



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 3 automne 2013

Éduquer aux valeurs citoyennes

- Citoyenneté et engagement
- Les défis de la construction citoyenne
- Des modèles d'apprentissage de la responsabilité sociale



Mot de la rédaction



Louise Trudel est directrice générale du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

L'éducation à la citoyenneté : des points de vue, des actions, des engagements

C'est un réel plaisir pour le comité de rédaction que de vous présenter le numéro d'automne du troisième volume de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui*.

Au cours des deux premières années, les thématiques, transfert des connaissances au XXI^e siècle, pédagogie et imaginaire, pédagogie et éthique ont plu au point d'amener un lectorat de plus en plus fidèle et nombreux à chaque parution.

Forts de l'accueil important reçu par la revue dans le milieu scolaire, nous poursuivons avec l'éducation aux valeurs citoyennes.

Les auteurs participant à ce numéro s'intéressent à la citoyenneté et à l'engagement, aux défis de la construction citoyenne et à des modèles d'apprentissage de la responsabilité sociale. Issus de milieux éducatifs différents, chercheurs ou praticiens, nos auteurs partagent une même volonté de former des citoyens critiques et autonomes.

Nous espérons que leurs approches originales et recherches fouillées puissent contribuer à nourrir une réflexion sur ce sujet d'actualité dans le milieu de l'éducation.

Le comité remercie les auteurs et les annonceurs qui ont à nouveau répondu à l'appel! La revue grandit et se fait connaître. Vous pouvez contacter l'équipe du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec pour vous abonner et aussi pour proposer des articles. Nous sommes toujours à la recherche de nouvelles idées.

Le prochain numéro qui paraîtra au printemps portera sur le savoir et l'apprentissage. Le savoir est-il un élément de l'apprentissage? L'apprentissage est-il un objet du savoir?

Vous trouverez bientôt un nouvel appel de textes sur notre site Internet.

Louise Trudel,
Directrice du CPIQ

Automne 2013, vol. 3 N° 1

Comité de rédaction

Patrick Beaupré
Sylvain Decelles
Mary Eva
Louise Trudel



Révision

Chantal Forest

Mise en pages In Design

Dorothée Lavoie

Photomontage page couverture

Véronique Covanti
Samuel Paul

Photographie dos de couverture

Véronique Lacharité

Impression

La Maison Primevère

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Dans la revue, le masculin est employé à titre épïcène.

Il est à noter que la revue applique les règles de la nouvelle orthographe.

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

1319, Chemin de Chambly, Longueuil
(Québec) J4J 3X1
(450) 928-8770

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)

ISBN 1927-3215 (version imprimée)

ISBN 1927-3215 (version pdf)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2013

- 3 Le concours Cliquez pour moi!
Un processus électoral virtuel pour stimuler l'engagement citoyen des élèves
par Marianne Giguère
- 6 Citoyenneté, pensée critique et science.
Comment sensibiliser les jeunes aux liens entre ces trois dimensions de la démocratie contemporaine ?
par Florence Piron
- 10 Planter un arbre pour la vie
Entrevue avec Catherine Camerlain, enseignante à l'école du Grand-Chêne, Sainte-Julie
par Véronique Covanti
- 12 La recherche-action intéresse nos jeunes, on en a la preuve!
Une démarche gagnante qui mobilise les jeunes
par Claude Poudrier
- 14 L'éducation à la citoyenneté trahie
Les limites de l'école dans la construction de l'esprit critique
par Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers
- 20 Former des citoyens difficiles à gouverner
L'éducation aux valeurs citoyennes vue sous un jour différent
par Antoine Baby
- 23 Beyond Citizenship
"It is not he or she or them or it that you belong to..."
... Bob Dylan lyrics, "It's All Right, Ma (I'm Only Bleeding)"
by William Wheeler
- 26 Développement d'ateliers d'intervention utilisant les arts de la scène, destinés aux jeunes « à risque » en milieu scolaire
Une alternative qui fait la différence
par Émilie de la Durantaye
- 29 Ma plus belle histoire
Un concours qui accroche et raccroche les adultes en formation depuis 10 ans !
par Maxime Garneau
- 32 Using Theatre Arts
A Step Towards Empathy
par Amanda Neville
- 34 Les thèmes de responsabilité et de justice sociale à travers une image
Porte d'entrée pour une citoyenneté responsable?
par Kevin Péloquin
- 38 Débattre en classe d'histoire
Une manière d'engager activement les élèves dans leurs apprentissages
par Eve Thomas
- 46 Un voyage humanitaire... une expérience de vie pour toujours
par Cristina Uribe

Page couverture: Mme Catherine Camerlain

Liste des associations membres du CPIQ en automne 2013

Automne 2013, vol. 3 N° 1

Nos membres actifs

AÉPQ	Association d'éducation préscolaire du Québec
AESTQ	Association pour l'enseignement de la science et de la technologie au Québec
AMQ	Association mathématique du Québec
APEMIQ	Association pour les enseignants en mécanique industrielle du Québec
AQECR	Association Québécoise en Éthique et Culture Religieuse
AQEDÉ	Association québécoise des enseignants de la danse à l'école
AQEFLS	Association québécoise des enseignants de français langue seconde
AQEP	Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire
AQÉSAP	Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
AQEUS	Association québécoise pour l'enseignement en univers social
AQISEP	Association québécoise d'information scolaire et professionnelle
AQPF	Association québécoise des professeurs de français
AQPSE	Association québécoise des professeurs de soins esthétiques
AQUOPS	Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire
ATÉQ	Association Théâtre Éducation du Québec
ATEQ	The Association of Teachers of English of Quebec
SPHQ	Société des professeurs d'histoire du Québec

Nos membres associés

AQAET	Association québécoise alternance études-travail
AQIFGA	Association québécoise des intervenantes et intervenants en formation générale des adultes
CCCPFPT	Corporation des conseillères et conseillers pédagogiques en formation professionnelle et technique
L'ADOQ	L'Association des Orthopédagogues du Québec
RÉCIT FP	Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies en formation professionnelle

Le concours Cliquez pour moi!

Un processus électoral virtuel pour stimuler l'engagement citoyen des élèves

par Marianne Giguère

Biographie

Diplômée en géographie et en éducation, Marianne Giguère est conseillère pédagogique spécialisée dans l'intégration des technologies en univers social pour le RÉCIT de l'univers social. Dans le cadre de son travail, Mme Giguère conçoit du matériel pédagogique intégrant des technologies de l'information et des communications en éducation et agit comme animatrice et formatrice auprès des enseignants du primaire et du secondaire en univers social.



Résumé

Cliquez pour moi! est un concours national qui propose un processus électoral complet en ligne aux élèves du Québec. En déposant leur proposition (texte et pancarte), les élèves deviennent des candidats qui défendent leurs idées pour résoudre un problème de niveau local, national ou mondial. Des élections virtuelles sont ensuite tenues et les élèves inscrits votent pour la proposition qui les convainc le plus. Pour les enseignants, c'est une occasion riche de faire de l'éducation à la citoyenneté tout en évaluant certaines composantes de leur programme. Cliquez pour moi! constitue une façon originale et attrayante d'encourager les jeunes à s'engager socialement et à prendre conscience du pouvoir qu'ils auront comme citoyens responsables. En prenant part à un processus électoral complet, les élèves goûtent à l'exercice de la démocratie et se préparent à jouer un rôle actif dans leur société.

Le concours *Cliquez pour moi!* Un processus électoral virtuel pour stimuler l'engagement citoyen des élèves

De fortes tendances semblent s'opposer dans le climat social et politique du Québec des dernières années. D'un côté, le cynisme et le désengagement font des ravages dans les taux de participation aux élections et dans l'intérêt général que la population porte au travail de ses élus. Au même moment, pourtant, lorsque les étudiants prennent

la rue pour défendre l'accès à l'éducation, une partie de la population solidaire et indignée leur emboîte le pas dans un mouvement de protestation sans pareil au Québec. Pourquoi les gens ont-ils cru cette fois-là qu'ils avaient le pouvoir de changer les choses? À quoi tient l'engagement politique des citoyens?

L'éducation à la citoyenneté, une affaire d'école

Nous croyons que l'école a un rôle de premier plan à jouer dans le développement du sentiment de pouvoir qu'entretiennent les individus face à leur société et à leur gouvernement. Comment? Trois approches nous semblent privilégiées:

- en mettant les élèves en contact avec des exemples probants de mouvements citoyens ayant influencé le cours de l'histoire, au Québec et ailleurs dans le monde: luttes syndicales ou étudiantes, grèves ouvrières, revendications féministes ou homosexuelles, petites et grandes révolutions, etc.;
- en impliquant activement les élèves, par le biais d'une structure démocratique, dans la prise de décisions concernant la vie et les orientations de leur école;
- en multipliant les occasions qui permettent aux élèves de s'informer, de débattre et de prendre position sur des enjeux diversifiés qui les touchent de près ou de loin.

Ces trois approches interagissent entre elles et leur effet

sur la formation citoyenne des élèves est maximisé lorsqu'elles sont intégrées au projet pédagogique de l'école. Tous les enseignants et intervenants y sont ainsi sensibilisés et travaillent ensemble à les mettre en oeuvre. L'éducation à la citoyenneté n'est pas la prérogative du cours d'univers social: c'est la responsabilité de toute l'école !

Un concours sous forme d'élections virtuelles

Depuis 2008, le service national du RÉCIT de l'univers social, en partenariat avec le Directeur général des élections du Québec, propose aux élèves et aux enseignants du Québec un concours qui permet d'aborder de façon à la fois ludique et formelle les aspects fondamentaux de l'exercice de la citoyenneté. Présenté sous la forme d'élections, **Cliquez pour moi!** permet aux élèves de poser leur candidature en présentant un enjeu local, national ou international auquel ils proposent une solution originale. Le choix du sujet est libre: tout est possible et les élèves sont ainsi invités à s'exprimer et à donner leurs idées sur ce qui leur tient à coeur comme problème. La proposition d'un candidat comporte un texte (entre 200 et 400 mots), une pancarte et un slogan électoral. Toutes les propositions sont mises en ligne par les enseignants sur le site du concours et sont donc publiques. Les élèves inscrits au concours, qu'ils soient candidats ou non, peuvent ensuite échanger et débattre entre eux au sujet des propositions en ligne par le biais d'un système de messages à même le site du concours. Enfin, à partir d'une sélection de propositions faite par un jury composé de professionnels de l'éducation et du système électoral, les élèves votent en ligne pour les propositions qu'ils jugent les plus convaincantes. Les candidats élus (niveau primaire et niveau secondaire) remportent des prix technologiques intéressants, tels que des tablettes numériques.

Le processus se déroule sur une période de quatre mois, de janvier à la première semaine de mai, ce qui laisse beaucoup de temps aux enseignants pour planifier les visites nécessaires au laboratoire informatique. Ainsi, chaque année, entre 600 et 900 propositions sont déposées sur le site de Cliquez pour moi!, et un nombre encore plus grand d'élèves exercent leur droit de vote au cours de la période d'élections. En mai, les représentants officiels du RÉCITUS et du DGEQ se déplacent dans les écoles des gagnants afin de leur remettre leur prix et de leur faire signer les lettres qui sont envoyées par le DGEQ aux diverses instances concernées par leur proposition.

Un concours motivant et apprécié

Chaque année, les élèves témoignent du plaisir qu'ils ont

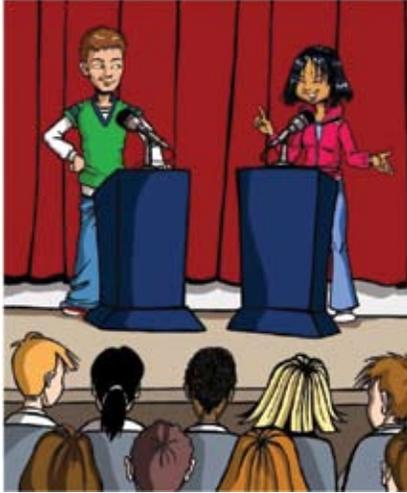
eu à participer au concours. **Le fait** de pouvoir choisir un enjeu, de le décrire et d'y proposer une solution ressort comme l'élément qui leur plaît le plus, suivi par la possibilité de discuter et de débattre avec les autres candidats. **Le fait** que leur proposition soit visible en ligne est également un facteur de motivation pour les élèves, qui mettent un soin évident à peaufiner leur texte et leur pancarte. Quant aux enseignants, ils apprécient la simplicité du site et la possibilité originale offerte par le concours de faire travailler le texte d'opinion aux élèves. Plus particulièrement, les enseignants du primaire ont souligné la possibilité qu'offre le concours de travailler plusieurs disciplines à la fois, ce qui enrichit l'expérience des élèves tout en multipliant les occasions d'évaluation. Au secondaire, en géographie, en français ou en éthique et culture religieuse, les enseignants ont apprécié les prises de conscience que le concours permet sur les grands enjeux locaux ou mondiaux.

D'autre part, l'intégration des technologies fait aussi partie du programme d'éducation de l'école québécoise et le concours Cliquez pour moi! permet aux élèves de développer plusieurs habiletés TIC: traitement de texte, logiciel de dessin ou de présentation (pancarte), recherches sur Internet, participation à un forum de discussion, respect d'un code d'éthique propre aux médias sociaux.

Enfin, le concours Cliquez pour moi! a fait du respect du droit d'auteur un critère d'élimination clair lors de la sélection des propositions finalistes. Ainsi, lors de leurs recherches d'images et d'informations sur Internet, les élèves se trouvent sensibilisés à l'importance de bien citer leurs sources et de ne pas tomber dans le piège du copier/coller lors de la rédaction de leur proposition. Une discipline qui leur sera utile tout au long de vie d'étudiants et de citoyens.



Photo: Gagnantes des 1ère et 2ème places de l'édition 2013 du concours et leur enseignant, Collège l'Assomption. Avec le représentant du DGEQ et la représentante du RÉCITUS.
Source: Directeur général des élections du Québec



Service national du RECIT, domaine de l'univers social

Former des citoyens engagés et responsables

Nous croyons que Cliquez pour moi! constitue une façon originale et attrayante d'encourager les jeunes à s'engager socialement et à prendre conscience du pouvoir qu'ils auront comme citoyens responsables. En prenant part à un processus électoral complet, les élèves goûtent à l'exercice de la démocratie et se préparent à jouer un rôle actif dans leur société. Ils sont ainsi sensibilisés à l'importance des institutions démocratiques comme lieux d'actions où se construisent les règles de la société et où s'exprime la volonté populaire. Ils voient également les limites et les contraintes de la démocratie lorsque leurs idées affrontent celles des autres. Enfin, guidés par leur enseignant à l'intérieur d'un milieu scolaire démocratiquement riche, les élèves apprennent que la citoyenneté est un pouvoir qui s'accompagne de responsabilités qui vont bien au-delà du geste de voter aux élections.

www.cliquezpourmoi.qc.ca

Citoyenneté, pensée critique et science.

Comment sensibiliser les jeunes aux liens entre ces trois dimensions de la démocratie contemporaine ?



par Florence Piron,
Département d'information et de communication, Université Laval

Biographie

Florence Piron est anthropologue et éthicienne, professeure titulaire au Département d'information et de communication de l'Université Laval. Elle mène des travaux de recherche sur la démocratie participative, le débat public et l'éthique des sciences. Elle est aussi activement engagée dans plusieurs projets de rapprochement science-société, notamment la boutique de sciences Accès savoirs de l'Université Laval, les Rencontres science et société de Québec et l'Association science et bien commun dont elle est présidente.

Il existe de nombreuses façons de pratiquer la pensée critique. Elle peut être destructrice, viser à démolir, à anéantir. Elle peut au contraire viser l'amélioration, la reconstruction. La critique culturelle, quand elle ne se réduit pas à de la promotion, permet aux lecteurs de saisir des aspects importants d'une œuvre, de mieux la comprendre peut-être ; elle repose sur une analyse fine et éclairée.

La critique politique dans une démocratie est d'un autre ordre. Pouvant être pratiquée par tous les citoyens, elle se base sur des valeurs collectives pour rejeter ou acclamer les projets de société proposés par le pouvoir en place (les élus, l'administration, les décideurs), leur rappelant que leur occupation du pouvoir n'est que temporaire et que les valeurs qu'ils défendent ne sont pas les seules possibles ou légitimes. Le recours à la pensée critique dans un tel contexte, bien illustré par le mouvement *Occupy* en 2011, demande toutefois une capacité cognitive particulière : la déconstruction de la prétention du pouvoir à incarner le Vrai, le Bon, l'Incontournable, ce que j'appelle ses discours de vérité. Pensons, par exemple, aux nombreux gouvernements qui affirment que la réduction de la taille de l'État ne nuira pas à la qualité des services et même qu'elle servira le mieux-être des citoyens en permettant de baisser leurs impôts. Cette stratégie est souvent présentée comme LA vérité économique, alors que c'est une option parmi d'autres, qu'elle exprime des valeurs bien précises. Cet exemple montre aussi que les discours du pouvoir s'appuient de plus en plus sur le recours à l'expertise scientifique pour convaincre le peuple de leur bienfondé. Mais la pensée critique politique ne se laisse pas impressionner par de telles références scientifiques. Elle

cherche plutôt à les contrebalancer en convoquant des contreexperts - il y en a toujours – afin d'équilibrer et d'éclairer les arguments, de les mettre en contexte, en débat.

La question démocratique que je pose dans ce texte est la suivante : comment développer chez les jeunes cette capacité de déconstruction des discours du pouvoir et de leurs références scientifiques omniprésentes? Comment les aider à acquérir cette compétence démocratique fondamentale? Je décris dans ce texte deux jeux sérieux destinés aux élèves de fin du cycle secondaire ou du cégep qui ont l'ambition de contribuer à ce défi éducatif et politique majeur. Auparavant, quelques mots sur la pensée critique et la science.

La pensée critique

La pensée critique est essentielle à la démocratie. En effet, comme l'explique Pierre Rosanvallon (2008), le fonctionnement normal des institutions démocratiques exige une contredémocratie, un contrepoids à l'exercice du pouvoir par les détenteurs de l'autorité publique. C'est le rôle que joue la société civile, c'est-à-dire l'ensemble des associations et collectifs à but non lucratif constitués par les citoyens pour faire valoir des droits, des idées, des valeurs dans l'espace public, mais aussi pour surveiller les gouvernants, les juger, leur demander des comptes et même les rappeler à l'ordre ou les renvoyer. Lorsqu'elle joue ce rôle politique, la société civile pratique la pensée critique à l'endroit des actions et des discours de ceux qui occupent les places de pouvoir et les empêche, entre autres, de monopoliser ces places comme si elles leur appartenaient « naturellement ». Inversement, dans une

tyrannie ou un régime totalitaire, la parole du tyran ou du dictateur est assimilée à la seule vérité possible et ne souffre aucune contestation, aucun questionnement ; les dissidents sont persécutés et la société civile est réduite à néant ou clandestine.

Sur le plan cognitif, on peut définir la démarche de pensée critique comme la capacité de mettre en perspective et en contexte ce qui est donné dans la vie quotidienne pour évident, nécessaire, allant de soi ; de saisir le caractère socialement et historiquement construit, donc transformable, de ce qui paraît immuable et éternel ; de dégager « de la contingence qui nous a fait être ce que nous sommes la possibilité de ne plus être, faire ou penser ce que nous sommes, faisons ou pensons » (Foucault 1984). L'éveil de la pensée critique se produit souvent pendant l'adolescence, alors que l'enfant découvre progressivement que son mode de vie et les valeurs de ses parents, qui lui paraissaient « naturels », ne sont qu'une forme de vie parmi bien d'autres possibles¹.

Enseigner l'histoire, notamment celle des mouvements sociaux, peut se faire en expliquant que cette démarche de pensée critique est à la base de toute contestation de l'ordre établi. Cet ordre, instauré ou renforcé par les personnes à qui il a permis d'être en position de pouvoir, cherche à se faire passer pour immuable, « de droit divin », sacré, en tout cas « intouchable ». Le défi de la critique n'est pas de le rejeter ou de le démoniser, mais de le montrer comme étant, au contraire, contextuel et contingent, donc sujet à débat de société. Par exemple, alors que le discours dominant du 19^e siècle limitait les femmes (bourgeoises) à la sphère privée en raison de leur « nature », la critique féministe, à partir de Simone de Beauvoir, a montré que la position sociale des femmes n'était aucunement liée à leur nature féminine, mais qu'elle était le résultat de l'histoire et de la culture – donc transformable (Gardey et Meron 2008).

Science et critique

Ce dernier exemple conduit à réfléchir à la place ambivalente de la science dans l'éveil de la pensée critique. D'une part, l'esprit scientifique, en tant que démarche de pensée rationnelle, méthodique et logique, est souvent considéré comme l'incarnation même de la pensée critique : il exige le dépassement et l'abandon des superstitions, des opinions superficielles, des jugements hâtifs et même de la perception immédiate (le soleil ne tourne pas autour de la Terre) au profit du raisonnement, de l'analyse, de la rigueur, des données probantes. Toutefois, cet idéal de l'esprit scientifique coexiste avec une autre signification du mot « science » : la science comme institution sociale qui revendique le statut de productrice privilégiée de la vérité. Ce faisant, elle limite la pensée critique à ses débats internes, entre scientifiques. À l'extérieur de ses frontières,

de ses laboratoires, la science est considérée comme la source de ce qui est VRAI : elle produit un « régime de vérité » (Foucault 2001).

Cette institution sociale de premier plan est à la base des soins de santé, de la dégradation et de la protection de l'environnement et des milieux de vie, des technologies dont on ne saurait plus se passer, etc., mais aussi des contenus transmis dans le système d'éducation. Son statut est manifeste dans le recours très fréquent à des études scientifiques et à des experts par les pouvoirs publics ou les médias en cas de controverse ou d'incertitude, comme si la science était la seule à pour servir d'arbitre et de référence fiable pour guider les humains.

Cette crédibilité en béton, à peine ébranlée dans le grand public par des scandales comme celui du sang contaminé ou par des expériences comme celle de Stanley Milgram sur l'obéissance aveugle aux consignes données par un porteur de blouse blanche², rend très difficile la démarche de pensée critique appliquée à la science en tant qu'institution sociale, notamment de la part de la société civile « non scientifique ». Un quasi-crime de lèse-majesté !

D'ailleurs, les groupes de citoyens qui critiquent l'utilisation des OGM en agriculture ou la place des neurosciences en psychiatrie se font souvent considérer comme étant « antisience », rétrogrades ou anti-progrès, alors qu'ils veulent surtout réfléchir à la direction que prend la recherche, à ses impacts sociaux et environnementaux, à son utilisation des ressources publiques, à ses liens avec l'industrie. Ces questionnements sont politiquement légitimes, car ils s'adressent à une institution sociale financée par des fonds publics. Mais ils sont aussi une façon de contextualiser la science, donc, pour cette institution, un exercice de pensée critique qui met en question son statut revendiqué de productrice universelle de vérité.

Pourtant, comme les innovations issues de la science ont un impact majeur sur la vie collective, la société civile doit impérativement développer une réelle capacité critique de l'innovation scientifique. En particulier, elle devrait s'intéresser de très près à l'utilisation de la science publique à des fins stratégiques et économiques³, que ce soit par l'État ou l'industrie, ou aux rapports de ces derniers avec les chercheurs scientifiques qui ne sont ni plus ni moins immunisés contre la corruption que les autres citoyens. Comment encourager les citoyens, notamment les plus jeunes, à ne pas exclure la science des objets de leur pensée critique, à la contextualiser, à l'historiciser constamment ? Comment inclure la science dans le processus d'acquisition des compétences démocratiques nécessaires à la citoyenneté ?



Deux jeux sérieux sur la science et la critique

Désireuse, comme citoyenne, professeure, chercheuse et mère, de stimuler la pensée critique appliquée à la science chez les futurs citoyens que sont les jeunes de 14 à 18 ans, j'ai développé deux projets avec le studio Creo⁴, créateur du monde virtuel d'initiation aux sciences pour les jeunes SCIENCE EN JEU⁵. Nous avons créé à l'intention de ce groupe d'âge deux jeux sérieux⁶ (éducatifs numériques), insérés dans le café scientifique de SCIENCE EN JEU.

Mégaroche : oui ou non ?

C'est un jeu sérieux surtout destiné aux cégépiens et jeunes universitaires, mais qui peut très bien être joué par des jeunes de la fin du secondaire. Il met le joueur d'emblée dans une posture de citoyen confronté à un enjeu collectif qui nécessite une décision. En effet, le joueur est membre d'un jury citoyen qui doit aider le gouvernement à prendre une décision : autoriser ou non le projet Mégaroche d'exploitation d'une mine à ciel ouvert dans le Nord du Québec (un projet fictif inspiré d'un projet réel). Un jury citoyen est une technique de démocratie délibérative utilisée dans différents contextes, notamment en science, pour débattre d'enjeux complexes. Il est en général composé d'une douzaine de personnes qui rencontrent plusieurs experts, délibèrent à huis clos puis formulent publiquement leurs recommandations, un peu à l'image d'un jury dans un procès.

Au fil du jeu, le joueur prend connaissance du projet par le biais d'un reportage vidéo, puis peut poser (virtuellement) deux questions à huit intervenants : des acteurs politiques tels la mairesse, un citoyen ou le grand chef cri, mais aussi des scientifiques. Les réponses préenregistrées sur vidéo ont été données par des personnes réelles qui ont accepté de se prêter au jeu. Le joueur peut aussi consulter quelques articles à la bibliothèque sous la forme de courts documents qui précisent ou confirment les propos des intervenants. Il doit identifier les principaux arguments qui lui ont été donnés par les uns et par les autres et formuler sa recommandation. Si ses arguments ne sont pas assez nombreux ou pas assez cohérents avec sa recommandation, la partie est perdue (mais le joueur peut la recommencer).

Ce jeu développe la capacité d'écoute et d'analyse, ainsi que la pensée critique du joueur face aux arguments des huit intervenants. Il développe aussi sa capacité à prendre position sur des enjeux collectifs tels que l'économie ou la préservation de l'environnement et peut constater à quel point la science, par le biais des trois scientifiques interrogés,

est imbriquée dans ces enjeux collectifs au lieu de se confiner à la tour d'ivoire.

Cinq dialogues

Le deuxième jeu s'adresse davantage aux jeunes de la fin du cycle secondaire. Il met en scène cinq dialogues entre des personnages issus du monde virtuel SCIENCE EN JEU, sur les thèmes suivants : « La science et l'argent », « La science et les valeurs », « La science et la société », « Prudence face à l'innovation », « La sécurité et les droits des personnes en science ». Dans chaque dialogue, deux personnages argumentent, discutent, échangent des idées ou des informations en lien avec le thème. Le joueur comprend très vite qu'ils ont chacun une position bien différenciée à l'égard du thème, ce qui lui permet d'explorer tour à tour les deux points de vue défendus et d'y réfléchir. Le joueur peut s'exprimer tout au long du dialogue en répondant à plusieurs questions de sondage. Quand il a terminé la lecture du dialogue, une étape un peu plus ludique commence, dont une série de questions sur le thème du dialogue.

Ce jeu a deux effets. D'une part, grâce au contenu des dialogues, il montre au joueur que la science, loin d'être confinée dans sa tour d'ivoire, est insérée dans la société ; qu'elle est même au cœur de nombreux débats de société. D'autre part, la dynamique des dialogues entre les deux personnages est un exemple de démarche de pensée critique appliquée à la science.

Avec ces jeux, nous espérons contribuer à développer chez les joueurs une pensée plus critique sur la science comme institution sociale qui renforcera leurs compétences démocratiques en général.

Bibliographie

- Breton, Philippe. 2006. *L'incompétence démocratique: la crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique*. Paris : Éditions La Découverte.
- Foucault, Michel. 1984. « Qu'est-ce que les Lumières ? » *Dits et écrits*, tome 4. Paris : Éditions Gallimard. <http://llibertaire.free.fr/Foucault17.html>.
- . 2001. *Dits et écrits*, tome 2. Paris: Éditions Gallimard.
- Gardey, Delphine, et Monique Meron. 2008. « Re-lire le deuxième sexe de Simone de Beauvoir ». *Travail, genre et sociétés* N° 20 (2) : 151-153. doi:10.3917/tgs.020.0151.
- Guéguen, Nicolas. 2008. « Stanley Milgram (1933-1984). La soumission à l'autorité ». *Sciences Humaines*. http://www.scienceshumaines.com/stanley-milgram-1933-1984-la-soumission-a-l-autorite_fr_22642.html.
- Piron, Florence. 2011. « La citoyenneté scientifique contre l'économie marchande du savoir. Un enjeu d'éthique publique ». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociale et gouvernementale* (vol. 12, n° 1) : 79-104.

Rosanvallon, Pierre. 2008. *La contre-démocratie : La politique à l'âge de la défiance*. Paris : Éditions du Seuil. Références

1 Dans son essai sur l'incompétence démocratique, Philippe Breton (2006) estime que l'école devrait être un des principaux lieux où les jeunes développent ces deux compétences démocratiques, soit la délibération et la pensée critique. La réforme récente de l'enseignement favorise le travail en équipe et le travail personnel de recherche, espérant stimuler ainsi un certain degré de pratique de la délibération et de la critique.

2 Cette célèbre expérience de psychologie sociale menée par le professeur Stanley Milgram dans les années 1960 montra comment des personnes « ordinaires » peuvent être dociles face à l'autorité de la blouse blanche (symbole du scientifique) et du laboratoire au point d'accepter de faire souffrir des personnes inconnues s'ils en reçoivent l'ordre (Guéguen 2008). Cette docilité n'a fait place à de la désobéissance qu'au prix d'un dilemme moral apparemment déchirant.

3 Dans le contexte de l'économie du savoir, les gouvernements misent de plus en plus sur l'innovation technologique pour développer l'économie de leur pays (Piron 2011). Cette marchandisation de la connaissance, qu'on appelle aussi capitalisme cognitif, met la science au service de la prospérité et de la croissance économique propre au néolibéralisme. Le respect de l'autorité de la science est ici un enjeu politique. Plus les scientifiques feront des innovations adoptées facilement par la population, plus le circuit de cette prospérité pourra s'installer.

4 CREO est un studio de production vidéo qui réalise des

expériences interactives et des jeux taillés sur mesure pour aider ses partenaires à mieux communiquer, éduquer, promouvoir et divertir. Depuis 11 ans, l'entreprise a développé 65 productions en collaboration avec des entreprises, ministères, réseaux scolaires, associations professionnelles, universités et institutions muséales, en plus de diffuser ses plateformes de jeux sérieux. Son monde virtuel SCIENCE EN JEU vise à stimuler l'intérêt des jeunes pour les sciences et les technologies. Lauréat d'un NUMIX 2010 et de la Médaille de bronze de l'International Serious Play Award, SCIENCE EN JEU fédère 25 partenaires qui bénéficient d'une infrastructure technologique unique pour rejoindre un bassin de joueurs engagés et ainsi atteindre leurs objectifs éducatifs et communicationnels.

5 SCIENCE EN JEU est un portail de contenus scientifiques gratuit prenant la forme d'un monde virtuel rempli de personnages amusants et de jeux sérieux (« serious games ») qui vise à stimuler l'intérêt des jeunes pour les sciences et les technologies. Par le biais d'un personnage qui les représente, les jeunes peuvent se joindre à la communauté, discuter avec leurs amis, découvrir des contenus scientifiques de qualité, s'informer sur les carrières scientifiques et apprendre par le biais de jeux sur la science. L'aérospatiale, la physique, la génomique, l'environnement sont quelques-uns des thèmes abordés dans SCIENCE EN JEU, un environnement sécuritaire et amusant pour l'apprentissage, que les jeunes peuvent consulter aussi bien à l'école qu'à la maison.

6 Un financement du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada a rendu possible la réalisation de ces jeux (disponibles à www.scienceenjeu.com), ainsi que la réalisa-

**La Caisse de l'Éducation vous souhaite
une belle rentrée scolaire!**

MA PASSION.
MA CARRIÈRE.
MA CAISSE.

1 877 442-EDUC (3382)
www.desjardins.com/caisseeducation



Desjardins
Caisse de l'Éducation



Planter un arbre pour la vie

*Entrevue avec Catherine Camerlain,
enseignante à l'école du Grand-Chêne,
Sainte-Julie*

par Véronique Covanti

Grandement inspirée par le film «Les Porteurs d'espoir» de Fernand Dansereau, Mme Camerlain se met en 2011 à la recherche d'un projet novateur à réaliser avec ses élèves de 3^e et 4^e année. À la suite de plusieurs échanges réalisés avec Monsieur Dominique Leduc, professeur vedette du film qui enseigne encore aujourd'hui à l'école La Farandole à McMasterville, naît l'idée de mettre sur pied une démarche commune d'amélioration de la cour d'école de concert avec les élèves. «Les enfants sont capables de créer de grandes choses, et nous, les enseignants, on est plus des guides que des maîtres». Reposant sur l'idée que pour apprendre, il faut le faire soi-même, l'enseignante envisage alors un grand projet de collaboration transversal de revitalisation de la cour d'école. Faisant suite à une réflexion sur le milieu, l'enseignante et ses élèves observent qu'il manque d'ombre dans la cour d'école car il n'y a pas d'arbres et que cela préoccupe les enfants. Alors pourquoi ne pas planter de nouveaux arbres? L'enseignante se met à se renseigner sur les essences d'arbres et la botanique. Les enfants sont introduits à la pensée critique, à une vision du projet à long terme et à une ouverture sur la communauté. Pour l'enseignante, il importe de rendre les enfants curieux, de les ouvrir aux autres. Le projet de planter des arbres est né dans ce contexte. Il visait à faire des enfants des acteurs de leur communauté,

des citoyens et non seulement des spectateurs : «Tu deviens un acteur et au lieu d'être en attente, tu agis dans ton milieu de vie». Mme Camerlain estime qu'il faille les faire réfléchir, avec l'aide des parents et le soutien des adultes. «Cela va dans le sens du renouveau pédagogique, car on travaille à développer les compétences des enfants autour de projets significatifs pour eux».

ORGANISATION DU PROJET

Ce projet permet alors aux deux classes de s'organiser autour d'un bel objectif : améliorer leur milieu de vie à travers un processus qui les sensibilise à des valeurs politiques, entrepreneuriales et qui leur montre l'impact qu'ils peuvent avoir dans la société. «Il s'agissait alors d'aller au-delà d'un intérêt individuel et de viser l'amélioration de la collectivité, de ceux qui viendront après nous». En plaçant des valeurs telles que l'appartenance, la reconnaissance, le souci de l'autre et l'entraide au cœur des préoccupations dans la réalisation du projet, les élèves apprenant à vivre ensemble et à contribuer au monde qui les entoure. Chacun a apporté son énergie au projet en développant des aptitudes particulières comme la rédaction, la sollicitation et la vente. Lors du processus, la mère d'une



élève travaillant pour Rona a, par exemple, acheminé une demande à son directeur afin de recevoir une commandite, qui a été acceptée. Celui-ci a été charmé par le projet et il a soutenu l'équipe tout au long de sa réalisation. Il a donné accès au magasin Botanix pour un montant de 2000\$ et il a également offert une pelle à chaque enfant. Une autre élève est allée demander au représentant du Tim Hortons de la région s'ils pouvaient avoir du café pour les parents et toute l'équipe lors de la journée de plantation. La demande a également été bien reçue. De plus, la ville de Ste-Julie a soutenu la plantation des arbres en creusant les trous servant à accueillir les arbres. Les élèves ont donc pu apprendre à rédiger des lettres et à exprimer leur point de vue afin de présenter leur projet aux autres.



À la fin du projet, Mme Camerlain était exténuée mais satisfaite. Selon elle, l'accomplissement n'est pas quelque chose qui se quantifie en pourcentage, il se qualifie. À ce propos, parler d'évaluation quantitative au primaire est chose délicate : «Cela a le mérite d'être clair. Toutefois, cela ne dit rien sur l'enfant, sur ce qu'il est comme individu».

Dans le renouveau pédagogique, on axe davantage sur les aspects qualitatifs, et on ajoute ensuite la progression des apprentissages. La progression des apprentissages permet une uniformisation des apprentissages et donne la chance d'avoir une vue d'ensemble sur les choses que les élèves doivent maîtriser à la fin d'une année scolaire. C'est un guide qui aide les enseignants (et les maisons d'éditions) en prévision des épreuves du MELS et de leur critères de correction. Ainsi, partout au Québec, les enseignants utilisent ce cadre. L'enseignante croit qu'il faudrait repenser les manières dont se fait l'évaluation au primaire : «On ne peut pas évaluer des enfants seulement à travers des notes. Dans les pays scandinaves, on n'évalue pas les enfants avec des notes, on donne plutôt un commentaire, on explique ce qu'ils ont appris». Aussi, Catherine Camerlain se demande si l'école primaire n'aurait pas un rôle à jouer dans la formation des citoyens de demain.

LES PROPOS DES ACTEURS DU PROJET

Les participants au projet ont mené à bout une grande aventure riche en apprentissages divers, tant sur le savoir-faire que le savoir-être et le vivre ensemble. Voici quelques propos recueillis auprès des enfants :

Charles : «Je prends plus soin de la nature».

Heidi : «Je me soucie plus des arbres et je comprends plus le travail des personnes qui travaillent dans ce domaine là. Je me sens fière».

Marius : «Je suis plus conscientisé par rapport à la nature, c'est grand et il faut y faire attention. Quand je vais être plus grand, je vais dire que c'est moi qui aie planté ces arbres».

Noémie : «Je suis un peu gênée de nature mais ce projet là m'a aidée avec tout le monde».

Julianne : «Ce projet faisait changement par rapport à ce qu'on fait d'habitude. On a appris à écrire, à faire des maths, à communiquer oralement».

Sophie : «Maintenant, en randonnée, quand je vois une fleur, je me pose des questions sur la botanique et l'entraide parce qu'en étant tous ensemble, on est devenus amis, on a appris à se connaître.»



La recherche-action intéresse nos jeunes, on en a la preuve!

Une démarche gagnante qui mobilise les jeunes

par Claude Poudrier

Directeur du Programme Éducation Environnement et Citoyenneté (PEEC), claudio.poudrier@sympatico.ca

En effet, depuis 2001, la recherche-action (R-A) est appliquée avec succès au préscolaire, au primaire et au secondaire, au CÉGEP et à l'université pour la formation des enseignants. Les enseignants et professeurs en pratique l'ont intégrée à leur enseignement dans le cadre du Programme d'Éducation à l'Environnement et à la Citoyenneté (PEEC). Jusqu'à maintenant, les enseignants utilisent la R-A dans les domaines d'apprentissage liés aussi à la citoyenneté, aux sciences et à la technologie, au français, à l'anglais, au programme d'éducation internationale, à l'entrepreneuriat, aux médias, à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire, aux arts et aux technologies de l'information et des communications (TIC). Rappelons que la R-A respecte la démarche scientifique et s'applique aussi en adaptation scolaire où les résultats sont aussi fort révélateurs.

Soulignons que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) appuie la formation pour l'application de cet outil pédagogique depuis 2004; elle est donc offerte gratuitement et le matériel pédagogique est fourni aux enseignants et aux élèves. Ce matériel est adapté à tous les cycles d'enseignement, du préscolaire au secondaire. Ce projet bénéficie de la collaboration de sept formatrices associées pour les régions allant de l'Outaouais jusqu'à la Côte-Nord. Précisons que toutes les régions au Québec peuvent avoir accès à cette formation.

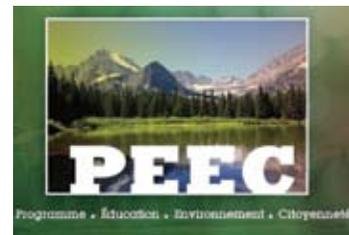
En lien direct avec le PEEC, le MELS a inscrit officiellement le cours « Éducation Environnement et Citoyenneté » au secondaire et offre deux unités aux élèves de la première à la cinquième secondaire.

La R-A est l'outil privilégié du PEEC. Elle consiste pour

les élèves à résoudre un problème en alliant l'action à la réflexion critique. Elle est menée par les acteurs d'un milieu qui sont mis à contribution.

Notons que l'élève acteur consigne toutes les données de sa R-A dans un journal de bord fourni dans le cadre du PEEC, ce qui en facilite l'évaluation par l'enseignant. Un des objectifs de la R-A est d'appliquer concrètement des solutions à des problèmes réels dans, pour et avec la communauté.

On amène ainsi l'élève à développer le sentiment de pouvoir modifier certaines situations dans son milieu de vie. Ce processus d'apprentissage contribue aussi à développer le sentiment d'appartenance au milieu.



Ce modèle guide l'élève dans un processus plus dynamique que celui de la simple acquisition des savoirs; il contribue aussi à développer ses savoir-faire et ses savoir-être (Stapp et collaborateurs 1988).

Le programme poursuit un double but : transformer une situation ressentie comme insatisfaisante par un élève ou un groupe d'élèves (ex. : intimidation) et dégager de cette

expérience des données de connaissances qui peuvent s'appliquer dans d'autres domaines.

Les succès de ce programme observés par les enseignants reposent, entre autres, sur la grande motivation que les jeunes démontrent vis-à-vis de cette approche et aussi sur la persévérance dont ils font preuve pour atteindre leur but afin d'en arriver à modifier une situation donnée.

Comment s'applique-t-il?

Le programme propose un processus d'apprentissage qui consiste à amener les acteurs, peu importe leur âge, à :

- choisir dans leur milieu de vie (la classe, l'école, la cour de l'école, le quartier) un problème qu'ils aimeraient résoudre;
- analyser ce problème en tenant compte des enjeux concernés (historique, politique, social, économique ou autre);
- envisager des solutions potentielles;
- analyser ces solutions et choisir celle qui est la plus appropriée;
- mettre en œuvre et appliquer un plan d'action;
- faire en sorte que le plan d'action soit durable.

L'enseignant est non directif; il agit comme un guide auprès des élèves. Ainsi, il les amène à développer leur sens critique et stratégique, leur habileté de communication, leur autonomie ainsi que leur persévérance.

Quelques projets déjà réalisés

Au préscolaire

Des enfants ont décidé de diminuer le gaspillage des collations en mettant sur pied un système de récupération pour en faire du compostage; d'autres ont choisi de résoudre le problème des crochets brisés au vestiaire.

Au primaire

1^{er} cycle : Parce qu'il n'y a pas de support pour les vélos ni de « coin pour jaser », des élèves ont réalisé le projet d'acquérir un banc ainsi qu'un support pour les vélos et de les installer dans la cour de la récréation.

2^e cycle : Des élèves ont voulu régler le problème de la clôture brisée qui sépare le terrain de l'école de la voie ferrée du train de banlieue (des enfants traversent parfois cette clôture brisée pour récupérer leur ballon). En réalisant leur démarche de R-A, ils ont amené la commission scolaire, la municipalité et la compagnie ferroviaire du Canadien National à installer une clôture neuve et

sécuritaire.

3^e cycle : Des élèves ont choisi de s'attaquer au problème de vandalisme dans leur municipalité; leur démarche a fait l'objet d'un film documentaire produit par l'Office national du film.

Au secondaire

Selon les écoles, des jeunes ont ciblé des problématiques différentes : la malbouffe, le manque d'activités à l'heure du dîner, l'absence de magasin scolaire, l'état vétuste des salles de toilettes, le manque d'espace dans l'aire des casiers, etc.

Tous ces problèmes ont été résolus par les élèves.

À partir de quelques commentaires, voici des gains observés pour l'enseignant, l'élève et la direction de l'école :

L'enseignant...

- prend plaisir à découvrir le potentiel de ses élèves (initiatives, stratégies, communication, etc.);
- renouvelle ses compétences (approche non directive, découverte de nouveaux partenaires positifs pour son enseignement, etc.);
- reçoit la reconnaissance de la communauté (les parents et d'autres partenaires soutiennent les projets menés par les élèves).

L'élève...

- développe un sentiment d'appartenance à l'égard de son projet et de son milieu de vie;
- voit les résultats concrets de ses efforts et de son implication;
- prend conscience de son pouvoir d'agir dans, pour et avec sa communauté.

La direction de l'école...

- favorise la relation entre l'école et le milieu;
- stimule une dynamique démocratique et harmonieuse;
- répond aux orientations du renouveau pédagogique.

Une Première au Canada

En 2010, l'Office national du film du Canada (ONF) a produit le film *Les porteurs d'espoir*. Ce film sélectionné comme meilleur documentaire au Gala des Jutra 2011 est une Première au Canada en ERE. Il porte sur l'application de la R-A intégrée au PEEC et constitue un excellent outil pédagogique autant pour les enseignants et conseillers pédagogiques que pour les élèves eux-mêmes.

L'éducation à la citoyenneté trahie

Les limites de l'école dans la construction de l'esprit critique

par Marc-André Éthier (UdeM, CRIFPE), David Lefrançois (UQO, CRIFPE) et Stéphanie Demers (UQO)

Biographie

Marc-André Éthier est professeur à l'Université de Montréal et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Au cours des treize dernières années, ses recherches ont porté sur quatre grands thèmes : l'analyse des outils didactiques offerts aux élèves en « Histoire et éducation à la citoyenneté » ; le développement de la pensée critique en histoire ; le transfert des apprentissages dans la pratique politique et communautaire ; la délibération démocratique en classe de sciences sociales.

David Lefrançois est professeur à l'UQO|Campus de Saint-Jérôme et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il est également responsable de l'équipe de recherche sur la Diversité scolaire et L'éducation citoyenne (DiSEC) et membre de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU) du Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Il a codirigé deux ouvrages collectifs, dont *Didactique de l'univers social au primaire* (ERPI, 2012), et coécrit de nombreux articles de nature scientifique et professionnelle avec Marc-André Éthier.

C'est en partie par ses institutions scolaires qu'un peuple se maintient dans la ligne de son esprit. En ce milieu du [20^e] siècle, où en est l'enseignement au Canada français? Subirait-il, comme on l'affirme de tous les points cardinaux, une crise d'orientation? (Groulx, 1960, p. 387).

La nature et le rôle de l'éducation à la citoyenneté ont fait l'objet de nombreuses et âpres polémiques ces dernières années au Québec, notamment sous l'angle des rapports de celle-ci avec l'enseignement de l'histoire. Cette conjoncture nous a convaincus de l'intérêt d'initier une discussion avec les lecteurs d'*Apprendre et enseigner aujourd'hui* sur deux questions intimement liées au programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, un cours obligatoire – de la première à la quatrième secondaire – dont la réussite est nécessaire à la délivrance du diplôme d'études secondaires. La première question est celle des prétentions et réalisations de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté. La deuxième est celle de l'éducation à la citoyenneté dont nous

avons besoin et celle que nous pouvons espérer. Après avoir traité de la première, cet article soutient que l'enseignement traverse une crise d'orientation en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté et forme, pour enrayer cette crise, un projet antipodal à celui qui animait Groulx, cité en exergue, lorsqu'il écrivait son *Histoire du Canada français*.

1) Les prétentions de l'école concernant la citoyenneté

Selon les attentes envers l'éducation scolaire à la citoyenneté exprimées dans les discours officiels de nombreux pays depuis au moins le 19^e siècle, celle-ci servirait divers objectifs liés directement ou non à l'éducation à la citoyenneté, entendue comme socialisation politique.

Westheimer et Kahne (2004) ont proposé une typologie de ces objectifs, que nous avons déjà présentée ailleurs. Ces auteurs répartissent les écoles qu'ils ont observées en trois catégories, en se basant entre autres sur les types de citoyens que leurs dirigeants et personnels disent vouloir former. Ces

catégories sont explicitement sériées selon l'ordre croissant de valeur démocratique que ces auteurs leur accordent. Cette typologie éclaire notre propos et est compatible avec les résultats des principales études de la question réalisées au Québec et ailleurs (Anyon, 1981; Apple, 2004; Audigier, 2003; Berstein, 2007; Bourdieu & Passeron, 1970; Bouvier et coll., 2012; Bowles & Gintis, 1976 ; Cardin, 2010; Charpentier, 1983; Citron, 1984; Dauphine, Janneau & Perrin, 2009; Decock & Picard, 2009; Éthier, 2000; Galichet, 2005; Garcia & Leduc, 2003; Giroux, 2001; Lautier, 1997; Laville, 2000; Lenoir, 2002; Roy, Gauthier & Tardif, 1992). C'est pour cela que nous nous en inspirons de nouveau ici.

La première catégorie rassemble des écoles cultivant des citoyens *individuellement responsables*. Naguère, il s'agissait de personnes assidues au travail, charitables, polies, placides et sobres, acquittant leurs impôts, votant aux élections ou s'enrôlant dans l'armée en temps opportuns, respectant les institutions (comme l'église, la famille, la patrie, etc.). De nos jours, pour bien agir, ces citoyens doivent en outre donner de leur sang, consommer des denrées équitables et composter leurs déchets de table. En somme, il s'agit d'inculquer aux élèves un sentiment d'appartenance à une entité abstraite (« notre » nation, par exemple) occultant les différences sociales entre les habitants du territoire du pays, et ainsi, favoriser l'adhésion non critique à un rôle social prédéterminé de même que l'acceptation de l'ordre établi, donc la régulation et le statu quo sociaux. L'amour des institutions ou l'identification aux intérêts supérieurs de la nation repose fréquemment sur un culte de héros dont il faut émuler l'exemple. Le développement de leurs habiletés liées à la connaissance et la compréhension (du récit ou de la constitution, par exemple) est en général mis de l'avant.

La deuxième catégorie réunit des écoles formant des citoyens *impliqués*, c'est-à-dire qui, en plus d'être *responsables*, participent à la vie sociale et communautaire, mais sans mettre en cause les rapports sociaux fondamentaux. Ils se présentent aux élections, s'engagent dans du bénévolat, coordonnent dans leur quartier une campagne de collecte des déchets recyclables ou de sensibilisation à la consommation responsable, etc. Cela rappelle le contenu des programmes d'histoire (pour les écoles catholiques francophones), de géographie et de civisme édictés au Québec de 1938 à 1963, comme l'illustre l'extrait suivant (et d'autres en annexe) :

L'enseignement de l'histoire nationale [...] fait comprendre [aux élèves] [...] l'obligation [...] d'obéir aux lois, de servir les intérêts de la nation. Elle leur apprend qu'un lien de solidarité unit tous les membres de la grande famille nationale, et qu'ils doivent vivre dans la paix et l'harmonie [...]. D'une façon plus particulière, ce qui importe

dans l'enseignement de l'histoire à tous les degrés du cours, c'est de faire de cet enseignement une véritable leçon d'éducation nationale, qui développe chez tous nos élèves un sentiment de légitime fierté de pouvoir se dire citoyen du Canada avec l'ambition de devenir un parfait citoyen et de **contribuer au progrès** et à la grandeur du peuple canadien. (Comité catholique de l'Instruction publique [CCIP], 1959, p. 482, cité dans Hétu, 1977, p. 101. Nous avons ajouté le gras).

La troisième catégorie regroupe les écoles éduquant des citoyens *orientés vers la justice*. Ils tentent de trouver les causes sociales des expériences et conduites individuelles abusives pour y remédier. Il arrive plus souvent que les programmes ambitionnant de former de tels citoyens mettent de l'avant l'acquisition d'habiletés intellectuelles de plus haut niveau, comme l'analyse et la critique, bien que ce ne soit pas toujours le cas. L'un des exemples québécois les plus probants de discours de ce type est celui-ci, tiré du rapport Parent :

Ce contact avec le passé étend l'expérience de chacun, enrichit de la sorte l'intelligence, lui donne des points de comparaison qui peuvent guider le jugement présent et l'action à entreprendre. Ces leçons serviront à l'homme politique, mais aussi à tous les citoyens pour les instruire sur les comportements collectifs, les aider à poser les problèmes contemporains avec un certain recul, affiner leur perception et leur orientation sociales et politiques, affermissant ainsi leur conscience, leur jugement et leur liberté. 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. [...] L'histoire ne doit pas être un instrument de prédication ou de propagande, elle doit développer l'esprit critique, nourrir la réflexion sur le présent ; mais on ferait fausse route en histoire si on cherchait à idéaliser le passé outre mesure, à y alimenter ses rancœurs, ou à s'en servir comme d'un tremplin politique. On doit essayer de voir quels problèmes se posaient aux hommes d'une époque donnée, quelles solutions ils y ont apportées. [...] Cette pondération, ce jugement et cette prudence sont parmi les éléments les plus formateurs de l'enseignement de l'histoire ; à la suite du maître, l'élève s'entraînera à l'ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects d'une question, se rendra compte qu'il ne possède qu'une partie des éléments du problème et s'habituerà à peser ou à nuancer ses affirmations (Parent, 1966, p. 179-180).

L'objectif de former des *citoyens responsables* était explicite dans les plans d'études à travers le monde jusqu'aux années 1960, et parfois plus tard, mais celui de former des *citoyens impliqués* semble maintenant quasi omniprésent dans les écrits officiels ; au Québec, plusieurs objectifs liés au développement de *citoyens orientés vers la justice* ont même frayé leur chemin dans les programmes et des manuels dès les années 1980 (Boutonnet, 2009 ; Lefrançois & Éthier, 2008 ; McAndrew, 2006).

Cependant, les analyses des programmes comme les observations dans les classes montrent que les objectifs réellement poursuivis sont encore plutôt liés à la mémorisation et à la restitution de connaissances déclaratives produites par autrui (et non au développement explicite de l'esprit critique, du raisonnement ou de la pensée autonome), ainsi qu'à la conservation sociale et à l'assimilation à la nation, bien que la définition (territoriale plutôt qu'ethnique) de celle-ci ait changé, au moins en surface (Demers, 2012 ; Dupuis-Deri, 2006 ; Éthier, 2007 ; Moisan, 2010). Certes, il arrive que des enseignants utilisent des stratégies de résolution de problème, de classification, de conceptualisation, d'organisation, de discussion, de travail coopératif, etc., mais ils le font trop souvent d'une manière accidentelle, anecdotique, improvisée ou plaquée. Parfois assimilables à des compétences complémentaires (ou transversales), ces stratégies sont de plus vues, en général, pour elles-mêmes et par elles-mêmes, comme si elles étaient universellement utiles et efficaces, sans égard au contexte, plutôt qu'en aval de telle structure disciplinaire (Tardif & Meirieu, 1996).

Autrement dit, l'éducation à la citoyenneté traverse une crise dont ses acteurs croient se dérober en s'engageant dans l'une ou l'autre de ces deux impasses : soit ils défendent et illustrent les institutions parlementaires québécoises ou la mémoire de la survivance d'une ethnie canadienne-française et évacuent les pratiques et la culture disciplinaire, soit leurs élèves spéculent ou déploient des stratégies générales, mais ignorent les problèmes historiques requérant d'apprendre des stratégies disciplinaires spécifiques et de les mobiliser de façon significative et pertinente.

2) De quelle éducation à la citoyenneté avons-nous besoin et que pouvons-nous espérer des écoles?

Trop souvent en éducation, le débat porte sur les moyens à trouver en tenant implicitement pour acquis que tous partagent (ou peuvent s'entendre sur) les visées cognitives et sociales à cultiver. Or, c'est rarement le cas ; pourtant, il faut connaître les buts poursuivis, définir le problème et prendre les moyens idoines, car tels moyens ne permettent d'accomplir que tels buts, et non tels autres. Comme en outre des groupes déterminés défendent des intérêts sociaux divergents, que les desseins conçus par les uns s'opposent en général à ceux des autres et que les moyens choisis par ceux-ci sont également souvent irréconciliables avec les

visées éducatives de ceux-là, nous devons mettre à plat celles qu'il nous semble opportun d'assigner à l'éducation à la citoyenneté avant de définir la contribution de l'histoire scolaire à un projet d'éducation qui, sans cela, serait trop vaporeux. C'est la mission des lignes qui suivent.

Nous croyons que l'école devrait former des citoyens critiques et autonomes. Il nous semble qu'elle devrait mettre à la disposition des élèves les outils mentaux des historiens qui servent ce projet, y compris leurs attitudes scientifiques, et leur apprendre à les manier, comme l'y appelait déjà le rapport Parent. S'il faut apprendre et pratiquer avec rigueur et méthode la démarche des historiens, c'est en effet un moyen pour connaître le réel à partir d'elle, puis le transformer (ou non) sciemment, et non pour le plaisir de s'initier au processus d'enquête et de recherche en soi.

La connaissance valide (à leur niveau) élaborée par les élèves (y compris les concepts et modèles politiques) est un résultat sans lequel l'entraînement requis pour l'obtenir est en quelque sorte absurde et vain. Car s'il n'y a pas d'histoire sans documents (quels que soient leur nature – écrit, sonore, iconographique, etc. –, leur teneur, leur support et leur traitement – ils peuvent être reproduits, abrégés, adaptés, etc.) ni sans une étude sérieuse de ceux-ci, il n'y en a pas non plus sans un problème (et une solution, même incomplète et éphémère) qui rend les documents pertinents et la démarche signifiante (Marrou, 1956, p. 68, 77).

Nos lectures et expérimentations nous convainquent en effet que les élèves peuvent et doivent apprendre à poser des problèmes, mais aussi à comprendre, comparer, analyser et interpréter des documents en utilisant les résultats (l'information factuelle utile à la compréhension du contexte politique, social, économique, etc.), concepts (révolution industrielle, classe sociale, culture matérielle, cause, etc.) et techniques d'une discipline particulière, en l'occurrence l'histoire (Demers, Lefrançois & Éthier, 2010, 2013).

Pour les mêmes raisons, nous croyons que les élèves peuvent et doivent mener des débats (publics par définition et bien sûr, argumentés, à partir des résultats documentés par leurs enquêtes), comme il y en a en histoire, pour institutionnaliser collectivement leurs conclusions métacognitives, historiques et sociopolitiques. Plutôt que de se livrer à des considérations théoriques en solitaire, les historiens cherchent à élaborer des résultats précis et valides (mais partiels, provisoires et relatifs) en se frottant aux indices, aux traces et aux analyses qu'en font les autres pour résoudre des énigmes encore sans réponse ou pour contredire telle interprétation dont ils doutent.

De même, l'activité des élèves peut nuancer leurs opinions, voire déconstruire les représentations fausses ou falsifiées du passé qu'ils se sont construites à partir des romans historiques, mythes et traditions populaires (Marrou, 1956, p. 32-33). Il faut rendre cela signifiant aux yeux des élèves,

car cela ne vient pas tout seul, même en les faisant travailler sur des questions pertinentes aujourd'hui : les origines de tel phénomène qui nous touche (comme l'oppression nationale ou sexuelle, etc.).

Nous parions que des élèves ainsi informés – pour ne pas dire conscientisés – à la fois des liens qui unissent le collectif et l'individuel et du caractère historique (et non éternel ou magique) des droits et libertés aboutiront aux mêmes conclusions que nous en regard des enjeux liés au chômage ou à la pollution, par exemple, mais nous refusons d'imposer ces conclusions : ce serait à nos yeux illégitime et contreproductif. Nous jugeons en effet malavisé de déterminer à l'avance les conclusions et comportements moraux que les élèves devraient adopter, car on ne peut pas plus enseigner l'autonomie en endoctrinant qu'enseigner l'importance de la vérité en mentant. Plus les élèves réfléchiront et agiront, plus il est probable qu'ils apprendront à agir de façon éclairée et délibérée.

C'est pourquoi, en nous inspirant de la réflexion de Lenoir (1992), nous regardons comme nécessaire de demander des comptes aux promoteurs d'une éducation à la citoyenneté axée sur les bonnes œuvres. Les enfants du primaire qui s'attaquent au vandalisme dans leur municipalité en peignant les murs marqués de graffitis de leur école ont-ils pour autant appris à problématiser et à débattre sur les différents types de vandalisme, sur leurs origines et leur nature sociales? Ont-ils appris à s'interroger et à s'informer sur le contexte et les processus de production du vandalisme, à aller plus loin que les apparences, à douter de ce qu'affirme la rumeur, à cerner les enjeux du vandalisme et de la lutte contre le vandalisme (ou l'intimidation, l'hypersexualisation, les insultes racistes, homophobes ou sexistes, la surconsommation, le gaspillage et autres épiphénomènes intolérables) de même qu'à débattre de leurs causes et conséquences? Ce serait possible. Ce serait formateur. Ont-ils plutôt appris à se conduire d'une façon approuvée socialement, voire à s'identifier davantage encore aux intérêts sociaux d'une partie de la communauté qui est peut-être la vraie coupable, au fond, et à en blâmer une autre parce qu'elle exprimait de façon inconsciente, aliénée et impuissante sa révolte contre sa propre aliénation et sa propre impuissance? C'est sans doute plus probable et moins formateur, voire contreproductif.

Même si des jeunes ont été embrigadés pour lutter contre les effets de comportements de ce genre et agiront peut-être, pour la plupart et la plupart du temps, avec le civisme – tel que défini par tels idéologues à un moment donné – attendu d'eux par les décideurs, il y a fort à parier que ces comportements « déviants » se répètent, sous une forme ou sous une autre, si les causes sociales profondes de l'aliénation et de l'impuissance demeurent. Ce genre de formation relève de l'éducation civique, donc de la reproduction sociale, et trahit les objectifs de l'éducation à

la citoyenneté telle que nous l'entendons.

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes demandé si ce qui se fait à l'école est cohérent avec les velléités démocratiques exprimées par les décideurs. Dans la première partie, nous avons repris deux observations classiques d'autres chercheurs concernant l'apport de l'école à l'éducation à la citoyenneté et les étairons par des résultats de recherches récentes : d'abord, les acteurs et réformateurs scolaires prétendent le plus souvent que l'école éduque de bons citoyens, définis parfois comme des gens critiques et autonomes, parfois comme des gens convaincus de telles idées, adoptant tels comportements vertueux ou obéissants à tels usages, ordres, modes ou impératifs transcendants ; ensuite, l'école a conformé et conforme encore des citoyens bienséants et bienpensants, prêts à défendre le régime auquel ils s'identifient davantage grâce à elle, même s'il les foule aux pieds. En posant ce second constat, vous l'aurez compris, nous manifestons notre désapprobation envers cette situation et appelons de nos vœux une alternative, que nous avons décrite dans la deuxième partie de cet article. Nous y avons ainsi explicité deux croyances sur l'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté et certains éléments factuels qui nous ont amenés à y adhérer : l'histoire peut et doit émanciper, mais la forme scolaire semble viscéralement programmée à dévoyer cette visée.

Il est possible de donner aux élèves le goût et les moyens de problématiser la réalité sociale actuelle, de se distancier par rapport à elle, de la critiquer et de débattre. C'est vraisemblablement ce qu'il faut leur enseigner, si l'on veut favoriser leur autonomisation, leur conscientisation et leur émancipation. L'enseignement scolaire ne peut y arriver que s'il est axé explicitement sur un usage réel des méthodes disciplinaires pertinentes. Dans le cas de l'histoire, il faut problématiser et chercher la réponse. Il faut partir de documents, regarder les faits contradictoires et utiliser les stratégies propres à l'histoire. Nous ne prétendons pas innover en affirmant cela ; nous reprenons en fait des arguments avancés par d'autres didacticiens québécois (voir notamment Allard, 2011 ; Cadotte, 1981 ; Cardin, 2004 ; Coron, 1997 ; Deshaies, 1976 ; Dumont, 1979 ; Lefebvre, 1995 ; Martineau, 1997 ; Ségal, 1992).

Nous sommes tout à fait conscients que cet enseignement semble difficilement réalisable en salle de classe et à la grandeur de la société, voire que ces conclusions sont irréalisables dans cette société. L'école actuelle semble viser à conforter les divisions sociales, à convaincre ceux et celles qui sont un peu moins exploités et opprimés qu'ils méritent leur relative bonne fortune et doivent se désolidariser des (autres) exploités ou opprimés, à garantir, aux enfants de telle ou telle famille, la meilleure chance possible de coiffer les autres dans la lutte de chacun contre tous ou à permettre aux seuls enfants des familles dominantes de

recevoir une éducation satisfaisante. Tout se passe, en outre, comme si celle-ci était incapable de développer la curiosité, la créativité, la discipline, la solidarité, la confiance, l'intelligence et la lucidité de tous.

Or, s'il s'avère, comme nous le craignons, que l'école ne peut qu'exercer un effet négatif sur la capacité d'obtenir la justice sociale et qu'elle est irréformable, peut-être alors faut-il se passer d'elle et former les élèves hors de l'école, dans l'action, comme lors du *Printemps érable*, pour changer la société, puis, éventuellement, en retour, avoir un autre type d'éducation. Peut-être, pour paraphraser Guevara, l'émancipation et l'éducation ne sont-ils pas des phénomènes successifs, mais concomitants. Et peut-être, pour paraphraser Freire, personne ne s'éduque-t-il ni ne se libère-t-il seul et n'éduque-t-il ni ne libère-t-il autrui : les humains s'éduquent et se libèrent ensemble.

Références

- Allard (2011). L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : un impossible mariage. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois & J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire* (p. 417-428). Québec : PUL.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques. Dans M.-C. Baquès, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (p. 241-263). Paris/Budapest/Turin : L'Harmattan.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Québec : PUL.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bouvier, F. et coll. (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise, regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec : Septentrion.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté* (Mémoire de maîtrise). Montréal : Université de Montréal.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York : Basic Books.
- Cadotte, R. (1981). *La pédagogie progressiste au Québec : fondements et méthodes* (Thèse de doctorat). Montréal : Université de Montréal.
- Cardin, J.-F. (2004). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Formation et profession – Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 44-48.
- Cardin, J.-F. (2010). Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 191-219). Québec : PUL.
- Charpentier, L. (1983). *Le programme et les manuels d'histoire du Canada de la réforme scolaire de 1948* (Mémoire de maîtrise). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Citron, S. (1984). *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Paris : Éditions ouvrières.
- Coron, M. (1997). L'infusion de l'éducation dans une perspective planétaire au primaire. Dans M. Hrimech & F. Jutras (dir.), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke : CRP.
- Dauphine, O., Janneau, R. & Perrin, N. (dir.) (2009). *L'enseignement de l'histoire-géographie de l'école élémentaire au lycée*. Paris : L'Harmattan.
- Decock, L. & Picard, E. (dir.) (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Paris : Agone.
- Demers, S. (2012). *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). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Demers, S., Lefrançois, D. & Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213-245). Québec : MultiMondes.
- Demers, S., Lefrançois, D. & Éthier, M.-A. (2013). *Conceptualiser l'histoire ouvrière au primaire : expérience d'apprentissage de l'histoire locale*. Communication présentée dans le cadre du Colloque « L'univers social au primaire : état de la recherche et de la réflexion sur la formation enseignante, l'enseignement et l'apprentissage », 81^e Congrès de l'Acfas. Québec : Université Laval, 9 mai.
- Deshaies, B. (1976). Éducation et sciences de l'homme au Québec. *McGill Journal of Education*, 11(2), 142-154.
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709.
- Éthier, M.-A. (2000). Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique (Thèse de doctorat). Montréal : Université de Montréal.
- Éthier, M.-A. (2007). Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 53-58.
- Garcia, P. & Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France. De l'ancien régime à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Paris :

- ESF.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education*. Londres : Bergin & Garvey.
- Groulx, L. (1960). *L'histoire du Canada français, tome 2*. Ottawa : Fides.
- Héту, J.-C. (1977). *Définitions et objectifs des sciences humaines à l'élémentaire et au secondaire : perceptions des enseignants* (Thèse de doctorat). Montréal : Université de Montréal.
- Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Montréal : Boréal.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Laville, C. (2000). À l'assaut de la mémoire collective. *Traces*, 38(4), 18-26.
- Lefebvre, A. (1995). *De l'enseignement de l'histoire*. Montréal : Guérin.
- Lefrançois, D. & Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464.
- Lenoir, Y. (1992). De la fonction sociale des sciences humaines au primaire. *Traces*, 30(2), 16-20.
- Lenoir, Y. (2002). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire : du mythe de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au fantasme de l'univers social en passant par l'illusion des sciences humaines. Dans C. Gauthier & D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 130-164). Québec : PUL.
- McAndrew, M. (2006). Éducation à la citoyenneté et éducation interculturelle : le cas québécois. Dans Y. Lenoir & C. Xypas (dir.), *Éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*. Paris : PUF.
- Marrou, H.-I. (1956). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.
- Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire* (Thèse de doctorat). Québec : Université Laval.
- 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). Montréal : Université de Montréal.
- Parent, A.-M. et coll. (dir.) (1966). Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie ou Tome II (suite). Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Roy, S., Gauthier, C. & Tardif, M. (1992). *Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours*. Sainte-Foy : Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires.
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), 42-48.
- Tardif, J. & Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Annexe 1 – Citations des anciens programmes québécois

Ce qui importe ici plus que l'érudition, c'est de comprendre notre histoire et de mettre à profit ses leçons. [...] L'histoire devant être surtout une matière de formation, on s'efforcera de demander aux élèves [du secondaire] de petites synthèses faisant appel à la réflexion et prouvant le savoir dirigé et assimilé plutôt que la mémorisation des points de détails (CCIP, 1957, p. 144-145, cité dans Héту, 1977, p. 119).

L'élève qui connaît bien son histoire en parle avec fierté et aime son sol natal ; il s'attache aux traditions et aux institutions nationales, respecte sa langue maternelle et sa foi religieuse ; il fait tout en son pouvoir pour aimer, conserver et défendre l'héritage reçu de ses ancêtres (CCIP, 1938, p. 37, cité dans Héту, 1977, p. 100).

L'histoire du Canada fait connaître les principaux événements qui ont marqué l'évolution de notre peuple [...]. L'enseignement de cette matière doit faire ressortir les traits distinctifs qui donnent à son histoire son relief particulier, son caractère propre : le but apostolique en même temps que national poursuivi par les découvreurs, les fondateurs et les organisateurs de notre pays ; la pureté de nos origines canadiennes-françaises ; le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres ; la lutte constante contre des difficultés de toutes sortes ; la protection visible de la Providence sur la survivance de notre nationalité (CCIP, 1949, p. 481, cité dans Héту, 1977, p. 105).

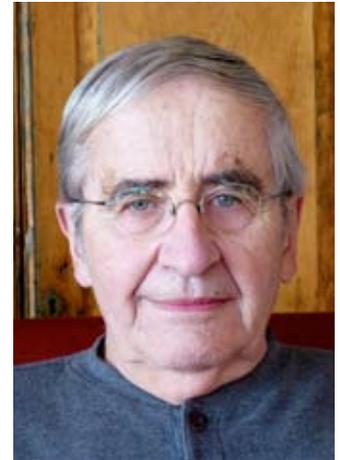
[L'enseignement de l'histoire révèle aux] enfants l'action de la Providence dans les événements humains qui se succèdent au cours de l'évolution d'un peuple. Cet enseignement leur apprend que les nations de vrai bonheur et de propriété durable que dans la mesure où elles demeurent fidèles à la loi de Dieu. Il leur fait toucher du doigt l'action bienfaisante de l'Église catholique et les dévouements admirables qu'elle suscite partout où elle peut exercer sa mission (CCIP, 1959, p. 482, cité dans Héту, 1977, p. 103).

On ne craindra pas de représenter [dans les cours d'histoire des élèves de la fin du primaire d'alors] quelles difficultés nos pères eurent à traverser pour conserver leurs biens, leur langue et leur foi ; quelles luttes ils durent livrer pour défendre leurs droits et leur patrie, pour conquérir une à une les libertés dont nous jouissons aujourd'hui (CCIP, 1949, p. 535, cité dans Héту, 1977, p. 109).

Former des citoyens difficiles à gouverner

L'éducation aux valeurs citoyennes vue sous un jour différent

par Antoine Baby



Biographie

Antoine Baby est docteur en sociologie de La Sorbonne et professeur émérite de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Co-fondateur du Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec (CTREQ), il a siégé au comité d'éthique de ce Centre. Il est l'auteur de plusieurs publications, notamment « Qui a eu cette idée folle ? – Essais sur l'éducation scolaire », aux PUQ, 2013.

On dit qu'il existe autant de définitions de la citoyenneté que de définitions de la culture au sens sociologique du terme. C'est beaucoup. Raison de plus pour ne pas me laisser prendre au piège de cette glose d'érudits. Je me contenterai de rappeler qu'à partir du moment où une collectivité a atteint la maturité et est capable d'assumer son propre destin, l'idée même de citoyenneté est traversée de manière conjoncturelle et historique par des cycles qui mettent l'accent tantôt sur les devoirs et obligations du citoyen, tantôt sur ses droits et libertés, rarement sur les deux à la fois! Simplement à titre d'exemple, convenons que la période qui a précédé la Révolution tranquille a été caractérisée par une insistance plus grande sur les devoirs et obligations du citoyen, alors que celle qui a marqué et suivi la Révolution insistait davantage sur les droits et libertés de la personne. Au reste, les périodes d'agitation sociale et de contestation qu'une société connaît, sont souvent des moments où les citoyennes excédés, dénoncent l'exigence d'une soumission et d'une obéissance aveugles et réclament plus de place pour l'affirmation de soi et l'expression des droits et libertés, surtout ceux et celles qui ont été brimés. C'est dans ce contexte d'une société dont la dynamique est constamment traversée par des forces variées, différentes et par moments opposées que je voudrais situer ma réflexion sur l'éducation aux valeurs citoyennes.

Comme sociologue travaillant en éducation, j'ai circonscrit mon rôle à celui d'un guide qui amène les gens du milieu scolaire à voir les réalités de l'école à partir de ce que

j'appelle la « face cachée de la lune ». Ce qui n'est rien de plus qu'une autre façon, une façon différente de la façon habituelle, d'observer et d'analyser les acteurs du milieu scolaire que sont l'élève, l'enseignant, le gestionnaire ainsi que les interactions qui les mettent en relation telles la classe, l'école, la relation maître élève, la culture scolaire, les interventions et modèles pédagogiques, etc. Au moment d'aborder la question de la socialisation citoyenne, je n'ai pas l'intention de déroger à mes bonnes habitudes. J'inviterai donc mes lectrices et mes lecteurs à considérer cette question dans une perspective un peu différente de la perspective habituelle, au moins pour un moment, l'espace d'un autre type de réflexions. Je voudrais ainsi qu'ils acceptent de faire, au moins une fois dans leur vie, l'expérience d'envisager ce projet pédagogique particulier de la formation des citoyennes et des citoyens sous un éclairage qui ne leur est pas familier. La grille d'analyse issue de ce point de vue inusité s'inspirera de ce que la philosophie appelle *le principe de contradiction* qu'en d'autres lieux on appelle aussi paradoxalement *le principe de non-contradiction*. Et j'appliquerai ce modèle d'analyse qui, pour l'heure, semblera ésotérique à plusieurs, à l'analyse du programme « *Histoire et éducation à la citoyenneté* »¹ qui constitue à n'en pas douter les assises des intentions du MELS à cet égard.

La bouchée est grosse, pourrait-on dire? J'en conviendrai aisément, d'autant plus que j'ai vraiment l'intention de déstabiliser momentanément mes camarades du monde

scolaire, de les sortir de leur zone de confort intellectuelle et pédagogique sur cette question qui, plus que toute autre, relève de la mission de préparer la relève citoyenne d'une société progressiste et démocratique. Qu'est-ce à dire?

Quand on a en tête cette façon inhabituelle de voir les choses inspirée par le principe de contradiction, on trouve ledit programme univoque, incomplet et statique. Il n'y est question en effet que d'un idéal de citoyenneté et des moyens pédagogiques d'y arriver. Malgré le rattachement disciplinaire entre l'éducation à la citoyenneté et l'Histoire, il n'est pas prévu que les élèves soient exposés à ce qu'on me permettra d'appeler le revers de la médaille de la citoyenneté, soit les socialisations citoyennes inachevées, voire manquées qui enrayent constamment le fonctionnement harmonieux de la société. Il n'est jamais question de ce qu'on pourrait aussi appeler la face cachée de la citoyenneté dont l'Histoire est pourtant pleine à ras bord et que les diverses commissions d'enquête telles Cliche, Gomery et Charbonneau, pour ne citer qu'un exemple, nous ont révélés *ad nauseam*. À croire que tous les élèves qui auront passé dans la moulinette du cours HÉC deviendront des citoyens « réussis », c'est-à-dire actifs, mais dociles et rangés s'accommodant vaille que vaille de la démocratie parlementaire de type britannique. Le meilleur des mondes quoi! Quelque chose qui nous ramène, *mutatis mutandis*, à l'emblématique mouton de la Saint-Jean Baptiste.

M'autorisant à surfer encore un peu sur l'allégorie ovine, je rappellerai que la sagesse populaire nous enseigne aussi que l'homme est un loup pour l'homme. Or un loup, c'est bien connu, ça mange les moutons! C'est cette dimension là de la question qui manque au programme HÉC et manquera sans doute aux futurs citoyens que sont nos élèves. La vie en société est faite de vices et de vertus et il faudrait que nos enfants en soient informés, préparés et prémunis. Vivant parmi les bons citoyens souvent à leur insu, ils auront toujours affaire à des prédateurs, des dominants, des arnaqueurs, des exploités. Et il faut craindre que les sortants du cours HÉC actuel n'aient pas pu développer d'anticorps pour faire face à l'adversité en raison de l'asepsie citoyenne dont aura souffert leur formation.

Il convient dès lors de se demander pourquoi les choses en sont ainsi au Québec, d'où vient que notre programme et tant d'autres avant lui comme après lui, ont pris cette orientation philosophique marquée au coin d'une pudeur et d'un irréalisme qui frisent l'angélisme. Je refuse catégoriquement de considérer que cela puisse être dû à une pudibonderie congénitale qui serait héritée d'un certain catholicisme jovialiste et angéliste d'autrefois. J'écarte cette explication parce que la morale catholique, il faut en convenir, parlait autant du mal que du bien, du vice que de la vertu et de l'enfer que du ciel. Parfois trop, terrorisant ainsi les enfants ! Ce n'est donc pas un héritage

de l'enseignement de la morale catholique.

Il faut chercher ailleurs pourquoi, dans le cas de l'éducation à la citoyenneté, on ne présente que ce que Jacques Ferron appelle le « beau côté des choses » dans l'éducation de Tinamer, son héroïne². Personnellement je crois que les racines de cet atavisme sont beaucoup plus profondes. Je fais l'hypothèse audacieuse que c'est plutôt le fait de l'enseignement traditionnel québécois de la philosophie que celui de la morale. Cette façon candide d'envisager la chose citoyenne serait alors la survivance d'une mentalité de l'époque marquée au coin du règne sans partage de la philosophie thomiste sur les humanités québécoises et par conséquent sur les mentalités dominantes des leaders d'opinion. Héritage de cette philosophie, une sorte de théologisation de la philosophie d'Aristote, le principe de contradiction auquel j'ai fait rapidement allusion plus haut, est encore profondément ancré dans notre façon d'envisager les choses de la vie en société, du moins chez les tenants d'un certain idéalisme en éducation. Que dit alors ce principe de contradiction dont le poids axiomatique serait tel qu'on ne présenterait aux générations montantes que la face connue de la lune en matière d'éducation à la citoyenneté ?

Du temps de notre jeunesse folle, on nous enseignait en philosophie *« qu'une chose ne peut pas être autre chose que ce qu'elle est, en même temps et sous le même rapport »*. On nous enseignait aussi que ce principe avait deux versions, l'une ontologique, l'autre logique. *« La version ontologique dit qu'une chose ne peut avoir une propriété et la propriété contraire en même temps et sur le même point. La version logique dit qu'on ne peut affirmer vraie et fausse la même chose »*³. En simplifiant les choses, on pourrait dire que la version ontologique du principe de contradiction concerne l'essence des choses et la version logique, les propos, le discours et l'organisation du raisonnement.

Dans nos traités de philo, en latin s'il vous plaît, le paragraphe suivant réglait de façon péremptoire le cas de tous les philosophes qui soutenaient ou avaient soutenu le contraire. *Uti adversarii*, disait la formule d'anathème. Héraclite était de ceux là qui, plus d'un siècle auparavant, avaient soutenu justement le contraire, à savoir *« qu'une chose peut être autre chose que ce qu'elle est, en même temps et sous le même rapport »*. Je n'attaquerai pas ici la version logique du principe. C'est, comme son nom l'indique, une question de logique et je n'en ai ni le propos, ni la compétence. Je m'en tiendrai donc à la version ontologique du principe de contradiction parce qu'elle affirme l'impossibilité, de la coexistence des contraires dans leur essence même. Ce que je conteste, comme en fera foi ce qui suit.

Quand j'enseignais ces choses à mes étudiants pour leur

permettre de mieux comprendre ce que signifiait, comme posture épistémologique, *regarder les choses depuis la face cachée de la lune*, j'utilisais plusieurs exemples. Ainsi un propos peut être à la fois vérité et mensonge ; une chose peut être belle et laide ; une intention peut être bonne et mauvaise, tout dépendant de l'angle suivant laquelle on l'envisage. Et, prenant délibérément des airs grandiloquents, je terminais toujours en leur disant : *Moi qui suis devant vous toujours vivant, je suis en même temps vie et mort en ce sens qu'il y a en moi, comme en vous, tout ce qu'il faut pour faire un vivant et pour faire un mort. Et ce qui fait que je suis encore vivant et encore capable de vous tenir de si savants propos, c'est que, pour l'instant et aussi longtemps que possible, les principes de vie en moi l'emportent sur les principes de mort ! Mais encore une fois, j'ai en moi, comme vous d'ailleurs, tout ce qu'il faut pour faire un mort. Je suis donc, comme vous d'ailleurs une chose, à la fois un être vivant, et son contraire, un mort en puissance !!!*

Ma vision des choses en matière de citoyenneté se colle donc à celle d'Héraclite en ce sens que la plénitude réelle de la citoyenneté, en cela tributaire de la condition humaine, est faite, qu'on le veuille ou non, d'une chose, la vertu, et de son contraire, le vice. Et il faut que les élèves, comme futurs citoyens, en soient saisis.

En choisissant l'approche par compétences pour le programme, le MELS s'est en quelque sorte peinturé dans le coin en ce sens qu'il ne pouvait évidemment pas promouvoir l'acquisition des compétences d'une socialisation citoyenne ratée telle savoir dominer, savoir arnaquer, savoir exploiter ! Pour en arriver à ce que HÉC éduque aussi au revers de la médaille citoyenne, si je puis dire, il faudra plutôt que le cours et autres activités de formation fournissent aux élèves l'occasion de saisir qu'il existe malheureusement et inévitablement une antithèse à la thèse du citoyen bien socialisé qui est proposée par le programme. Cette antithèse, c'est le citoyen délinquant à la socialisation manquée.

Il faudra les amener à réaliser la phase de synthèse dynamique de la vie en société en un moment donné est faite du rapport des forces en présence. Ainsi dans la conjoncture québécoise actuelle, par exemple, ce que

nous révèle la Commission Charbonneau représente, à mon avis, la victoire qu'on souhaite momentanément des forces de la déviance, celles des socialisations citoyennes ratées sur les forces de la socialisation citoyenne réussie. Mon hypothèse est à l'effet que cette approche dialectique réaliste comporterait l'avantage de préparer des citoyens plus réalistes, moins cyniques et plus résilients face à l'adversité sociale, des citoyens capables d'aider à remettre la démocratie sur les rails, le moment venu.

Pour qualifier le modèle de citoyen et de citoyenne capable de vivre et de survivre dans une société animée ainsi de ce mouvement dialectique perpétuel fait de thèses, d'antithèses et de synthèses, on pourrait s'inspirer de cette formule attribuée au grand Condorcet, penseur de l'éducation pendant la Révolution française. Condorcet suggérait en effet que l'objectif ultime de l'instruction publique pourrait être de *former des citoyens difficiles à gouverner*. Cela ne signifie pas des citoyens insoumis, désobéissants, rebelles et délinquants, bien au contraire. Cette formule parle plutôt d'un citoyen qui, tout en partageant les valeurs établies, est éveillé, constamment aux aguets, vigilant et ne laisse rien passer. Le citoyen difficile à gouverner ne s'endort pas dans une conception sécurisante de la société et de ses institutions, qui réduit le rôle de citoyen au vote à tous les quatre ans. Il sait qu'il a le droit de participer à la définition des enjeux que se fixe la société au terme du processus démocratique et le fera valoir le moment venu. Et pour finir sur l'allégorie ovine du début, ce sera un citoyen qui ne tondra pas les autres, mais aussi un citoyen qui ne se laissera pas tondre ni par la délinquance, ni par le pouvoir corrompu.

Références

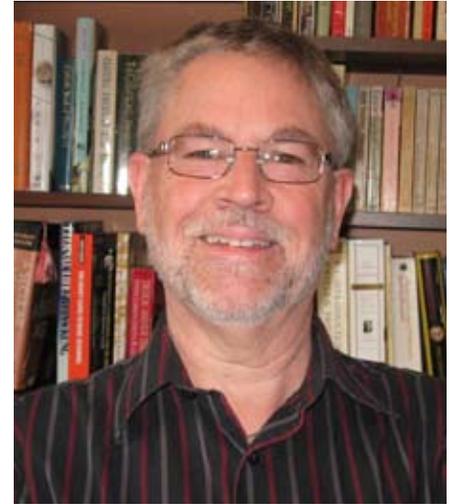
- 1 MELS (2006), *Éducation à la citoyenneté et histoire*, Programme de formation de l'école québécoise – Domaine de l'univers social
- 2 Ferron, Jacques *L'Amélanancier*, Montréal, Éditions du Jour, 1970, 162 pages.
- 3 Wikipédia, l'encyclopédie libre : sous la rubrique «Principe de non-contradiction»

Beyond Citizenship

“It is not he or she or them or it that you belong to...”

... Bob Dylan lyrics, “It’s All Right, Ma (I’m Only Bleeding)”

by William Wheeler



Biographie

William Wheeler is a retired social studies teacher. Originally from Montreal he now celebrates a deurbanized life with his wife Pat in Prince Edward Island and enjoys three generations of offspring. Besides his teaching diploma from McGill, Mr. Wheeler’s academic credentials include a B.A. (Simon Fraser, Philosophy, Anthropology) and an M.A. (Concordia, History and Philosophy of Religion). His interests include continuous reading in philosophy and comparative religion, enlarging some musical skills, and learning the basics of home construction and renovation.

En bref

De nombreux facteurs indiquent l’évolution de la communauté et de ses fondements. Toutefois, les droits de l’homme restent intacts tout au long du processus d’évolution. En 4^e secondaire, les élèves sont prêts à comprendre la notion de citoyenneté, ainsi que leur rôle, et bien sûr leur impact sur la société. Les écoles jouent un rôle important en aidant les jeunes à saisir les implications de la citoyenneté.

Nous voulons que les jeunes tiennent à leur société et qu’ils exercent pleinement leurs droits et libertés de plaider pour la plus grande justice possible, la paix et le bien-être de tous. Ces valeurs sont inhérentes à la citoyenneté.

Growing up in happy Canada during the sunny 1950s, citizenship was uncomplicated: a visiting queen, flashing flags, bright stickers, and laughter in the school yard... a blanket of security from sea to sea. The school day began with three rituals: singing “O Canada”, reciting the Lord’s Prayer, and saluting the flag (the “Red Ensign”) while repeating, “I promise to be loyal and true to this flag and to the Commonwealth for which it stands.” The Alouettes’ quarterback, Sam Etcheverry, lived on the next block and the team won all their games; the Montreal Canadiens were likewise invincible. Police taught bicycle safety in the park; officials from the CNR explained the need for safety near railway tracks; we covered our new textbooks with special paper envelopes provided by the Bank of Montreal; Eaton’s provided song sheets for Christmas season; in the school gym Canadiens’ star Jean Beliveau explained the wonders of the new Saint Lawrence Seaway. Citizenship was a seamless garment of corporate and community involvement.

My friends were Protestant, Jewish, and Catholic, English and French: there was “separateness”, though its depths were not yet visible. I listened to Dylan and the Animals; Francois listened to Gilles Vigneault and Robert Charlebois; Harold’s interest wasn’t music – it was moving to Israel to work on the kibbutz; and Ron was enamoured of the fair sex and the pleasures of materialistic culture. Despite obvious differences, for all of us, citizenship was belonging and identity. Civility was not a struggle, it was a given, along with deference to elders and respect for authority.

Nostalgia is simple, but barren. There’s no use longing for the past. Nevertheless, we can learn from travelling in that “foreign country”. Moreover, among the “lessons of history” are the following: what is now once was not; what is now will one day not be. The status quo is not immutable and eternal. And even the “nation state” which underlies our concept of citizenship is a *recent* innovation of human

history, perhaps five or six hundred years old. Therefore, a certain humility should accompany our building “values of citizenship”, a certain “reasonable tentativeness”.

In thinking about citizenship, my own past tells me this: citizenship is first an *experience*, not a set of concepts or rules. It is a sense of attachment and identity rooted in childhood experiences of the symbols, rituals and shared celebrations of the culture. Teaching “the values of citizenship” means more than imparting knowledge of the customs and laws of a country. It means establishing, in a multitude of ways, a sense of belonging and attachment and *caring*. It is emotional. It is profound. It seems to correspond to a basic human need. It is upon this foundation that we build many things, from civility in social interactions to knowledge of democratic rights and duties to some level of patriotism and willingness to sacrifice for the greater good.

Such things are undoubted goods. But they are *relative*, not absolute goods. They are only as good as the object, the particular nation or state, to which they are attached. The attachment can be profoundly *different* for individuals, even those growing up in the “same” environment.

For me, growing up in Montreal in the 1950s, citizenship was unambiguous - naively, for the moment, disregarding massive American influence! But how did Francois, who lived directly across the street, experience citizenship? His cultural influences included Tin Tin, Emile Nelligan and Camus. When I headed out into the world, it was to Toronto and Vancouver; Francois went to Aix-en-Provence. For Harold, who lived in Cote-St-Luc, the same three foundational rituals of school that I experienced – flag, anthem, and prayer – worked profoundly differently. When Harold refused to recite the Lord’s Prayer in elementary school, protesting that he should not be obliged to recite a Christian prayer, his teacher taped his mouth shut! The last I heard, Harold was *Israeli*...

Ron was equally Jewish, and attended the same elementary and high schools as I. Graduating from McGill Engineering in the 1960s, Ron spent decades of effort and expense to finally achieve a new citizenship and a new identity – not just American, but resident of Marin County, California... and a George Bush Republican!

Different outcomes of the “same” enculturation process? Obviously, other factors were at work!

A number of things are troubling about the concept of citizenship defined simply as membership in, or attachment to, a particular community, nation, or *race*. The most troubling surround the issue of the loyalty to the collectivity that is expected and the potential for abuse. What guarantees the virtue of the collectivity? With good circular reasoning,

the citizens themselves, educated, aware, responsible, and fully exercising their democratic duties. Yes, but in the *real* world... all the more reason to *educate!*

Traditionally the state has been answerable to a higher authority, at least in principle – the church, the rule of law, the electorate. Modern history suggests that the realities, symbols and constraints of a traditional society have been disappearing, and into the void has stepped the civil authority, the state, sometimes imperceptibly, sometimes with giant steps. We forget that the pervasiveness of the state is a *new* phenomenon. The duties of values-education once resided elsewhere, principally with the family. Once families jealously guarded and fought for this prerogative. But family life has changed, among the myriad other social and cultural changes whose destiny we cannot imagine. The trajectories of change so surpass our grasp... but as we struggle to understand and cope with global changes, do we really want to trust the civil authority to shape the values of our children? Is this our only option?

No, what we want is *another* locus of values, a counterpoint to the values of citizenship, something that transcends, a platform of criteria by which citizenship values themselves may be measured. Where will we find such a platform? Ultimately, what is the “he, she, them or it” that we belong to?

But is it really so complicated? Don’t we simply want people who are kind and compassionate, citizens who care about, and are willing to devote their energies and talents to the development of their community? We want individuals who value their society and who fully exercise their rights and freedoms to advocate for the greatest possible justice and peace and well-being of all. Isn’t this what we mean by “the values of citizenship”? Surely the school has something to say here?

But it’s not so simple. The question cannot be avoided: What is my community? Is it the local neighbourhood? Is it my city, province, nation, race, religious affiliation, linguistic group, gender, sexual-orientation group, and so on, and so on? Whenever I choose to identify my community in one way, I exclude the others, thereby creating the potential for conflict. Isn’t this our history? Is our future to be as divided and violent and destructive as our past? Surely the school has something to say here as well.

So I would say that the school has *two* very important tasks to perform. First, create attachment to a particular “object” (nation?); second, *transcend* the attachment. We must do both. Why? Because among the risks of the first without the second are dogmatic nationalism, imperialism, xenophobia, intolerance, hatred. The second without the first will produce egocentric narcissistic monads, who when we need

someone to defend common interests and values, will be elsewhere!

The first must be accomplished from early childhood, traditionally, with shared experiences of our common identity: songs and celebrations, awards of merit and excellence, contests, concerts, competitions, posters and poems, soccer games. Uncomplicated inclusion.

The second involves being weaned away from the particular and attached to the universal – our *common* humanity. If we want a future together we must create some reality that corresponds to the idea of “citizen of the world”. Empathy. Compassion for all. A wider perspective.

In my experience, students around the Secondary 4 level are ready to explore this in some depth; and a wonderful tool for its teaching is the “*Universal Declaration of Human Rights*” adopted by the United Nations in 1948. Around this document, there are six ideas that I would particularly like to emphasize:

1. The *origin* of the document: it was written to address the suffering and struggles of the Second World War and the Holocaust, to assert a basis for hope in the future. That knowledge of these events is an essential element of a modern education few would question;
2. The *universality* of human rights. Article 2 asserts that human rights transcend particular jurisdictions (and by implication, particular citizenships), and can be used as criteria for assessing the values of particular states;
3. The *secularity* of the document. Whatever values adhere to particular religious traditions, values in a public school system can no longer be taught from those perspectives; secularity here is a virtue (although not the last word);
4. The *reciprocity of rights and duties*; wherever a right

exists, there exists a corresponding duty: your right to free expression implies my duty to support it. Hence, from a pedagogical point of view the document outlines clearly the fundamental “values of citizenship” in any jurisdiction;

5. A statement of *the purpose of education*: “Education shall be directed to the full development of the human personality...” (Article 26);
6. A recognition of *duty*: “Everyone has duties to the community in which alone the free and full development of the personality is possible.” (Article 29)

Useful though it is, the *Universal Declaration* is not the final word. As with any human creation, its ideas may be accepted, modified, rejected, or ignored. But, it is clear, easy to understand, and embodies many of our common hopes. We need such documents to help us articulate the *transcendent* position.

Finally, let us remember that the deepest values are probably not found in the realm of civics but in other areas of human experience – beyond the *polis* and closer to the universalities of love, work and hope.

First we learn to play the recorder. We learn fingering, scales, how to count and read music, how to play with others. Later we may learn clarinet, trumpet, keyboard, viola, flute; what we do not learn ourselves, we appreciate in others. Finally, we learn *music itself*, beyond the grammar of scales and exercises, the beauty that transcends particular instruments, voices, arrangements, that binds us all into a community that sings and plays and dances *together*. So let it be with values.

Développement d'ateliers d'intervention utilisant les arts de la scène, destinés aux jeunes « à risque » en milieu scolaire

Une alternative qui fait la différence

par Émilie de la Durantaye, artiste et médiatrice culturelle

J'œuvre depuis maintenant dix ans auprès des jeunes « à risque ». Je veux témoigner ici de cette expérience de la réinsertion des jeunes par les arts de la scène. Je mets cette technique en pratique dans différents milieux dont, le milieu scolaire. M. Ouimet (2009), souligne que, « ... l'école... doit transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité)... tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs.»

Mais aujourd'hui, le milieu scolaire arrive-t-il à créer cette transmission des valeurs et cette dynamique nécessaires à la participation active des jeunes à la société? Ou plutôt, les institutions ne restent-elles pas ancrées dans la « représentation mythique » de la formation scolaire, en évitant de s'adapter à la réalité des jeunes d'aujourd'hui?

Les jeunes « à risque »

Les facteurs déterminant un jeune « à risque » sont diversifiés. Ses différents comportements (physiques ou psychologiques) ont des conséquences sur son développement. « *C'est le sens que le jeune donne à ce qu'il lui arrive, ses interprétations et ses valeurs qui deviennent le moteur de sa conduite.* » (Ouimet, 2009) Ces derniers ont donc de la difficulté à différencier le réel de l'imaginaire dans leur vie quotidienne et ont un grand déficit de confiance en soi et en l'autre. Ce qui nous amène à considérer l'élève dans son identité et l'environnement qui lui est propre et à trouver des solutions reliées à son entourage (milieu familial et scolaire) ainsi qu'à ses forces personnelles, pour ainsi créer du matériel adéquat et/ou des projets qui sauront capter l'intérêt de ces jeunes « à risque ».

Le milieu scolaire

Ces récentes années, le Gouvernement du Québec a pris

conscience de l'importance de l'intervention et de la prévention auprès de ces jeunes « à risque » : de la nécessité d'amorcer l'intervention le plus tôt possible, de l'obligation d'offrir une éducation adaptée à chacun et enfin, de l'intérêt de miser sur les forces des élèves. Le MELS s'est dit ouvert à des projets et à des initiatives pertinentes, pour ainsi renouveler l'enseignement. (Exemples : des voyages, l'implantation d'équipes sportives, des sorties culturelles et/ou pédagogiques, des stratégies de prévention et d'intervention de tout genre, de l'aide aux devoirs, etc.). Ces initiatives prennent en compte la différence et viennent donner un sens à la « relation éducative ». Bref, apprendre par la découverte, la résolution de problèmes, l'expérimentation et l'exploration.

L'art

L'art participe au processus d'apprentissage du jeune, tant sur les plans personnel, émotionnel, cognitif que social. Bien que cette relation puisse être difficile à démontrer, certains chercheurs, comme Éliisa Valentina dans son document sur l'éducation aux arts (2006), affirment que leurs recherches ont su identifier certaines relations de cause à effet entre l'art et l'éducation. L'art contribue alors à :

- aiguiser le sens critique,
- formuler des jugements esthétiques,
- situer les œuvres dans leurs contextes sociaux, artistiques et culturels,
- développer la capacité de réflexion,
- avoir une meilleure connaissance des dimensions intellectuelles,
- avoir une image positive des capacités et de l'identité,
- valoriser des ressources souvent ignorées,
- aller à la découverte de soi,
- avoir de la confiance en soi,
- mieux s'exprimer,

- être plus autonome,
- mieux accepter autrui,
- avoir une plus grande motivation (engagement),
- mieux gérer l'anxiété et les peurs,
- persister davantage devant les défis,
- augmenter le niveau de tolérance,
- développer le respect de l'autre,
- travailler sur l'épanouissement personnel,
- améliorer la communication orale (parler en public) et écrite.
- développer la créativité et l'imagination.

Ces dernières caractéristiques donnent aux jeunes des outils pour agir positivement sur la résolution de leurs problèmes et de leurs conflits. (MCCC, 2008). L'art est défini comme un langage universel. C'est un des rares moyens de communication et d'expression qui nous permet d'entrer en relation avec les autres et avec nous-mêmes.

Les ateliers

La plupart du temps, les citoyens et les médias imputent la violence et les mauvais comportements chez les jeunes à l'accès à des sous-cultures négatives comme celles des chanteurs et/ou des acteurs aux propos violents, aux jeux vidéos, aux films ou aux émissions violentes ainsi qu'au phénomène grandissant des « gangs de rue ».

Dans mon parcours j'ai eu la chance, de croiser des jeunes avec des petites difficultés et d'autres avec des plus grandes. Je sentais en eux une immense déstabilisation devant la transition entre leur réalité d'enfant et celle dans laquelle ils se retrouvaient. En voyant, au gré des ateliers, l'évolution de certains d'entre eux, se confirmait davantage ma certitude que la pratique de l'art, sur une base régulière, permet de s'ouvrir aux autres et de réaliser qu'il est possible de réussir dans le plaisir, l'entraide et le respect des pairs.

Ce que je propose, ici, c'est un nouvel outil d'intervention et d'exploration, basé sur les arts de la scène, qui permette d'aider et de soutenir ces jeunes « à risque », pour ainsi leur permettre d'aborder l'expérience de l'école de manière plus positive, et ce dans une perspective de découverte des arts et de réinvention de l'apprentissage.

Le théâtre et le mouvement sont abordés de manière à créer une intervention personnalisée facilitant ainsi la recherche de solutions et la résolution de problèmes et de conflits qui surviennent dans la vie de chacun de ces jeunes.

Je n'apporte pas de solution miracle au problème, mais je vous propose simplement une alternative nouvelle, pour améliorer la situation et le comportement des élèves dans de trop nombreuses classes au Québec et ainsi faire une différence auprès des jeunes et du personnel des écoles. Lors des ateliers (l'atelier part d'un « objectif ». Les exercices qui en découlent travaillent spécifiquement « l'objectif » ciblé.) en arts de la scène, le processus dirige

les jeunes vers une structure d'intervention basée sur des critères particuliers. Parmi ces critères, nous retrouvons :

Les quatre axes de travail (élaborés par l'École de mime de Montréal, et adaptés pour mon type d'intervention):

- L'identité – s'associe au travail fait sur eux-mêmes,
- L'altérité – se rattache à l'autre, à la société,
- Le temps – peut être considéré sous plusieurs angles : la durée de la période de travail en classe, la présence, la réalité versus l'imaginaire (souvenir/ futur) et le temps corporel,
- L'espace – peut englober l'espace physique, l'espace extérieur (local, milieu, école, conditions atmosphériques), l'espace scénique (lumière, décor) et l'espace intérieur (les sentiments).

Ainsi que,

Les visées thérapeutiques:

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions).

Tels qu'élaborés en fonction des axes et des visées mentionnés plus haut, ces ateliers initient les jeunes à l'exploration artistique tout en poursuivant l'objectif de réaliser les visées thérapeutiques. Ils proposent une perspective nouvelle face à l'objectif d'intervention visé. Ils permettent aux jeunes d'échanger, de vivre des expériences positives, de comprendre des situations et de trouver des solutions reliées à leurs problèmes. C'est pour eux le moment idéal pour la prise de parole et le dévoilement de certaines émotions sans peur des jugements ni des pertes de contrôle.

L'important avec cette technique n'est pas de faire de ces élèves des artistes professionnels, mais bien de leur montrer le pouvoir de la démarche créative (Beauchamp, 1998). L'essentiel dans ce type d'ateliers est la prise de conscience que les jeunes font sur eux-mêmes ainsi que leur développement. Ce n'est pas qu'un travail individuel, mais le partage de situations communes et d'un projet enrichissant, tout à leur image. « *...une réelle pratique théâtrale aide l'élève à structurer son identité...* » (MELS, 2006). Les jeunes « à risque » vont trouver, en partie par eux-mêmes, des solutions à leurs problèmes, guidés par les Agents (intervenants, enseignants, artistes, médiateurs culturels).

L'agent qui dirige ce genre d'atelier, doit servir à la fois de guide, d'éclaireur, de coordonnateur, d'expert, d'accompagnateur et de mentor. Il doit être en mesure d'apporter une relation de soutien, de savoir écouter, aimer, rassurer, valoriser, socialiser, sécuriser et respecter

l'autre. Il est amené à reconnaître le conflit, à trouver une ou plusieurs solutions pour le régler et à faire le choix de la bonne solution qui permettra la résolution du conflit. Il faut qu'il puisse apaiser les craintes et ainsi faire prendre conscience aux élèves de l'importance de réfléchir avant de passer à l'action. De cette façon, l'agent installe un climat démocratique où chacun a droit au respect et à l'entraide. Il doit guider les jeunes vers une attitude plus positive pour leur permettre de voir au-delà de la vision négative (de leurs verrous). Ce qui implique que chaque élève « à risque » doit être considéré, en soi, avec ses signes particuliers qui engendrent des comportements uniques à lui. Il faut que chacun des intervenants aborde l'intervention avec le même but et les mêmes objectifs pour le jeune; ce que l'on peut appeler, chez les intervenants, la « vision commune » de l'élève.

Cette interaction sociale positive et stimulante avec des adultes et des jeunes de leurs âges est un pilier dans l'intervention recherchée à l'école et par « l'équipe multi ». Ma méthode basée sur les arts de la scène avec l'aide de la rétroaction, devient un outil d'intervention qui permet aux jeunes de donner forme à leurs pensées. C'est une démarche qui amène les jeunes qui la pratiquent à se connaître davantage tout en étant éveillés à leurs valeurs, leurs buts et leurs frontières. L'art donne du temps et un espace pour l'expansion de soi. (Hélène Beauchamps, 1998) et amène la collectivité à préserver ses valeurs et son identité culturelle. Cette intervention par les arts de la scène permet une situation d'apprentissage signifiante dans l'intérêt que les jeunes portent aux arts, dans l'engagement d'un projet et dans une recherche de solution personnalisée. La pratique des arts, l'apprentissage des arts ainsi que la réceptivité à diverses formes d'art contribuent à une intégration sociale « normale » et à une meilleure connaissance de soi, de ses limites et de ses forces.

Ces ateliers les sortent du cadre régulier. Ils amèneront les jeunes à s'exprimer plus facilement, à dire leurs émotions. Nous sommes loin d'affirmer que l'expérience sera facile et que les jeunes seront enclins au travail. En aucun cas nous n'affirmons que ces ateliers soient la solution finale aux difficultés rencontrées par le jeune « à risque ». Toutefois, nous pouvons affirmer que les arts de la scène ne peuvent agir que positivement sur les attitudes et comportements des jeunes.

Références

- Beauchamp, H. (1998). *Le théâtre adolescent*. Montréal: Éditions Logiques.
- Chevaly, M. (1966). *À la découverte d'un art dramatique vivant*. Paris: Édition de l'école.
- de la Durantaye, Émilie (2011). *Développement d'exercices en arts de la scène sous forme d'ateliers d'intervention destinés à des jeunes « à risque » du secondaire*. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 270 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens!*
Publié le 10 septembre 2009 par Véronique D'Amours.
Récupéré le 17 février 2010 de <http://rire.ctreq.qc.ca/2009/09/lecole-jy-tiens-mels-2009/>
- Ministère de l'Éducation (1999). *Prendre le virage du succès. Une école adaptée à tous ses élèves*. Énoncé de Politique de l'adaptation scolaire. Récupéré le 17 février 2010 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/das/orientations/pdf/politiOO.pdf>
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (MCCC) (2008). *Recension des pratiques culturelles et artistiques destinées aux jeunes publics 2007-2008*. Recherche non publiée faite par Émilie de la Durantaye.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006c). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle, chapitre 8, domaine des arts, Éducation Québec*. p. 372-453. Récupéré le 17 octobre 2009 de [http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme de formation/secondaire/pdf/prform2004/prfrmsec1ercyclev3.PDF](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme%20de%20formation/secondaire/pdf/prform2004/prfrmsec1ercyclev3.PDF).
- Ouimet, M. (2009). *Facteurs criminogènes et théorie de la délinquance*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Valentina, E. (2006). *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Observatoire Jeunes et Société, INRS Urbanisation, Culture et Société. Montréal.



L'Association de Théâtre Éducation du Québec (ATEQ) a pour mission d'accomplir les mandats suivants:

- REPRÉSENTER les spécialistes en art dramatique du primaire et du secondaire;
- FAVORISER le perfectionnement et la formation continue;
- CRÉER des liens avec les milieux professionnels et universitaires;
- ENCOURAGER la réflexion et STIMULER la recherche portant sur l'enseignement de l'art dramatique.

facebook.com/theatreeducation

ATEQ UQAM École supérieure de théâtre

DEVENIR MEMBRE DE L'ATEQ, C'EST AUSSI PROFITER DE TARIFS SPÉCIAUX SUR LES SORTIES AU THÉÂTRE!

Ma plus belle histoire

Un concours qui accroche et raccroche les adultes en formation depuis 10 ans !

par Maxime Garneau, Conseiller aux communications FSE



Depuis 10 ans, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) organise annuellement le concours d'écriture Ma plus belle histoire, qui s'adresse aux adultes en formation dans les centres du Québec. Cette activité, pensée à la base pour mieux faire connaître la formation générale des adultes, contribue, année après année, à raccrocher des jeunes et des adultes au système scolaire ou à les garder sur les bancs d'école. Un projet inspirant qui vit grâce à des enseignantes et des enseignants passionnés et qui contribue à éduquer et à instruire les citoyens d'aujourd'hui et de demain.

Le concours

Organisé en collaboration avec la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), le concours Ma plus belle histoire s'adresse à tous les élèves de la formation générale des adultes inscrits dans un centre sur le territoire de la FSE. Ils sont invités à rédiger un texte sur un sujet qui les inspire particulièrement. Les récits font souvent référence à un vécu difficile, que les auteurs partagent avec émotion et courage.

Tous les services d'enseignement participent au concours, y compris la francisation et l'alphabetisation. Après un processus de sélection rigoureux, le concours culmine lors de la Semaine québécoise des adultes en formation avec la publication d'un recueil contenant les 50 meilleurs textes reçus. Cette année, le recueil Ma plus belle histoire a été publié à 6 000 exemplaires.

Depuis sa création, Ma plus belle histoire jouit d'une popularité sans cesse grandissante dans les milieux. Lors de la première édition, en 2004, 75 textes avaient été reçus en

provenance de 26 centres d'éducation des adultes. Dix ans plus tard, ce sont plus de 510 textes provenant de 76 centres qui ont été reçus.

Pour Paula Duguay, ex-vice-présidente de la FSE et instigatrice du concours, la formation générale des adultes est trop souvent l'oubliée de notre réseau scolaire. Elle a lancé le concours Ma plus belle histoire, il y a 10 ans, dans le but de créer une étincelle, d'injecter une dose de dynamisme dans les centres de formation.

« C'est un secteur où la précarité est très présente chez les enseignants, et où les élèves ont souvent un cheminement difficile dans leur vie personnelle et dans leur parcours scolaire. Il y avait un réel besoin de revaloriser ce secteur, de donner un coup de chapeau à ceux qui y œuvrent, tant les enseignants que les élèves », explique M^{me} Duguay.

« On était loin de se douter de l'impact qu'aurait Ma plus belle histoire dans la vie de ces jeunes, dans les milieux scolaires et dans nos syndicats locaux. C'est comme si on avait dit à tous ces gens qu'ils sont importants, que la formation générale des adultes est importante », ajoute-t-elle.

Le concours devient parfois un événement marquant dans le parcours scolaire d'une personne, voire dans sa vie. Au fil des ans, de nombreux élèves sur le point de décrocher du système scolaire ou ayant des problèmes liés à leur estime d'eux-mêmes ont participé à ce concours. Ces élèves, gagnants ou non, ont vécu une victoire personnelle gratifiante. Une victoire qui fait du bien. Certains ont lu leur texte à l'occasion d'événements publics locaux, créé un blogue ou décidé de publier. Pour d'autres, la victoire, c'est d'avoir poursuivi leurs études à un autre niveau, ou d'avoir simplement terminé leurs cours.

Le succès, une expérience qui marque

Pour Gaston Beauregard, enseignant de français récemment retraité du Centre d'éducation des adultes Christ-Roi de Mont-Laurier, le concours est une expérience marquante pour plusieurs élèves.

« Ma plus belle histoire leur offre la possibilité de prendre la parole et leur apporte une reconnaissance qui est très importante », affirme M. Beaugard, impliqué dans le concours depuis le tout début, il y a dix ans.



« Le plus grand succès de cette initiative, c'est de donner la parole à des gens qui n'auraient jamais pensé être capables d'écrire et être publiés. C'est un succès qui dépasse la dimension scolaire », poursuit-il.

Le gagnant de l'édition 2009 de Ma plus belle histoire, Francisco Ales Gonzalez, abonde dans le même sens.

« Le fait de gagner le concours m'a donné beaucoup de confiance en moi. Au début, je comptais m'inscrire dans un programme plus manuel, mais en voyant ce que j'étais capable d'accomplir, j'ai regardé d'autres options », explique M. Gonzalez. « Mon prof, David Leduc, m'a vraiment poussé, il m'a incité à viser plus haut que ce dont je me croyais capable », explique celui qui s'est finalement inscrit au programme Montage mécanique en aérospatiale.

« Après avoir obtenu mon diplôme, j'ai travaillé pendant deux ans pour la compagnie MDA qui construit des satellites de communication, et qui a travaillé sur le bras canadien. Maintenant, je travaille pour une autre entreprise qui fabrique des pièces pour Boeing », ajoute-t-il fièrement.

Une demande en mariage

Pour Francisco Ales Gonzalez, qui a immigré au Québec en 2003 depuis la France, le concours restera à jamais gravé dans sa mémoire.

« Ma plus belle histoire a été une expérience très positive pour moi. Le voyage à Québec pour la remise des prix a été pour moi un moment inoubliable. J'ai même profité de l'événement pour demander mon épouse en mariage, devant l'assemblée présente, au moment de faire mes remerciements. Ce sont vraiment de très beaux souvenirs. »

Les citoyens de demain

Le concours Ma plus belle histoire contribue-t-il à donner un second souffle au parcours scolaire de certains élèves, à former de meilleurs citoyens?

« Absolument », affirme M^{me} Duguay. « Redonner confiance à quelqu'un, c'est une étape nécessaire pour l'éduquer aux valeurs citoyennes. Quand on redonne confiance à un élève, il se sent respecté, il se reconnaît comme un citoyen à part entière. Sans cette confiance et ce respect, c'est beaucoup plus difficile de le raccrocher à la société », explique l'ex-vice-présidente de la FSE.

« On croit beaucoup à ça. Les gens prennent confiance en eux-mêmes en voyant ce qu'ils sont capables d'accomplir. La publication du recueil et la visibilité du concours permettent à des gens de réaliser l'importance et les impacts positifs d'un retour aux études. Chaque élève raccroché est une petite victoire, et lui, après, en parle dans son milieu », affirme Gaston Beaugard.

Josée Scalabrini, présidente de la FSE, est du même avis.

« On parle beaucoup de décrochage scolaire dans l'actualité. Ce dont on parle moins, c'est de toutes ces personnes qui, malgré de nombreuses embuches, choisissent de persévérer ou de faire un retour à l'école. La publication du recueil met en relief les efforts de ces gens qui ont le goût de participer activement à notre société, de prendre la place qui leur revient et de devenir des citoyennes et des citoyens à part entière ».

« Je voyais ça comme une énorme montagne de retourner aux études », témoigne Francisco Ales Gonzalez. « J'étais dans la trentaine et j'étudiais avec des adolescents. Au Québec, on a la possibilité de saisir cette deuxième chance qu'est la formation générale des adultes. J'ai plongé, et vraiment, je ne regrette rien ! »

Une thérapie

Selon Gaston Beaugard, Ma plus belle histoire a été un outil d'expression très libérateur pour plusieurs élèves, peu importe leur âge.

« Dans les premières années, on ne recevait pas de textes

de fiction. Les participants se livraient corps et âme dans leurs textes. Ils nous racontaient des histoires personnelles d'inceste, de viol, de violence et aussi des histoires d'amour. C'était presque thérapeutique pour eux. Ils ont eu la chance de parler de choses dont ils n'auraient jamais osé parler sans cette tribune. Ils ne se sentaient pas jugés, tous les textes étaient acceptés ».

« Ce concours, c'est une étape, un tremplin. Pour plusieurs participants, c'est une façon de prendre la parole, de s'affirmer », explique M^{me} Scalabrini. « C'est l'occasion de gagner ou de retrouver confiance en soi et en ses capacités », poursuit-elle.

« C'est une belle aventure, ce n'est pas juste pour gagner un prix. J'ai remporté le concours il y a plusieurs années, et les gens m'en parlent encore. Mon prof utilise encore mon texte en classe pour des exercices. C'est très, très valorisant », confie le grand gagnant de l'édition 2009 du concours.



« On reçoit beaucoup d'encouragements, de commentaires positifs. Des opportunités comme celle-là, ça ne se présente pas souvent dans une vie. Ma plus belle histoire, c'est une grosse tape dans le dos », ajoute-t-il.

Un outil de valorisation

À la fois un exutoire, un tremplin et un outil pédagogique puissant, le populaire concours d'écriture de la FSE est d'abord et avant tout un important outil de valorisation.

Il contribue notamment à valoriser les raccrocheurs et les autres élèves au parcours scolaire difficile, en leur donnant un défi à leur hauteur et une chance unique de réussir.

Outil de valorisation, aussi, pour tous ces enseignants et ces enseignantes qui épaulent quotidiennement ces adultes, jeunes et moins jeunes, dans leur quête d'une seconde chance et d'une nouvelle vie.

« Rien de tout ça ne serait possible sans l'implication de centaines d'enseignants qui croient profondément aux effets positifs de Ma plus belle histoire dans le parcours scolaire et dans la vie de ces adultes en formation. Ça aussi, c'est important de le mentionner », souligne la présidente de la FSE.

Plus important encore, Ma plus belle histoire valorise la lecture, l'écriture, l'effort et la persévérance scolaire.

Pour Josée Scalabrini, le résultat est éloquent. « Le recueil publié chaque année est la preuve que le travail accompli chaque jour par les enseignants et les élèves de la formation générale des adultes porte ses fruits, et donne de fabuleux résultats. »

Depuis 10 ans, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) organise annuellement le concours d'écriture Ma plus belle histoire, qui s'adresse aux adultes en formation dans les centres du Québec. Pensé à la base pour mieux faire connaître la formation générale des adultes, le concours contribue, année après année, à raccrocher des jeunes et des adultes au système scolaire ou à les garder sur les bancs d'école.

En 2013, plus de 500 textes ont été reçus dans le cadre du concours. Chaque année, l'activité culmine par la publication d'un recueil contenant les 50 meilleurs textes.

À la fois un exutoire, un tremplin et un outil pédagogique puissant, Ma plus belle histoire est d'abord et avant tout un important outil de valorisation et de promotion du travail accompli chaque jour dans les centres de formation du Québec.

Using Theatre Arts

A Step Towards Empathy

par Amanda Neville



Biographie

Amanda Neville teaches drama to junior and senior students at Heritage Regional High School. She is also involved in the Fine Arts Focus program. After obtaining a B.A. in Dramatic Arts at Brock University, she completed her B.Ed, at York University. She enjoys yoga, pilates, dance, and spending time with her family.

En bref

Le programme de théâtre offre aux étudiants la possibilité d'apprendre des techniques précieuses pour aborder des situations quotidiennes. L'idéal est de donner aux jeunes l'espace et le mécanisme d'adaptation pour aussi devenir des membres productifs de la société. L'empathie est une qualité qui rapproche l'individu de la notion de citoyenneté. En utilisant diverses techniques théâtrales telles que l'idée de "mindfulness", l'enseignant amène les étudiants à une plus grande prise de conscience de leur rôle dans la société.

In a school community, all parties – monitors, technicians, educators, administrators and parents, are committed to teaching our youth how to become citizens who contribute to the betterment of society. It is our social responsibility to ensure that students can think critically, value their role within their community, and ultimately have a positive influence on society. Citizenship education is based on the learning of democracy, rights, and responsibilities. Typically, there is a social/political framework around citizenship education. However, we can focus on other attributes of good citizenship through 'drama in education'. While the emphasis may appear to be on dramatic skills, creation and performance, the underlying goal is to develop happy (feelings of well-being), empathetic, and creative participants in our world.

If students have a good sense of well-being, they are more receptive to learning, participating and engaging in student activities, and have greater potential of contributing to a functional society. Research suggests that attaining a sense of 'mindfulness' (a form of Buddhism encouraging knowledge of self in order to gain knowledge of others and surroundings) will lead to a sense of well-being. 'Mindfulness' – in its basic form - is defined as a conscious awareness. I use this concept with my drama classes. Every

class begins with neutral: students stand apart from their peers, all facing the same wall/direction, arms to their sides, feet hip width apart. They become frozen statues. They do not move, flinch, look around, scratch nor talk; they are required to 'zone out'. I explain to them that it is important to do this so they can get into character and they can focus and concentrate when performing. What I really want is for them to engage in 'mindfulness' – that is, I want them to quiet their thoughts and be aware of their breathing and the body's urge to move. The initial exercise allows them to develop a mind-body connection: to be aware of their body and the space it occupies. This is really their only time alone because for the rest of the class they are working with other people. The exercise reinforces the belief that we must connect first with ourselves. It helps students understand that it is important to be alone with our thoughts in order to 're-center'. For some students, this may be the only time during the day that they are 'mindful'. Most enjoy the routine of starting class this way. However when I sense a reluctance, I will make a game of it by challenging them not to flinch or laugh as I make animal noises – they love it, and – so do I. it becomes a challenge and a stress-buster at the same time. Through games, small group work and improvisation, we are able to bond, value one another, and trust that we can try new things. Above all, students have

fun in drama class.

Happiness is an important aspect of good citizenship. There is no doubt that people who engage in 'mindfulness' are happy, focused, less stressed, and receptive to contribute to the well-being of others. It is certainly important for educators to focus on reducing the stress level of our students who, it appears, are often plagued with anxiety and bouts of depression. The drama classroom should be a safe space that will foster vulnerability and transformation. It is crucial that trust and respect develop amongst all the students as they work closely in dynamic ways.

A significant challenge in the drama classroom is the large amount of group work. Students must have the courage to present ideas to their group members; the ability to negotiate ideas; the insight to decipher who has the most experience; the skill of casting the actors; and the ability to listen to the director(s). These are challenging skills, conversely generating deeper connections and values with peers. Besides actively participating, students must also acquire appropriate behavior for an audience. They learn to be quiet and respectful as they watch, listen, analyze and review. Moreover, long before performing, students become aware of their surroundings and their place in it – for example: be cognizant of space availability, share space for rehearsal, take turns, and realize that they are not the centre of attention all the time. As students acquire these skills, they are learning to consider others in various ways. They are learning to be both respectful and empathetic – qualities we should strive for in good citizens.

Empathy and creativity go hand in hand, as students imagine what it is like to be someone else. Stemming from a story or a picture, students develop characters based on their observations. They identify how these characters might feel and how others might perceive them. Students put themselves in another's position or situation; by doing this, they gain perspective. Students create roles by either writing a diary entry that a character would keep or a

letter to another person, further developing the role. As well, they experiment with changing the way they stand, the way they walk, even the way they would execute an activity. They literally imagine a character and feel what it is like to have their mobility. They change their face, their voice and their tempo of delivery. They learn that it is essential to understand the character in order to perform the character. They learn to be empathetic and to create new understanding.

In order to create a scene, they must develop characters. They need to decide how these characters might interact. They need to act out problem scenarios, and, creatively, figure out how to make the audience believe. When students are absent, groups adapt. When an actor misses a line or ruins a cue, students, without destroying the 'fourth wall' (the audience window into a scene), improvise a way to make it work. Through drama, students develop creativity – a tool necessary for the advancement of our society.

As I reflect on the year, especially through the lens of citizenship education, it is gratifying to note that I am playing a significant role in the development of citizens. It is not uncommon for educators to scrutinize, evaluate, and expand lessons to better address goals. My goal for next year: structure the drama program around current events and subject matter such as social justice that is relevant to an ever-changing population. The idea is to move in the direction of active citizenship wherein the student might create work for the stage at a school or grade level viewing – further promoting awareness of the individual's role in society and, to give students an opportunity to write about their experiences through 'drama logging'. These activities will provide further occasions to learn how to self-reflect and focus on areas of interest. Regardless of anything else, the drama course helps students to reduce stress, expand creativity and create deeper connections with peers. Students become more confident and are able to adapt and trust. These qualities are important in citizenship education.



Les thèmes de responsabilité et de justice sociale à travers une image

Porte d'entrée pour une citoyenneté responsable?

par Kevin Péloquin, Doctorant en histoire (Université Laval)
Enseignant de Monde contemporain et d'histoire au Collège Saint-Hilaire



Biographie

Kevin Péloquin est enseignant au secondaire du cours Monde contemporain et du cours d'histoire au Collège Saint-Hilaire. Il poursuit également un doctorat en histoire à l'Université Laval et est membre de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS)

Qu'est-ce qu'un cours sur le monde contemporain? Cette question, peut-être banale à première vue, prend tout son sens à la fin d'une longue traversée dans les méandres du cours de cinquième secondaire. Lors du premier cours de l'année, l'exercice interrogatoire consistant à engager les élèves à puiser dans leur bagage antérieur de connaissances et d'expériences, afin de répondre à cette question ouverte, fut marqué de concepts rassembleurs, de repères de temps, d'ensembles géographiques et de systèmes économiques. Tout en évitant de mentionner aux élèves que notre discussion de groupe allait reprendre vie à nouveau lors du dernier cours de l'année, l'objectif était le suivant : faire prendre conscience à l'élève que le monde actuel est marqué par l'interdépendance des sociétés et que ce phénomène s'accroît grâce à la multiplication de leurs rapports économiques, sociaux, culturels et politiques. Pour y arriver, plusieurs situations d'apprentissage ont été planifiées et évaluées durant l'année scolaire. L'une d'elle a

certainement contribué à amener les élèves à se situer dans les enjeux de société en tant que citoyen informé. Il s'agit de l'activité *World Press Photo 2013* du Collège Saint-Hilaire, expérimentée dans le cadre du thème *Richesse* du cours de *Monde contemporain*.

1. Naissance du projet

L'idée de ce projet a germé lors de notre passage à l'exposition du *World Press Photo 2013* qui s'est tenue au mois de septembre dernier au Marché Bonsecours de Montréal. Sur une base volontaire, les élèves de quatrième et cinquième secondaire étaient invités à profiter d'un moment de détente en soirée pour explorer l'univers du photojournalisme. J'ai agréablement observé les jeunes, les yeux rivés sur les images, ne pouvant fuir du regard tant de beauté ou d'horreur que peut nous offrir cette belle planète. Évidemment, l'humain est le principal acteur de

ces témoignages visuels. Plus j'avancais, plus je comprenais que cette corde sensible pouvait servir la cause d'un choc cognitif afin de plonger dans l'un de nos cinq thèmes à voir en classe de *Monde contemporain*. J'ai donc choisi d'intégrer l'organisation *World Press Photo* et l'essence de leur raison d'être¹ pour mener les élèves dans l'exploration de la répartition de la richesse. Cet angle d'entrée a pour but de mettre en valeur les concepts suivants : interdépendance, mondialisation, ressources, flux, pouvoir, développement économique et justice sociale. Le mariage escompté entre images percutantes et dialogues sur les valeurs de responsabilité et de justice sociale prenait forme.

À l'intérieur de ce projet, deux objectifs étaient poursuivis : le premier étant d'interpréter le problème de la disparité dans la répartition de la richesse pour une région donnée et le deuxième, de prendre position sur les pistes de solution proposées par les différents acteurs en jeu. Ultimement, cette prise de position devait interroger l'équilibre entre la justice sociale et le développement économique de l'ensemble géographique choisi par l'équipe en lien avec l'image de leur choix. Pour éviter que le choix des photographies soit fastidieux et pour orienter plus rapidement les élèves, j'ai pu identifier le site Internet le plus pertinent pour démarrer la recherche (site du *World Press Photo*) ainsi que les monographies disponibles à la bibliothèque en rapport avec ces objectifs.



2. Une image vaut-elle mille mots?

Interpréter un message, des composantes et des sous-composantes iconographiques ne représente pas un exercice intellectuel aisé. Ici, le regard doit imposer une nuance et un questionnement que seul la recherche d'informations peut éclairer. Avant d'engager les élèves dans la tâche à réaliser, la première étape consistait à présenter deux exemples d'images percutantes et à questionner les élèves sur les éléments observables. Sur la première se trouvait, au premier plan, un jeune enfant aux formes squelettiques dévorant les restes d'aliments contenus à l'intérieur d'un sac de déchets. Sur l'autre, une jeune famille immigrante de cinq enfants installés dans un quartier de travailleurs très modeste. Cependant, deux types de cadrage étaient proposés pour cette deuxième image. D'abord la famille était représentée en gros plan et souriante. Ensuite, elle se retrouvait dans son contexte géographique,

présentant l'ensemble de leur logement et des conditions de vie très rudimentaires du quartier en arrière-plan.

Dans un premier temps, j'ai décidé d'engager un dialogue avec les exemples d'images traitées précédemment en insistant sur le fait que lorsqu'elles sont encadrées ou agrandies, les photos prennent différentes formes. De tous les éléments qui composent les différents médias, elles peuvent sans aucun doute constituer des pôles d'attraction très puissants. Dans le cas des médias écrits, elles attirent autant sinon davantage l'attention des lecteurs que ne le font les titres, voire significativement plus que les textes.² Bref, sans explication, l'image est livrée brute et ne représente pas un langage universel. L'analyse des images exposées en classe consiste à faire prendre conscience aux élèves que sans connaître le contexte d'une photographie, celle-ci engendre plus de questions qu'elle ne fournit de réponses. De plus, le fait que chacun projette ses propres sentiments sur celle-ci contribue à la déformer et à en changer la signification. Forcément, une série de choix subjectifs interviennent dans la création photographique comme dans l'analyse, nécessairement plurielle. Ainsi, déchiffrer la parole que nous envoie une image constitue un défi en soit.

Par conséquent, j'ai choisi de jeter mon dévolu sur cette stratégie d'apprentissage pour varier les stimuli et pour permettre de développer l'observation, alimenter le questionnement, l'interprétation et le sens critique.

3. Déroulement de la situation d'apprentissage

Dans le cadre de l'exposition du World CSH Press Photo 2013 du Collège Saint-Hilaire, les élèves devaient former des équipes de deux personnes. Pour favoriser une analyse structurée, chaque équipe avait pour mission de choisir et d'analyser une image de leur choix en lien avec le thème *Richesse*. Par la suite, j'ai pris soin de réaliser un document *Word* dans lequel chaque équipe inscrivait le résultat de ses recherches et ses analyses aux endroits appropriés. Ce document constituait le journal de bord pour structurer la présentation orale et l'évaluation du projet final par une autre équipe de la classe. Chaque équipe était jumelée à une autre afin de juger de la pertinence du travail et de la profondeur de l'analyse de ses pairs.

La problématique choisie pour l'exposition était la suivante : *De quelle façon s'exprime la disparité de la répartition de la richesse dans le monde ?* Durant la première période dédiée à la recherche au laboratoire informatique, les élèves devaient répondre aux interrogations suivantes à l'aide du document *Word* envoyé via le portail de l'école : Quel est le sujet de l'image? Qui sont les principaux acteurs? Que connaissez-vous de l'image (lieu, date, évènement spécifique, paysages, édifices, etc.)? Quelle est la source de l'image (auteur, site consulté, notice)? Et finalement, ils devaient donner un titre à leur image.

Dans un deuxième temps, les élèves devaient interpréter l'image. Pour ce faire, ils avaient pour consigne de résumer la scène qui est présentée par l'image (quelques phrases qui racontent l'histoire de l'image). Ensuite, il fallait insérer l'image sur une ligne du temps pour mettre celle-ci dans son contexte politique, économique et social. À partir des informations recueillies et traitées, ils devaient mettre de l'avant les causes et les conséquences de la problématique représentée par l'image. Finalement, chaque équipe devait identifier les solutions apportées par les individus, groupes d'individus, les organisations et/ou l'État pour contrôler la problématique, avant de pouvoir prendre position sur la pertinence de celles-ci en rapport avec l'équilibre entre la justice sociale et le développement économique.

Finalement, comme toute démarche intellectuelle dans le domaine des sciences humaines, chaque équipe a été amenée à communiquer le fruit de ses recherches. La veille de la présentation orale, l'équipe devait envoyer via le portail du collège la somme de son travail par écrit (document *Word*) afin qu'il puisse être annoté et évalué à la suite de l'exposé présenté en classe. Chaque équipe disposait alors d'une dizaine de minutes pour brosse un tableau de l'image choisie dans son contexte, en prenant bien soin de répondre à la problématique de l'exposition. L'équipe qui évaluait le travail de ses collègues disposait de deux jours pour faire l'évaluation du projet écrit selon une grille bien précise, en y ajoutant des commentaires positifs et constructifs. Le tout, bien évidemment, étant acheminé dans sa phase finale à l'enseignant.

4. Un citoyen informé : un prétendant au regard posé et nuancé sur un monde complexe.

À la fin de tous les exposés, nous avons entamé une réflexion collective afin de recueillir tous les éléments qui pourraient servir de fil conducteur à cette exposition du *World Press Photo* version Collège Saint-Hilaire. Durant ces trois cours de présentations, nous avons parcouru des réalités de la disparité de la richesse sur tous les continents. De Montréal à

Rio de Janeiro, en passant par le Bangladesh, le Congo et le Kosovo, il fut possible d'établir quelques constats et surtout d'esquisser un portrait réunissant les concepts à maîtriser dans le thème *Richesse*.

Les élèves se sont aperçus que la croissance économique a ses limites et que si les sociétés à l'étude ne réussissent pas à trouver l'équilibre social entre les différents acteurs de la société, les risques de tensions sont grands et ne peuvent contribuer à un développement économique et social juste et durable.

Par ailleurs, les élèves ont noté que là où résident de fortes disparités dans la répartition de la richesse, le régime ou le climat politique connaît une instabilité. L'absence ou le faible taux d'investissements dans les différents systèmes d'éducation est aussi un facteur défavorable au développement économique et social d'une population. Autre constat : les jeunes ont remarqué qu'il était important de critiquer le rôle joué par les entreprises et les États qui ne répondent pas aux critères de justice sociale et surtout d'égalité des chances. Et même si une seule voix s'élève au-dessus de la mêlée pour simplement présenter une vérité, d'autres pourraient suivre son exemple. Ainsi, il est possible de croire que cette réflexion de groupe a eu ses bienfaits. Attirer l'attention sur la voix active d'un individu peut être une façon de promouvoir en quelque sorte une culture de responsabilité. En prenant appui sur les expériences d'Asch, Martha Nussbaum ajoute que « lorsque les gens se considèrent responsables de leurs idées, ils sont également plus susceptibles d'assumer la responsabilité de leurs actes ».³ Tout compte fait, la réalité des murs qui séparent les différents peuples est rapidement tombée. Soudainement, ce qui se passait cloîtré en Amérique du Sud, en Afrique ou en Asie se muait en un regard tous azimuts sur le voisinage. Au-delà des distances géographiques, des langues et des nationalités, nous nous retrouvons face à face avec l'Autre, ce citoyen du monde qui nous ressemble plus que nous le croyons.

Plus que jamais, ils réalisèrent la réciprocité dans ces relations. Ils ont pris conscience que nous dépendons des personnes que nous n'avons jamais vues, lesquelles, en retour, dépendent de nous. Le problème de la disparité dans la répartition de la richesse est mondial et celui-ci doit être résolu. Il devient alors impossible de dénouer les enjeux de cette problématique si les individus, qui autrefois étaient éloignés, ne coopèrent pas afin de trouver de nouvelles solutions. Ces nouvelles manières de faire ne peuvent voir le jour sans une prise de conscience et des débats à l'échelle internationale. L'économie mondiale nous lie aujourd'hui à des vies lointaines et les décisions les plus banales comme consommateur affectent le mode de vie d'individus qui produisent les biens que nous utilisons. Cette pression se répercute aussi sur les décisions prises par ces États qui cherchent à développer leur économie et des partenariats



commerciaux au détriment de la qualité de vie décente de leurs citoyens.

Ce projet a donc permis de préparer les jeunes à affronter cette réalité de la répartition de la richesse avec nuance. Il devient difficile de nier cette responsabilité partagée devant les inégalités sociales et économiques auxquelles nous participons par nos faits et gestes. Dès lors, promouvoir la quête d'une connaissance toujours plus riche et nuancée du monde, des histoires et des cultures peut servir de rempart face à cet individualisme qui pullule dans notre société. De citoyen informé, j'espère avoir façonné progressivement l'importance de se définir comme « citoyen du monde » pour mieux exhorter les élèves à concevoir ces problématiques à l'échelle mondiale. Certes, la connaissance ne garantit pas nécessairement la diffusion des valeurs citoyennes que sont la responsabilité et la justice sociale, mais elle est certainement la pierre angulaire de l'élaboration progressive d'une prise de conscience « à la fois des différences qui rendent la compréhension difficile entre les groupes et les pays, et des besoins et intérêts partagés qui rendent cette compréhension indispensable pour résoudre les problèmes communs ».⁴

Conclusion

Somme toute, dès la présentation d'images des précédentes expositions du *World Press Photo* en classe, ce projet a suscité une certaine curiosité pour la recherche de l'image la plus percutante à exhiber. Prenant appui sur *l'Émile* de Rousseau, Nussbaum souligne que les jeunes doivent s'étonner eux-mêmes devant les choses, notre rôle étant de les surprendre et les questionner.⁵ Or, cette « mission » de déchiffrer ce langage iconographique fut stimulante pour la très grande majorité des élèves.

Afin d'inciter ceux-ci à cultiver leur sens critique dans l'étude de préoccupations et d'enjeux du monde contemporain, tel que l'indique le programme, l'analyse photographique s'avère une expérience à privilégier pour développer le questionnement, l'interprétation et le sens critique en rapport à un enjeu de société. Guider les élèves à penser, analyser et argumenter par eux-mêmes, telle est la force de cette activité sur la liberté que peut acquérir l'esprit s'il est touché, voire interpellé émotivement par le caractère distinct de la photo choisie. Bien qu'il fut impossible de traiter en profondeur de tous les contextes régionaux et nationaux dans lesquels s'inscrivent les choix d'image, cette situation d'apprentissage tentait, tant bien que mal, de permettre aux élèves d'intérioriser et de maîtriser ce qu'ils ont appris dans le processus d'analyse. Ultimement, et de façon utopique peut-être, cette activité laboure un terrain fertile pour éduquer des citoyens du monde capables de penser de façon responsable à l'avenir de l'humanité entière. L'importance qu'accordent nos sociétés industrialisées au succès économique, pour l'acquisition d'un statut social, entre en interaction avec notre responsabilité collective à

considérer la qualité de vie de l'Autre, celui-là même qui contribue très souvent à notre bien-être matériel.

Les peuples sont aujourd'hui trop étroitement liés pour que ceux-ci puissent s'imaginer vivre à part. La compréhension de cette interdépendance doit reposer sur les composantes historiques, économiques, politiques, culturelles, géographiques et sociales de ce monde contemporain fort complexe. Et pour développer les capacités citoyennes de nos élèves, il est primordial de les guider vers le chemin de la réflexion nuancée et de les ouvrir aux avantages à participer à l'élaboration d'une certaine justice sociale, justice qui permettra au genre humain de poursuivre son épanouissement. Devons-nous accepter sans condition de faire partie de ce réseau qui produit la situation de ces gens présentés sur les images? Devons-nous exiger des changements? Comment pourrions-nous encourager l'amélioration des conditions de vie ou de travail pour ceux et celles qui se trouvent au-delà de nos frontières, et aussi chez nous, et qui produisent ce que nous avons besoin dans notre quotidien? Bref, à partir de ce projet du thème *Richesse*, ces questions pourraient-elles servir de prémisse à la formation d'une citoyenneté responsable?

Références

- 1 Fondée à Amsterdam en 1995, cette organisation sans but lucratif souligne clairement sa raison d'être sur son site Internet : « *We exist to inspire understanding of the world through quality photojournalism* ». <http://www.worldpressphoto.org>, site consulté le 24 septembre 2013.
- 2 PAULUS, Antoine. *Langages médiatiques*. Dossier pédagogique, Centre audiovisuel de Liège, Liège, 2000, p. 17-18, 20-21, 26-28. Extraits présentés sur le site du Centre de ressources en éducation des médias, <http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/img3.htm>, visité le 14 septembre 2013.
- 3 NUSSBAUM, Martha. *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Climats, Paris, (Traduit de l'anglais par Solange Chavel), 2011, p. 71.
- 4 *Ibid.*, p. 103.
- 5 *Ibid.*, p. 76.

Bibliographie

- NUSSBAUM, Martha. *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Climats, Paris, (Traduit de l'anglais par Solange Chavel), 2011, 204 p.
- PAULUS, Antoine. *Langages médiatiques*, Dossier pédagogique, Centre audiovisuel de Liège, Liège, 2000, p. 17-18, 20-21, 26-28.
- Les informations sont présentées sous la forme d'extraits sur le site du Centre de ressources en éducation des médias, <http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/img3.htm>, visité le 14 septembre 2013.
- MELS. *Programme de formation de l'école québécoise*, domaine de l'univers social, Monde contemporain. Chapitre 8, p. 1 à 50.



« Le débat sur les langues – séances de l'Assemblée législative du Bas-Canada le 21 janvier 1773 » par Charles Huot.

Débattre en classe d'histoire

Une manière d'engager activement les élèves dans leurs apprentissages

par Eve Thomas, conseillère pédagogique en univers social, Commission scolaire des Laurentides



Biographie

Ève Thomas est conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Laurentides depuis 2011. Elle détient une maîtrise en anthropologie, volet ethnologie et un baccalauréat en éducation. Elle a travaillé dans le cadre de diverses missions en Amérique latine dans le secteur des droits humains et de l'éducation populaire. Elle a également enseigné quatre années l'ethnologie au niveau collégial et huit années au niveau primaire. Elle est passionnée par la culture et par l'éducation sous toutes ses formes... Elle membre du Groupe des responsables en univers social (GRUS) et de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS)

Le débat est une aventure langagière collective de recherche de vérité, qui transforme la relation de l'élève à l'école, au savoir, au langage et à lui-même.

Lebrun

Pourquoi organiser un débat en classe?

Nombreuses sont les raisons pour lesquelles on organise un débat en classe d'histoire. Nous examinerons comment l'exercice d'un débat en classe peut favoriser le développement de l'esprit critique des élèves et soutenir le développement de leur esprit argumentatif. Après avoir défini ce qu'est un débat et à quoi il est utile et important en classe, nous proposerons une forme d'organisation de débat à mener en classe, expérimentée à la Commission scolaire des Laurentides.

À la recherche d'une définition. Qu'est-ce qu'un débat?

Un débat est un exercice intellectuel qui convie les élèves à faire valoir la légitimité d'une position réfléchie sur une question. Le débat est un outil permettant à l'élève d'apprendre à mieux structurer sa pensée et à l'exprimer

oralement par la suite. En plus d'être une façon de construire des connaissances et donc de s'éloigner de l'opinion, de l'anecdote, il est un lieu de réflexion où sont confrontées des idées. Il est finalement un rare lieu permettant à l'élève de dépasser l'enjeu débattu et de tendre vers une réelle réflexion qui favorise le développement de l'esprit critique. Si l'élève n'a jamais ou que rarement la chance de confronter ses idées, ses réflexions, ses positions avec celles des autres, de se repositionner, d'argumenter pour mieux définir sa pensée, il développe peu ses compétences. Il risque de stagner et demeureront ses incompréhensions et parfois même ses conceptions erronées.

En somme, l'élève, en prenant la parole dans le contexte d'un débat, conceptualise les notions reliées à un enjeu. « Le débat est non seulement un type de discussion impliquant des échanges d'informations, mais aussi une confrontation d'opinions entre deux ou plusieurs personnes, ou entre groupes, à propos d'un thème particulier afin que chacun justifie ses positions, ses engagements, ses perceptions, ses projets »¹. Deux notions nous semblent pertinentes à retenir de cette définition. D'une part,

l'action de confronter des opinions dans le but de dépasser la simple opinion vers une recherche de réalité, de vérité. D'autre part, l'importance d'un thème convenu au début de l'exercice autour duquel tous les débatteurs se positionnent, s'expriment, convainquent, défendent leurs idées, raffinent leurs arguments et partagent leur réflexion.

Il est essentiel d'offrir aux élèves des opportunités de développer leur pensée. Le débat en est une très judicieuse. Il ne faut pas perdre de vue que l'enseignant a pour devoir d'offrir des espaces pédagogiques permettant à l'élève de s'exercer à une gymnastique intellectuelle dans le but de se développer en ce sens même. Le rôle de l'enseignant n'est pas celui d'un technicien de l'éducation qui applique simplement un programme. Les savoirs qui se construisent doivent être durables et ancrés dans un terrain déjà préparé.

Le débat en classe... utile et important.

Le débat en classe semble avoir mauvaise presse auprès des enseignants. Plusieurs d'entre eux hésitent à se lancer dans un tel projet. Peut-être parce que cet exercice pédagogique intimide. Il exige engagement et temps. Certes, le programme québécois d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (ou même de monde contemporain) est vraiment chargé et les contraintes relatives au temps sont nombreuses pour un enseignant; il demeure toutefois qu'il s'agit d'un exercice que l'on pourrait qualifier de *payant* sur le plan de l'efficacité pédagogique. Voyons pourquoi. D'abord, parce qu'il s'arrime harmonieusement avec les compétences du programme à développer. Ensuite, parce qu'il suscite intérêt et motivation chez les élèves, car il participe au développement de leur pensée et les force à analyser, à réfléchir, à exprimer leur pensée en la peaufinant. Finalement, car il ne requiert pas de temps supplémentaire de correction. L'évaluation pouvant être menée à même la période du débat. Nous y reviendrons. « Le fait d'avoir organisé un débat dans mes groupes a vraiment transformé leur dynamique. Avec un [élève] animateur choisi selon ses compétences de leader positif, la classe s'est autogérée, personne ne se coupait la parole. Chacun avait envie de répondre et de s'exprimer. J'ai été vraiment étonnée et agréablement surprise. J'étais un peu nerveuse au début, car j'en étais à ma première expérience et j'avais peur que certains décrochent et perturbent le groupe, mais tant le processus que le résultat furent très positifs. J'ai vraiment apprécié l'expérience! », nous confie Nathalie Giroux, enseignante en cinquième secondaire ayant mené un tel projet à terme cette année.

Plusieurs types de débats sont réalisables en classe. Malgré leurs nombreuses différences, certains de leurs objectifs se recoupent. L'exercice du débat permet à l'élève d'apprendre à justifier une position par rapport à un enjeu. Il lui permet également d'apprendre à réfuter une thèse ou une idée

d'un débatteur adverse quant à sa position et il lui permet même d'apprendre à concéder certains arguments à un autre débatteur convaincant. L'élève apprend à exercer une pratique citoyenne qui forge son identité, qui permet de construire des savoirs à partir d'une expérience collective que Lebrun (2008) identifie comme étant la « construction sociale des savoirs ». Le débat en classe offre l'occasion de modifier le rythme d'apprentissage du cours. Il offre une opportunité aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages.

C'est leur aptitude à écouter leurs pairs et les arguments que ces derniers font valoir que les élèves développent pendant une telle activité. Cette écoute active présuppose « l'interprétation des paroles de l'autre »². Ils sont ainsi aptes à se façonner eux-mêmes une opinion et de l'émettre. Prendre position sous-entend que les divers points de vue émis à la table de débatteurs ont été considérés dans la construction de leur opinion. Lorsqu'un enseignant choisit de mettre en œuvre cet exercice pédagogique, il doit mettre en place une stratégie préparée qui ne s'apparente pas à une discussion informelle entre un enseignant et ses élèves. L'objectif est que les élèves développent leur compréhension d'un enjeu, la mettent en perspective et argumentent en étayant leur position au sujet de cet enjeu et non pas qu'ils « jasant pour jaser ».

Tel que déjà mentionné, choisir cet outil d'éducation à la citoyenneté exige de la part de l'enseignant un engagement. Ce dernier doit bien préparer le débat ainsi que les élèves à débattre. Tout dépendant de l'objet de débat, le matériel de travail peut être parfois périssable, d'où l'importance de l'engagement. La seule manière de se lancer dans un tel exercice est de croire en son importance, en son utilité et en ses avantages. Pour illustrer ce propos, prenons pour exemple le contexte d'un enjeu du thème *tensions et conflits*³. Il est fort probable que le conflit, l'année suivante, ne soit plus d'actualité ou que le déroulement des événements soit bien différent de l'année précédente, ce qui exigerait une mise à jour de plusieurs des données de travail devenues désuètes. Il demeure toutefois que le canevas de préparation reste valide et réutilisable. Toutefois, si l'on pose notre regard sur l'apprentissage des élèves, nous constatons que cet exercice est un gage de réussite tant sur le plan motivationnel que sur le plan participatif, et, en ce qui a trait à la construction des savoirs. Les élèves, bien préparés par leur enseignant, aiment cet exercice. Ils prennent conscience qu'en peu de temps, ils peuvent s'informer sur un enjeu actuel de la scène mondiale qu'ils ne connaissaient souvent que très peu, et qu'avec un minimum d'engagement, ils peuvent comprendre un enjeu, prendre position et débattre avec leurs camarades de classe.

**Comment débattre en classe? Une proposition concrète :
Le débat pédagogique**

Plusieurs types de débat peuvent être retenus pour une expérimentation en classe. Quoique notre objectif ne soit pas de définir de manière exhaustive les différents types de débat pouvant être organisés en classe, nous en énumérons quelques-uns pour constater l'ampleur des possibilités qui s'offrent aux enseignants quant à ce choix pédagogique. Parmi les choix de débats, on retrouve le débat de type parlementaire, probablement le plus protocolaire, où siègent un président, un huissier, un scrutateur, un chronométrateur, des participants des deux parties et un auditoire. Ce type de débat est très règlementé et « laisse peu de place aux égarements »⁴. Il existe aussi le débat citoyen qui ressemble au précédent, mais plus court en termes de durée et qui suit un protocole moins formel. Le débat contre-interrogatoire, quant à lui, ressemble beaucoup à l'exemple que nous présenterons, à l'exception de quelques détails. Il s'apparente au fonctionnement d'une cour de justice. Il y a le débat formel, le plaidoyer, le débat des quatre coins, le débat avec jeux de rôles, le Lincoln-Douglas, le débat bocal, le débat pense seul, à deux, le débat lieux de rencontre, le débat à résolutions de problèmes, le débat panel ou même le débat contradictoire⁵. Nous avons le choix!

Nous n'exposerons ici qu'un de ceux-là; celui qu'on nommera débat *pédagogique* (qui aurait aussi pu s'appeler le débat *contre-interrogatoire avec variantes*), mis d'abord en œuvre par Julie Charette, enseignante de monde contemporain à la Commission scolaire des Laurentides et expérimenté par d'autres enseignants par la suite. Cette proposition de débat s'articule autour de la compétence deux du programme éducatif de monde contemporain, soit : *prendre position sur un enjeu du monde contemporain*⁶. Il est toutefois pertinent ici de préciser qu'un débat pourrait également très bien s'immiscer dans le cadre de la compétence trois du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté soit : *consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire*⁷ et même dans le cadre du programme d'univers social au niveau primaire.

Le projet était d'organiser un débat sur un enjeu actuel, soit de faire un débat de grand groupe autour d'une seule question. Chaque élève allait devoir prendre position sur l'enjeu et expliciter sa position en exposant ses arguments et en basant ses propos sur des faits. L'objet de débat choisi fut « *La crise en Syrie* », dans le contexte du thème *tensions et conflits*⁸. L'enjeu du débat était l'intervention ou non du Canada dans le conflit en Syrie. Or, la question à laquelle devaient répondre les élèves pour nourrir la discussion était : *doit-on intervenir ou non en Syrie?* Les composantes de cette compétence à développer sont d'examiner des points de vue relatifs à l'enjeu, de considérer le traitement médiatique de l'enjeu, de débattre de l'enjeu, d'envisager des occasions de participation sociale et de porter un regard critique sur sa démarche. Observons comment un tel projet permet de soutenir le

développement de cette compétence.

Une fois le type de débat retenu et l'objet de débat défini, l'enseignant doit préparer son débat. Deux phases de préparation, pour ainsi dire, doivent être travaillées; la préparation logistique du débat en tant qu'exercice, et, la préparation des élèves à réaliser cet exercice.

Organiser un débat : préparer la logistique du débat et préparer les élèves au débat⁹

Première section : préparer la logistique du débat

Première étape : l'objet de débat à définir

C'est le thème de la crise en Syrie qui fut défini comme objet de ce débat.

Deuxième étape : le type de débat à déterminer

La formule choisie fut le débat pédagogique. On le nomme ainsi, car contrairement à un débat de type parlementaire par exemple, il se déroule sans contre-interrogatoire formel, sans suivre un protocole bien précis et sans commander un registre de langue soignée et officielle. Plusieurs variantes peuvent être relevées des débats dits *pédagogiques*; par exemple, certains demandent à ce que chacun des débatteurs ne parle qu'une seule fois selon un temps chronométré et prédéterminé à l'avance. D'autres laissent une liberté de prise de parole des débatteurs, régulée par un animateur-moderateur. Dans le cas de notre exemple, un animateur (idéalement un élève dynamique et ayant de l'initiative) est choisi. Il introduit le sujet en dressant un bref portrait de l'enjeu. Il invite ensuite chacun des débatteurs tour à tour à présenter leur position initiale. Au cours du débat, ils pouvaient demander la parole à l'animateur et pouvaient prendre la parole à plusieurs reprises pendant le débat. Ce qui leur permettait de réagir et de s'ajuster en fonction des arguments des autres débatteurs. Ils mettaient ainsi leurs propos en perspective et les confrontaient. Ils étaient libres de se réajuster et de changer d'avis sur certains propos. En ce sens, le type de débat s'apparente au débat *contre-interrogatoire*.

Troisième étape : préparation de documents

L'enseignant doit préparer un document de références bibliographiques afin que les élèves puissent s'informer sur l'enjeu. Il m'apparaît judicieux à ce stade-ci d'ajouter que l'enseignant doit s'assurer que les élèves sachent comment discriminer des sources d'information. Si cette matière a déjà été vue en cours d'année, il suffira d'en faire un rappel ou, sinon, de planifier une leçon sur le choix des sources. La leçon couvrira le mode d'évaluation d'un document quant à sa pertinence, quant à sa fiabilité et sa crédibilité? Il portera sur la sélection des sources de bons niveaux langagiers. Les élèves ont tendance à choisir leurs sources en fonction de leur facilité d'accès et ne savent pas toujours comment s'y prendre pour bien discriminer une source. Ils ont tendance à ne pas remettre en question les informations et les données

présentées dans leurs documents trouvés un peu au hasard. À ce niveau, il serait gagnant de développer l'habileté à discriminer, à porter un jugement critique, à remettre en question des propos, etc. C'est essentiel dans un tel contexte et également pratique dans l'ensemble d'un cheminement scolaire ou professionnel.

Dans le document d'information, on peut retrouver des textes, des liens Internet référant à d'autres textes, à des capsules vidéo... On peut également retrouver des caricatures, des diagrammes, des données issues de la recherche, des données sur le contexte historique de l'enjeu, des textes de loi, etc. L'enseignante y avait ajouté des questions reliées aux informations du document, afin d'en faciliter la compréhension et de faire rédiger de courtes synthèses des textes et informations diverses à ses élèves. C'est à partir de ce document de référence que chacun des élèves fera éventuellement une sélection de textes, vidéos, données qui lui seront pertinentes glanées dans le document de référence et ailleurs afin d'étayer sa position ou même de réfuter les arguments d'un camarade. Il montera son propre dossier de presse à partir du matériel fourni et de sa propre recherche.

Une fois ce document de référence conçu, l'enseignant doit préparer une brève leçon destinée à apprendre aux élèves à distinguer un fait d'un argument. L'élève apprendra ainsi à extirper des données du document préparatoire en les classant selon qu'ils sont des faits sur lesquels il pourra s'appuyer lors de la confrontation des débatteurs et à partir desquels il pourra bâtir son argumentation. Une fiche de prise de notes établissant la distinction entre les faits et les arguments est vraiment pertinente à ce stade-ci. Sur une fiche, les élèves ont donc noté quelques arguments *pour* une intervention en Syrie et, en contrepartie, quelques arguments *contre* une telle intervention. Sur une autre fiche, ils ont répertorié plusieurs des interventions déjà réalisées ou qui sont proposées dans le contexte du conflit. Ils y spécifient l'intervention, la date, le pays ou l'acteur initiant cette intervention et finalement, le type d'intervention planifié : politique, économique, militaire ou humanitaire.¹⁰

Deuxième section : préparer les élèves au débat

Il s'agit, à cette étape, d'informer les élèves sur l'enjeu. Il est pertinent de les amener à comprendre l'origine et les divers aspects de l'enjeu choisi. Ils doivent compléter le document de référence préparé pour eux. Il est important de les soutenir et de les encadrer lors de la lecture des articles du dossier de presse et au moment où ils se font une tête sur le sujet.

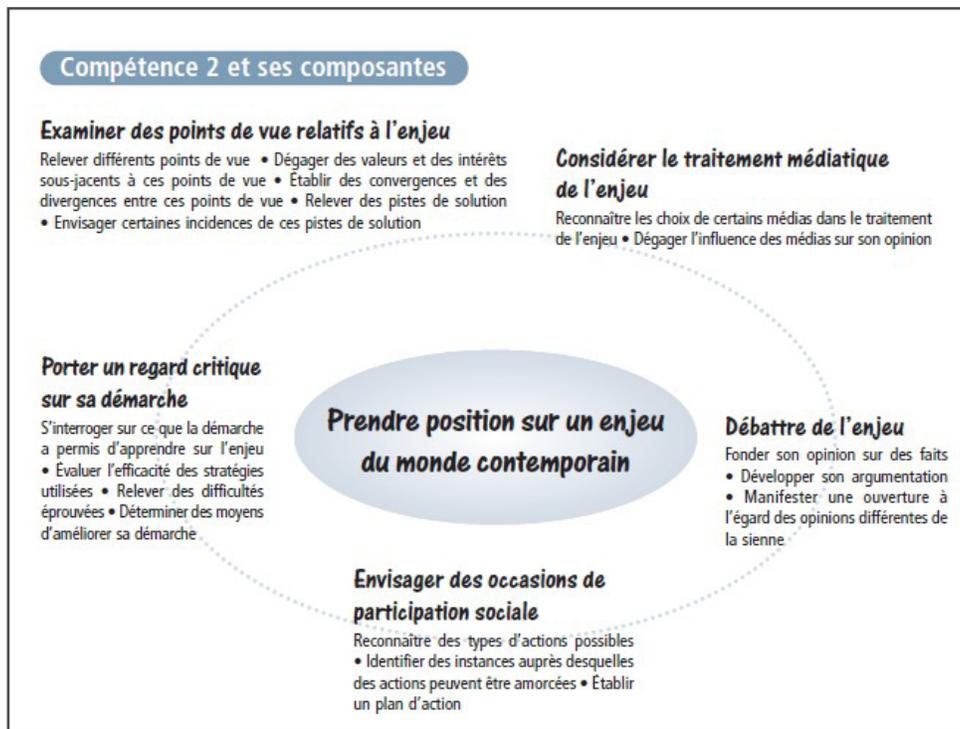
Dans le cas où les élèves participent à leur premier débat, il est approprié d'en faire un enseignement explicite avec un modelage. Il peut être également pertinent de leur présenter

des débats télévisés ou tables rondes par exemple afin d'en faire ressortir certains éléments qui seraient susceptibles de les aider à se préparer adéquatement.

L'enseignant doit expliquer les règles de fonctionnement et penser à l'aménagement des lieux. Que les élèves soient tous en cercle, en rectangle élargi ou en demi-cercle de manière à se voir mutuellement semble être une disposition gagnante pour débattre et respecter les règles de fonctionnement. En partageant son expérience avec moi, Nathalie Giroux a précisé que ses élèves, vu cette disposition de demi-cercle en face à face, n'avaient pas dessiné, lu ou porté leur attention sur autre chose que le débat. Ils étaient tous très concentrés, à sa grande surprise. Ensuite, l'enseignant choisit un animateur-moderateur en lui expliquant son rôle. Nous avons déjà abordé sa participation en introduction. Il doit également gérer les tours de parole. Il doit, dans la mesure du possible (aidé par l'enseignant) relancer le débat en cas de stagnation. Pour l'ouverture de la séance, l'enseignant lance donc le débat. Il est suivi de l'animateur qui introduit le thème. Tous deux relancent les échanges au besoin. Mentionnons qu'il est important de laisser durer de brefs silences. Les débatteurs ont parfois besoin de se réajuster, de restructurer leurs propos et de réfléchir avant de parler à nouveau. Seulement si le silence s'étire, il est convenable de relancer. L'enseignant peut prévoir quelques éléments de relance avant la tenue du débat afin d'être apte à réagir promptement, en cas de relâche des échanges.

C'est l'enseignant qui est responsable de tirer la conclusion à la fin de l'exercice. Il souligne les moments forts, les propos judicieux, les arguments convaincants et rappelle les grandes idées ayant émergé. Il souligne également le cheminement des élèves, partis, pour la plupart, d'une ignorance du conflit jusqu'à être capable de débattre de l'enjeu réel et actuel avec des camarades avisés. Ainsi, ils sont sensibilisés au fait qu'ils peuvent dorénavant s'informer sur l'actualité de manière plus structurée et objective afin de voir les deux côtés de la médaille d'un événement et de pouvoir réagir intelligemment.

Quant à l'évaluation, elle s'effectue idéalement à même la période de débat. Les critères à observer sont la rigueur, la précision et la pertinence des propos échangés. L'enseignant a une liste d'élèves en mains et note particulièrement les impertinences et la justesse des informations apportées au débat. Quant aux élèves qui ne sont vraiment pas à l'aise d'y participer (il y en a toujours quelques-uns dans un groupe), l'enseignante leur demandait quand même de préparer leur argumentation et de s'asseoir avec les débatteurs afin de voir s'ils participeraient finalement de manière spontanée; mais ils avaient l'alternative de remettre un texte écrit à la suite du débat. Un texte qui allait présenter l'enjeu, l'historique, les positions adverses et



une argumentation basée sur des faits. Un travail écrit plus structuré faisant office de bilan de débat.

En conclusion, le débat : un projet pédagogique stimulant, important, utile et réalisable en classe.

Nous avons vu comment le débat est un exercice, une gymnastique menant au développement de la pensée critique, lieu de siège de l'action citoyenne. Être actif dans ses apprentissages, c'est ce que recherchent les élèves et c'est ce dont ils ont besoin. C'est ce que leur offre une telle activité pédagogique. Les élèves se rendent compte que l'objectif d'un débat n'est pas d'obtenir consensus, mais bien de prendre conscience qu'il est difficile d'arriver à une position commune ou à un consensus sur un enjeu réel. Pour un enseignant, cet exercice lui permet de constater les difficultés rencontrées par ses élèves dans leurs apprentissages. Bien souvent, ce qui semblait intuitif se conceptualise. Finalement, le rôle de l'enseignant dans ce contexte ressemble en quelques points à celui d'un arbitre. Il porte tant sur la forme que sur le contenu. Il doit veiller à l'application des règles qu'il a imposées. Par exemple, il doit expliquer les règles de bienséances (qui ne sont pas toujours respectées, ni dans la société, ni dans une école

secondaire). Nous pouvons penser à celles-ci : ne pas insulter les autres, ne pas critiquer arbitrairement, ne pas couper la parole, écouter activement. Ces règles doivent être respectées et ne sont pas imposées arbitrairement. Elles sont là pour amener chacun à « développer sa pensée, à prendre le temps de s'exprimer, à différer ses réactions au discours du voisin plutôt que de répondre du tac au tac, à analyser en permanence les enjeux qui surgissent à tout instant plutôt que de prendre parti immédiatement »¹¹.

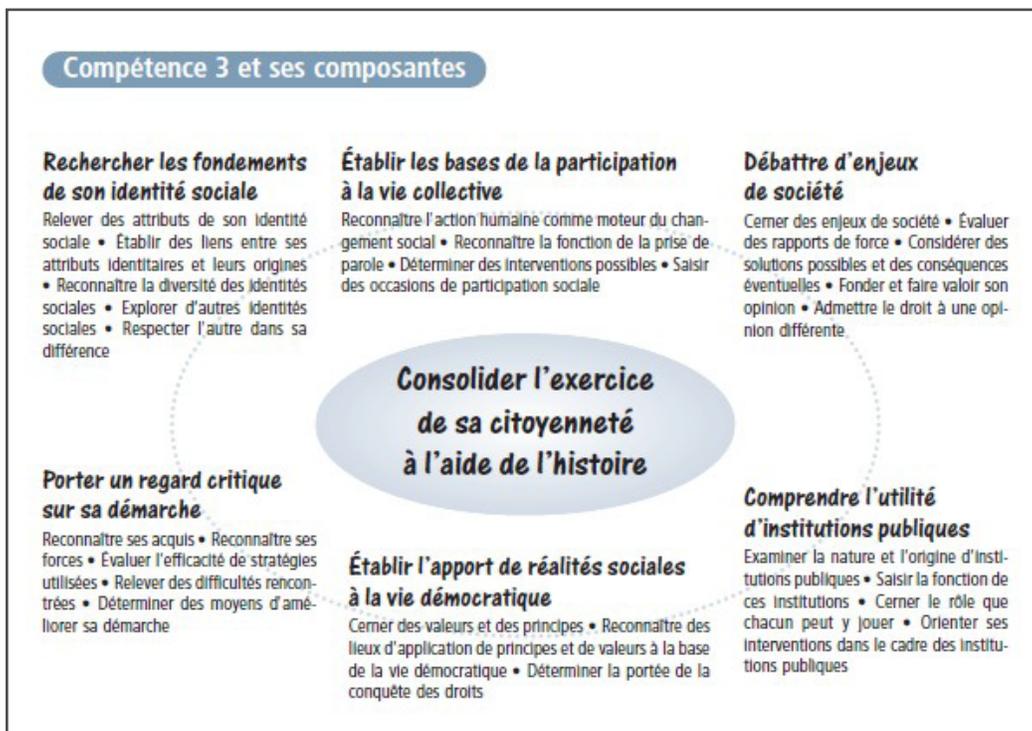
Il doit aussi souligner et structurer le contenu en cours de route. D'autres débats expérimentés dans nos classes semblent également intéressants à mettre en oeuvre; que ce soit un débat qui divise le groupe en cinq ou six équipes de travail ayant chacun un thème spécifique à débattre pendant que les autres élèves deviennent les auditeurs silencieux¹², ou même un débat où siègent des élèves représentant les pays membres du conseil de sécurité des Nations Unies. Et un débat silencieux, ça vous dirait? Avec le développement de la technopédagogie, nous y sommes. Un débat via les médias sociaux, un débat *Twitter*. Stimulant, enrichissant et technologique. Ce sera sans doute mon prochain défi.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec l'auteure.

Références

1 Lafontaine, L. « Le débat » dans : Lafontaine, L. *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal, Chenelière Éducation, p.188.
 2 Lebrun, M. (Décembre 2008). « Communiquer oralement en classe : un compétence transversale ». *Dossier : Développement une compétence langagière*, Vie pédagogique, Numéro 149.
 3 En classe de monde contemporain, cinquième secondaire.
 4 Lafontaine, L. « Le débat » In : Lafontaine, L. *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal, Chenelière Éducation, p.188.
 5 Pour des définitions et précisions, voir entre autres le site du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) de l'Université de Montréal, dans la section Parcours d'autoformation des enseignants universitaires (PAFEU), section Enseigner ou encore la référence suivante : Lafontaine,

L. « Le débat » In : Lafontaine, L. *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal, Chenelière Éducation, p.188.
 6 Voir le tableau à la fin de cet article qui présente cette compétence et ses composantes
 7 Idem
 8 Thème au programme en monde contemporain
 9 Voir l'annexe 1 au besoin pour un aide-mémoire où figurent les étapes de préparation d'un débat en classe.
 10 Voir l'annexe 2 au besoin pour voir des modèles de fiches de travail.
 11 Brenifier, O. *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, p.35.
 12 Julie Charrette a constaté qu'en petites équipes, les élèves semblaient plus à l'aise de s'exprimer et semblaient aller davantage en profondeur dans leurs propos. Il est à noter toutefois, qu'ils avaient accumulé une expérience de débat au préalable.



Références bibliographiques

Brenifier, O. *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, p.1-82.
 Lafontaine, L. « Le débat » In : Lafontaine, L. *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal, Chenelière Éducation, p.187-220.
 Lebrun, M. (Décembre 2008). « Communiquer oralement en classe : un compétence transversale ». *Dossier : Développement une compétence langagière*, Vie pédagogique, Numéro 149.
 Martineau, R. (2010) *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école* *Traité de didactique*, Presses de l'Université du Québec, Canada.
 Maurer, C. (2008). « L'éducation à la citoyenneté »,

Fondation Éducation et Développement, pp.1-4
 Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) de l'Université de Montréal, *Parcours d'autoformation des enseignants universitaires (PAFEU), section Enseigner*. http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours_formation/enseigner/animer_debat.htm
 Fédération canadienne des débats d'étudiants (F.C.D.É.), *Les éléments du débat académique*, <http://www.commelair.ca/fcde/Academiq.htm>
 *Merci à Julie Charrette pour le partage de son expertise reliée aux débats en classe, merci à elle ainsi qu'à Luc Dujardin pour leurs portes ouvertes ainsi qu'à Nathalie Giroux d'avoir partagé avec moi sa première expérience de débat en classe.

Annexe 1

Aide-mémoire Préparer un débat sur un enjeu actuel

Ce projet de débat s'articule autour de la compétence deux du programme *Monde contemporain* : *Prendre position sur un enjeu du monde contemporain*. Nous avons choisi d'organiser un débat dans le cadre du thème *tensions et conflits*, mais il pourrait être organisé dans le cadre de tous les autres thèmes du programme, soit environnement, population, pouvoir ou richesse.

Projet conçu par Julie Charrette, enseignante en Monde contemporain et
Eve Thomas, conseillère pédagogique, Commission scolaire des Laurentides, octobre 2012

Volets de travail	Description des tâches à réaliser	Documents à remettre aux élèves
Préparer les documents	<ol style="list-style-type: none"> 1. Choisir un sujet lié au thème étudié. 2. Préparer un document de travail. Il est important d'intégrer des vidéos, des textes d'actualité, des cartes et des questions. Les textes doivent être sélectionnés afin d'être accessibles et de présenter une argumentation claire et des faits précis. 3. Monter un dossier de presse sur l'enjeu. <i>La collaboration du conseiller pédagogique peut être intéressante à cette étape-ci pour aider à choisir le sujet et aider à monter le dossier de presse.</i> 4. Préparer des fiches pour la prise de notes ayant une section d'arguments et une autre de faits. Penser également à rédiger des questions de relance; voir point 11. 	<p>Document de travail</p> <p>Dossier de presse</p> <p>Fiches de travail pour structurer leur argumentation</p>
Informers les élèves sur l'enjeu 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Amener les élèves à comprendre l'origine et les divers aspects de l'enjeu en complétant avec eux le document préparé à leur intention. 6. Encadrer les élèves qui lisent des articles du dossier de presse et prennent des notes en vue du débat. Ils préparent leur argumentation. 	
Préparer la classe au débat 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Nommer un animateur/modérateur. 8. Expliquer les procédures pour attribuer les droits de parole. 9. Aménager les lieux de manière à favoriser la proximité et faciliter l'échange. 	
Animer le débat 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Introduire le thème et lancer le débat. 11. Relancer la discussion au besoin (il est pertinent de préparer des questions de relance à l'avance). 12. Prendre des notes pour l'évaluation des élèves. 	
Évaluer le débat	<ol style="list-style-type: none"> 13. Évaluer les élèves pendant le débat en consignnant au fur et à mesure des commentaires en lien avec leurs prises de parole. 14. Évaluer les élèves qui n'ont pas parlé à l'aide de leurs fiches de travail. Suggestion : faire rédiger un travail écrit de synthèse. 	

Le Canada doit-il intervenir en Syrie?

Arguments pour	Arguments contre
----------------	------------------

Quelles ont été les interventions réalisées ou proposées jusqu'à maintenant?

Interventions	Date	Pays/Acteurs	Type d'intervention Politique Économique Militaire Humanitaire

Notes



Un voyage humanitaire... une expérience de vie pour toujours

De plus en plus, nous entendons parler de voyages humanitaires au niveau secondaire. C'est pourquoi nous profitons de ce numéro pour vous parler de ce que signifie faire un voyage humanitaire et de sa contribution aux citoyens du futur.

Par Cristina Uribe, enseignante au secondaire, Collège Sainte-Marcelline

Biographie

Cristina Uribe, enseignante au Collège Sainte-Marcelline, est convaincue de l'importance de donner aux jeunes l'occasion de s'engager auprès de leur communauté. Elle a commencé à faire du bénévolat depuis son jeune âge et aujourd'hui, en tant qu'enseignante au secondaire, elle encourage ses élèves à partager leur savoir-faire. En 2012, elle a été une des responsables du programme Marcellines sans frontières et du voyage humanitaire au Bénin. Ayant une maîtrise en didactique des langues, elle s'intéresse aux projets liés à l'acquisition des langues secondes plus particulièrement à celle de l'espagnol comme langue tierce au Québec.

Tout au long du secondaire, les élèves ont la possibilité de réaliser plusieurs voyages ayant des fins différentes : immersion culturelle, séjour linguistique, découverte de la nature, entre autres. Cependant, le voyage humanitaire va au-delà de tout car il est en soit une plongée dans la culture, la langue et la nature d'un autre pays. Dans le cadre d'un voyage humanitaire, les élèves offrent le meilleur de leur savoir-faire pour aider les autres. Au Collège Sainte-Marcelline, nous offrons à nos élèves la possibilité de découvrir le monde de la coopération internationale par le biais du programme parascolaire « Marcellines sans frontières ». L'objectif de ce programme est d'initier les étudiantes au travail de coopération internationale et

leur permettre de découvrir de nouvelles cultures tout en contribuant aux efforts de développement des communautés moins favorisées.

Contrairement à d'autres types de voyage, un voyage humanitaire demande une préparation spéciale. Il faut d'abord sensibiliser les élèves à la société d'accueil pour adoucir le choc culturel. Il faut également les sensibiliser à ce qu'est la coopération internationale et à l'importance de commencer par notre entourage, par notre propre société. C'est ainsi que pendant deux années de préparation, les participantes mettent en place plusieurs projets qui visent leur propre apprentissage et la sensibilisation de

leur communauté académique. Un de ces projets a été l'introduction de « *la semaine de la solidarité* » au Collège. La première année cette activité avait comme sujet « *le rôle de la femme dans la société d'ici et d'ailleurs* » et pour la deuxième édition, « *le commerce équitable et l'importance de la consommation responsable* ». Les Marcellines sans frontières (MSF) participent également à des activités offertes par des organismes externes tels que « La marche 2/3 » organisé par Oxfam-Québec et le « Sommet du millénaire pour la jeunesse » organisé par l'école secondaire Saint-Laurent.

Nous voulons qu'à la fin du programme nos élèves aient envie de continuer à aider les autres en incluant leur communauté locale. Elissa Nacouzi, une des participantes au programme, nous fait partager son expérience : « Je savais déjà que plus tard je voulais faire quelque chose pour aider les autres, mais depuis ce voyage, c'est définitif. J'ai participé à d'autres projets qui touchent tous les âges : emballage des cadeaux de Noël pour des enfants défavorisés, collaboration avec le YMCA afin de ramasser de la nourriture pour un quartier défavorisé de Montréal, formation de secourisme pour aider les personnes qui ont des accidents, etc. Ma famille a été influencée et a participé avec moi à certains projets! Il est certain que je veux faire un autre voyage humanitaire, soit en Amérique du sud ou encore en Afrique. Après y avoir goûté une fois, il est impossible de s'arrêter là!! »



Les étudiantes qui participent au programme s'impliquent aussi dans le financement de leur voyage. Alors, les élèves proposent des activités qui leur permettent d'amasser l'argent tout en respectant les valeurs promues par le groupe. Elles ont entre autre organisé « la vente de produits Equita » en collaboration avec la section

jeunesse d'Oxfam-Québec et « le défilé de mode éthique » organisé en collaboration avec l'organisme FEM International, organisme à but non lucratif qui encourage le développement durable dans l'industrie de la mode et du textile.

Notre premier voyage humanitaire a eu lieu à l'été 2012 au Bénin en Afrique. Un groupe de onze filles et trois accompagnatrices sont parties ayant pour mission d'aider les enfants de la communauté de Golo Yekon à pratiquer leur français en jouant, en leur racontant des histoires, en leur apprenant des chansons, en d'autres mots, en s'amusant. Arrivées au Bénin, les participantes au programme ont compris l'importance que la langue française représentait dans la vie de ces petits. Étant la langue officielle du pays, ils n'auront pas la chance d'avoir un travail et encore moins de poursuivre leurs études s'ils ne parlent pas le français. À Golo Yekon, le « fon » est le dialecte parlé par la communauté. Pour ces enfants le français est presque une langue étrangère avec laquelle ils n'ont de contact qu'à l'école. « Donner de mon temps pour enseigner le français et les mathématiques à des jeunes étudiants fut une expérience magique », affirme Sarah Chemali, participante au programme.

Les MSF se sont données à cœur pour accomplir leur mission. En échange, elles ont connu non seulement une culture très différente de la nôtre, mais une population qui fait face à des besoins très différents des nôtres. À la fin du voyage leur plus grande récompense aura été de voir la joie dans les yeux de tous ces enfants béninois et la réflexion positive sur le sens de leur vie que l'expérience leur aura permis de faire. Voici ce qu'en dit Éliissa : « J'ai vécu cette expérience comme une façon d'aider les autres, mais ce que j'ai réalisé à la fin du voyage, c'est que ce sont eux qui m'ont aidée. Ils m'ont aidée à grandir, à avoir les pieds sur terre et surtout à être plus heureuse. »

Aujourd'hui, un an après le voyage, nos élèves commencent leur deuxième année du cégep toujours en gardant de beaux souvenirs de cette expérience. « Mon expérience au Bénin a été formidable sous tous ces aspects. Ce voyage m'a changée et même après un an, il ne se passe pas un jour sans que j'y pense ou que je parle de ce magnifique pays peuplé d'habitants chaleureux, optimistes et incroyables. Ce voyage m'a permis d'en connaître un peu plus sur moi-même et je suis revenue à Montréal plus riche qu'au départ. Je ne parle pas de choses matérielles, mais plutôt de cet amour avec lequel les Béninois nous ont accueillies. » Muriel Nader, participante au programme.

En tant qu'établissement éducatif nous sommes fiers de pouvoir offrir à nos élèves cette occasion de s'épanouir et de mettre en valeur leurs qualités en tant qu'êtres humains.

Information additionnelle : l'école du Bénin où les Marcellines sans frontières ont fait leur travail humanitaire est l'accomplissement d'un projet mené par le Collège

avec l'aide de toute la communauté (religieuses de Sainte Marcelline, élèves de la maternelle au secondaire, personnel enseignant, personnel administratif, partenaires locaux). L'école qui a ouvert ses portes en 2007 avec 31 enfants, accueille aujourd'hui 362 élèves grâce au programme de parrainage mis en place au Québec.



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

- ▶ Marianne Giguère
- ▶ Florence Piron
- ▶ Véronique Covanti
- ▶ Claude Poudrier
- ▶ Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers
- ▶ Antoine Baby
- ▶ William Wheeler
- ▶ Émilie de la Durantaye
- ▶ Maxime Garneau
- ▶ Amanda Neville
- ▶ Kevin Péloquin
- ▶ Eve Thomas
- ▶ Cristina Uribe