Les élèves mentionnent ne pas être enclins à manifester, sauf pour des causes qui les touchent personnellement : « Si c'est un sujet qui me touche... » (D-2 [00 :47:41]). Cela reflète l'engagement-désengagement discuté dans le chapitre 2, où l'engagement doit faire sens pour l'individu sans brimer son autonomie personnelle (Wieviorka, 1998). La posture libérale présente donc deux niveaux d'engagement : un niveau supérieur lorsque les élèves passent à l'action pour protéger une liberté et un niveau inférieur où ils restent passifs en l'absence de gain individuel.

Il est possible de lier l'émergence de cette posture libérale au contexte sociétal global. Le néolibéralisme, idéologie politique, sociale et économique dominante depuis les années 1980 (Amin et al., 2006), prône l'augmentation du capital de l'État pour favoriser l'individu citoyen et l'accessibilité au confort matériel (Dardot, 2020). Ses moyens incluent la limitation du rôle de l'État dans l'économie, la privatisation des entreprises publiques, la réduction des dépenses publiques et la flexibilité du travail (Amin et al., 2006 ; Dardot, 2020). Cela se reflète dans nos résultats. Les élèves parlent de leur futur emploi en termes de confort matériel : « Gagner assez pour vivre confortablement » (D-2 [00 :40 :07]). L'école répond avant tout à un besoin économique, formant des travailleurs payeurs d'impôts. Les participants le mentionnent : un bon citoyen paye ses impôts et contribue à l'économie québécoise (A-3 [00:01:08]). Les élèves se considèrent impliqués parce qu'ils ont un travail. À l'inverse, un individu qui ne travaille pas ou qui est sur l'assistance sociale est un profiteur et dans un certain sens, un mauvais citoyen.

L'école québécoise, comme dans les autres sociétés occidentales contemporaines, n'échappe pas à cette influence néo-libérale et cherche à former rapidement des travailleurs (Cordeau, 2020). Les enseignantes priorisent la matière de l'examen (Fortier-Chouinard, 2021 ; Dostie-Goulet, 2014). Donc dans la classe d'histoire, le récit doit être appris pour réussir l'examen (Levasseur, Cardin, 2013). La note est importante, mais le récit historique identitaire est perçu comme inutile. Ce dernier ne procure pas de meilleurs emplois ou ne contribue pas au confort individuel. Certains élèves le disent : « l'histoire en secondaire 1 à 4, [...] c'est utile pour notre savoir, mais c'est inutile pour la vie. » (D-2 [00:02:16]). Ils préféreraient des cours sur l'économie et la politique applicables à la vie quotidienne : « Je trouve qu'il y a un manque d'actualité en cours. » (C-2 [00:02:28]). Les élèves du programme régulier ont tendance à adopter davantage la posture centrale ou la posture libérale. Ils semblent donc être moins enclins à participer à une cause collective.

#### **5.1.4. ESPACE SCOLAIRE : UN ESPACE D'ENGAGEMENT ESSENTIEL**

Dans nos résultats, l'école apparaît comme l'espace d'engagement principal des élèves. En effet, les élèves mentionnent plusieurs projets intégrateurs, ils font du mentorat, ils s'engagent dans des comités organisateurs et réalisent bien d'autres activités du genre.

C-4 [00 :24 :29] Je suis dans le Parlement étudiant.

C-3 [00 :26 :11] Je fais du flag football. Je fais les sports qu'ils proposent [à l'école] en général.

C-2 [00 :26 :21] Je suis parrain pour les secondaires 1.  
(Groupe C)

Le milieu scolaire offre l'opportunité à ceux-ci de s'impliquer socialement, de développer des projets et de participer à une expérience démocratique. Cependant, à la lumière des témoignages des participants, il semblerait que l'expérience démocratique soit limitée. Les parlements étudiants n'ont pas une grande portée décisionnelle et ils ne sont pas pris au sérieux par les élèves. Les élections sont plus souvent qualifiées de concours de popularité que d'une expérience politique lors de laquelle les élèves votent en fonction des idées des candidats : « Non, souvent ils sont élus parce qu'ils ont beaucoup d'amis. Et puis il y a beaucoup de monde qui n'est pas nécessairement là parce que ce sont les meilleurs pour le faire [...] » (C-2 [00 :25:23])

Il est certain que plusieurs auteurs remarquent les difficultés de reproduire à l'école les procédés démocratiques (Sears, 2014 ; Bozec, 2018 ; Éthier et Lefrançois, 2007 ; Bélanger, 2018). D'abord à cause de l'inégalité entre les enseignantes et leurs élèves souvent perçue comme nécessaire au procédé pédagogique. On observe donc rarement des pratiques éducatives qui donnent une forme de pouvoir aux élèves puisque les enseignantes et les directions doivent conserver l'autorité pour garantir l'encadrement et le respect des règles de conduite (Éthier et Lefrançois, 2007 ; Bélanger, 2018 ; Bozec, 2018). En effet, nos résultats tendent à montrer que les moments d'engagement citoyen offerts aux élèves se déroulent toujours dans un lieu périscolaire ou en d'autres mots, hors de la classe. Par exemple, les élèves s'engagent dans du mentorat en dehors des heures de cours. L'école représente pour certains le seul environnement où les jeunes peuvent acquérir une expérience pratique encadrée de la politique démocratique. Face à ce rôle central dans l'engagement des jeunes, il est légitime de se demander si des améliorations sont nécessaires. Puisque la pratique de la démocratie peut faire une réelle différence dans l'engagement de futurs citoyens (Galichet, 2003 ; Sears, 2014 ; Westheimer, 2017 ; Éthier, Lefrançois, 2007), ces lacunes peuvent contribuer à l'inaction que l'on observe dans nos résultats.

Ils semblent aussi que les élèves du programme Sport-Étude aient plus de possibilités d'engagement à l'école que les autres. Par exemple, ils ont la possibilité de s'impliquer dans leur sport par le bénévolat dans des tournois et en entraînant les plus jeunes. Ils ont aussi été sélectionnés dans le programme grâce à leur réussite scolaire, ils ont donc aussi la possibilité de s'impliquer par du mentorat aux élèves en difficulté. Toutes ces propositions d'engagement ne sont pas offertes pour les autres élèves du programme régulier. Ces derniers l'évoquent et ils semblent en éprouver une forme de dissatisfaction.

L'école à trois vitesses est un enjeu majeur au Québec (Plourde, 2022 ; Lessard, 2019). Elle est composée des écoles privées, des classes ordinaires dans les écoles publiques et des programmes particuliers offerts par le réseau public. Cette structure contribue à séparer les élèves en fonction de leur statut socioéconomique et de leurs performances scolaires (Plourde, 2022). Cependant, ces divisions entraînent une nouvelle ségrégation au sein des écoles publiques, puisque

les programmes intéressants ou les écoles bien « cotées » sont souvent réservés aux élèves les plus performants ou ceux qui ont les moyens financiers de payer les frais de scolarité encourus. Ce processus de ségrégation est renforcé par les politiques ministérielles de la réussite pour tous qui met l'accent sur la performance scolaire (Demers, 2017 ; Plourde, 2022). Ainsi, pour assurer la réussite des élèves moins performants, l'école accentue le temps consacré au volet académique, et ce, au détriment du reste. Pourtant, le milieu scolaire est l'un des principaux espaces d'engagement citoyen, si les élèves ne peuvent pas pratiquer leur citoyenneté à l'école, où le feront-ils (Bélanger, 2018 ; Éthier et Lefrançois, 2007) ? Nos données tendent à montrer le résultat de ces politiques. En effet, les élèves performants du programme Sport-Études mentionnent davantage d'occasions d'implication citoyenne dans leur parcours scolaire. Il en résulte que ces derniers semblent avoir une volonté d'engagement et une posture davantage active lorsqu'ils font face à des enjeux citoyens. À l'inverse, les élèves des profils réguliers indiquent qu'ils ont peu ou pas de chance de s'impliquer à l'école. Venant également de milieux plus modestes, ces derniers profitent du temps hors classe pour travailler. Nous constatons alors qu'ils adoptent une posture davantage passive lors des débats et ont une vision libérale de la citoyenneté. En créant des groupes homogènes et en valorisant uniquement la performance scolaire, le système éducatif actuel semble créer une forme d'injustice et heurte le principe d'égalité des chances (Lessard, 2019) où seul l'élève performant pourra avoir accès à une forme d'éducation à la citoyenneté.

## **5.2. L'EXPÉRIENCE DE L'ÉLÈVE, UN MIROIR DE LA CLASSE**

Les élèves interrogés lors de cette étude rencontrent des difficultés à débattre efficacement lorsqu'ils sont en action. Ils ne suivent pas systématiquement une procédure d'enquête et n'ont pas encore pleinement développé les compétences nécessaires pour devenir des citoyens ouverts et critiques. Ils restent souvent dans la dimension affective et considèrent peu d'autres perspectives que la leur. Pour le deuxième objectif de la recherche, qui était de déterminer si les élèves considèrent leurs cours d'histoire comme utiles à leur éducation citoyenne, nous leur avons directement posé la question : « Est-ce que les cours d'histoire vous aident à devenir de meilleurs citoyens ? Pourquoi ? » Les réponses obtenues sont mitigées. Bien que toutes les équipes aient établi des liens positifs entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, nous relevons plus fréquemment des liens négatifs. Comme



mentionné dans la section 5.1, les élèves reprochent aux cours d'histoire de manquer de concret, c'est-à-dire de ne pas avoir d'application pratique, ce que nous attribuons au contexte néolibéral. Ils critiquent également le cours d'histoire pour sa répétitivité. Par exemple, un élève a exprimé : « [...] je ne crois pas que le cours qui est donné présentement aide à être un bon citoyen. À cause des choses qui sont enseignées, des sujets qui reviennent chaque année [...] » (A-3 [00:05:47]). Les participants perçoivent l'étude du passé plutôt comme un récit de faits à apprendre qui ne leur apporte rien d'autre que des connaissances déclaratives. Leur vision des cours d'histoire semble alors fortement restreinte, pourquoi ?

Il réside une tension entre deux approches de la discipline historique. Premièrement, la vision traditionnelle entrevoit l'histoire comme un récit unique à faire apprendre aux élèves (Sears, 2014). Ceux-ci ont pour tâche de l'apprendre par cœur. Ils sont donc passifs en classe et cette forme d'enseignement demeure moins engageante (Sears, 2014). Deuxièmement, la vision constructiviste entrevoit l'histoire comme une multitude de récits à prendre en compte. Les élèves doivent entreprendre une démarche pour se construire leur propre pensée et prendre position à travers ces récits. Cela les rend actifs et plus engagés dans leurs apprentissages (Sears, 2014). Bien que les enseignantes soient d'accord sur le principe de mettre les élèves en pratique, elles favorisent des approches traditionnelles (Karwera, 2012 ; Moisan, 2010 ; Levasseur, Cardin, 2013). Par exemple, lorsqu'elles parlent d'interprétation du passé par les élèves, les enseignantes se réfèrent à la présentation de différents points de vue (anglophones, francophones et autochtones), mais elles n'encouragent pas les élèves à développer leurs propres interprétations en découvrant l'histoire par eux-mêmes (Moisan, 2010). Cela montre un manque d'intégration de l'approche constructiviste démocratique tel que décrit par Sears (2014), qui prône une participation active des élèves dans la construction de leur compréhension historique (Moisan, 2010 ; Sears, 2014). Elles se concentrent sur les contenus à faire apprendre plutôt que sur les compétences (Cordeau, 2020).

Cette conception de la discipline se reflète chez les élèves. Ces derniers critiquent les contenus des cours et souhaitent s'intéresser à d'autres contenus que ceux présents dans le récit traditionnel.

Un travail sur les compétences est également demandé, entre autres, par les élèves plus faibles académiquement parlant.

D-1 [00:02:59], Mais c'est ça qui fait que nous, on veut comprendre le présent. On parle de comment ils faisaient du blé d'Inde dans le temps. Bien, ça ne m'aidera pas à comprendre aujourd'hui.  
(Groupe D)

Sans le dire explicitement, l'élève D-1 souhaite aller au-delà des connaissances déclaratives pour avoir une réelle compréhension des fondements du présent. Visiblement, ce qui est fait en classe d'histoire ne satisfait pas les besoins évoqués par les élèves. Les élèves accusent aussi le récit traditionnel d'être trop dans les détails, l'élève A-4 résume bien la pensée de plusieurs élèves des groupes A, C et D :

A-4 [00:11:43] Les examens c'est pas vraiment sur le principe des autochtones... [il donne un exemple de question d'examen] C'est avec quel outil il faisait ça ? [...], mais c'est beaucoup plus sur les petits détails que sur vraiment le principe des autochtones, je ne pense pas que c'est important de savoir comment qu'ils fabriquaient ça, comment qu'ils faisaient ça, mais plus pourquoi [...] ils faisaient ça comme ça. C'est les examens, c'était beaucoup plus sur des détails. En quelle année ils ont fait ça ou avec quel instrument ou c'est quoi ça, ça sert à quoi ?  
(Groupe A)

Dans ce discours, on voit les deux visions de l'enseignement de l'histoire : la vision traditionnelle et la vision constructiviste démocratique (Sears, 2014). Lorsque l'élève parle de « principes autochtones », il entend la compréhension de leurs perceptions ce qui est associé à une vision constructiviste de l'enseignement de l'histoire. Lorsqu'il mentionne d'apprendre des faits par cœur, comme les dates ou les outils utilisés, c'est la vision traditionnelle de l'enseignement de l'histoire qui est en jeu (Sears, 2014).

Les élèves du groupe A ont mentionné le plaisir de faire une activité débat dans le cadre de cette recherche, ils ont peu l'occasion de tester leur vision citoyenne en classe. La pratique du débat permet de développer plusieurs aptitudes sociales et d'ouverture d'esprit envers différents points de vue (Éthier et Lefrançois, 2007). Surtout, elle permet aux élèves d'être actifs en classe (Royer, 2018 ; Sears, 2014). Pourtant, les élèves mentionnent ne pas avoir l'occasion de le pratiquer en classe.

« Bah c'est rare d'avoir des occasions de même, juste de parler. » (A-1 [01:09:39]) Cela peut indiquer qu'ils pratiquent davantage la dimension cognitive de l'éducation citoyenne au détriment de la dimension active en classe. Les élèves privilégient donc l'utilisation de connaissances plutôt que la mobilisation de compétences tel que pratiqué. Ce qui se reflète dans l'action des débats où les élèves mobilisent peu la démarche d'enquête par exemple ils ne lisent pas les sources mises à leur disposition se fiant à leurs connaissances. Les élèves discutent donc de l'histoire comme une interprétation du passé, ils souhaitent la pratiquer de manière constructiviste, mais en action ils semblent avoir beaucoup de difficulté à le faire et se tournent vers la vision traditionnelle pour prendre position.

### **5.3. HABILITÉ DES ÉLÈVES À MOBILISER LES STRATÉGIES DE PENSÉE DÉVELOPPÉES EN CLASSE D'HISTOIRE**

Lorsque les élèves sont confrontés à un problème d'ordre citoyen dans les débats, trois constats ressortent. (1) La dimension affective domine chez les élèves bien que celle-ci ne soit pas mise de l'avant par le programme d'histoire. (2) La démarche d'enquête n'est pas appliquée dans l'action, même si les élèves sont capables de l'évoquer en discussion, ils ne semblent pas faire de transfert de ses apprentissages. (3) Le contexte de classe créé par les différents programmes d'études des participants fait une différence sur leur engagement citoyen. Ces constats seront discutés en détails dans les prochaines sections.

#### **5.3.1. LA DIMENSION AFFECTIVE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ**

Lorsque nous avons analysé le PFEQ, nous n'avons pas pu établir de lien dans les visées des cours d'histoire au secondaire avec la dimension affective de l'éducation à la citoyenneté de Sears (2014). Nous avons soulevé des liens indirects, par exemple, un élève pourrait trouver des valeurs identitaires dans l'étude d'un récit historique (Moisan et Bédard, 2017). Nous avons, par conséquent, établi que l'éducation à la citoyenneté telle que proposée par le PFEQ est une éducation basée sur la dimension cognitive et active (Sears, 2014 ; MELS, 2017 ; MELS, 2007b). Pourtant, c'est la dimension affective qui ressort le plus fortement dans les résultats de notre recherche. Les élèves

justifient leurs positions à partir de leurs impressions, de leurs valeurs et de leurs points de vue. « Mais moi je dis le monde-là qui ne se force vraiment pas [qui sont sur le BS...] (D-3 [00:36:30]). Bien qu'avoir un système de valeurs soit essentiel pour prendre position et agir en tant que citoyen, le manque de recul critique et la fermeture à d'autres perspectives peuvent limiter la vision au détriment de la citoyenneté (Nygren et al., 2017).

Le récit national québécois fort de sa structure cohérente et socialement convenue se perpétue dans la classe d'histoire réconfortant la mémoire collective québécoise (Létourneau et Caritey, 2009). Il renforce l'idée de la petite société au parcours difficile se battant continuellement pour sa reconnaissance et survivant aux actions menées contre elle par les autres qui y habitent (Létourneau et Caritey, 2009). Les élèves participants ont un fort sentiment d'appartenance à ce récit. Les prises de position perpétrées et les idées véhiculées sont souvent répétées sans recul critique ou sans réflexion.

Les élèves sont en mesure de faire quelques liens entre le passé et le présent durant les débats. C'est le débat sur la question de la langue d'étude au Québec qui permet le plus de lien avec le passé. Toutefois, ces liens sont souvent connotés de ce qu'ils considèrent être le récit identitaire du Québec. A-1 [00:50:21] : « Mais jamais Paul Chevalier de Maisonneuve, a voulu que Montréal soit anglais, je pense. » Dans l'exemple, l'élève mobilise un savoir historique : Paul Chevalier de Maisonneuve est un fondateur de Montréal, mais il lui accorde une volonté dans la lutte culturelle québécoise actuelle. Le passé est glorifié au service du présent, une figure emblématique de la Nouvelle-France devient une figure pour la cause nationale.

La dimension affective de l'éducation à la citoyenneté n'étant pas adressée par le PFEQ au deuxième cycle, il se peut qu'elle soit délaissée en classe. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, le manque de ressources des enseignantes pour aborder des controverses, la réticence à donner de l'espace aux élèves pour exprimer un point de vue et la priorité donnée aux apprentissages de connaissances déclaratives ne favorisent pas un recul critique face à la dimension affective de l'éducation à la citoyenneté (Éthier et Lefrançois, 2007 ; Hervé, 2019). Les élèves n'ont pas l'occasion de confronter les connaissances et les compétences acquises à leur système de

valeurs. Ils ont besoin de prendre conscience de l'influence de l'identité sur la manière dont ils réfléchissent des problèmes. C'est la conscience citoyenne. Une compétence visée du programme de formation du premier cycle au secondaire : construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (MÉQ, 2007b). Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (HÉC) vise à développer chez les élèves une conscience citoyenne en l'aidant à comprendre les réalités sociales actuelles à travers une perspective historique (MÉQ, 2007b). En étudiant et en interprétant le passé, l'élève acquiert les outils nécessaires pour questionner et interpréter les enjeux sociaux contemporains, renforçant ainsi sa conscience citoyenne (MÉQ, 2007b). Ce processus lui permet également de structurer son identité en se reliant à une collectivité partageant des valeurs démocratiques communes. La conscience citoyenne est influencée par la capacité de chaque individu à être présent et ouvert envers les environnements sociaux, proches et lointains, ainsi que par le recul qu'il parvient à prendre par rapport à ces environnements (MÉQ, 2007b). Cette compétence n'est pas évoquée dans le programme du deuxième cycle (MÉQ, 2017).

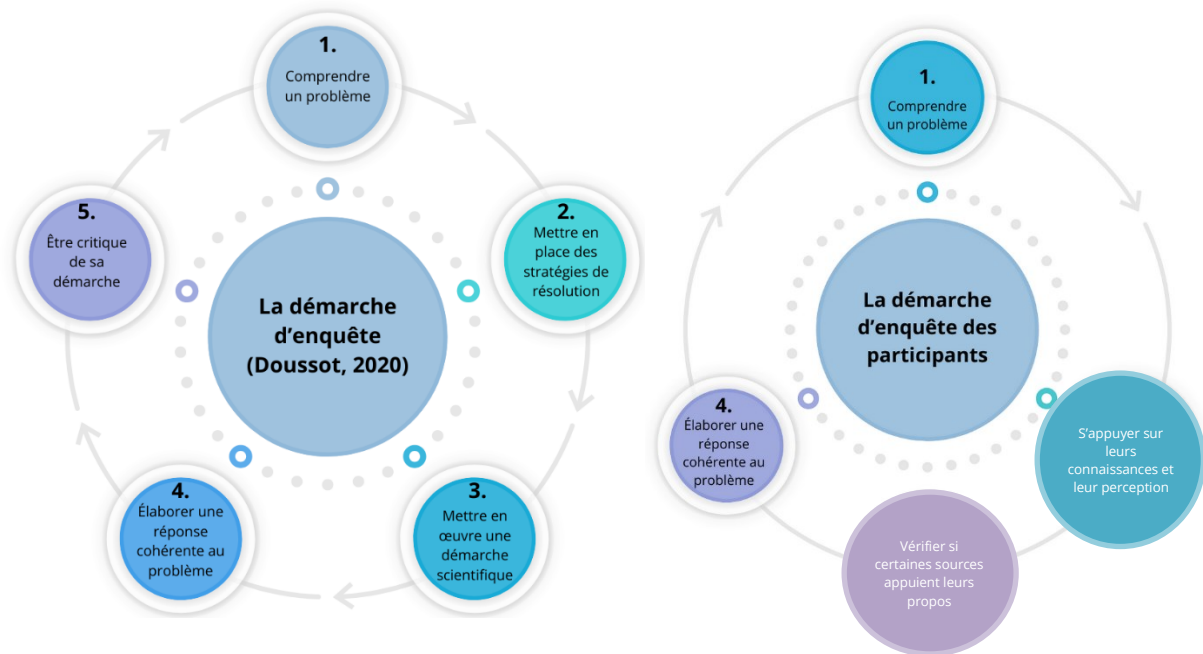
En classe, peu d'exercice concerne la conscience citoyenne (Boutonnet, 2011). Elle est y effective selon trois principes, la place de l'individualité face à la collectivité, la qualification à la participation citoyenne et la place d'une attitude réflexive (Boutonnet, 2011). C'est-à-dire que les élèves sont amenés à se positionner comme individu par rapport avec la collectivité, ils doivent aussi réfléchir sur leur rôle de citoyen et sur leur propre attitude. Ces exercices sont des occasions de réflexion et de discussion, mais pas d'action de pratique citoyenne (Boutonnet, 2011). Les enseignantes ont l'impression que l'enseignement de l'histoire suffit au développement la citoyenneté par le simple fait de discuter de politique en classe (Karwera, 2012 ; Fortier-Chouinard, 2021). Toutefois, ces savoirs ne semblent pas être suffisants pour véritablement développer les compétences citoyennes des élèves. Les élèves ne semblent pas avoir une conscience citoyenne active lors des débats. Lorsque nous les avons mis en action, la dimension affective a pris le dessus vers la posture citoyenne nationaliste, centrale ou libérale. Ils n'avaient pas de prise de conscience de leur identité et de leur environnement social (MÉQ, 2007b).

### 5.3.2 LA DÉMARCHE D'ENQUÊTE ET LA DIMENSION ACTIVE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

La démarche d'enquête et la dimension active de l'éducation à la citoyenneté ont été peu mobilisées dans l'action des débats. La démarche d'enquête, rappelons-le, est basée sur la démarche scientifique qui permet de répondre à un questionnement en cours d'histoire grâce à des sources et une réflexion sur ses méthodes d'interprétation (Dousot, 2020). Lors de l'entrevue, les élèves étaient en mesure de discuter des compétences développées par les cours d'histoire utiles à la citoyenneté comme l'ouverture à d'autres perspectives, la recherche de sources fiables et la capacité d'avoir un recul critique par rapport à ses propres valeurs. Cependant, ces paroles ne semblent pas se transférer dans l'action. Les élèves ont donc une connaissance très théorique de la citoyenneté et peu d'habiletés pratiques lorsque vient le temps de la mettre en action.

Il y a cinq étapes à la démarche d'enquête (Dousot, 2020) : (1) comprendre un problème, (2) mettre en place des stratégies pour résoudre le problème, (3) mettre en œuvre une démarche scientifique, (4) élaborer une réponse cohérente vis-à-vis le problème et (5) être critique de sa démarche. Pour ce qui est de la première étape, les élèves semblent en mesure de cerner les enjeux présentés et d'y voir un problème auquel ils doivent prendre part. Cependant, les étapes deux et trois ne sont pas mises en place dans la grande majorité des équipes. Les élèves ne se dotent pas d'une démarche s'apparentant à la démarche scientifique. Ils ne s'informent pas à des sources fiables, ils se fient plutôt à leurs aprioris. Les sources fournies pour débattre n'ont presque pas servi. Ensuite, dans l'étape quatre, c'est-à-dire dans leur prise de position, les élèves étaient souvent limités à un seul point de vue et ne prenaient pas de recul critique face à leurs propres positions à cause des lacunes de leur démarche. Pour finir le débat, les élèves remplissaient un formulaire (annexe 4) pour rendre compte de leur position et de leur démarche entreprise. Bien que quelques participants se questionnaient de ne pas avoir utilisé de sources, aucun participant n'a réellement fait l'étape cinq : être critique de sa démarche. Nous arrivons donc à conclure que les participants ne sont pas autonomes pour reproduire la démarche d'enquête.

**Figure 4 : La démarche d'enquête de Doussot (2020) et son application par les participants lors des débats**



Compte tenu du fait que les élèves ont peu utilisé les sources, il est difficile de voir leurs habiletés à les analyser. Bien qu'ils disent que l'utilisation de sources fiables soit importante lorsqu'on discute d'être un bon citoyen, ils ne l'appliquent pas. Ils semblent connaître instinctivement « les bonnes réponses » dans les discussions et ils désirent démontrer leurs connaissances sans vraiment à avoir à les corroborer avec les documents disponibles. En effet, lorsqu'ils utilisent les sources, c'est surtout pour valider leur idée, pas vraiment pour les confronter à d'autres perspectives. En ce qui a trait à leur habileté à nuancer leur vision des choses, nous avons remarqué que peu d'élèves ont changé d'avis entre leur position de départ et la prise de position finale. Cette situation est peut-être influencée par leur démarche d'enquête peu rigoureuse qui restreint leur vision à ce qu'ils croient être vrai plutôt que de s'ouvrir sur d'autres points de vue et d'autres valeurs.

Pour développer la citoyenneté, les élèves doivent la mettre en pratique de manière authentique (Bélanger, 2018 ; Éthier et Lefrançois, 2007). C'est-à-dire, il faut amener les élèves à poser des actions citoyennes telles que débattre (Sears, 2014 ; Royer, 2018 ; Becquet, 2021 ; Galichet, 2003), participer à des activités communautaires (Royer, 2018) et établir eux-mêmes des

systèmes de règles (Bélanger, 2018). En s'impliquant régulièrement, ils développeront une habitude d'engagement et en percevront les bénéfices pour leur milieu (Royer, 2018). En laissant la place aux élèves de s'organiser eux-mêmes, ils deviennent des bâtisseurs actifs de connaissances et de compréhension et de véritables agents de changements dans leur classe (Bélanger, 2018 ; Sears, 2014). Cela permet de développer plusieurs aptitudes sociales et d'ouverture d'esprit envers différents points de vue. Pour que cela fonctionne, il est nécessaire d'établir un climat de classe ouvert où les élèves peuvent s'exprimer librement (Sears, 2014). Cependant, en raison des contraintes de temps, des exigences des programmes et de la nécessité de maintenir l'autorité de l'enseignante, les classes d'histoire semblent peu enclines à un climat de classe ouvert (Fortier-Chouinard, 2021). Cette situation semble se reproduire dans nos données. Les élèves ont une connaissance théorique de la citoyenneté, mais ils manquent de pratique lorsque vient le temps de la mettre en action. Cette conclusion remet en question les pédagogies associées à l'éducation à la citoyenneté où en l'absence de pratiques authentiques, les élèves ne développent pas une véritable pensée critique. Ces derniers semblent donc être peu préparés à faire face aux pièges des réseaux sociaux des fausses nouvelles, ou même de l'intelligence artificielle.

#### **5.4 SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION**

Et finalement, quel sens les élèves de cinquième secondaire donnent-ils à l'engagement citoyen en lien avec leurs cours d'histoire obligatoires ? Bien qu'en discussion les élèves évoquent tous les types de citoyennetés et qu'ils y voient l'importance de chacun, le type libéral et le type nationaliste dominant à l'issue de tous les débats. De la même manière, les élèves lors des discussions se montrent plutôt engagés, mais lors des débats ils adoptent plus souvent une position de spectateur. En ce qui concerne les cours d'histoire, les élèves connaissent les réponses attendues, mais peinent à les mettre en pratique. Par exemple, ils reconnaissent l'importance des sources fiables pour s'informer et exercer sa citoyenneté, pourtant, ils les utilisent peu. Quand ils le font, c'est pour valider leurs idées plutôt que pour analyser d'autres perspectives. Leur démarche d'enquête manque de rigueur, limitant leur capacité à nuancer leur vision et à considérer d'autres points de vue. Les élèves éprouvent des difficultés à débattre efficacement. Leur approche reste souvent affective, avec peu de considération pour d'autres perspectives.



Nous avons décelé trois postures principales de l'engagement citoyen des élèves participants. La posture nationaliste, la posture centrale et la posture libérale présentent des caractéristiques d'engagement distinctes.

Dans un premier temps, la posture nationaliste des élèves se manifeste par un fort engagement envers leur appartenance culturelle québécoise. Ils tendent à voir l'histoire du Québec comme une lutte pour la préservation de leur identité, ce qui influence leur engagement citoyen, souvent orienté dans cette cause collective. Cependant, cette perspective peut limiter leur ouverture à la diversité et renforcer une vision rétrécie de l'altérité, puisqu'ils sont centrés sur le groupe francophone québécois.

Dans un deuxième temps, la posture centrale montre une compréhension des enjeux nationalistes. Les élèves s'identifient au récit national québécois, mais restent souvent inactifs en raison du manque de temps personnel, se plaçant ainsi comme citoyens spectateurs. Le cours d'histoire renforce une vision identitaire forte, mais les objectifs néo-libéraux de l'école encouragent le développement personnel et professionnel, réduisent l'engagement citoyen. Ces élèves préfèrent la liberté individuelle à l'engagement dans des causes collectives.

Dans un troisième temps, la posture libérale engage les élèves dans la protection des libertés individuelles, les motivant à agir lorsque ces libertés sont menacées. Cette posture reflète l'influence du néolibéralisme, où l'école forme des travailleurs plutôt que des citoyens engagés, mettant l'accent sur le confort matériel et la contribution économique. Les élèves considèrent l'histoire comme étant moins utile pour leur vie quotidienne et restent moins enclins à participer à des causes collectives, sauf celles qui leur permettent d'acquérir de la liberté.

Il faut dire que les enseignantes, favorisant des méthodes d'apprentissage en histoire traditionnelles, n'encouragent pas suffisamment l'interprétation historique autonome des élèves ce qui limite le développement de leurs compétences de citoyens critiques et ouverts. Cela se reflète dans les critiques des élèves sur le contenu des cours et leur désir de s'intéresser à la matière de manière plus constructiviste.

## CONCLUSION

Pour conclure, nous reviendrons sur les principaux résultats, puis nous aborderons la portée de ses résultats pour l'éducation à la citoyenneté au Québec et les limites de notre recherche. Nous finirons avec une ouverture sur le nouveau cours Culture et citoyenneté québécoise qui a vu le jour lors de nos études de deuxième cycle universitaire.

### 6.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Lors du premier chapitre, nous avons abordé l'importance de l'éducation à la citoyenneté pour notre démocratie. Surtout avec l'arrivée des médias sociaux où la désinformation circule facilement et augmente la radicalité, il importe d'éduquer pour développer un sens critique chez les futurs citoyens (Lemieux, 2019 ; Campana et Helly, 2018). Nous avons de plus constaté le manque d'intérêt porté par la jeunesse pour la politique. En effet, la jeunesse vote de moins en moins (Fortier-Chouinard, 2021). Aussi, notre propre expérience comme enseignante d'histoire nous a permis de constater le manque d'intérêt porté par les élèves pour le cours d'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Pourtant, le programme vise l'engagement citoyen des élèves en fin de parcours éducatif (MÉQ, 2007b). Depuis les années 1960, des liens existent entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté dans les écoles québécoises (Cardin, 2010). Les auteurs supposent qu'il est possible d'éduquer à la citoyenneté par l'histoire par des connaissances puis par des compétences (Sears, 2014). Effectivement, depuis les 30 dernières années, la vision de l'histoire enseignée en récit à apprendre par cœur c'est élargi pour former des élèves à construire eux-mêmes des récits historiques à l'aide compétences intellectuelles permettant de critiquer les sources d'information et les mettre en lien (Sears, 2014). Cela étant dit, nous avons retrouvé peu de recherche portant sur les résultats de cette éducation à la citoyenneté par l'histoire. Nos résultats apportent un pan d'éclaircissement.

Premièrement, tous les types de citoyennetés, libérale, nationaliste, social-communautaire, justicier social et politique-participatif, sont discutés par les élèves. Ils perçoivent dans chacun d'eux une part d'importance. C'est tout de même le type libéral et le type nationaliste qui dominant. Et cette

propension augmente dans l'action, où ces deux types dominent à l'issue de tous les débats. La citoyenneté est, pour eux, une affaire individuelle puisqu'il s'agit de protéger ses droits ou la citoyenneté est une affaire collective lorsqu'il s'agit de défendre le fait québécois français. Pour certains élèves leur identité est à défendre et ils s'engagent fortement pour protéger la langue française. Deuxièmement, nous avons analysé le niveau d'engagement des élèves, selon l'échelle de Royer (2018) à trois paliers : désengagé, spectateur et engagé. Dans la majorité des discussions, les élèves ont tendance à se montrer engagés. Ils souhaitent tous être de bons citoyens : actifs et impliqués. Seulement, cela ne se traduit pas dans l'action, où la plupart des propos dans les débats sont plutôt spectateurs. Ils priorisent la non-intervention, sauf s'ils sont brimés dans leur individualité. Troisièmement, nous avons observé les dimensions citoyennes de Sears (2014) qui ont été mobilisées par les élèves, soit la dimension cognitive, affective et active. Lors des discussions, les élèves mobilisent des connaissances pour justifier leurs propos. Tandis que lors des débats, c'est la dimension affective qui prend le dessus. Les élèves sont plus dans l'émotion et leurs propres valeurs, ils ont de la difficulté à s'ouvrir à d'autres perspectives. La dimension active de l'éducation à la citoyenneté : les compétences sont rarement mobilisées.

Ce qui nous amène à aborder le cours d'histoire et la démarche d'enquête de Doussot (2020). La démarche se rapprochant de celle de l'historien et pratiquée en classe d'histoire permet aux élèves de répondre à un questionnement en s'appuyant sur des sources et en s'autoévaluant. Nous l'associons à la dimension active de l'éducation à la citoyenneté (Sears, 2014). Toutefois, dans l'action des débats, cette approche a été très peu mobilisée. La plupart des participants ne suivent aucune démarche et n'utilisent pas de sources. Une minorité d'élèves s'organise pour répondre au débat et arriver à un consensus, mais ils utilisent les sources seulement pour justifier leurs propres idées. Pourtant, lors des discussions, les élèves mentionnent l'importance du sens critique et de l'utilisation de sources afin de s'informer et de connaître divers points de vue. Ils y rapportent aussi aimer s'ouvrir à d'autres points de vue par l'histoire. Ce qu'ils ne semblent pas transférer dans l'action.

Le rapport des élèves aux cours d'histoire est d'ailleurs mitigé. Il existe une tension entre une approche traditionnelle de l'enseignement de l'histoire, perçue comme un récit unique à apprendre,

et une approche davantage constructiviste démocratique, qui favorise la construction de leur propre pensée. Les enseignantes favorisent les méthodes traditionnelles en classe pour plusieurs raisons pratiques (Karwera, 2012). Cela se reflète chez les élèves, qui critiquent le contenu des cours et souhaitent un apprentissage plus pertinent pour comprendre le présent. Les élèves critiquent le mode traditionnel axé sur les connaissances et non sur la compréhension. Ils reprochent de ne pas voir plusieurs perspectives comme celles des Premières Nations. Ils sont tout de même en mesure d'expliquer l'importance des cours d'histoire pour la connaissance des enjeux sociétaux, l'ouverture d'esprit et le sens critique. Ils souhaiteraient une approche plus constructiviste démocratique de l'enseignement de l'histoire. Enfin, bien qu'ils fassent des liens entre le passé et le présent, ces derniers sont souvent teintés par leur perception de l'identité québécoise fondée sur le récit de la survivance.

L'école est un espace d'engagement essentiel pour la pratique de la citoyenneté. Le milieu scolaire permet aux élèves de s'impliquer socialement, de développer des projets et de vivre une expérience démocratique (Galichet, 2003 ; Sears, 2014 ; Westheimer, 2017 ; Éthier, Lefrançois, 2007). Cependant, d'après les témoignages des participants, cette expérience démocratique semble limitée. D'une part parce que les parlements étudiants manquent de pouvoir décisionnel et ne sont pas pris au sérieux par les élèves. Ces derniers les voient souvent comme des concours de popularité plutôt que des expériences politiques basées sur les idées des candidats. Plusieurs auteurs notent les difficultés de reproduire les procédés démocratiques à l'école (Sears, 2014 ; Bozec, 2018 ; Éthier et Lefrançois, 2007 ; Bélanger, 2018), notamment en raison de l'inégalité perçue comme nécessaire entre enseignantes et élèves. Cela limite les pratiques éducatives donnant du pouvoir aux élèves, car les enseignantes et les directions doivent maintenir l'autorité pour assurer l'encadrement et le respect des règles (Éthier et Lefrançois, 2007). L'école reste le seul lieu où les jeunes peuvent acquérir une expérience pratique de la démocratie, ce qui soulève la question de possibles améliorations pour renforcer l'engagement des futurs citoyens. Les lacunes actuelles pourraient contribuer à l'inaction observée chez les jeunes.

D'autre part, il semble que l'espace d'engagement scolaire soit injuste. Les élèves du programme Sport-Étude ont plus de possibilités d'engagement à l'école, comme le bénévolat dans les tournois sportifs et le mentorat, que les élèves du programme régulier. L'école à trois vitesses au Québec, avec des écoles privées, des classes ordinaires et des programmes particuliers, accentue les inégalités socioéconomiques et scolaires. Les programmes particuliers, souvent coûteux, sont réservés aux élèves les plus performants, ce qui favorise une nouvelle forme de ségrégation. Bien que ces programmes encouragent l'engagement citoyen en offrant plus d'activités, ils dépendent de la performance académique et des moyens financiers des parents, ce qui nuit à l'égalité des chances. Nos résultats tendent à montrer que les élèves du programme régulier s'engagent moins fortement que les élèves du programme Sports-études. Pour développer leur citoyenneté, les élèves doivent la pratiquer (Bélangier, 2018 ; Éthier et Lefrançois, 2007). Comment le font-ils s'ils n'ont pas l'espace ?

## **6.2 LIMITES DE LA RECHERCHE**

Bien que les résultats de cette recherche nous éclairent sur le sens de l'engagement citoyen des élèves en fin de parcours secondaire et nous renvoient le reflet du système scolaire québécois, notre recherche rencontre des limites. Nous avons inclus dans la fiche à remplir par les participants à la suite de chaque débat (annexe 4) des questions pour rendre compte de leur processus de réflexion. Il aurait été intéressant de les analyser davantage afin de constater si les élèves changeaient d'avis entre leur posture de départ et la prise de position finale et surtout de voir ce qu'ils les avaient convaincus : les sources, les arguments de leurs collègues ou la logique de leur propre raisonnement à la suite de leur démarche d'enquête. Il nous est impossible présentement de chiffrer les changements de position des élèves ou de les qualifier. De surcroît, nous avons conscience que la taille de notre échantillon est restreinte et que les données recueillies en demeurent en partie circonstanciées. Aussi, les participants ont été sélectionnés sur une base volontaire ce qui rend difficile l'observation d'un désengagement dans les entretiens. À la suite des résultats qui émergent sur la vision de l'altérité des participants et de l'espace d'engagement à l'école en rapport au programme, nous aurions aimé creuser ses sujets auprès des participants vivant dans des milieux davantage hétérogènes.

### 6.3 VISÉES PROSPECTIVES

Les résultats obtenus lors de cette étude peuvent être porteur pour le nouveau cours Culture et citoyenneté québécoise qui sera désormais en place dans les écoles. Il semble que la citoyenneté regagne du terrain à l'école et l'expérience des élèves telle que dégagée ici peut être bénéfique. D'abord, nos données montrent qu'il importe d'adresser toutes les dimensions de l'éducation à la citoyenneté pour ainsi assurer le développement d'une conscience citoyenne chez les élèves. En valorisant davantage une vision politique de la chose, les élèves ne pourront pas reconnaître les formes davantage sociales que la citoyenneté peut prendre. Ensuite, les élèves doivent mettre l'engagement citoyen en pratique et dépasser la simple acquisition de connaissance et de principes démocratiques. Comme nous le voyons chez les élèves interrogés, il y a une forte divergence entre ce que les élèves proclament et ce qu'ils font. Sans pratique, les principes d'une citoyenneté ouverte sur le monde restent de l'ordre d'un vœu pieux. Dernièrement, il faut s'assurer de donner l'espace d'engagement juste à tous les élèves et que ce dernier ne soit pas limité aux élèves académiquement forts puisque nonobstant leurs résultats scolaires, tous les élèves seront amenés à prendre des décisions citoyennes au courant de leur vie.

Les cours d'histoire donnent peu d'occasions aux élèves de confronter leurs connaissances et leurs compétences à leur système de valeurs et de prendre conscience de l'influence de leur identité sur leur réflexion. Doit-on enlever le volet citoyen au cours d'histoire ? Cette question est complexe et suscite des opinions variées. Certains estiment que les cours d'histoire devraient se concentrer uniquement sur l'enseignement des événements, des dates et des faits, sans introduire des éléments de citoyenneté qui pourraient détourner l'attention des élèves de l'histoire elle-même. Mais ces apprentissages sont des actes citoyens et les apprenants doivent en avoir conscience. Ces événements, ces dates et ces faits influencent la conception du monde des élèves. Comme nous le voyons dans nos résultats, les filtres d'interprétation historiques (Zanazanian, 2019) teintent leur positionnement dans les débats et leurs réponses aux enjeux. Ils doivent en prendre conscience et s'élever à un autre niveau de pensée où il n'est plus question d'adhérer à ce qui est dit, mais d'en

juger et d'ajouter cette interprétation à une conception beaucoup plus complexe du monde qui les entoure. Surtout, les élèves doivent être libres de leurs interprétations et de l'intégration qu'ils en font à leur système de valeur pour prendre des décisions citoyennes éclairées. Si chaque citoyen comprend que l'histoire est un construit d'interprétation, le passé ne peut devenir un outil de contrôle, chacun comprend son importance et conçoit plusieurs perspectives.

C'est un thème récurrent dans notre mémoire : s'ouvrir à d'autres perspectives. Les participants ont du mal à le faire en action, mais ont une volonté de comprendre d'autres perspectives en discussion. Les enseignantes, elles, conçoivent parfois difficilement l'enseignement de plusieurs trames narratives historiques (Moisan, 2010). Cela s'ajoutant à leurs contraintes de temps, de programme et d'évaluation (Fortier-Chouinard, 2021). Dans cette lignée, comment pourrait-on favoriser l'étude de plusieurs perspectives historiques en classe ? De même, serait-il possible qu'intégrer plusieurs perspectives historiques permette une plus grande intégration de la dimension affective de la citoyenneté en classe ? Il serait intéressant de creuser ces questions d'avantages. Un premier pas vers la mise en action citoyenne des élèves. Nous espérons en avoir l'occasion de travailler ces sujets dans le futur.

C'est ainsi que le mémoire se termine, avec, nous l'espérons, plus de réponse sur le manque d'engagement citoyen des élèves au secondaire. Bien que le cours d'histoire contribue au développement de futur citoyen, le désengagement peut être encouragé par un environnement qui limite les élèves dans l'exercice de la citoyenneté et qui se concentre uniquement sur leur performance scolaire. Ce faisant, les élèves qui performant mieux ont plus de possibilités d'engagement et se montrent plus engagés collectivement, tandis que les autres restent plus individualistes ayant moins de possibilités. Dans les deux cas, les actions citoyennes sont limitées par le manque de pratique en classe. Les élèves sont le reflet d'un contexte qui renvoie à se questionner sur les pratiques éducatives.

## LISTE DE RÉFÉRENCES

- Amin, S., Arrighi, G., Chesnais, F., Harvey, D., Itoh, M., & Katz, C. (2006). Qu'est-ce que le néolibéralisme ? *Actuel Marx*, 40(2), 12-23. <https://doi.org/10.3917/amx.040.0012>
- Becquet, V. (2021). (S)Éduquer par l'engagement : Des visées politiques aux expériences formatrices. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 88, Article 88. <https://doi.org/10.4000/ries.11340>
- Bélanger, N. (2018). Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école. *Lien social et Politiques*, 80, 89-107. <https://doi.org/10.7202/1044111ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Savoie-Zajc, L. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (Collection éducation-recherche, 44). Presses de l'Université du Québec.
- Blais, A., Galais, C., & Gélinau, F. (2000). La participation électorale. Dans F. Bastien, É. Bélanger, & F. Gélinau (dir.), *Les Québécois aux urnes* (p. 179-189). Presses de l'Université de Montréal. <https://books.openedition.org/pum/5912?lang=fr>
- Boutonnet, V. (2011). L'exercice de la méthode historique dans les ensembles didactiques du 1er cycle du secondaire en histoire pour développer la conscience citoyenne. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire*. Presses de l'Université Laval. [https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=N88oEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA117&dq=ressources+didactiques+m%C3%A9thode+historique&ots=bM17bx6OGm&sig=El3JrdyfKw6pXmUgJudiqkQuEc&redir\\_esc=y#v=onepage&q=ressources%20didactiques%20m%C3%A9thode%20historique&f=false](https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=N88oEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA117&dq=ressources+didactiques+m%C3%A9thode+historique&ots=bM17bx6OGm&sig=El3JrdyfKw6pXmUgJudiqkQuEc&redir_esc=y#v=onepage&q=ressources%20didactiques%20m%C3%A9thode%20historique&f=false)
- Bouvier, F. (2014). Un survol historique et idéologique de l'enseignement de l'Histoire au Québec. *L'action nationale*. <https://www.action-nationale.qc.ca/tous-les-articles/223-numeros-publies-en-2014/octobre-2014/590-un-survol-historique-et-ideologique-de-l-enseignement-de-l-histoire-au-quebec>
- Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : Individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, 80, 69-88. <https://doi.org/10.7202/1044110ar>
- Brunet, M.-H., & Gani, R. (2020). Les francophones (in)visibles : comparaison du curriculum ontarien en histoire, version française et anglaise. *Bulletin du CREAS*, 7, 23-34.
- Campana, A., & Helly, D. (2018). L'extrême droite en terreau fertile. *Tumultes politiques : décoder les temps présents*, 795, 3. <https://id.erudit.org/iderudit/87794ac>
- Cardin, J.-F. (2010). Histoire et éducation à la citoyenneté : Une idée qui a la vie dure. Dans *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 30). Presses de l'Université Laval.
- Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, Article 197. <https://doi.org/10.4000/rfp.5160>
- Cefaï, D. (2007). *Pourquoi se mobilise-t-on ?* La Découverte. <https://journals.openedition.org/lectures/1814>
- Champagne, L., & Marçal, F. (2011). L'engagement citoyen : fondements et pratiques. *La démocratie, la citoyenneté et les défis de la citoyenneté contemporaine*. AQOCI. [https://www.jqsi.qc.ca/IMG/pdf/l\\_engagement\\_citoyen\\_-\\_fondements\\_et\\_pratiques.pdf](https://www.jqsi.qc.ca/IMG/pdf/l_engagement_citoyen_-_fondements_et_pratiques.pdf)
- Chiasson-Desjardins, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://www.uqtr.ca/030492805>
- Cordeau, W. (2020). Stéphanie Demers, La guerre contre l'école publique et ses enseignant·es, Saint-Joseph-du-Lac, M Éditeur, 2020. *Recherches sociographiques*, 24(4). <https://id.erudit.org/iderudit/94066ac>
- Dardot, P. (2020). Néolibéralisme « classique » et nouveau néolibéralisme. *Sens public*, 1-23. <https://doi.org/10.7202/1079475ar>
- De Coorebyter, V. (2002). La citoyenneté. *Dossiers du CRISP*, 56, 9-144. <https://doi.org/10.3917/dscrisp.056.0009>



- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : Étude multicas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5079/1/D2349.pdf>
- Demers, S. (2017). L'efficacité : Une finalité digne de l'éducation ? *McGill Journal of Education*, 51(2), 961-971. <https://doi.org/10.7202/1038613ar>
- Dictionnaire Robert. (2022, 9 septembre). Débat. *Le Robert en ligne*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/debat>
- Dostie-Goulet, E. (2014). *Teaching civic education in Québec high schools* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Douniès, T. (2019). Se montrer à la hauteur. Conformation professionnelle et intégration de l'actualité dans le faisceau de tâches des enseignants d'histoire-géographie. *Carrefours de l'éducation*, 48(2), 57. <https://doi.org/10.3917/cdle.048.0057>
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire : outils et pratiques de l'enquête historique en classe (Paideia)*. Presses universitaires de Rennes.
- Doussot, S. (2020). Conditions à la transformation des pratiques langagières d'enquête en histoire scolaire : Une étude de cas en primaire. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 642-655. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.9>
- Dufour, P. (2007). Serge Denis, *L'action politique des mouvements sociaux d'aujourd'hui. Le déclin du politique comme procès de politisation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005, 141 p. *Recherches sociographiques*, 48(1), 174. <https://doi.org/10.7202/016239ar>
- Duquette, C., (2020). Québec's History of Québec and Canada ministerial examination: a tool to promote historical thinking or a hurdle to hinder its inclusion? Dans C. W. Berg & T. M. Christou (Éds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (p. 323-354). Palgrave Macmillan. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-37210-1\\_13](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-37210-1_13)
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique* [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-28474.pdf>
- Élection Canada. (2015). *Estimation du taux de participation par groupe d'âge et par sexe à l'élection générale de 2015*. <https://www.elections.ca/content.aspx?section=res&dir=rec/part/estim&document=index&lang=f>
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education*, 42(3), 38.
- Fortier-Chouinard, A. (2021). Éducation à la citoyenneté et politisation des jeunes au Québec : Perspectives d'enseignant-e-s. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 95-124. <https://doi.org/10.7202/1075989ar>
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : Clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique*, 6(1), 30-42. <https://doi.org/10.7202/1044300ar>
- Gagnon, M. (2012). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : Entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire* [Thèse de doctorat, Université Laval].
- Galichet, F. (2003). La citoyenneté comme pédagogie : Réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124. <https://doi.org/10.7202/007151ar>
- Gaonac'h, D., & Le Ny, J.-F. (2018, 7 mai). Apprentissage, psychologie. *Encyclopædia Universalis*. <https://www-universalis-edu-com.sbboxproxy.uqac.ca/encyclopedie/apprentissage-psychologie>
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa. [https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=yv5sDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=L%E2%80%99aventure+de+la+recherche+qualitative+Du+questionnement+%C3%A0+la+r%C3%A9daction+scientifique.+Ottawa+&ots=NBYYWebZHaK&sig=WYvmFnU6wzpzNaY5jnOOuZjKqYI&redir\\_esc=y#v=onepage&q=L%E2%80%99aventure%20de%20la%20recherche%20qualitative%20Du%20questionnement%20%C3%A0%20la%20r%C3%A9daction%20scientifique.%20Ottawa&f=false](https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=yv5sDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=L%E2%80%99aventure+de+la+recherche+qualitative+Du+questionnement+%C3%A0+la+r%C3%A9daction+scientifique.+Ottawa+&ots=NBYYWebZHaK&sig=WYvmFnU6wzpzNaY5jnOOuZjKqYI&redir_esc=y#v=onepage&q=L%E2%80%99aventure%20de%20la%20recherche%20qualitative%20Du%20questionnement%20%C3%A0%20la%20r%C3%A9daction%20scientifique.%20Ottawa&f=false)

- Gouvernement du Québec. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Ministère de l'Éducation. [http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/rapport\\_parent\\_3/rapport\\_parent\\_vol\\_3.pdf](http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_3/rapport_parent_vol_3.pdf)
- Hervé, N. (2019). L'enquête dans la cartographie des controverses : Principes pour une adaptation dans l'enseignement secondaire. Dans J. Simonneaux (Éd.), *La démarche d'enquête, contribution à la didactique des questions socialement vives* (p. 171-188). Educagri Editions. <https://hal.science/hal-02366903>
- Jolibert, B. (1998). L'éducation à la citoyenneté et les savoirs scolaires. *Revue française de pédagogie*, 123-138. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406053>
- Kahne, J., & Sporte, S. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766. [https://doi.org/10.1163/9789460910258\\_010](https://doi.org/10.1163/9789460910258_010)
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi].
- Ladrière, J., Lecarme, J., & Moatti, C. (s.d.). Engagement. *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 11 avril 2022. <http://www.universalis-edu.com.sbioproxy.ugac.ca/encyclopedie/engagement/>
- Lajoie, F. (2022, 30 avril). Les jeunes Québécois passent à l'action pour le climat. *Le Soleil numérique*. <https://www.lesoleil.com/2022/04/30/les-jeunes-quebecois-passent-a-laction-pour-le-climat-79309702341a1f766ab970c6e960023a>
- Landry, D. (2009). *Les motivations à l'engagement citoyen chez la jeunesse québécoise à l'ère postmoderne* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Le Devoir. (2019, 9 mars). Des professions encore typiquement féminines... *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/549317/des-professions-encore-typiquement-feminines>
- Lemieux, O., & Simard, D. (2019). Pour une pensée politique à l'école : Problématique et fondements théoriques. *Éducation et francophonie*, 47(2), 45. <https://doi.org/10.7202/1066447ar>
- Leming, R. S. (1996). *We the people... The citizen and the constitution*. ERIC Digests.
- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : Quid de l'équité du système d'éducation ? *Éthique en éducation et en formation*, 6, 41-61. <https://doi.org/10.7202/1059242ar>
- Letonturier, É. (s.d.). *Action collective*. *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 11 avril 2022. <http://www.universalis-edu.com.sbioproxy.ugac.ca/encyclopedie/action-collective/>
- Létourneau, J., & Caritey, C. (2009). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire : L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), 69-93. <https://doi.org/10.7202/029665ar>
- LeVasseur, L., & Cardin, J.-F. (2013). L'enseignement de l'histoire au secondaire : De la certitude du récit sur la nation au vertige de la modernité. *Phronesis*, 2(2-3), 63-76. <https://doi.org/10.7202/1018074ar>
- LeVasseur, L., Moisan, S., & Cardin, J.-F. (2013). Les enseignants d'histoire et le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté : De la transmission de la mémoire à une citoyenneté « subjective » et ouverte. *Phronesis*, 2(2-3), 77-86. <https://doi.org/10.7202/1018075ar>
- Martens, A. M., & Gainous, J. (2013). Civic education and democratic capacity: How do teachers teach and what works? *Social Science Quarterly*, 94(4), 956-976. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2012.00864.x>
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Presses de l'Université du Québec. [https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=2lF3s0r\\_2UcC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Martineau+m%C3%A9thode+de+recherche+historique+&ots=a4-Lrg\\_Qr3&sig=goki0oE7XMISeG69Njmm2bhFVPU&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Martineau%20m%C3%A9thode%20de%20recherche%20historique&f=false](https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=2lF3s0r_2UcC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Martineau+m%C3%A9thode+de+recherche+historique+&ots=a4-Lrg_Qr3&sig=goki0oE7XMISeG69Njmm2bhFVPU&redir_esc=y#v=onepage&q=Martineau%20m%C3%A9thode%20de%20recherche%20historique&f=false)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/chapitre001v2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre001v2.pdf)

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2007a). *Domaines généraux de formation*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_domaines-generaux-formation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domaines-generaux-formation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2007b). *Histoire et éducation à la citoyenneté*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_histoire-education-citoyennete-premier-cycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-education-citoyennete-premier-cycle.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2008a). *Compétences transversales*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_competences-transversales-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2008b). *Domaine d'apprentissage*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_domaines-apprentissage-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domaines-apprentissage-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire du Québec et du Canada*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_histoire-quebec-canada\\_2017.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-quebec-canada_2017.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Consultation publique*. Consulté le 22 juin 2024. <https://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise. Culture et citoyenneté québécoise*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-culture-citoyennete-quebecoise-Secondaire.pdf>
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4771/Moisan\\_Sabrina\\_2010\\_these.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4771/Moisan_Sabrina_2010_these.pdf?sequence=8&isAllowed=y)
- Moisan, S. (2019). Enseigner l'histoire pour éduquer les élèves aux droits humains? Le cas de l'histoire de l'apartheid dans des classes québécoises. *Éducation et francophonie*, 47(2), 102. <https://doi.org/10.7202/1066450ar>
- Moisan, S., & Bédard, É. (2017). Doit-on enseigner d'abord l'histoire nationale à l'école? *Argument*, 20(1), 13.
- Moreau, D., & Smith, J. (2019). Pensée historique et problématisation des apprentissages : Identification de modèles dans les écrits scientifiques anglophones. *Éducation et francophonie*, 47(2), 24-44. <https://doi.org/10.7202/1066446ar>
- Niemi, R. G., & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn*. Yale University Press.
- Nygren, T., Vinterek, M., Thorp, R., & Taylor, M. (2017). Promoting a historiographic gaze through multiperspectivity in history teaching. Dans H. Å. Elmersjö, A. Clark, & M. Vinterek (Éds.), *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars* (p. 207-228). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1\\_10](https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1_10)
- Osborne, K. (2003). Teaching history in schools: A Canadian debate. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 585-626. <https://doi.org/10.1080/0022027032000063544>
- Pagé, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. Dans M. Pagé, F. Ouellet, & L. Cortesao (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (p. 41-54). Éditions du CRP.
- Pageau, L. (2016). *À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en histoire et éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribuent-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle ?* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus ULaval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27286/1/32986.pdf>
- Peck, C., Sears, A., & Donaldson, S. (2015). Unreached and unreasonable: Curriculum standards and children's understanding of ethnic diversity in Canada. *Curriculum Inquiry*, 38(1), 63-92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00398.x>
- Piette, A. (2016). Anthropologie existentielle et phénoménographie : Observer l'homme en tant qu'il existe. *Anthropologie et Sociétés*, 40(3), 85-102. <https://doi.org/10.7202/1038635ar>

- Plourde, A. (2022). Où en est l'école à trois vitesses au Québec? *IRIS*, 24.
- Print, M., & Milner, H. (2009). *Civic education and youth political participation*. Sense Publishers.
- Rosário, P., Grácio, M. L., Núñez, J. C., & Gonzalez-Pianda, J. (2007). Voix d'élèves sur l'apprentissage à l'entrée et à la sortie de l'université : Un regard phénoménographique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 237-251. <https://doi.org/10.7202/016196ar>
- Royer, C. (2018). L'engagement : Lieu d'expression des valeurs chez les jeunes. *Revue Jeunes et Société*, 3(2), 7-20. <https://doi.org/10.7202/1075733ar>
- Sauvé, L. (2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/ere.1467>
- Sears, A., Peck, C., Chareka, O., & Owre, K. (2012). Canadian high school students' conceptions of democratic participation. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 59-85.
- Sears, D. A. (2014). *Measuring what matters: People for education project*. People for Education.
- Sears, A., Peck, C. L., & Herriot, L. (2014). We're here to teach about democracy, not practice it: The missed potential of schools as democratic spaces. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 3(1), 9.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *Six concepts de la pensée historique* (traduit de *The Big Six Historical Thinking Concepts*). Modulo.
- Vigeant-Galley, P. (1987). Découvrir un concept. *Bulletin de liaison SPHQ*, juillet, 21-23.
- Westheimer, J. (2017). What kind of citizens do we need? *Educational Leadership*, 75(3), 12-18. <https://sbiproxy.ugac.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1159334&lang=fr&site=ehost-live>
- Westheimer, J. (2020). Can education transform the world? *Kappa Delta Pi Record*, 56(1), 6-12. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1696085>
- Wieviorka, M. (1998). *Raison et conviction : l'engagement*. Éditions Textuel.
- Zanazanian, P. (2019). Examining historical consciousness through history-as-interpretive-filter templates: Implications for research and education. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 850-868. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652935>

## **CERTIFICATION ÉTHIQUE**

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2023-1346.

## ANNEXE 1

### Pour ou contre la motoneige récréative

Mise en situation :

Dans une municipalité, plusieurs plaintes ont été enregistrées concernant les motoneigistes. Plusieurs citoyens se plaignent du bruit tôt le matin et en soirée. De plus, des agriculteurs se plaignent que certains motoneigistes sortent des pistes et brisent les champs, leurs installations et font peur aux animaux. La municipalité a déjà essayé de détourner les sentiers de motoneige plus loin des quartiers. Elle a aussi mené une campagne de sensibilisation auprès des motoneigistes sur les dommages que la motoneige peut entraîner pour les producteurs. Les productions agricoles représentent une portion importante de l'économie locale.

Toutefois, la motoneige est aussi une activité importante pour la municipalité. Plusieurs touristes font vivre les commerces du coin et plusieurs citoyens résidents pratiquent eux-mêmes ce sport. Ils y sont très attachés cela fait partie de leur culture.

À ce propos certains citoyens pensent qu'il serait temps de diversifier l'économie de la ville. La motoneige pollue beaucoup et des activistes pensent et réclament que la motoneige récréative devrait être interdite. D'autres activités devraient être développées pour remplacer la motoneige.

Vous êtes chacun engagé comme membre du comité de gestion qui devra gérer ce dossier. Vous devez analyser le dossier et ses sources, discuter de la meilleure décision et arriver à un consensus.

Sources présentées :

Vidéo de présentation :

(13) La semaine verte | Motoneiges dans les champs - YouTube

Sources écrites :

[Des dommages importants causés par des motoneigistes pour un producteur de bleuets | Radio-Canada.ca](#)

[Des motoneigistes empiètent illégalement sur des résidences privées - TVA CIMT CHAU](#)

[Découverte / Les ravages de la motoneige](#)

[Motoneige et environnement : Un bilan positif | Magazine Motoneige Québec](#)

[Motoneige et environnement au Québec | FCMQ | écoSentier](#)

[Frisson identitaire](#)

## ANNEXE 2

### Pour ou contre l'obligation d'étudier en français

Mise en situation :

À la suite de plusieurs protestations contre les lois qui restreignent le droit d'étudier en anglais le gouvernement s'interroge. Devraient-ils revoir leur politique ? Les débutés en chambre arrivent à 50/50. La moitié croit que le gouvernement doit continuer de restreindre le droit d'étudier en anglais et même qu'il pourrait renforcer les mesures de la langue française. Et l'autre moitié pense que les études devraient pouvoir se faire dans la langue du choix de l'étudiant. On se tourne alors vers un comité de consultation formé de futurs étudiants. On leur demande d'analyser des sources, de discuter des enjeux et d'arriver à un consensus sur la question.

Vidéos de présentation :

(13) La langue française poursuit son déclin au Canada - YouTube

(13) La loi 101 est-elle injuste ? - YouTube

Sources écrites:

Le déclin du français en quatre graphiques | Le Devoir

La Charte de la langue française | Éducaloi

Projet de loi 96 | Une marche pour le français à Montréal vendredi | La Presse

Des résidents de La Pêche manifestent contre le projet de loi 96 | Radio-Canada.ca

Pourquoi apprendre l'anglais est-il important ? | ETS Global

Pourquoi l'anglais est-il devenu la langue internationale ? | Learnlight

### ANNEXE 3

Pour ou contre le bénévolat obligatoire au secondaire

Mise en situation :

Plusieurs centres communautaires manquent de main-d'œuvre. Ils ont de la difficulté à répondre à la demande et offrir leurs services habituels. Certains événements sportifs ou culturels sont à risques de ne pas avoir lieu parce qu'ils manquent de volontaires. Certains distributeurs de denrées alimentaires ne sont pas en mesure de classer et de livrer leurs denrées. Certains centres pour personnes âgées ne reçoivent plus la visite de lecteur ou de musiciens pour leur clientèle. Et il y en a d'autres ! Le gouvernement propose un projet pour donner deux heures de bénévolats obligatoires à faire chaque semaine tout au long du secondaire. Il prétend que cela éduquera les élèves à s'engager dans leur milieu, à découvrir des domaines intéressants et les sensibilisera socialement. Plusieurs parents, enseignants et même des élèves se soulèvent pour contester cette mesure. Ils pensent que le projet de loi nuira à la réussite scolaire des élèves. D'autres disent que cela brime leurs droits et que cela empêchera les élèves d'avoir un travail rémunéré.

Le gouvernement se tourne vers un comité de consultation. Vous avez été embauchés dans ce comité pour répondre à ses enjeux. Vous devez analyser les sources pour arriver à un consensus et donner votre recommandation au gouvernement.

Sources présentées

Sources écrites :

[brochure benevole.indd](#)

[Les bénévoles manquent à l'appel au Québec | Le Devoir](#)

[La pénurie de bénévoles se fait de plus en plus criante cet hiver | Radio-Canada.ca](#)

[Concilier le travail et l'école | Éducaloi](#)

[Travail-études : quel est le bon équilibre pour les ados ? | Dollars et cents | L'actualité](#)

[Le travail des jeunes ados, très loin d'être sans risque pour eux | JDM](#)

[Bienfaits du bénévolat - L'Actuel](#)

[Le bénévolat au Québec, une richesse à valoriser | Le Devoir](#)

[S'impliquer - Carrefour jeunesse emploi](#)

[Le bénévolat en chiffres | RABQ](#)



## ANNEXE 4

### Rapport de comité de consultation

Sujet de la consultation : \_\_\_\_\_

Au départ, le comité est plus :

Pour

Contre

### Démarche du comité :

Avez-vous utilisé des sources pour rendre votre recommandation ?

Oui

Non

Si oui, cochez le numéro des sources utilisées pour rendre votre recommandation :

1

6

2

7

3

8

4

9

5

10

### La recommandation du comité :

Quelle est la recommandation du comité :(soyez clair)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Pour quelle raison recommandez-vous cela ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Est-ce que la décision était difficile à prendre ? Pourquoi ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Combien de membres étaient en accord avec la décision ?

\_\_\_\_\_/4

## ANNEXE 5

Figure 5: Arbre de codage Nvivo

