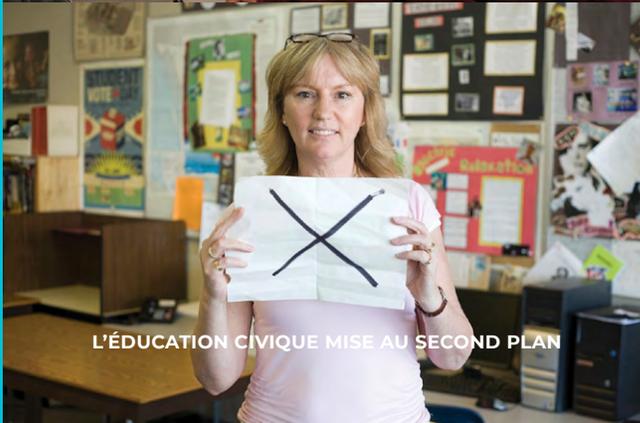


# L'ÉDUCATION CIVIQUE MISE AU SECOND PLAN

Une enquête nationale auprès des enseignant.e.s canadien.ne.s  
sur l'éducation civique





# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>4</b>
À propos	5
Méthodologie et profil des enseignant.e.s	7
<b>La citoyenneté dans les programmes scolaires</b>	<b>8</b>
Vue d'ensemble sur l'éducation à la citoyenneté	9
Un aperçu	10
Intégration aux programmes d'études	12
La dévalorisation de l'éducation civique	15
<b>La citoyenneté dans la salle de classe</b>	<b>17</b>
Les types d'éducation à la citoyenneté	18
L'éducation civique à travers le temps	19
L'éducation civique dans la pratique	20
Les priorités des enseignant.e.s et celles des systèmes scolaires	22
Les 5 principales priorités	23
Les approches pédagogiques	24
Regard sur la discussion dans la classe	26
<b>Obstacles à l'enseignement de l'éducation civique</b>	<b>28</b>
Les principaux obstacles	29
Le manque de formation, un problème majeur	30
<b>L'éducation à la citoyenneté et les élèves</b>	<b>32</b>
L'intérêt des élèves envers l'éducation à la citoyenneté	33
<b>Recommandations</b>	<b>36</b>
<b>Conclusion</b>	<b>40</b>

# Remerciements



CIVIX est un organisme de bienfaisance canadien dédié au renforcement de la démocratie par le biais de l'apprentissage civique par l'expérience. Nos ressources et nos programmes sont conçus pour donner vie à la démocratie dans les salles de classe et donner aux élèves les connaissances et les compétences nécessaires pour devenir des citoyen.ne.s actif.ve.s et informé.e.s.

Pour plus d'informations, visitez [civix.ca](http://civix.ca) ou écrivez un courriel à [salut@civix.ca](mailto:salut@civix.ca).

## POUR CITER CE RAPPORT

CIVIX. (Décembre 2023). L'éducation civique mise au second plan : Une enquête nationale auprès des enseignant.e.s canadien.ne.s sur l'éducation civique.

© 2023 CIVIX, 504-639 rue Queen O., Toronto, ON, M5V 2B7

Mise en page du rapport par Phoebe Miller

## REMERCIEMENTS

CIVIX aimerait remercier ces enseignant.e.s de partout à travers le Canada qui ont donné leur avis sur l'enquête : Chris Brouillard-Coyle, Michele Cumberland, Mary Enns, Lindsay Hutchison, Neeta Kumar-Britten, Kevin Lopuck, Stuart Mutch et Brian Weishar.

Merci à Alan Sears et Carla Peck d'avoir partagé leur expertise et leurs idées tout au long de la production de ce rapport.

Merci également à notre partenaire de recherche, Abacus Data, ainsi qu'à nos partenaires financiers d'avoir rendu cette étude possible.



# Introduction

Au cours de l'hiver 2022, alors qu'Ottawa et d'autres régions du Canada étaient encore aux prises avec les effets et les répercussions des manifestations du « Convoi de la liberté », un refrain familier faisait écho dans les médias : « Les Canadiens ne reçoivent pas une éducation civique suffisante et, vraisemblablement, ils en ont besoin » (voir notamment O'Neill, 2022; Fullan, 2022; Toor, 2022; et Van Rythoven, 2022). Il fallait s'y attendre. Comme le notent de nombreux spécialistes de l'éducation, les appels à la réforme de l'éducation civique vont de pair avec l'émergence de crises civiques (Osborne, 2000; Sears et Hyslop-Marginson, 2007; Westheimer, 2019; et Miles, 2021). Mais que manque-t-il exactement aux élèves canadiens ? De quoi ont-ils besoin ?

En général, les appels à l'éducation à la citoyenneté mettent l'accent sur la nécessité d'accroître les connaissances et la conscience civique, considérant simplement la citoyenneté comme quelque chose que les élèves « apprennent » et « connaissent ». Pourtant, comme le notent Sears et Hyslop-Marginson (2007), non seulement nous ne savons pas exactement ce que connaissent les élèves canadiens, mais le type de connaissances qui est souvent étudié dans les recherches ou mentionné dans les articles d'opinions n'a souvent que peu de liens avec la pratique réelle de la citoyenneté (voir également Barabas et coll., 2014; Boudreau et Lupia, 2011). Par exemple, suggérer que les protestations du convoi auraient pu être évitées simplement par une meilleure compréhension des nuances des gouvernements de coalition (ou de toutes autres connaissances du processus gouvernemental) ne démontre pas seulement une ignorance des racines sociales, politiques et historiques complexes du convoi lui-même, mais réduit également l'éducation civique à un projet individualiste en contradiction avec l'essence même de la citoyenneté.

Bien entendu, l'éducation à la citoyenneté comprend l'étude formelle des processus politiques, du rôle du gouvernement ainsi que des droits et responsabilités des citoyens. Toutefois, à un niveau plus fondamental, l'éducation à la citoyenneté concerne la communauté et la manière dont nous nous identifions aux autres et interagissons avec elleux. Il s'agit de réfléchir de façon critique et approfondie à la manière dont nous devrions vivre ensemble, en tant que communauté, et de s'engager dans les systèmes et les processus démocratiques par lesquels nous pouvons essayer de créer les changements que nous souhaitons voir.

Nous préconisons un type d'éducation à la citoyenneté authentique et expérientiel, qui rend visible l'entrecroisement des expériences vécues par les élèves et des structures sociales et politiques plus larges. Il s'agit d'un type d'éducation civique qui ne se contente pas d'expliquer aux élèves le fonctionnement de notre système politique, mais qui les encourage à le comprendre, à l'analyser, à s'y impliquer, et même à le remettre en question afin de créer un Canada dans lequel ils souhaitent vivre.

Ce type d'éducation civique est plein de conflits, de tensions et de contradictions. Il demande aux élèves de s'interroger sur ce que signifie être un.e citoyen.ne, d'analyser des problèmes complexes à partir de points de vue multiples et contrastés, de se confronter à des idées provocantes et à des sujets controversés, d'examiner et de remettre en question leurs propres croyances et opinions, de considérer leurs priorités personnelles en même temps que celles de leur communauté et, en définitive, de prendre des décisions difficiles. C'est un travail ardu pour les élèves.

C'est également une tâche difficile pour les enseignant.e.s. Pour paraphraser Alan Sears (2018), expert en éducation à la citoyenneté, enseigner la citoyenneté n'est pas une science exacte; c'est en fait beaucoup plus compliqué à enseigner qu'on ne le pense. Afin de dispenser aux élèves une éducation civique de grande qualité, fondée sur les meilleures pratiques, les enseignant.e.s ont besoin de temps, de formations, de ressources et d'un soutien institutionnel adéquat.

Aujourd'hui, les jeunes Canadiens doivent faire face à une variété d'enjeux distincts et complexes, allant du désengagement politique et de la montée des sentiments anti-démocratiques à la polarisation sociale et à l'augmentation de la désinformation. Trop souvent, ils ne disposent pas des outils nécessaires pour faire face à la situation.

Nous sommes d'accord pour affirmer que l'éducation à la citoyenneté est essentielle, mais qu'elle est aussi grandement négligée. Le Canada connaît certainement un problème d'éducation à la citoyenneté, mais les élèves canadiens n'en ont pas simplement besoin de « plus ». Ils ont besoin d'un accès constant et équitable à une éducation civique de haute qualité qui les encourage à être des citoyens actifs à part entière, doté.e.s d'un esprit critique. Ils ont également besoin d'une forme d'éducation à la citoyenneté qui les aide à contextualiser leur société afin d'être ensuite en mesure de mieux envisager leur rôle au sein de celle-ci.

## À propos

De notre point de vue, pour comprendre l'état actuel de l'éducation civique au Canada, il faut commencer par les enseignant.e.s. Ces dernier.ères sont en première ligne de notre démocratie et on leur demande souvent de porter le fardeau que représente le développement des compétences civiques chez les jeunes. Par conséquent, nous devons nous assurer que leurs voix sont entendues et qu'ils sont adéquatement outillé.e.s et soutenu.e.s.

Le système éducatif canadien étant décentralisé, il existe peu de données nationales sur l'état de l'éducation à la citoyenneté au Canada. Depuis la dernière étude nationale sur le sujet publiée par A. B. Hodgetts dans son œuvre *What Culture? What Heritage? A Study of Civic Education in Canada* en 1968, beaucoup de choses ont changé. Ce rapport est donc, à nos yeux, une occasion de contribuer à ce que nous pensons être une conversation nationale sur la citoyenneté dans la salle de classe ainsi qu' à l'enrichissement de l'important corpus de recherches mondiales sur l'éducation à la citoyenneté.

Afin de mieux comprendre la pratique de l'éducation civique au Canada, CIVIX a chargé Abacus Data de dresser un portrait de la perception de l'éducation civique qu'ont les enseignant.e.s canadien.ne.s, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année/5<sup>e</sup> secondaire, de leurs méthodes d'enseignement et des obstacles auxquels iels sont confronté.e.s.

### LES DONNÉES PRÉSENTÉES DANS CE RAPPORT PROVIENNENT DE TROIS SOURCES :

1

Un sondage mené auprès de 1 922 professionnel.le.s de l'éducation à travers tout le pays.

2

Une série de quatre groupes de discussion, composés de 5 à 9 enseignant.e.s chacun, destinés à approfondir les résultats de l'enquête et à mieux comprendre ce à quoi ressemble l'éducation civique dans les salles de classe.

3

Des entretiens individuels avec des professionnel.le.s de l'éducation à la citoyenneté expérimenté.e.s, menés par le personnel de CIVIX, dont l'objectif était de comprendre comment les pédagogues qui accordent de l'importance à l'éducation à la citoyenneté la mettent en œuvre dans leur classe.

## ÉLÉMENTS À RETENIR



L'éducation civique est bien représentée dans les programmes d'études provinciaux et territoriaux, mais, dans la pratique, elle est grandement négligée.



Les enseignant.e.s sont majoritairement favorables à l'intégration de l'éducation civique dans les programmes scolaires, mais cela ne se traduit pas dans la pratique.



Il existe un décalage entre le type d'éducation civique que les enseignant.e.s aimeraient dispenser et le type d'éducation civique qu'ils estiment devoir enseigner.



L'éducation civique au Canada est inéquitable, alors que seule une minorité d'élèves s'engage systématiquement dans des pratiques qui développent le plus efficacement les connaissances, les compétences et la disposition à la citoyenneté.



La formation des enseignant.e.s en matière d'éducation civique fait cruellement défaut à tous les niveaux. En conséquence, les personnes interrogées estiment que plusieurs enseignant.e.s chargé.e.s d'enseigner l'éducation civique n'y accordent pas nécessairement beaucoup d'intérêt et ne sont pas qualifié.e.s pour l'enseigner.

**« L'éducation civique est essentiellement le fondement de la création d'une communauté scolaire. C'est quelque chose de continu et c'est la pierre angulaire de la façon dont nous commençons les choses, et, chaque jour, nous adoptons cette approche démocratique. »**

— UNE ENSEIGNANTE DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE

# Méthodologie et profil des enseignant.e.s

L'enquête a été menée auprès de deux populations :

**1** Un échantillon d'enseignant.e.s CIVIX (enseignant.e.s CIVIX), formé de 1 406 enseignant.e.s faisant partie de nos listes internes de courriels. Tous.les les enseignant.e.s de notre base de données ont été invité.e.s à participer.

**2** Un échantillon de la population générale (population générale), composé de 516 répondant.e.s. Cet échantillon a été pondéré en fonction du genre et de la région.

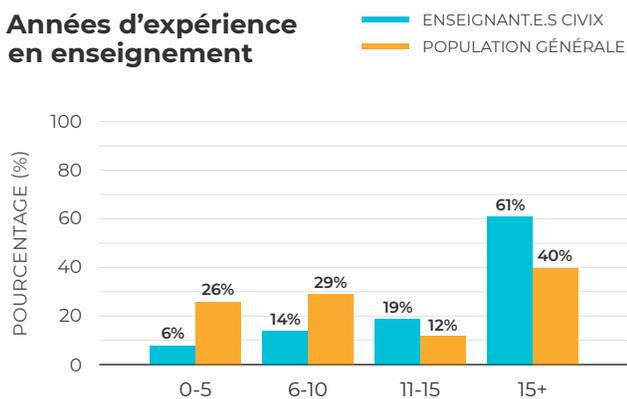
Des pédagogues des dix provinces canadiennes ont répondu au sondage, mais nous n'avons malheureusement reçu aucune réponse d'enseignant.e.s provenant des territoires.

Sauf indication contraire, les résultats présentés dans ce rapport sont issus de l'échantillon d'enseignant.e.s CIVIX. Dans l'ensemble, ces enseignant.e.s sont plus expérimenté.e.s en éducation à la citoyenneté et sont plus susceptibles d'enseigner des cours qui impliquent directement la citoyenneté, comme des cours de sciences humaines<sup>1</sup>, que les enseignant.e.s qui composent

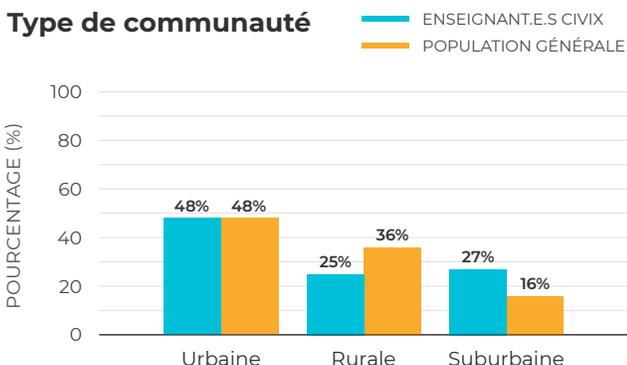
l'échantillon de la population générale. L'échantillon d'enseignant.e.s CIVIX représentait également un plus large éventail de niveaux scolaires, bien qu'il comptait surtout des enseignant.e.s de l'élémentaire/du primaire et de l'école intermédiaire (7<sup>e</sup>/8<sup>e</sup> année, ou secondaire 1 et 2 au Québec). Dans les cas où il y avait des différences notables entre les résultats des deux populations, nous avons inclus les résultats des deux échantillons.

Veuillez noter que les résultats ont été arrondis. Conséquemment, il se peut que les totaux n'atteignent pas 100 %.

## Années d'expérience en enseignement



## Type de communauté



## Matière enseignée<sup>2</sup>

	ENSEIGNANT.E.S CIVIX (%)	POPULATION GÉNÉRALE (%)
Toutes les matières (élémentaire/ primaire)	46%	14%
Arts	10%	11%
Éducation physique	9%	10%
Langues	28%	40%
Mathématiques	12%	26%
Sciences	11%	21%
Sciences humaines	45%	33%
Technologie	5%	12%
Autre(s)	14%	19%

# La citoyenneté dans les programmes scolaires

# Vue d'ensemble sur l'éducation à la citoyenneté

Tout d'abord, il y a une bonne nouvelle : les enseignant.e.s croient fermement en l'importance de l'éducation à la citoyenneté. Les résultats de l'étude démontrent que les enseignant.e.s sont d'accord, presque à l'unanimité, pour dire qu'il est important que les élèves apprennent le fonctionnement de la politique et du gouvernement à l'école. Ce constat s'applique aux deux échantillons, bien que, tel qu'attendu, les enseignant.e.s qui utilisent les programmes de CIVIX sont plus nombreux.es à être d'accord avec cette affirmation.

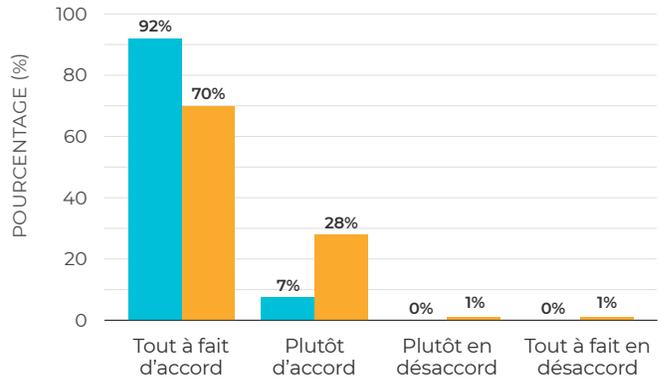
Ensuite, les enseignant.e.s considèrent également, dans l'ensemble, qu'il est utile d'enseigner à leurs élèves la politique et le gouvernement, bien que l'échantillon de la population générale, où la proportion d'enseignant.e.s en sciences humaines est beaucoup plus faible, en soit moins convaincu.

Finalement, si les enseignant.e.s ont confiance en la pertinence de l'éducation civique, iels ne sont pas tout aussi confiant.e.s lorsque vient le temps de l'enseigner. Bien que le nombre d'enseignant.e.s qui s'estiment généralement confiant.e.s soit élevé, moins de la moitié des enseignant.e.s expriment un haut niveau de confiance, même parmi l'échantillon des enseignant.e.s CIVIX, qui sont généralement plus expérimenté.e.s dans le domaine des sciences humaines. D'ailleurs, dans l'échantillon de la population générale, un quart des enseignant.e.s se sont déclaré.e.s peu confiant.e.s pour enseigner cette matière.

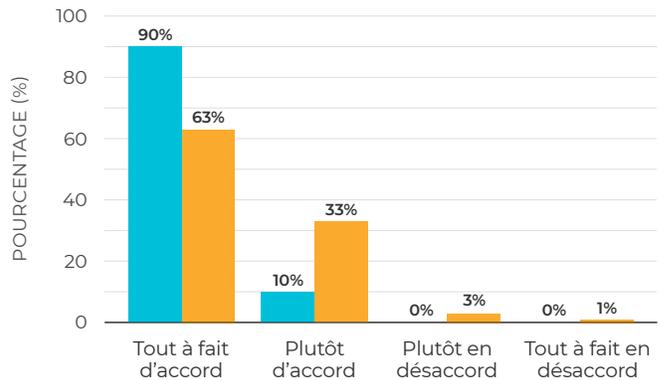


ENSEIGNANT.E.S CIVIX POPULATION GÉNÉRALE

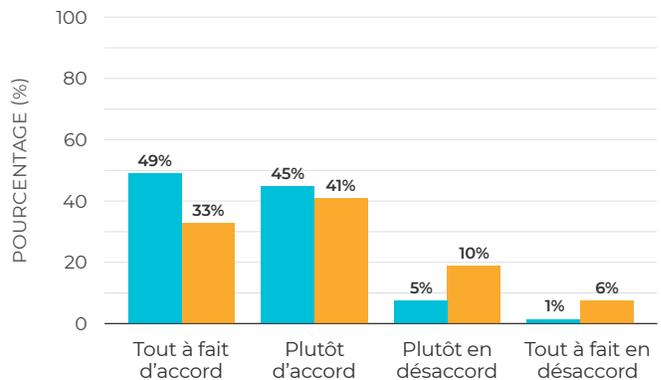
## Je crois qu'il est important que les élèves apprennent le fonctionnement de la politique et du gouvernement à l'école



## J'estime qu'il est utile d'enseigner à mes élèves ce qu'est la politique et le gouvernement



## J'ai confiance en ma capacité d'enseigner la politique et le gouvernement



**« La citoyenneté est, pour moi, en tant qu'enseignant, l'objectif principal, et je pense que, d'une manière générale, c'est l'objectif principal de l'éducation également. »**

— UN.E ENSEIGNANT.E DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE<sup>3</sup>

## Un aperçu

À travers tout le Canada, l'acquisition des connaissances, des compétences et des dispositions à la citoyenneté relève en grande partie, mais pas qu'exclusivement, des programmes de sciences humaines. Parmi ceux-ci, de nombreux programmes définissent explicitement la citoyenneté comme la raison d'être de la discipline. Entre autres, le curriculum de l'Alberta stipule que « les études sociales offrent aux élèves des occasions de développer les attitudes, les compétences et les connaissances qui leur permettront de devenir des citoyen.ne.s engagé.e.s, actif.ve.s, informé.e.s et responsables ». La Colombie-Britannique, quant à elle, considère que l'objectif principal des sciences humaines est de donner aux élèves « les connaissances, les aptitudes et les compétences nécessaires pour devenir des citoyen.ne.s actif.ve.s et informé.e.s, capables d'exercer leur esprit critique ». À l'autre extrémité du pays, les programmes d'études des provinces de l'Atlantique affirment sans ambages que « les sciences humaines, plus que tout autre domaine du programme, sont essentielles au développement de la citoyenneté », car elles « incarnent les grands principes de la démocratie ».

Dans les classes de l'élémentaire/du primaire, l'éducation à la citoyenneté se veut interdisciplinaire. C'est-à-dire qu'elle est abordée principalement dans le cadre des cours de sciences humaines, comme l'histoire et la géographie, mais qu'elle est aussi abordée, à l'occasion, simultanément à des éléments de la philosophie, de l'économie et du droit, entre autres. Les objectifs d'apprentissage de l'éducation civique à atteindre dans chaque matière diffèrent selon le niveau et selon les provinces/territoires<sup>4</sup>. Quant aux classes du secondaire, quelques provinces prévoient des cours d'éducation civique obligatoires en 9<sup>e</sup> (Nouvelle-Écosse) ou en

10<sup>e</sup> année (Ontario et Nouveau-Brunswick, depuis 2023), mais la plupart des provinces et territoires exigent simplement que les élèves suivent un certain nombre de cours relevant des sciences humaines<sup>5</sup>. Il s'agit en général de moins d'un cours de sciences humaines par année, et, dans plusieurs provinces et territoires, il est possible d'être exempté de ce cours pendant les dernières années du secondaire<sup>6</sup>. Comme le montrent clairement les résultats de notre sondage et de nos groupes de discussion, autant à l'élémentaire/au primaire qu'au secondaire, l'importance accordée à l'éducation à la citoyenneté dans un cours spécifique dépend souvent à la fois du cours lui-même et des intérêts, des priorités et des capacités de l'enseignant.e.

Les experts en sciences humaines ont relevé que le fait de promouvoir les compétences civiques dans des programmes d'études ne signifie pas pour autant que les objectifs globaux de la citoyenneté sont encouragés dans les salles de classe. Notamment, en analysant le déploiement et la mise en œuvre du programme d'études sociales révisé de l'Alberta, Gibson (2012) a constaté que ni les enseignant.e.s ni les élèves ne considèrent la citoyenneté comme l'un des objectifs des sciences humaines. En outre, comme l'affirment Evans et coll. (2020), « les politiques provinciales quant aux orientations des programmes sont souvent considérées comme fortes en rhétorique, mais vagues quant aux objectifs à privilégier et/ou à l'approfondissement attendu des notions ».

Les tensions entre la rhétorique du programme et la pratique en classe sont un thème majeur des résultats du sondage et des constats des groupes de discussion.

Dans l'ensemble, les répondant.e.s, provenant d'un peu partout au pays, sont relativement satisfait.e.s des

programmes d'enseignement. Toutefois, alors que près des trois quarts (73 %) d'entre eux affirment être d'accord pour dire que le programme de leur matière soutient le type d'éducation à la citoyenneté qu'ils veulent dispenser, seulement 24 % de tous les répondant.e.s sont tout à fait d'accord.

Dans les groupes de discussion, les pédagogues participant.e.s ont expliqué leurs sentiments parfois contradictoires quant à la place accordée à l'éducation civique dans les programmes de sciences humaines. D'une part, les enseignant.e.s estiment que le programme leur offre la souplesse et l'autonomie professionnelle nécessaires pour aborder l'éducation à la citoyenneté comme iels l'entendent. Une enseignante du premier cycle du secondaire de l'Alberta a d'ailleurs déclaré qu'elle se sentait « habilitée » par son programme. D'une autre part, les professionnel.le.s de l'éducation craignent que cette souplesse du programme, qui permet à certain.e.s enseignant.e.s de mettre l'accent sur l'éducation civique et d'intégrer la citoyenneté dans leurs cours, ne se traduise par une dilution de la citoyenneté si un.e enseignant.e ne s'intéresse pas à l'éducation civique ou ne sait pas comment l'intégrer en classe<sup>7</sup>.

Un.e enseignant.e de la Colombie-Britannique, par exemple, a raconté comment une intégration peu encadrée par le programme peut donner l'impression que l'éducation à la citoyenneté est facultative, même dans le cadre des sciences humaines, si les enseignant.e.s n'y accordent pas volontairement une place :

*« Ce n'est qu'un point d'enseignement dans le cadre de notre [cours de sciences humaines de dixième année]. Je ne sais pas si c'était l'intention lorsque [le programme] a été rédigé, mais c'est ce que cela devient. Par exemple, j'ai une collègue qui s'apprête à clore l'année scolaire et qui se dit : « Oh, mon Dieu, je n'ai même pas encore enseigné [l'éducation civique] ». Elle va donc l'enseigner pendant quelques semaines à la fin du mois de juin, un peu comme une réflexion après coup. À mon avis, c'est loin d'accorder le temps, les efforts et l'énergie que requiert l'éducation civique. »*

Un.e autre enseignant.e d'expérience, également de la Colombie-Britannique, a expliqué que la souplesse du programme d'études peut être une lame à double tranchant, en particulier pour les jeunes enseignant.e.s qui n'ont peut-être pas les connaissances et la confiance nécessaires pour intégrer l'éducation civique dans leur salle de classe :

*« On peut trouver des moyens [d'intégrer l'éducation civique et la citoyenneté], trouver des choses à y rattacher, mais ce n'est pas toujours évident. Un nouvel enseignant ne voit pas toujours [comment établir des liens avec] le fonctionnement de la démocratie, de notre législature et de notre gouvernement fédéral... Certes, les grandes lignes du programme d'études de la Colombie-Britannique facilitent les choses, de même que les compétences de base à développer chez les élèves, mais lorsqu'il s'agit du contenu... il faut vraiment se casser la tête. »*



## Intégration aux programmes d'études

Les enseignant.e.s de tous les niveaux, y compris ceux qui n'enseignent pas principalement les sciences humaines, estiment en grande majorité que l'éducation à la citoyenneté est une matière transversale. 90 % des personnes interrogées sont d'accord pour dire qu'elle devrait être enseignée dans l'ensemble du programme scolaire.

Selon un.e enseignant.e de la Colombie-Britannique lors des groupes de discussion, la citoyenneté ne devrait pas être uniquement la responsabilité des enseignant.e.s de sciences humaines :

*« J'ai l'impression que ce sont souvent les spécialistes des sciences humaines qui se taillent la part du lion en ce qui concerne les questions civiques. Mais je crois que les sciences et les mathématiques ont un rôle énorme à jouer dans ce domaine. »*

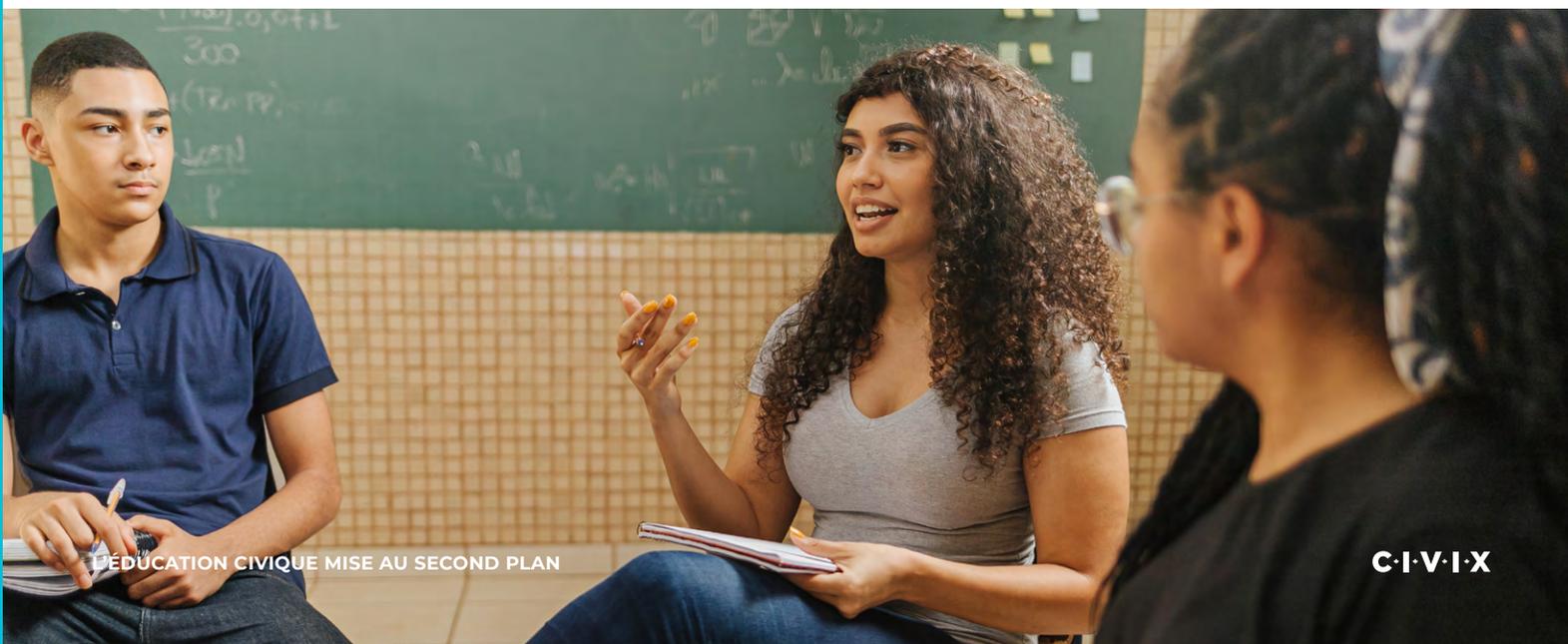
Au moins, au niveau de la rhétorique, la politique éducative tend à être d'accord. Presque tous les programmes scolaires provinciaux et territoriaux considèrent explicitement la citoyenneté comme une compétence globale transdisciplinaire de base, ou un équivalent. Par exemple, en 2013, l'Ontario a introduit le *cadre d'orientation en éducation à la citoyenneté* pour « donner vie à l'éducation à la citoyenneté, non seulement dans les études sociales, l'histoire et la géographie, mais aussi dans de nombreuses autres matières ». Le programme scolaire de l'Ontario définit aussi explicitement la « citoyenneté

mondiale et la durabilité » comme l'une des sept compétences transférables censées être intégrées chaque année d'études et à toutes les disciplines<sup>8</sup>. Le *plan d'action pour l'éducation de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année* du Manitoba, lancé en 2022, présente une vision dans laquelle tous.les élèves « ont la capacité de jouer un rôle actif dans la détermination de leur avenir et d'être des citoyens actifs » et son *cadre de l'apprentissage* mentionne la citoyenneté comme une compétence globale nécessaire pour atteindre cet objectif. Le *cadre des apprentissages essentiels à l'obtention du diplôme*, établi en 1995 par les quatre provinces du Canada atlantique et mis à jour en 2015, définit également la citoyenneté comme une compétence transversale et stipule que tous.les apprenant.e.s devraient être en mesure « de reconnaître les principes et les actions des citoyens dans une société juste, pluraliste et démocratique » et « de démontrer la disposition et les habiletés nécessaires à une citoyenneté efficace. »

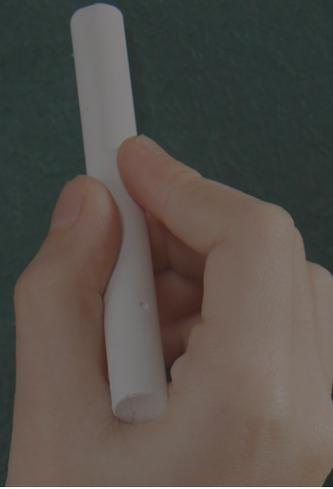
**L'éducation civique devrait être mise en œuvre dans l'ensemble du programme scolaire.**



Tout à fait d'accord | **46%**  
 Plutôt d'accord | **45%**  
 Plutôt en désaccord | **8%**  
 Tout à fait en désaccord | **1%**



**« J'ai l'impression que ce sont souvent les spécialistes des sciences humaines qui se taillent la part du lion en ce qui concerne les enjeux civiques. Mais je crois que les sciences et les mathématiques ont un rôle énorme à jouer dans ce domaine. »**



### Mon école a inscrit l'éducation civique dans l'ensemble du programme scolaire.



Selon les professionnel.le.s de l'éducation interrogé.e.s, ces objectifs, que visent à atteindre ces politiques, ne reflètent toutefois pas la réalité. Seul.e.s 36 % des enseignant.e.s interrogé.e.s affirment que leur école intègre l'éducation à la citoyenneté dans le programme scolaire, avec seulement 5 %, parmi elleux, étant tout à fait d'accord. Ces nombres sont relativement homogènes d'une province à l'autre, mais les enseignant.e.s de l'élémentaire/du primaire, d'autant plus ceux qui travaillent dans des milieux urbains, sont plus nombreux.ses (48 %) à affirmer que l'éducation civique est intégrée dans le programme d'études de leur école. Les enseignant.e.s du secondaire, quant à elleux, sont moins susceptibles de constater une intégration de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes au sein de leur établissement scolaire<sup>9</sup>.

Pour réitérer, c'est une chose d'affirmer que la citoyenneté active est un objectif de l'éducation, et c'en est une toute autre de s'assurer que tous.les professionnel.le.s de l'éducation ont une solide compréhension de l'éducation à la citoyenneté et qu'ils sont capables de lui donner la priorité que les programmes d'études suggèrent. L'intégration de l'éducation civique dans le programme scolaire est un objectif admirable, mais elle nécessite des résultats clairement définis, des ressources, de la formation et du temps. Sans un soutien adéquat, même les documents de programmes les plus complets n'aboutissent qu'à ce que Hughes et coll. (2010) qualifient de « mandat non financé<sup>10</sup>».

Les enseignant.e.s des groupes de discussion ont clairement indiqué que l'intégration des programmes scolaires sans plan de mise en œuvre clair ou sans enseignant.e.s préparé.e.s et motivé.e.s pour s'engager dans les enjeux civiques peut entraîner une dilution générale de l'éducation civique. Cette préoccupation fait écho aux recherches internationales qui ont démontré que les approches interdisciplinaires de l'éducation à la citoyenneté peuvent être inefficaces si elles n'intègrent pas des objectifs d'apprentissage clairs, une base de contenus solide et des systèmes d'évaluation et de responsabilisation (Claes et Stals, 2021). Comme l'a dit un.e enseignant.e du secondaire en Ontario :

**« Je pense que le problème avec l'intégration, c'est la qualité de l'intégration qui en résultera... Vous voulez probablement que des personnes qualifiées intègrent ces concepts, ce qui, en éducation civique, peut s'avérer incroyablement difficile. »**

Concomitamment, certain.e.s pédagogues des groupes de discussion ont montré à quoi pouvait ressembler l'attention portée à l'éducation civique dans l'ensemble des programmes scolaires. Une enseignante de l'élémentaire de la Nouvelle-Écosse a décrit sa perception de l'intégration de l'éducation civique aux autres programmes scolaires ainsi :

**« Je crois qu'elle est souvent intégrée dans différentes matières, en particulier dans les langues. Je fais toujours mes sciences humaines ou mes sciences dans le cadre de mon bloc de langues. De cette façon, la langue est plus utile et est plus significative... On peut toujours introduire les mathématiques dans les sciences humaines... Lorsque nous avons participé au Vote étudiant, [nous avons cherché] à prédire et à estimer qui serait le vainqueur. »**

Cette enseignante a également expliqué que ses élèves développent leurs compétences en communication orale en discutant d'enjeux politiques urgents et développent leurs compétences en écriture en rédigeant des lettres à leur député.e provincial.e ou fédéral.e. Il s'agit d'expériences significatives pour les élèves, mais elles sont le résultat de l'initiative d'une enseignante qui, individuellement, s'intéresse suffisamment à l'éducation à la citoyenneté pour ainsi la mettre en œuvre dans sa classe. Ces expériences ne sont certainement pas uniformes d'un.e centre de service/conseil/district/commission scolaire à l'autre, ni même d'une école à l'autre, et il est probable que les autres élèves d'une même école n'aient pas tous.tes les mêmes occasions et chances de mettre en pratique des compétences similaires en matière de citoyenneté active.

Il est à noter que ces exemples proviennent d'une enseignante de l'élémentaire/du primaire qui est responsable de l'enseignement de toutes les matières et qui est donc plus facilement en mesure d'enseigner plusieurs disciplines. Les enseignant.e.s du secondaire sont malgré tout investi.e.s dans l'idée de l'intégration des programmes - l'un d'entre elleux a fait remarquer que « l'enthousiasme des élèves pour ce type d'engagement [civique] et pour des événements d'actualité pertinents peut être stimulé dans plusieurs classes différentes » -, mais sont davantage préoccupé.e.s par la façon dont l'éducation civique s'intègre dans le contenu des cours disciplinaires existants. D'ailleurs, un.e enseignant.e de l'Ontario fait remarquer que :

*« Si vous intégrez [l'éducation civique] dans un cours d'anglais, vous devrez vous assurer que c'est dans le cadre de l'étude d'un roman ou de quelque chose de ce genre qui est très, très étroitement lié à ce que vous essayez de faire. Ce serait la seule façon de l'intégrer à un cours d'anglais. »*

Un.e enseignant.e d'expérience de l'Alberta a fait remarquer que les enseignant.e.s d'autres matières ont besoin d'être soutenu.e.s pour établir des liens entre la citoyenneté et leur programme d'études. Dans les groupes de discussion, elle a expliqué comment, pendant les élections, elle a aidé ces dernier.ère.s à intégrer un élément de citoyenneté dans leurs cours :

*« Ma collègue de mathématiques a analysé [avec ses élèves] des statistiques historiques [sur les votes] et en a fait un projet interdisciplinaire. Je donne du matériel aux enseignants d'anglais, car ils doivent analyser et interpréter des sources. S'ils doivent le faire en temps normal, pourquoi ne pas le faire dans le cadre des élections? En arts plastiques, il est possible de créer des affiches de campagne pour que les élèves qui ne suivent pas les cours d'études sociales [puissent voir] les programmes des partis lorsqu'ils circulent dans les corridors et ainsi décider ce qu'ils veulent défendre... Vraiment, tout le monde dans l'école s'implique. »*



## La dévalorisation de l'éducation civique

Les difficultés d'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans le programme scolaire peuvent être attribuées, du moins en partie, à ce que les enseignant.e.s perçoivent comme une dévalorisation générale de l'éducation à la citoyenneté au sein du système scolaire.

Près des deux tiers des enseignant.e.s ont déclaré que l'éducation civique n'est pas une priorité dans leur école par rapport à d'autres sujets. L'accord sur le fait que l'éducation civique n'est pas une priorité est particulièrement élevé chez les enseignant.e.s de la Nouvelle-Écosse (77 %) et de l'Ontario (68 %), et est plus faible chez les enseignant.e.s de l'Alberta (56 %). Ce sentiment était légèrement plus fort chez les enseignant.e.s du secondaire.

Dans les réponses du sondage et les constats des groupes de discussion, les pédagogues attribuent cette dévalorisation à l'accent mis sur les sciences, les technologies, l'ingénierie et les mathématiques (STIM). 63 % des répondant.e.s, incluant ceux de l'élémentaire/du primaire qui enseignent principalement les STIM, conviennent que l'éducation civique et les sciences humaines sont devenues moins prioritaires dans leur école en raison de l'importance accrue accordée aux STIM, les enseignant.e.s de l'Ontario et du Canada atlantique étant les plus fortement d'accord (72 %). L'accord était également le plus élevé chez les enseignant.e.s du secondaire, qui étaient plus nombreux. L'accord était également le plus élevé chez les enseignant.e.s du primaire à être « tout à fait d'accord » avec le fait que l'instruction civique et les sciences humaines ont perdu de leur importance dans leur école.

Dans les groupes de discussion, certain.e.s enseignant.e.s ont expliqué comment l'éducation civique est écartée ou ignorée dans leur école. Ce sentiment était particulièrement fort chez les enseignant.e.s de l'Ontario qui enseignent le cours obligatoire d'éducation

civique et de citoyenneté de 10<sup>e</sup> année. Introduit dans le programme des écoles secondaires de l'Ontario pour l'année scolaire 1998-1999, ce cours d'un demi-crédit est actuellement le cours d'éducation civique autonome le plus ancien du pays. Malgré un certain nombre de révisions, les enseignant.e.s ont l'impression que ce cours n'est toujours pas considéré comme un cours important :

*« L'éducation civique est toujours dévalorisée. Je sais que le gouvernement se concentre sur les STIM et que tout tourne autour des STIM, STIM, STIM. Et tout le monde n'est pas fait pour cela... Je pense qu'il est important de savoir [comment] être un citoyen, un citoyen qui contribue à la société. Il n'est pas nécessaire que ce soit lié à la science, à la technologie ou aux mathématiques. »*

*« Ce sont les mathématiques, les sciences et les technologies qui sont, je pense, la priorité, et c'est là que se trouve tout l'argent. Donc [l'éducation civique] n'est pas quelque chose qui obtiendra de l'argent ou du financement, mais c'est quelque chose qui est généralement simplement mis de côté. »*

D'autres pédagogues de l'Ontario ont décrit l'éducation civique comme « passant sous le radar » ou encore comme « le cours oublié ». Une enseignante ontarienne qui enseigne depuis peu le cours *Civisme et citoyenneté* a évoqué le manque général de soutien qu'elle a reçu, déclarant qu'elle n'a jamais eu de conversation sur ce qui doit être enseigné en éducation civique ou ce qui doit se passer en classe et qu'on ne lui a jamais donné de pistes directrices. Les enseignant.e.s ont également expliqué comment ce manque de considération avait des conséquences réelles sur la qualité de l'apprentissage des élèves, qu'il s'agisse de l'absence de financement pour les événements liés à l'éducation civique ou pour les sorties scolaires, ou du fait qu'un.e élève soit retiré.e du cours d'éducation civique pour rattraper un test de mathématiques afin de ne pas avoir à manquer le cours de mathématiques.

L'idée selon laquelle les écoles doivent choisir entre les STIM et la citoyenneté est un faux dilemme. En outre, comme Nancy Brickhouse (2022) le soulève, enseigner les matières des STIM comme si elles n'avaient rien à

**Comparativement aux autres sujets, l'éducation à la citoyenneté n'est pas une priorité à mon école.**





voir avec la citoyenneté de tous les jours peut avoir de graves conséquences, contribuant en quelque sorte à la « déconnexion entre les communautés scientifiques et les gens ordinaires ».

Les salles de classe devraient plutôt être un lieu où les élèves sont encouragés à faire ces liens. D'ailleurs, un.e professionnel.le de l'éducation qui enseigne au premier cycle du secondaire (7<sup>e</sup>/8<sup>e</sup> année) dans une école intermédiaire de Calgary, a décrit comment adopter une perspective de la citoyenneté dans des cours de STIM peut améliorer les leçons et les relier plus efficacement à la vie des élèves :

L'année dernière, nous avons intégré une activité interdisciplinaire mélangeant les sciences aux études sociales pour étudier les plastiques à usages uniques et tous leurs impacts. Quel a été leur impact sur notre citoyenneté, sur notre identité et sur notre qualité de vie? Qu'est-ce que cela signifie du point de vue des différentes parties prenantes? Par le passé, nous avons également mené un projet interdisciplinaire avec les mathématiques et les études sociales portant sur la qualité de l'eau, et nous avons fait des liens entre nos droits collectifs et la qualité de l'eau dans les réserves.

L'éducation civique interdisciplinaire, comme le suggère ce commentaire, ne nécessite pas une restructuration complète du programme scolaire. Une approche transversale n'implique pas que l'enseignant.e de mathématiques passe une semaine à discuter des rouages du gouvernement, ni que la citoyenneté soit distribuée dans les programmes de sorte qu'elle ne soit plus la responsabilité propre d'un.e seul.e enseignant.e. Une telle approche suggère plutôt que la tâche d'encourager les élèves à penser à la citoyenneté de manière holistique peut être partagée par tous.tes les enseignant.e.s et que les connaissances, les compétences et les dispositions en matière de citoyenneté peuvent être travaillées dans d'autres matières, de sorte à les enrichir et à les rendre plus significatives pour les élèves. En d'autres termes, l'intégration transversale consiste moins à intégrer l'éducation civique dans d'autres matières qu'à enseigner toutes les matières sous l'angle de la citoyenneté et de la démocratie<sup>11</sup>.

# La citoyenneté dans la salle de classe

## Les types d'éducation à la citoyenneté

Afin de contextualiser ce que les enseignant.e.s font en classe, nous avons d'abord voulu connaître leur compréhension personnelle de l'éducation civique et de ses objectifs.

La compréhension qu'ont les professionnel.le.s de l'éducation de ce en quoi consiste la citoyenneté en classe commence certainement par le programme d'études. Les spécialistes de l'éducation ont démontré comment les politiques de programme promeuvent des conceptions déterminées de la citoyenneté, ce qui donne un aperçu de la façon dont les provinces et les territoires s'attendent à ce que la citoyenneté soit enseignée (Westheimer et Kahne, 2003; Kenelly et Llewellyn, 2011; Bickmore, 2014; et Broom, 2015). Le fait que le programme anglophone de sciences humaines de 8<sup>e</sup> année de l'Île-du-Prince-Édouard déclare textuellement que la véritable citoyenneté n'est pas une acceptation docile du statu quo, mais une participation active et constructive à la vie politique, communique une version très différente de l'éducation civique que s'il décrivait la citoyenneté uniquement en matière de droits individuels et de responsabilités.

Dans leur analyse influente des programmes d'éducation civique aux États-Unis, Joel Westheimer et Joseph Kahne (2004) ont relevé trois « visions » récurrentes de la citoyenneté : le *citoyen responsable*, le *citoyen participatif* et le *citoyen orienté vers la justice*. Les curriculums qui privilégient la citoyenneté responsable se concentrent sur la moralité individuelle et le développement personnel d'une manière qui fait peu de liens explicites avec la politique ou la démocratie. Ils associent le « bon caractère » à la citoyenneté et conçoivent la/le « bon.ne » citoyen.ne comme une personne honnête, travaillante et respectueuse de la loi. La vision du citoyen participatif, en revanche, définit les bon.ne.s citoyen.ne.s comme « ceux qui participent activement aux affaires civiques et à la vie sociale de la communauté au niveau local, provincial ou national ». Les programmes qui mettent l'accent sur ce modèle ont comme priorité l'enseignement du fonctionnement du gouvernement, des droits et responsabilités de la citoyenneté démocratique et des moyens de participer activement à la démocratie. Enfin, le modèle axé sur la justice partage l'intérêt du modèle participatif pour l'engagement civique, mais il cherche également à analyser et à comprendre les causes profondes des problèmes sociaux<sup>12</sup>. Plutôt que de simplement enseigner aux élèves le fonctionnement du

gouvernement, les curriculums orientés sur la justice les poussent à réfléchir de manière approfondie et critique aux problèmes politiques et aux systèmes de pouvoir<sup>13</sup>.

Ces trois types de citoyennetés ne sont pas censés représenter une hiérarchie, même si les conceptions de l'éducation à la citoyenneté qui mettent l'accent sur la responsabilité personnelle d'une manière individualiste et apolitique tendent à être considérées, au mieux, comme dépassées, et, au pire, comme dangereusement antidémocratiques (Osborne, 2005; Sears et Hughes, 2006; Winton, 2007; et Boyd, 2010). Encore plus importants pour la pratique de l'éducation civique, ces modèles ne sont pas, non plus, censés représenter un continuum où un type évolue graduellement vers le suivant. En effet, les élèves ne développent pas une compréhension systémique des enjeux politiques par osmose en apprenant comment les projets de loi deviennent des lois. Pour que les élèves développent une compréhension de la citoyenneté orientée vers la justice, ils doivent s'engager dans des activités qui traitent directement de cette forme de citoyenneté. De même, l'accent mis sur l'analyse systémique des problèmes ne garantit pas que les élèves comprendront comment ils peuvent agir sur ces problèmes de manière significative, en s'engageant dans les systèmes politiques.

Ces trois modèles ne sont certainement pas les seules façons de concevoir la citoyenneté, mais sont très utiles pour réfléchir aux différentes façons dont la citoyenneté peut être enseignée et pratiquée, d'autant plus qu'ils influencent de plus en plus l'élaboration des programmes d'études au Canada<sup>14</sup>. Bien que l'analyse détaillée des conceptualisations de la citoyenneté selon les différents curriculums à travers le Canada dépasse le cadre de ce rapport, nous nous intéressons à la façon dont les professionnel.le.s de l'éducation conçoivent l'éducation civique, tout en reconnaissant que leur approche pédagogique peut être façonnée, mais pas entièrement déterminée, par les attentes énoncées dans leur programme d'études ou dans la culture de leur école.

## L'éducation civique à travers le temps

Dans les groupes de discussion, les enseignant.e.s d'expérience en sciences humaines ont réfléchi à la manière dont leur enseignement a changé au fil des ans et, par le fait même, au modèle de citoyenneté qu'ils privilégient dans leur classe. Ils ont noté que les programmes d'études s'intéressent moins aux connaissances et aux faits de base sur le gouvernement et la démocratie et qu'ils mettent plutôt l'accent sur l'engagement dans les problématiques et la promotion de la pensée critique, ce qui coïncide avec une tendance générale à l'apprentissage fondé sur la démarche d'investigation. Les professionnel.le.s de l'éducation ont également mentionné que les curriculums plus contemporains considèrent les élèves comme des citoyen.ne.s à part entière, capables de prendre des décisions complexes et d'opérer des changements.

*« Cela fait 24 ans que j'enseigne, je remonte donc à l'époque où nous faisons mémoriser des faits aux élèves. Il est certain que les choses ont beaucoup changé pendant ces 24 années. Nous amenons aujourd'hui les élèves à penser par eux-mêmes et à se poser des questions. »*

— UN.E ENSEIGNANT.E DE L'ÉLÉMENTAIRE/DU PRIMAIRE

Les professionnel.le.s de l'éducation ont aussi commenté l'augmentation des contenus qu'on leur demande d'enseigner dans le cadre des cours d'éducation civique, ce qui démontre, une fois de plus, à quel point l'éducation civique tend à être définie très largement au niveau de ses politiques et qui témoigne de la manière dont les provinces et les territoires conçoivent collectivement la citoyenneté<sup>15</sup>. Parmi les sujets que doivent désormais

aborder les enseignant.e.s figurent la culture numérique, avec pour objectif d'évaluer les informations en ligne, l'éducation financière et la gouvernance autochtone. Par ailleurs, les récents changements apportés au programme scolaire du Québec ajoutent même à cette liste l'éducation sexuelle, dans le cadre du nouveau programme **Culture et citoyenneté québécoise**.

Les enseignant.e.s ont eu tendance à présenter ces changements de manière positive, en notant que les élèves sont particulièrement réceptif.ve.s aux sujets liés à l'histoire, à la gouvernance autochtone et à la culture numérique. En même temps, ces sujets ne sont pas de simples ajouts aux programmes de sciences humaines, déjà bien remplis, mais des sujets complexes avec leurs propres objectifs d'apprentissages. Afin de garantir un enseignement efficace, chacun d'entre eux nécessite une formation spécifique en ce qui concerne la connaissance du contenu et les stratégies didactiques pour les enseigner. Par ailleurs, des études récentes ont démontré que de nombreuses approches courantes de l'enseignement de la culture numérique n'aident pas les élèves à atteindre les objectifs fixés (Wineburg et coll., 2020; Pavlounis et coll., 2021). Ces sujets requièrent également beaucoup de temps en classe, ce qui alourdit la tâche des enseignant.e.s de sciences humaines, qui ont déjà du mal à mettre en œuvre le programme dans le temps imparti. L'augmentation des attentes envers l'éducation civique est compréhensible, mais si ces attentes ne sont pas accompagnées d'une formation adéquate, de ressources et d'une revalorisation institutionnelle, les enseignant.e.s ne seront pas en mesure d'y répondre avec succès.



## L'éducation civique dans la pratique

Lorsqu'on leur a demandé de décrire le modèle de citoyenneté qui caractérise le mieux leur approche de l'éducation civique, aucun.e enseignant.e de nos groupes de discussion n'a défini la citoyenneté sur le plan du développement personnel ou de la responsabilité personnelle. Au contraire, plusieurs ont souligné l'importance des modèles de citoyenneté participative et orientée vers la justice, certain.e.s décrivant même comment l'âge des élèves et leur disposition en classe peuvent influencer les types de citoyennetés mis de l'avant.

*« Je l'aborde... comme un cours interactif. Nous commençons par un cours éclair sur les systèmes et les principes fondamentaux. Ensuite, je les surprends et les captive, en quelque sorte, avec des histoires stimulantes auxquelles ils peuvent s'identifier. »*

— UN.E ENSEIGNANT.E DU SECONDAIRE EN ONTARIO

*« Je les incite grandement à participer davantage. Mais lorsqu'ils arrivent en sixième année et que nous commençons à nous intéresser à la façon dont le Canada interagit avec le reste du monde, je pense que je les pousse un peu plus loin, les incitant à s'intéresser à la justice sociale et à la façon dont ils peuvent, d'une certaine manière, lier les deux. »*

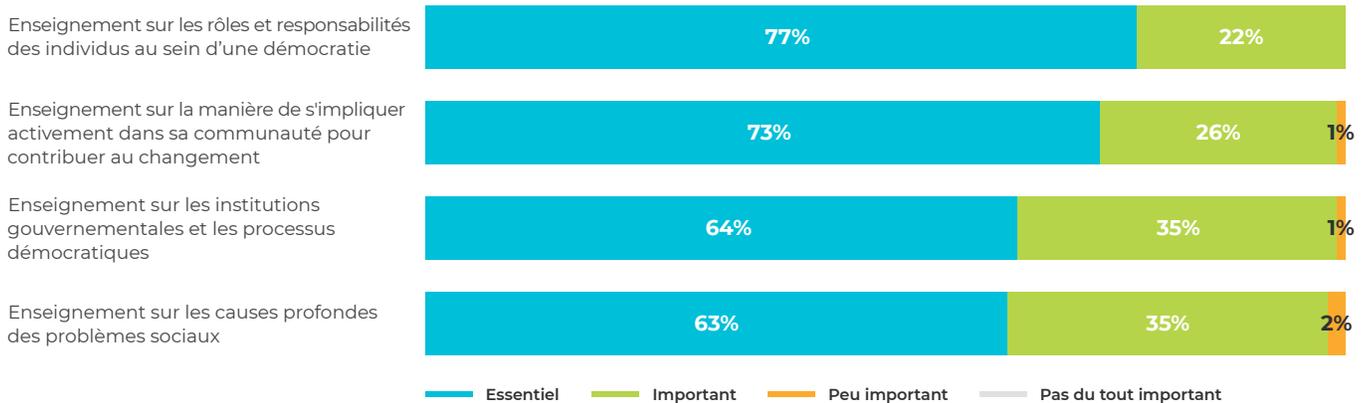
— UN.E ENSEIGNANT.E DE L'ÉLÉMENTAIRE EN ONTARIO

*« Je pense aussi que cela dépend vraiment d'une année à l'autre. Vous savez, parfois vous avez une classe qui désire réellement contribuer à la justice sociale ou y participer plus activement. Ces années-là, vous pouvez en faire davantage que lors des années où vous avez un groupe un peu plus passif. »*

— UN.E ENSEIGNANT.E DE L'ÉLÉMENTAIRE EN COLOMBIE-BRITANNIQUE



## Selon vous, quelle est l'importance des éléments suivants en matière d'éducation à la citoyenneté?



Les résultats de l'enquête révèlent que, dans l'ensemble, les pédagogues semblent privilégier le modèle de la citoyenneté participative et considèrent que leur rôle est avant tout de préparer les élèves à participer activement à la démocratie et à leur communauté. Lorsqu'on leur a demandé d'évaluer l'importance de quatre composantes de l'éducation civique, les enseignant.e.s ont été presque unanimes pour dire que toutes les composantes énumérées sont importantes, et une majorité d'enseignant.e.s s'entendaient même pour dire qu'elles sont essentielles. Toutefois, « l'enseignement des rôles et des responsabilités dans une démocratie » et « l'enseignement de la manière d'être actif.ve dans sa communauté » ont été jugés « essentiels » par un nombre beaucoup plus élevé d'enseignant.e.s.

Ce constat est valable, peu importe les niveaux scolaires. De façon générale, les enseignant.e.s du secondaire (généralement de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année), ont jugé toutes les composantes plus essentielles que celles de l'élémentaire/du primaire. Cela dit, « l'enseignement des rôles et des responsabilités dans une démocratie » a toujours été jugé le plus essentiel (81 %) et « l'enseignement des causes profondes des problèmes sociaux » a encore été jugé le moins essentiel (67 %) chez les répondant.e.s du secondaire<sup>16</sup>.

Enseigner les rôles et les responsabilités dans une démocratie est un élément essentiel de l'éducation à la citoyenneté, à condition qu'ils soient contextualisés correctement pour les élèves. Comme le font remarquer de nombreux.ses spécialistes de l'éducation, il n'y a rien de démocratique en soi dans l'*apprentissage* des responsabilités de la citoyenneté si les élèves ne sont pas également encouragé.e.s à les mettre en pratique (Kahne et Westheimer, 2003; Bennet, 2007; Sears et coll., 2014; et Scott et coll., 2022). De surcroît, l'accent mis sur les rôles et les responsabilités risque d'aliéner les élèves s'il n'est pas relié aux enjeux qui les touchent ou s'il promeut une conception idéaliste de la citoyenneté à laquelle les élèves ne peuvent pas s'identifier. Comme l'ont suggéré de nombreux.ses participant.e.s aux groupes de discussion, enseigner la participation citoyenne est plus efficace lorsque les élèves sont en mesure de comprendre le contexte et qu'ils ont l'occasion de réfléchir de manière critique aux possibilités et aux limites des systèmes politiques.

## Les priorités des enseignant.e.s et celles des systèmes scolaires

Pour que les enseignant.e.s se sentent en confiance pour livrer un enseignement de la citoyenneté de qualité, il est important qu'ils aient le sentiment que leurs priorités sont en harmonie avec celles de leur école.

Alors que 78 % des enseignant.e.s ont affirmé que leur école soutient leur vision de l'éducation civique, seulement 28 % d'entre eux étaient tout à fait d'accord avec cette affirmation. Les autres résultats du sondage fournissent des détails supplémentaires qui révèlent un décalage entre les types de citoyennetés préconisés par les professionnel.le.s de l'éducation et ceux préconisés par leur système scolaire.

Afin de mieux comprendre comment les professionnel.le.s de l'éducation conçoivent l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de leur école, nous avons présenté aux enseignant.e.s une liste de 10 éléments, tous alignés avec l'un des trois modèles de citoyenneté. Nous avons demandé aux enseignant.e.s de choisir les cinq éléments qui, selon eux, devraient être privilégiés par leur école, puis nous leur avons demandé de choisir les cinq éléments qui, toujours à leur avis, sont actuellement privilégiés par leur système scolaire<sup>17</sup>.

Les enseignant.e.s ont indiqué qu'ils sentent que leur école donne priorité à une version de l'éducation à la citoyenneté qui se situe quelque part entre les types de la citoyenneté responsable et la citoyenneté participative. En effet, les écoles veulent former des citoyen.ne.s qui connaissent le fonctionnement du système politique, qui comprennent et apprécient les institutions démocratiques canadiennes et qui respectent les règles et les lois de la société. Si 62 % des enseignant.e.s conviennent qu'il est très important d'enseigner aux élèves les bases du système politique, ils ont tendance à penser que leur école devrait préconiser une forme d'éducation à la citoyenneté fondée sur la réflexion critique des systèmes politiques, sur la discussion des enjeux politiques et sur l'engagement dans la communauté.

Deux autres divergences, qui ne sont pas reflétées dans ces tableaux, ressortent et nous indiquent que les pédagogues ont le sentiment que leur système scolaire ne préconise pas autant qu'eux un modèle d'éducation à la citoyenneté critique et axé sur la justice.

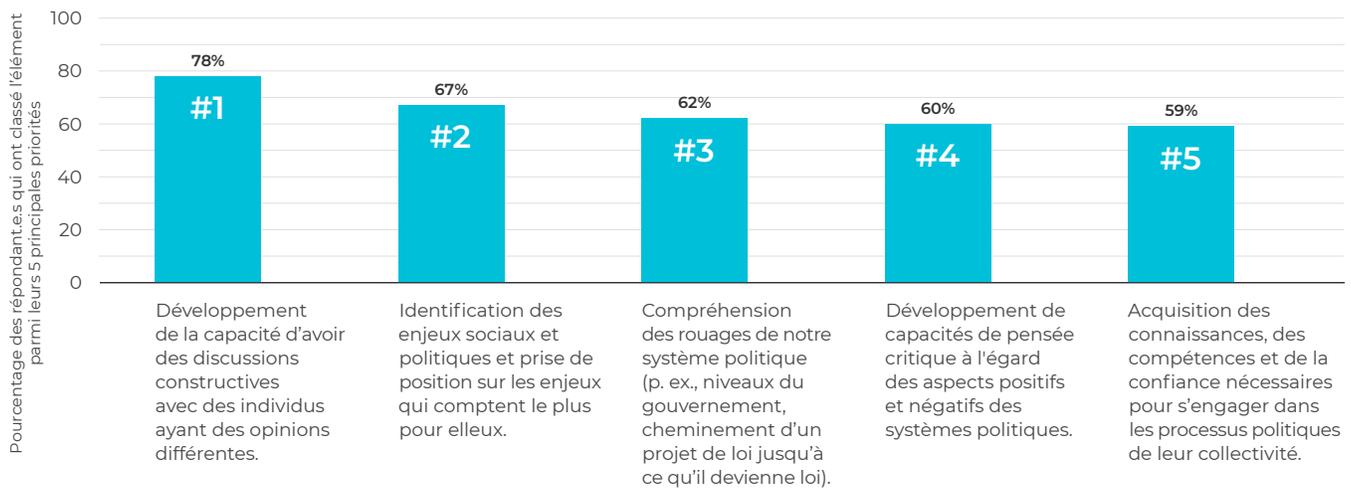


La première divergence est que 56 % des répondant.e.s ont indiqué qu' « apprendre à remettre en question le statu quo et chercher à remédier à l'injustice » est l'une de leurs principales priorités personnelles (classée au 6<sup>e</sup> rang). Cet élément se classe à l'avant-dernière place en ce qui concerne la perception des priorités du système scolaire par les enseignant.e.s, choisi par seulement 23 % des enseignant.e.s, soit 13 % de moins que l'élément suivant le plus bas.

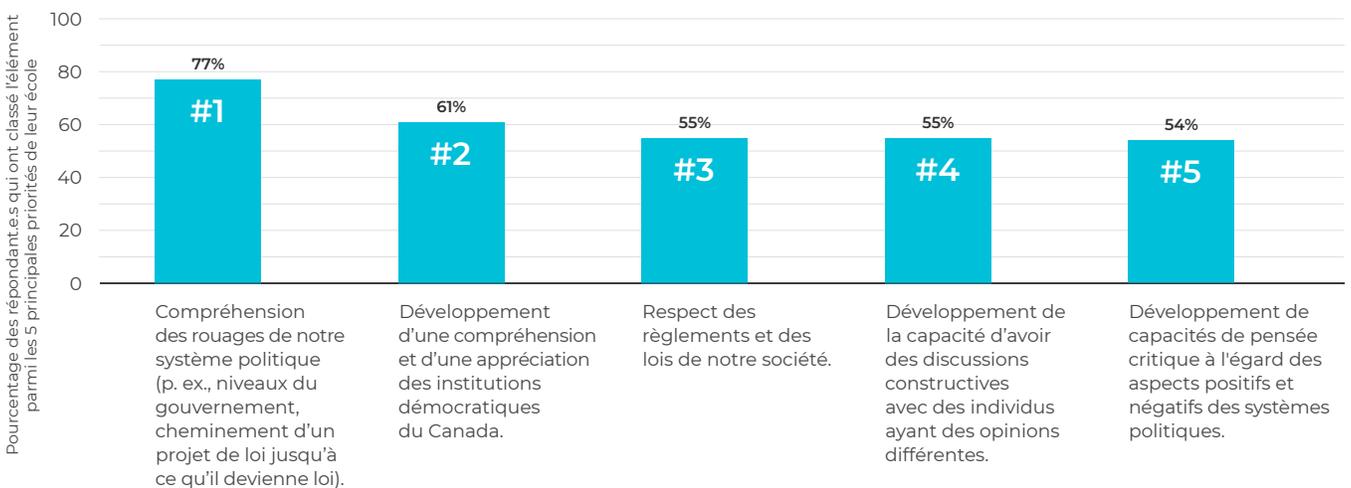
La deuxième divergence est que les enseignant.e.s estiment que le système scolaire accorde beaucoup plus d'importance qu'eux à « l'apprentissage des dates et des faits clés de notre histoire politique ». Parmi les priorités des enseignant.e.s, c'est de loin l'option la moins choisie, avec seulement 10 % des enseignant.e.s qui l'ont sélectionnée comme l'une de leurs priorités. En revanche, 35 % de l'ensemble des répondant.e.s ont déclaré qu'il s'agissait de l'une des cinq principales priorités de leur système scolaire<sup>18</sup>.

## Les 5 principales priorités

Selon vous, lesquels des objectifs suivants devraient faire partie des priorités de votre école?



Veillez choisir dans la liste d'objectifs ceux qui figurent parmi les priorités actuelles d'enseignement de votre système scolaire.



## Les approches pédagogiques

La forme que prend l'éducation à la citoyenneté en classe est importante. Cela peut sembler évident, mais les appels à « plus » d'éducation à la citoyenneté partent souvent du principe que le problème de l'éducation civique au Canada est une question de *quantité* et non de qualité, et suggèrent qu'il suffit de remplir la tête des élèves avec davantage de faits et de connaissances sur la politique pour renforcer la démocratie. Les recherches sur l'éducation à la citoyenneté ont démontré que la quantité d'enseignement à la citoyenneté a peu d'effets sur l'engagement civique futur d'un.e élève (Milner et Lewis, 2011; et Willeck et Mendelberg, 2022). Les approches pédagogiques, en revanche, font une différence, et offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage civique peut affecter positivement leur future participation politique (Kahne et Sporte, 2008; et Willeck et Mendelberg, 2022).

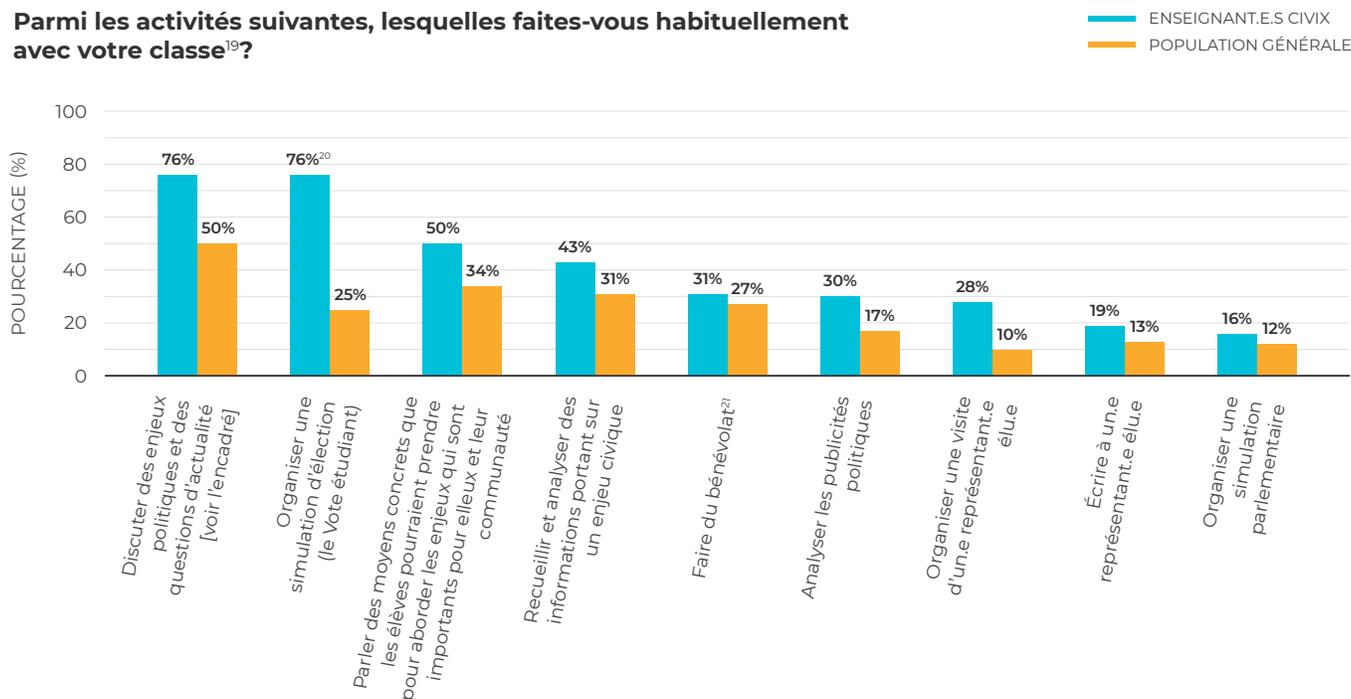
Un consensus s'est dégagé au sein de la recherche sur l'éducation civique, selon lequel une éducation à la citoyenneté de qualité doit mettre l'accent sur des méthodes pédagogiques qui placent les apprenant.e.s en situation d'observation et d'expérimentation, leur permettant ainsi de s'ancrer profondément et de manière critique dans les valeurs et les processus démocratiques, ainsi que dans des enjeux civiques authentiques. Certes, cela requiert un enseignement explicite des rouages du

gouvernement et de la démocratie. Toutefois, il incombe aussi aux enseignant.e.s de donner aux élèves la possibilité de discuter d'enjeux politiques difficiles, de participer à des simulations authentiques de processus politiques, d'influencer la culture de leur école et de réinvestir leurs apprentissages dans leur communauté grâce à des projets significatifs d'apprentissage par le service ou à des projets d'action civique (Sears, 2014; Levine et Kawashima-Ginsberg, 2017; et Campbell, 2019).

Un.e enseignant.e expérimenté.e du Nouveau-Brunswick s'est exprimé.e sur l'importance de cette approche de l'éducation à la citoyenneté :

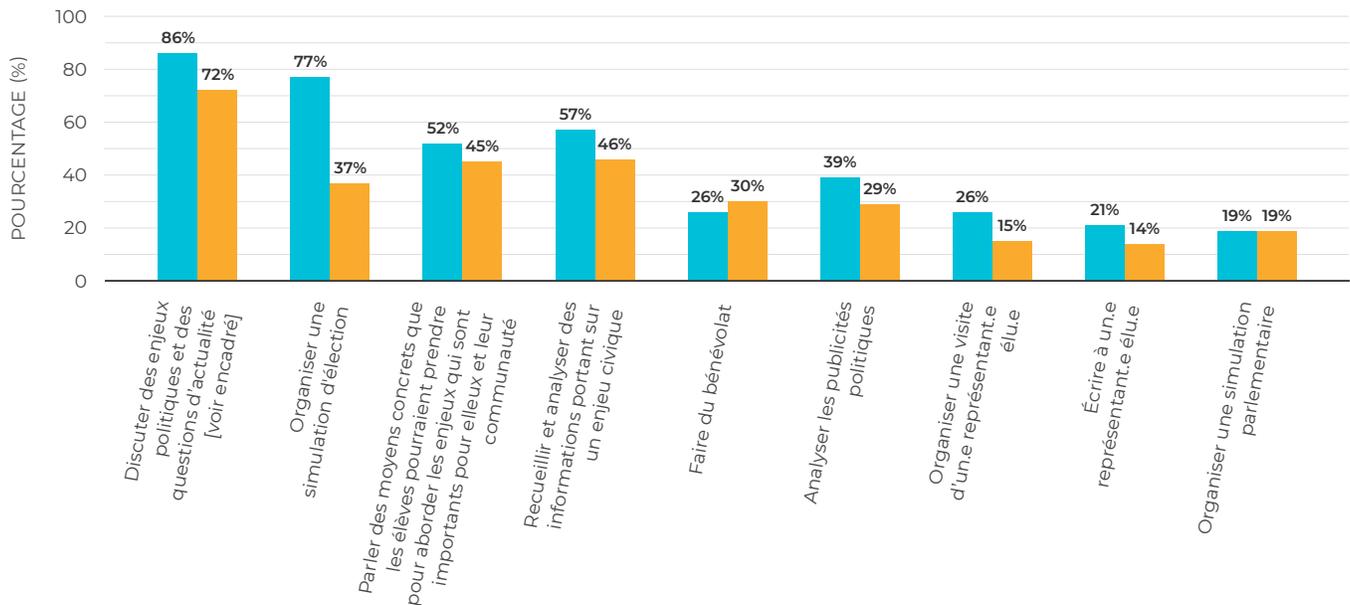
*« Il est primordial qu'ils sachent qui ils sont et ce qu'ils défendent [et] qu'ils puissent participer à une plus grande discussion au sujet de ce qui est le mieux pour le pays. Je pense aussi que la meilleure façon de comprendre cela est d'en faire l'expérience. Les simulations, les scénarios et les débats sont donc des moyens formidables de montrer que l'on ne fait pas cela uniquement en classe, mais que c'est aussi comme cela que l'on s'engage dans la citoyenneté au sein de la communauté dans laquelle on vit. »*

Parmi les activités suivantes, lesquelles faites-vous habituellement avec votre classe<sup>19</sup>?



### Parmi les activités suivantes, lesquelles faites-vous habituellement avec votre classe? (enseignant.e.s en sciences humaines)

ENSEIGNANT.E.S CIVIX  
POPULATION GÉNÉRALE



Lorsque nous avons demandé aux enseignant.e.s d'indiquer les activités qu'ils réalisent habituellement dans leur classe, peu d'enseignant.e.s ont indiqué qu'ils engageaient leurs élèves dans des activités authentiques et expérientielles, outre des discussions sur les événements de l'actualité et sur les enjeux politiques.

C'était également le cas des pédagogues s'identifiant comme des enseignant.e.s de sciences humaines<sup>22</sup>. Ces enseignant.e.s déclarent s'engager davantage que la population générale dans des activités expérientielles basées sur les enjeux civiques, mais la participation globale à ces activités reste faible.

Ces résultats sont cohérents avec les études qui ont montré que les professionnel.le.s de l'éducation canadien.ne.s, dans l'ensemble, n'accordent pas, dans leur salle de classe, la priorité aux stratégies pédagogiques d'apprentissage actif ou par l'expérience (Bickmore, 2014). Bien que l'efficacité de l'enseignement civique fondé sur des méthodes d'apprentissage dirigé par l'élève ait été prouvée maintes fois depuis les deux dernières décennies, les pratiques pédagogiques en classe tendent à rester largement inchangées. Pour une majorité d'élèves, l'éducation civique se concentre

principalement sur « la connaissance et la réflexion, plutôt que sur l'engagement », comme le disent Evans et coll. (2020). En effet, cela met en évidence un problème majeur d'équité dans l'éducation à la citoyenneté. Tous.tes les élèves sont censé.e.s acquérir, au cours de leur scolarité, les connaissances, les compétences et les dispositions nécessaires à la citoyenneté, mais seule une petite minorité d'entre eux se voient systématiquement offrir les outils et les occasions de développer ses capacités en tant qu'acteur.rice.s civiques.

Pour être clair, ces nombres sont davantage le reflet des obstacles structurels majeurs auxquels les pédagogues sont confronté.e.s (voir ci-dessous) que le portrait de l'engagement des enseignant.e.s envers l'implémentation de bonnes pratiques. Toutes les activités proposées dans cette question du sondage nécessitent du temps, une bonne préparation et un certain niveau de connaissances civiques de la part des pédagogues et des élèves. Même diriger une discussion sur une question politique, qui peut sembler simple à première vue, requiert une bonne préparation de la part des enseignant.e.s et de leurs élèves pour être fructueux.

## Regard sur la discussion dans la classe

Tenir des discussions de qualité est un élément central de l'éducation à la citoyenneté. Les résultats d'une étude longitudinale, menée par Diana Hess et Paula McAvoy (2015) auprès de plus de 1000 élèves, ont montré que des discussions en classe périodiques, structurées et centrées sur les élèves autour d'enjeux politiques et controversés ont pour résultats que les élèves s'intéressent plus à l'actualité, s'impliquent davantage dans la classe, sont plus confiant.e.s lorsqu'ils discutent de sujets difficiles, sont plus à même d'écouter et de négocier des points de vue divergents et sont plus susceptibles d'avoir l'intention d'aller voter<sup>23</sup>.

Les enseignant.e.s sont presque unanimes à penser qu'il est important de discuter des enjeux controversés en classe. 93 % de nos répondant.e.s étaient d'accord pour dire que « les élèves doivent étudier et discuter des enjeux controversés pour devenir des citoyen.ne.s engagé.e.s », avec 55 % d'entre eux étant tout à fait d'accord.

Un.e professionnel.le de l'éducation de l'Alberta qui enseigne en 7<sup>e</sup> et en 8<sup>e</sup> année s'est exprimé.e sur l'importance de discuter d'enjeux difficiles en classe :

*« J'ai l'impression qu'éviter les enjeux controversés en classe n'est pas rendre service aux élèves. S'ils ne peuvent pas apprendre, dès un jeune âge, à discuter de façon critique et respectueuse ou réaliser qu'ils n'ont pas à être d'accord avec tout... Je pense que ce sont des compétences très importantes. Si on ne leur enseigne pas cela, quand apprendront-ils? J'ai l'impression que [la salle de classe] est un endroit sûr pour tester certaines de ces compétences avant qu'ils ne se retrouvent dans une situation d'adulte où il est moins sécuritaire de le faire. »*

Cependant, toutes les discussions en classe ne sont pas égales. Hess et McAvoy ont constaté que de nombreux.ses pédagogues confondaient d'autres formes d'échanges en classe avec la discussion, telles que la récitation ou les cours magistraux avec des questions occasionnelles. D'ailleurs, lorsque les discussions se déroulent de manière ad hoc ou non structurée, les élèves risquent de ne pas en retirer de résultats positifs et la discussion peut même nuire à leur apprentissage et au développement de leurs compétences en la matière.

Les enseignant.e.s interrogé.e.s dans le cadre de notre enquête ont donné la priorité à la discussion en classe, par rapport à toutes les autres activités, et, bien que les résultats ne peuvent pas rendre compte de la qualité des discussions, ils donnent au moins une idée de leur fréquence. Hess et McAvoy (2015) définissent les « classes où les bonnes pratiques de discussion règnent » comme des classes dans lesquelles les élèves discutent avec sérieux des contenus enseignés pendant au moins 20% du temps de classe. Pour atteindre ce seuil, il faudrait donc que les enseignant.e.s consacrent au moins une période de cours par semaine à la discussion.

### Les élèves doivent étudier et discuter des enjeux controversés pour devenir des citoyen.ne.s engagé.e.s.



### Mon école encourage les discussions sur les enjeux politiques controversés.



### Je crains les réactions négatives des parents si j'aborde des sujets politiques dans ma classe.





68 % de nos répondant.e.s déclarent discuter en classe des enjeux de l'actualité au moins une fois par semaine, et un autre 19 % d'entre eux affirment le faire quotidiennement<sup>24</sup>. Lorsqu'on s'intéresse aux enseignant.e.s du secondaire uniquement, ils sont encore plus nombreux.ses à intégrer les discussions périodiques en classe : 80 % déclarent discuter en classe des enjeux de l'actualité au moins une fois par semaine, dont 28 % affirment le faire de façon quotidienne.

Les discussions en petits groupes sont beaucoup moins fréquentes. Bien qu'une discussion de qualité ne se produise pas nécessairement uniquement en petits groupes (de même que les petits groupes ne sont pas le gage d'une discussion de qualité), la structure en petits groupes augmente les chances qu'un plus grand nombre d'élèves aient la possibilité de partager leurs points de vue et qu'ils s'engagent profondément dans la conversation.

Seulement 49 % des répondant.e.s affirment que leurs élèves discutent en petits groupes au moins une fois par semaine, et un autre 15 % des participant.e.s affirment que leurs élèves le font plusieurs fois par semaine. Il n'y avait pas de différence significative de fréquence entre les enseignant.e.s du secondaire et ceux de l'élémentaire/du primaire.

La discussion est de loin l'activité en classe la plus pratiquée. Néanmoins, même dans les meilleurs des cas, où ces discussions atteignent le seuil d'une discussion de haute qualité, moins de la moitié des élèves canadiens s'engagent dans cette importante pratique civique.

Une variété de facteurs externes peuvent aussi contribuer à ce que les élèves ne s'engagent pas dans des discussions fréquentes et de qualité sur les enjeux civiques. Discuter d'enjeux politiques en classe peut être une activité difficile et à haut risque pour les enseignant.e.s, surtout s'ils n'ont pas l'impression d'être soutenu.e.s par l'administration de leur école ou par la communauté scolaire dans son ensemble. Parmi les enseignant.e.s interrogé.e.s, seulement 55 % sont d'accord pour dire que leur école les encourage à discuter d'enjeux politiques en classe, avec 11 % de ceux-ci tout à fait d'accord. Plus important encore, les enseignant.e.s ont fait part de leurs inquiétudes quant aux réactions potentielles des parents qui pourraient s'opposer à ce que leurs enfants discutent de certains sujets politiques. 60 % des répondant.e.s ont reconnu qu'ils craignaient des réactions négatives de la part des parents s'ils discutaient d'enjeux politiques en classe, dont 18 % étant tout à fait d'accord avec cette affirmation.

# Obstacles à l'enseignement de l'éducation civique

## Les principaux obstacles

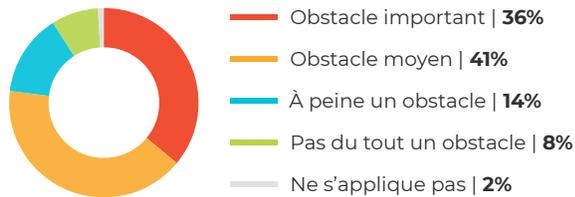
Le décalage au niveau des priorités n'est qu'un des nombreux obstacles auxquels les enseignant.e.s canadien.ne.s d'éducation à la citoyenneté doivent faire face. Lorsqu'on leur a demandé quels obstacles entravent leur capacité à enseigner l'éducation à la citoyenneté, plus de 70 % de nos répondant.e.s ont indiqué que le manque de temps et la forte pression d'enseigner d'autres contenus étaient des obstacles qui les empêchaient de faire leur travail

du mieux qu'ils le pouvaient. Plus du tiers de ceux-ci considèrent qu'il s'agit d'obstacles « considérables ».

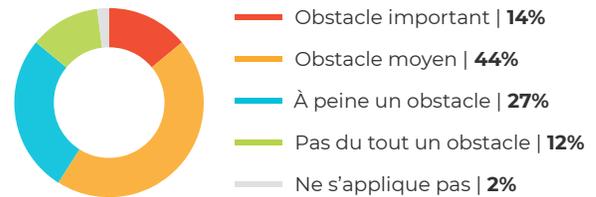
Parmi les obstacles secondaires, on retrouve le faible intérêt des élèves pour la matière, le manque de formation et le manque de ressources de haute qualité. Chacun de ceux-ci a été défini comme « une certaine barrière » par plus de la moitié des personnes interrogées.

## Palmarès des cinq obstacles qui entravent la capacité des enseignant.e.s

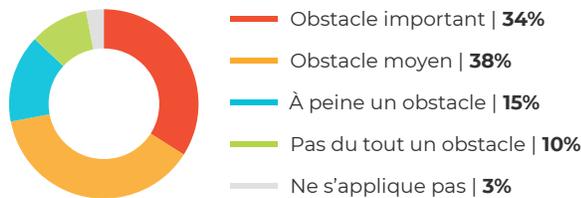
### Manque de temps



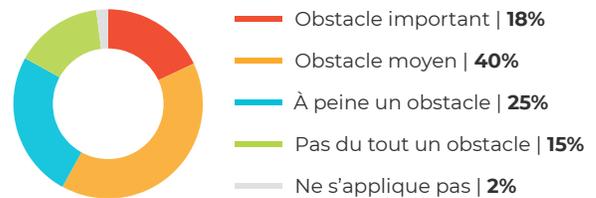
### Les élèves s'intéressent peu à ce sujet



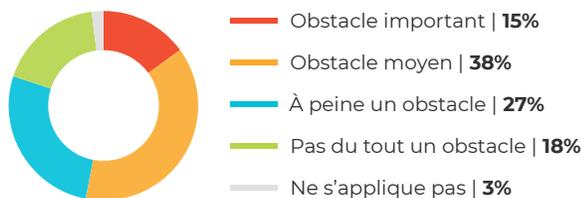
### Trop de pression à enseigner d'autres matières



### Manque d'accès à des ressources d'enseignement de bonne qualité



### Formation insuffisante sur ce sujet



## Le manque de formation, un problème majeur

Il convient de souligner que le manque de formation est apparu comme une préoccupation centrale tout au long du sondage. Notamment, seulement un quart des pédagogues estiment avoir reçu une formation formelle en enseignement de l'éducation à la citoyenneté tandis que près de la moitié des enseignant.e.s (48 %) affirment le contraire. Les jeunes enseignant.e.s étaient tout aussi susceptibles que les enseignant.e.s plus expérimenté.e.s, dont la formation initiale remonte à il y a 20 ans, d'affirmer ne pas avoir reçu une formation initiale formelle en éducation civique.

Malgré l'alourdissement des attentes envers l'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'études, peu d'infrastructures ont été mises en place pour préparer les enseignant.e.s canadien.ne.s à être de bon.ne.s professionnel.le.s de l'éducation civique. Hughes et Sears (2008) décrivent la formation initiale et continue en matière d'éducation à la citoyenneté comme étant « sporadique, épisodique et tributaire des initiatives individuelles plutôt que [des initiatives prises par le système scolaire] », faisant écho aux préoccupations relatives à l'éducation à la citoyenneté, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.

Les provinces et territoires manquent d'engagement lorsqu'il s'agit d'offrir une formation à la citoyenneté, et les facultés des sciences de l'éducation ne sont pas toujours en mesure de proposer des cours complémentaires liés à la politique ou à la citoyenneté. Ainsi, rien ne garantit que les enseignant.e.s en formation, même ceux qui se spécialisent en sciences humaines, seront amené.e.s à réfléchir d'une manière critique et approfondie aux enjeux de citoyenneté ou encore qu'ils seront exposé.e.s à des méthodes pédagogiques efficaces et centrées sur l'élève avant de devoir enseigner les concepts complexes de la citoyenneté à leurs élèves (Hughes et coll., 2010; et Straub et Maynes, 2021).

Un.e enseignant.e de sciences humaines, qui enseigne aussi à des étudiant.e.s en enseignement, a fait remarquer que nombre de ses étudiant.e.s arrivent dans son cours sans posséder de connaissances civiques et a décrit comment elle utilisait son cours pour leur faire acquérir les notions de base :

*« Je dirais qu'un bon 95% des [futurs enseignants] est plutôt désengagé. Ce n'est pas une critique [à leur égard]. C'est plutôt une conséquence de notre système d'éducation [où] il arrive parfois que la partie civique du curriculum se perde. J'aide donc les enseignants à comprendre que c'est tout à fait normal, si c'est [leur] cas. [On aborde des sujets tels que] la différence entre un député provincial et un député fédéral, ce qu'est un député, le fonctionnement des sièges et des circonscriptions et comment un projet de loi devient une loi au Canada. »*

Ce que les étudiant.e.s en enseignement apprennent dans son cours est probablement la seule formation formelle en éducation à la citoyenneté qu'ils recevront, et pourtant, même cette petite formation leur donne une longueur d'avance sur de nombreux.se.s enseignant.e.s canadien.ne.s en formation.

Le manque de formation spécifique à l'éducation à la citoyenneté se poursuit après l'entrée des enseignant.e.s dans les salles de classe. Moins de la moitié (49 %) des répondant.e.s sont d'accord pour dire qu'ils reçoivent une formation continue adéquate pour enseigner l'éducation à la citoyenneté, et seulement 13 % sont tout à fait d'accord.

### J'ai suivi une formation sur l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de ma formation initiale.



### Il arrive parfois que les enseignant.e.s chargé.e.s d'enseigner l'éducation à la citoyenneté ne veulent pas du cours ou ne sont pas qualifié.e.s pour l'enseigner.



**« Je n'ai jamais reçu aucune formation de développement professionnel au sujet de l'éducation à la citoyenneté dans mes 17 ans de carrière. Ce n'est pas quelque chose qui existe. »**

— UN.E ENSEIGNANT.E DE L'ONTARIO

La formation formelle en éducation à la citoyenneté étant au mieux incohérente et au pire absente, il n'est pas surprenant que la motivation et la qualification des enseignant.e.s pour enseigner l'éducation civique soit une préoccupation majeure des répondant.e.s au sondage. Tout près des trois quarts (72 %) des ceux-ci affirment que « parfois, les enseignant.e.s affecté.e.s à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté ne veulent pas donner ce cours ou ne sont pas qualifié.e.s pour le faire », même que, parmi ceux-ci, près d'un quart (24 %) affirment être tout à fait d'accord avec cette affirmation. C'est en Ontario (77 %) et en Nouvelle-Écosse (88 %) que le pourcentage d'enseignant.e.s d'accord avec cet énoncé était le plus élevé, soit les deux seules provinces qui, au moment de l'enquête, offraient des cours distincts et obligatoires d'éducation à la citoyenneté au niveau secondaire.

Malgré le manque de formation, 68 % des enseignant.e.s sont au moins « plutôt d'accord » pour dire qu'ils sont au courant des recherches et des meilleures pratiques en matière d'éducation civique, bien que seulement 18 % d'entre eux soient tout à fait d'accord. Les enseignant.e.s ayant au moins six ans d'expérience dans l'enseignement sont beaucoup plus nombreux. Les nouveaux.elles enseignant.e.s, qui devraient idéalement être exposé.e.s

aux recherches les plus récentes et aux meilleures pratiques au cours de leur formation d'enseignant.e, se sentaient le moins à jour, avec seulement 53 % en accord. En outre, 89 % de tous.les pédagogues ont exprimé leur intérêt pour des ressources qui les tiendraient informé.e.s des recherches actuelles dans le domaine, ce qui suggère le besoin de canaux plus ouverts et accessibles reliant la recherche académique à la pratique.

**Aimeriez-vous avoir accès à des ressources qui vous aideraient à vous tenir à jour des recherches et des meilleures pratiques en matière d'éducation à la citoyenneté (comprenant des ressources pédagogiques)?**



# L'éducation à la citoyenneté et les élèves

## L'intérêt des élèves envers l'éducation à la citoyenneté

Enfin, nous avons interrogé les enseignant.e.s au sujet de la relation de leurs élèves avec l'éducation à la citoyenneté. Les résultats ne représentent que la perception des pédagogues à l'égard des élèves et ne reflètent pas nécessairement ce que les élèves ressentent réellement, mais ils donnent néanmoins un aperçu de la manière dont les élèves se situent par rapport à l'éducation à la citoyenneté dans son état actuel.

Dans l'ensemble, les enseignant.e.s semblent penser que l'apathie des élèves est un problème, mais qu'il n'est peut-être pas aussi grave que certains le suggèrent. 68 % des enseignant.e.s répondant.e.s sont d'accord pour dire que leurs élèves sont intéressés par la politique, avec seulement 11 % d'entre eux étant tout à fait d'accord. Lorsqu'on leur demande si leurs élèves comprennent l'importance de la politique dans leur vie, 62 % des répondant.e.s croient que oui, mais seulement 8 % parmi ceux-ci en sont très convaincu.e.s.

Lorsque nous avons interrogé les enseignant.e.s au sujet de l'intérêt des élèves envers les enjeux sociaux, les enseignant.e.s ont répondu de manière beaucoup plus optimiste : 92 % sont d'accord pour dire que leurs élèves sont intéressé.e.s par les enjeux sociaux, dont 39 % sont tout à fait d'accord.

Dans les groupes de discussion, les enseignant.e.s ont démontré que l'idée selon laquelle les élèves sont généralement apathiques sur le plan politique est beaucoup plus complexe qu'on peut le croire. Iels ont confirmé que de nombreux.ses élèves s'impliquent dans les enjeux politiques et que plusieurs d'entre eux semblent plus sensibilisé.e.s qu'auparavant grâce aux médias sociaux :

*« J'ai l'impression que cette génération est beaucoup plus consciente que la précédente, et c'est grâce à des ressources telles qu'Instagram et TikTok. »*

— UN.E ENSEIGNANT.E AU SECONDAIRE

Les pédagogues reconnaissent que les élèves sont souvent incapables de s'identifier aux politicien.ne.s ou ont l'impression que ceux-ci ignorent les enjeux qui leur tiennent le plus à cœur. Or, iels ont surtout clairement indiqué que le principal défi pour les enseignant.e.s est d'amener les élèves à faire le lien entre

les enjeux politiques qui les affectent personnellement et les structures politiques et gouvernementales.

*« Lorsque les jeunes se sentent concernés, ou qu'ils s'y sentent attachés, j'ai l'impression qu'ils s'y intéressent davantage, donc [l'objectif est] d'essayer de trouver des choses qui vont toucher leur corde sensible. »*

— UN.E ENSEIGNANT.E AU SECONDAIRE

Selon les participant.e.s aux groupes de discussion, ce n'est pas aux élèves, mais à l'enseignant.e, qu'il incombe d'établir ces liens. Un certain nombre d'enseignant.e.s ont mentionné qu'un manque de connexion entre les élèves et la matière peut-être dû à l'enseignant.e s'iel n'est pas suffisamment informé.e ou n'est pas passionné.e par le sujet. Un.e enseignant.e a soulevé comment l'initiative des enseignant.e.s est particulièrement importante, puisque les ressources qui leur sont données par les écoles n'abordent pas les enjeux d'actualité qui intéressent les élèves.

### Mes élèves veulent en apprendre davantage au sujet de la politique et du gouvernement



Tout à fait d'accord | 11%  
Plutôt d'accord | 57%  
Plutôt en désaccord | 27%  
Tout à fait en désaccord | 5%

### Mes élèves aiment discuter des enjeux sociaux



Tout à fait d'accord | 39%  
Plutôt d'accord | 53%  
Plutôt en désaccord | 7%  
Tout à fait en désaccord | 1%

**« Je n'ai pas utilisé de manuels au cours de mes quatre années d'enseignement, car plusieurs d'entre eux datent de l'époque où j'étais au secondaire... Il incombe beaucoup aux enseignants d'apporter eux-mêmes des ressources [engageantes], et la seule façon pour que cela fonctionne ou soit utile est d'avoir des [enseignants] qui se soucient de ce qu'ils mettent de l'avant et qui savent ce qu'il faut chercher. »**

Lors de nos discussions avec des professionnel.le.s de l'éducation à la citoyenneté expérimenté.e.s, une enseignante à l'élémentaire s'est exprimée au sujet de l'importance d'aider les élèves à tisser des liens entre les problèmes qui les touchent, elleux et leur famille, et la politique :

**« Lorsque vous faites cette connexion, il y a littéralement un son. Vous les entendez laisser échapper une exclamation. Puis ils font ce lien. "Oh, c'est à propos du trottoir. C'est à propos de la route qui, chaque fois que nous l'empruntons, crève les pneus de maman. C'est à propos de la fois où papa était malade, mais qu'il n'a pas pu se faire opérer avant des mois." Aussitôt que vous les aidez à faire ces connexions, tout à coup, toutes ces choses comptent. Dès qu'un élève peut établir des liens avec le monde réel, soudainement, cela devient quelque chose de très puissant, car peut-être qu'un coup de fil peut être passé, qu'un courriel peut être envoyé ou qu'une invitation peut être lancée pour discuter avec une personne qui peut les aider à faire la différence dans certains de ces problèmes. »**

Un.e enseignant.e au secondaire du Manitoba a souligné l'importance d'aider les élèves à faire des liens entre leurs expériences vécues et la politique avant d'expliquer les spécificités des processus civiques, afin de rendre d'emblée les connaissances sur ces processus plus pertinentes aux yeux des élèves :

**Tout d'abord, j'essaie d'aider mes élèves à comprendre l'importance de l'impact quotidien des politiques publiques et de la vie dans une démocratie. Ensuite, j'essaie de les aider à acquérir les connaissances dont ils ont besoin pour comprendre les processus gouvernementaux et les responsabilités citoyennes. Après, nous commençons à nous intéresser à l'engagement et nous nous [demandons] à quoi ressemble l'engagement social [par rapport aux conséquences de ces politiques publiques].**

*Des enseignant.e.s des écoles secondaires de l'Ontario ont également fait état d'un autre défi, en déclarant que le cours dédié au civisme et à la citoyenneté nuit en fait à l'intérêt des élèves pour le sujet, parce que son positionnement dans le programme d'études fait en sorte que les élèves le perçoivent comme non pertinent, d'autant plus qu'il ne vaut qu'un demi-crédit. Selon les participant.e.s aux groupes de discussion, les élèves finissent par considérer le cours comme « un simple crédit » ou « un cours sans issue [qui ne suscite] aucune motivation pour vouloir bien faire et se plonger dans le sujet, parce qu'[...] il n'y a pas de cheminement qui va au-delà de la 10<sup>e</sup> année en Ontario <sup>25</sup>».*

Pour aider les élèves à établir des liens avec leur vie quotidienne, les enseignant.e.s des groupes de discussion ont recommandé des activités qui permettent aux élèves de voir comment le gouvernement affecte leur vie, qui mettent les élèves en contact avec leur représentant.e élu.e et qui tirent parti d'événements politiques de la vie réelle, tels que les élections. Iels ont également suggéré de donner aux élèves la possibilité de s'exprimer et d'agir en leur permettant de choisir les enjeux à étudier et à discuter.

De nombreux commentaires soulignent implicitement l'importance de créer un climat de classe démocratique où les élèves s'approprient certaines parties de leur apprentissage et où l'on attend d'eux qu'ils mettent en pratique certaines compétences et habitudes de la citoyenneté orientée vers la justice. Nous pensons souvent à l'école en termes de sa nature antidémocratique, alors qu'elle est en quelque sorte un espace où les élèves sont un public contraint d'apprendre un curriculum déterminé. Cependant, comme le notent certain.e.s enseignant.e.s, il est très important que la salle de classe ou que l'école soit un lieu où les élèves peuvent faire l'expérience des valeurs démocratiques et qu'ils puissent s'y engager de manière authentique; un lieu où iels se considèrent comme membre d'une communauté pluraliste partagée et finalement un lieu où iels peuvent apprendre à contribuer à un changement significatif en utilisant des moyens non violents. En d'autres termes, ces enseignant.e.s conçoivent la salle de classe comme un espace où la citoyenneté n'est pas simplement « enseignée », mais où elle est pratiquée<sup>26</sup>.

Un enseignant chevronné a expliqué comment il utilise la pédagogie démocratique pour impliquer ses élèves :

**« Je crois que la citoyenneté démocratique est basée sur la façon dont vous pratiquez la pédagogie en classe. Si les élèves croient qu'ils font partie du processus décisionnel et qu'ils ne sont pas simplement assis sur des chaises [avec] une personne qui les surveille, cela prépare le terrain [pour] l'idée de ce qu'ils feront plus tard dans la société. »**

Cet enseignant a précisé qu'il ne voulait pas dire que les élèves devaient être libres de prendre toutes les décisions en classe, mais que le fait de leur permettre de prendre des décisions significatives, et parfois difficiles, en classe leur permettait de s'ancrer dans les valeurs démocratiques d'une manière authentique.



Une autre enseignante du groupe de discussion semble avoir résumé plus habilement cette approche visant à rendre l'éducation civique plus pertinente aux yeux des élèves en présentant la citoyenneté non pas comme une simple matière à enseigner, mais comme une lentille à travers laquelle les élèves peuvent comprendre et naviguer dans le monde :

**« Je dirais que, pour moi, l'éducation à la citoyenneté est essentiellement le fondement de la création d'une communauté scolaire. C'est quelque chose de continu et c'est la pierre angulaire de la façon dont nous commençons [chaque période]... Chaque jour, nous adoptons cette approche démocratique. »**

# Recommandations afin de soutenir l'éducation à la citoyenneté

Si l'éducation à la citoyenneté au Canada doit un jour répondre aux ambitions énoncées dans les programmes d'études, les acteur.rice.s de l'éducation à tous les niveaux doivent s'engager à donner la priorité à l'éducation civique de manière concrète et réalisable. Les recommandations qui suivent représentent des changements nécessaires, quoique pas forcément suffisants, pour renforcer l'éducation à la citoyenneté.



*Les quatre premières recommandations portent sur des changements structurels à grande échelle. Ces changements ne peuvent être pris en charge par les enseignant.e.s ou les écoles et requièrent plutôt l'attention du gouvernement et des administrations scolaires, ainsi que le soutien des organismes de financement et des organismes non gouvernementaux (ONG) du secteur de l'éducation.*

### **FURNIR UN SOUTIEN EXPLICITE POUR ATTEINDRE LES RÉSULTATS PRESCRITS PAR LES PROGRAMMES SCOLAIRES ET TRANSVERSAUX.**

Les programmes d'études au Canada ont tendance à décrire des attentes admirables en matière d'éducation à la citoyenneté, mais ils n'offrent que peu de conseils aux enseignant.e.s sur la manière d'atteindre efficacement ces objectifs d'apprentissage. D'après les résultats de notre enquête, les professionnel.le.s de l'éducation semblent se sentir particulièrement démuné.e.s lorsqu'il s'agit d'intégrer la citoyenneté dans leur planification de cours. Les programmes d'études et les cadres d'apprentissages sont des documents importants et utiles qui offrent une certaine flexibilité aux enseignant.e.s et qui leur permettent de garder une vue d'ensemble, mais, pour que les enseignant.e.s puissent en tirer le meilleur parti, ils doivent offrir également un soutien pratique. Pour ce faire, les programmes d'études et autres guides doivent proposer aux enseignant.e.s des stratégies pédagogiques et didactiques concrètes et fournir des exemples tangibles pour atteindre les objectifs d'apprentissage prescrits.

### **INVESTIR DANS LA RECHERCHE AU SUJET DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.**

Afin de répondre aux exigences des programmes scolaires, le Canada a besoin d'un investissement continu dans la recherche sur l'éducation à la citoyenneté. Pour cela, il faut recueillir des données de référence sur l'apprentissage civique des élèves qui s'élèvent au-delà de celles sur l'acquisition de connaissances. Il faut également développer la base de recherche canadienne sur la manière dont les élèves acquièrent le plus efficacement les compétences citoyennes.

### **INVESTIR DANS LA FORMATION À TOUS LES NIVEAUX.**

Afin d'être en mesure de remplir adéquatement le mandat qui leur est donné dans les programmes scolaires, les enseignant.e.s doivent recevoir une formation continue en matière d'éducation à la citoyenneté. Iels doivent se voir offrir la possibilité de développer leurs propres connaissances, compétences et dispositions civiques, en plus d'avoir la possibilité d'acquérir une compréhension approfondie de la citoyenneté qu'ils pourront appliquer dans leurs pratiques enseignantes.

Les facultés de sciences de l'éducation à travers tout le pays doivent s'assurer que les futur.e.s diplômé.e.s qui sont amené.e.s à enseigner des thèmes liés à la politique maîtrisent à la fois le contenu de la matière et les stratégies pédagogiques fondées sur des données probantes. Quant aux futur.e.s enseignant.e.s qui ne sont ni généralistes ni spécialistes en sciences humaines, iels doivent également être formé.e.s pour appliquer les stratégies

didactiques propres à leur matière dans une optique de citoyenneté. Notamment, iels doivent être en mesure de diriger des discussions de qualité sur les enjeux civiques liés à leur matière d'enseignement<sup>27</sup>.

Les ministères et les départements en charge de l'éducation, les associations d'enseignant.e.s et les centres de services/commissions/districts/divisions scolaires devraient également accorder plus d'importance au développement professionnel des enseignant.e.s et leur offrir des occasions fréquentes d'acquérir et de parfaire leurs connaissances et leurs compétences en matière d'éducation à la citoyenneté. Ces opportunités peuvent prendre la forme d'une formation continue axée sur le contenu qui s'adresse aux enseignant.e.s qui enseignent la politique et le gouvernement pour la première fois, ou encore celle d'un développement professionnel plus généralisé visant à doter les pédagogues de stratégies d'intégration de la citoyenneté dans les différents programmes d'études. Dans tous les cas, il faut prévoir suffisamment de temps pour les occasions de développement professionnel et celles-ci doivent être structurées de sorte à maximiser les chances que les enseignant.e.s soient en mesure d'intégrer ce qu'ils ont appris à leur enseignement. Le développement professionnel organisé avant l'année scolaire et accompagné d'un temps dédié aux enseignant.e.s afin qu'ils intègrent les connaissances acquises dans leurs plans de cours, par exemple, produira de meilleurs résultats que des séminaires en ligne ou des sessions de formation d'une journée ou d'une demi-journée organisées sporadiquement dans l'année scolaire, alors que les enseignant.e.s sont beaucoup trop occupé.e.s pour arriver à y participer ou à intégrer tout nouveau matériel dans leurs contenus de cours.

**INVESTIR DANS UNE INFRASTRUCTURE AFIN DE SOUTENIR LA CRÉATION D'UNE COMMUNAUTÉ DE PARTAGE DE PRATIQUES ENTRE LES ENSEIGNANT.E.S D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ OÙ SERONT ÉCHANGÉES LES RECHERCHES ÉMERGENTES, LES MEILLEURES PRATIQUES ET DES RESSOURCES ENTRE LES ENSEIGNANT.E.S.**

Les professionnel.le.s de l'éducation souhaitent se tenir au fait des recherches actuelles et des meilleures pratiques en matière d'éducation à la citoyenneté, mais pour plusieurs d'entre elleux, ces recherches émergentes sur l'éducation civique sont inaccessibles. Elles sont souvent payantes, et même si elles étaient gratuites, les enseignant.e.s, souvent, n'ont tout simplement pas le temps de les passer au peigne fin, de les synthétiser ou de les opérationnaliser. C'est pourquoi il est nécessaire

de mettre en place une infrastructure capable de rassembler les recherches émergentes et d'aider les pédagogues à relier ces recherches à leur pratique, de manière concrète et réalisable.

Les professionnel.le.s de l'éducation à la citoyenneté ont également besoin d'une infrastructure qui leur permette d'entrer en contact les un.e.s avec les autres, afin de partager leurs idées et leurs meilleures pratiques. Les enseignant.e.s qui s'investissent dans l'éducation civique n'ont souvent pas de collègue ayant des intérêts similaires dans leur école et iels bénéficieraient grandement de faire partie d'une large communauté de praticien.ne.s.

*Cette deuxième série de recommandations porte sur des changements qui peuvent être apportés au niveau de l'école ou même de la classe, afin de soutenir l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, une mise en œuvre efficiente à grande échelle requiert toujours un soutien institutionnel plus large au niveau du centre de service/commission/district/division scolaire et du gouvernement.*

**DONNER LA PRIORITÉ À DES SITUATIONS AUTHENTIQUES D'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE ET D'APPRENTISSAGE PAR PROJET.**

L'éducation à la citoyenneté doit mettre l'accent sur l'apprentissage par la démarche d'investigation et sur l'apprentissage par l'expérience, qui permettent aux élèves de s'engager dans des enjeux actuels et réels de manière authentique. Les simulations politiques, les jeux de rôles, les conversations avec les représentant.e.s élu.e.s et les projets civiques communautaires ne sont que quelques exemples d'activités qui permettent d'approfondir les connaissances, les compétences et les dispositions civiques des élèves. Il est important de souligner que les élèves n'ont pas besoin de connaissances formelles et approfondies au sujet de la politique et du gouvernement avant de s'engager dans des discussions et des enjeux civiques authentiques. Au contraire, les élèves peuvent développer de telles connaissances en étudiant des enjeux qui leur tiennent à cœur<sup>28</sup>.

### **ENCOURAGER ET METTRE DE L'AVANT LA DISCUSSION EN CLASSE AU SUJET D'ENJEUX CIVIQUES.**

Les discussions en classe au sujet d'enjeux civiques sont un élément central de la citoyenneté. Les élèves qui participent fréquemment à des discussions sur des enjeux politiques ou controversés sont plus intéressé.e.s par l'actualité, sont plus impliqué.e.s en classe, sont plus confiant.e.s lors de discussion sur des sujets difficiles, démontrent une meilleure capacité d'écoute et de négociation lorsqu'ils sont confronté.e.s à des points de vue divergents, et sont plus susceptibles d'avoir l'intention de voter.

Pour certain.e.s enseignant.e.s, discuter d'enjeux politiques en classe peut être perçu comme une activité à haut risque. C'est pourquoi les pédagogues ont besoin d'être soutenu.e.s dans l'introduction des discussions de qualité en classe. Pour ce faire, il faut non seulement veiller à ce que les enseignant.e.s aient accès à une formation, à des ressources et à des contenus appropriés, de sorte à renforcer leur confiance et leurs capacités, mais aussi qu'ils aient un support complet de la part de leur administration et de leur centre de service/commission/district/division scolaire.

### **INTÉGRER L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS L'ENSEMBLE DU PROGRAMME SCOLAIRE ET À TOUS LES NIVEAUX.**

À travers le Canada, la citoyenneté est largement identifiée comme une compétence transversale, mais les enseignant.e.s que nous avons interrogé.e.s n'ont pas l'impression qu'elle est intégrée de façon transversale. Bien que l'enseignement explicite des processus gouvernementaux formels convienne mieux au domaine des sciences humaines, chaque discipline peut (et devrait, selon nous) aborder de manière approfondie et régulière des sujets authentiques ayant trait à l'importance de la citoyenneté. Cela ne requiert pas une restructuration complète des programmes et n'implique pas que l'enseignant.e de mathématiques, par exemple, doive passer une semaine à enseigner aux élèves comment les projets de loi deviennent des lois. Il s'agit plutôt de demander aux enseignant.e.s de toutes les disciplines d'enseigner leur matière dans une optique de citoyenneté et d'aider les élèves à mieux relier toutes les matières scolaires à leur vie et au monde qui les entoure. Les élèves d'un cours de statistiques, par exemple, pourraient interroger les élèves de leur école sur les enjeux

qui les préoccupent et formuler des recommandations concrètes fondées sur des données qui pourraient profiter à la communauté scolaire. Ou encore, les élèves d'un cours de technologie pourraient prendre part à des discussions approfondies sur la manière dont les gouvernements devraient ou ne devraient pas réglementer l'intelligence artificielle.

### **PROMOUVOIR LA CULTURE ET LES VALEURS DÉMOCRATIQUES DANS LES ÉCOLES ET DANS LES SALLES DE CLASSE.**

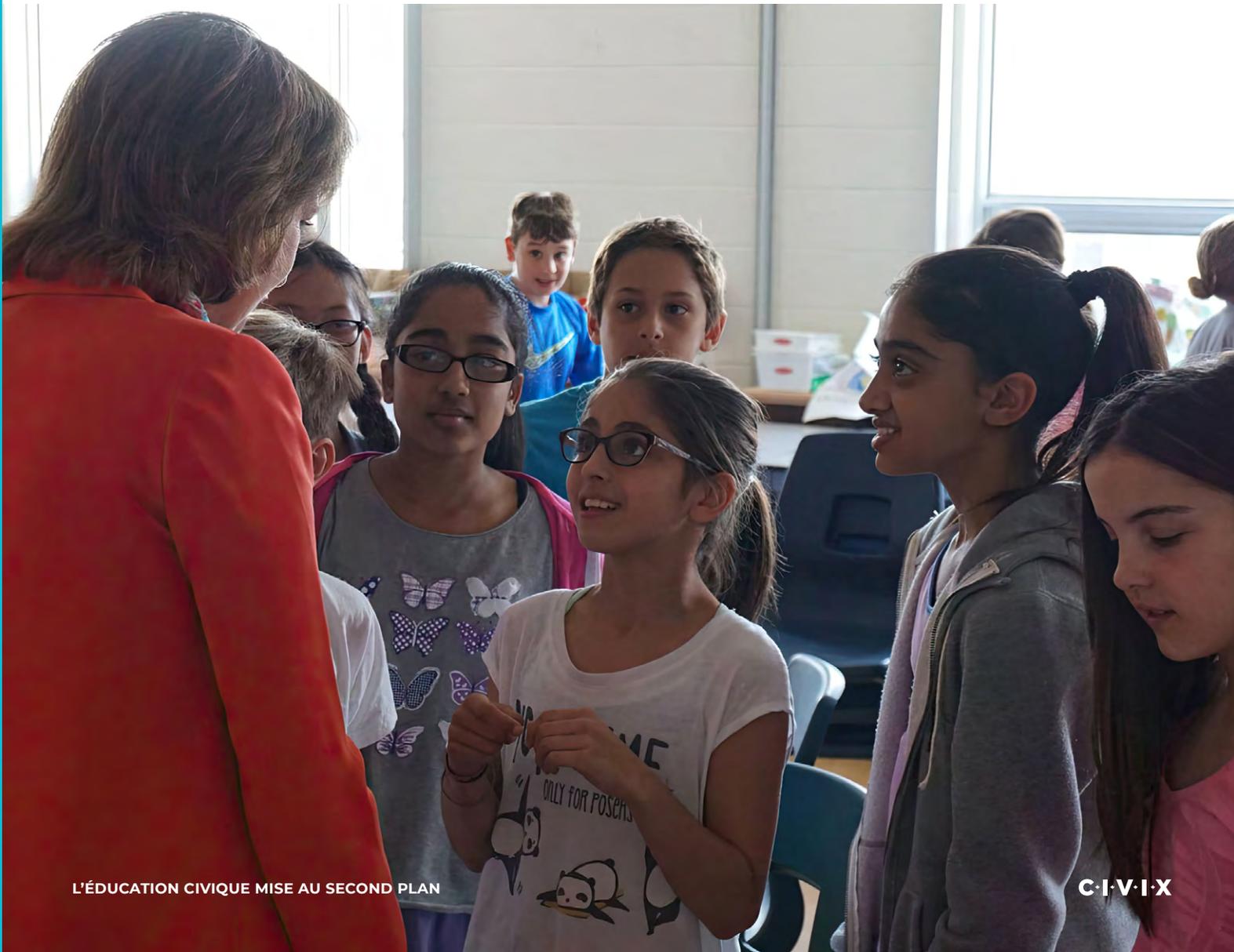
Souvent, les écoles et les salles de classe ne sont pas orientées vers la démocratie, même si elles prétendent « enseigner » la citoyenneté. L'école devrait être un lieu où les élèves se considèrent comme membre d'une communauté et où ils ont la possibilité de s'engager et de mettre en pratique des valeurs démocratiques. Cela peut prendre diverses formes, de la co-création de normes de classe à la participation à des prises de décision communes significatives et liées à leur apprentissage, en passant par la participation à des mécanismes plus formels, tels que les gouvernements scolaires ou les conseils étudiants consultatifs qui s'engagent sur des enjeux importants pour la communauté scolaire des élèves.

## Conclusion

S'il y a beaucoup à faire pour mieux soutenir une éducation à la citoyenneté de qualité en classe, nous devons également reconnaître les limites du système éducatif.

Bien que les enseignant.es soient en première ligne de la démocratie et constituent peut-être sa plus grande ligne de défense, ils ne peuvent pas et ne doivent pas assumer tout le fardeau du développement des compétences citoyennes chez les jeunes. La santé civique du Canada n'est pas uniquement déterminée par ce qui se passe ou non dans les écoles. La maison et la communauté sont aussi des lieux majeurs d'éducation civique, et tout le travail effectué dans la salle de classe peut y être amplifié ou compromis dans ces contextes. En outre, si nous

voulons que les jeunes s'intéressent à leur communauté et à leur pays, les personnes en position de pouvoir doivent démontrer qu'elles sont responsables devant leurs plus jeunes électeur.ice.s. Indépendamment de ce qui se passe dans la salle de classe ou des méthodes employées par les pédagogues, si les élèves font l'expérience de nos systèmes politiques et les perçoivent comme passifs et non responsables, alors l'éducation civique ne ressemblera pas à de l'éducation ou à de l'autonomisation, mais plutôt à de la propagande.



## Notes

- <sup>1</sup> Ce domaine d'étude porte différentes appellations : certaines provinces le désignent sous le nom de sciences sociales ou d'études sociales et au Québec, les cours reliés à ce domaine relèvent de l'univers social et du développement de la personne. L'appellation la plus courante étant celle de sciences humaines, c'est ce terme qui sera utilisé tout au long du rapport, outre les cas où l'on désigne le cours particulier d'une province.
- <sup>2</sup> Veuillez noter que ces totaux n'atteindront pas 100 %. De nombreux enseignant.e.s du secondaire enseignent plusieurs matières et ont sélectionné toutes les options qui s'appliquaient à leur cas.
- <sup>3</sup> Les groupes de discussion ont tous été organisés de manière anonyme par Abacus Data, de sorte que nous ne connaissons pas le genre des enseignant.e.s interrogé.e.s, sauf dans les quelques cas où la transcription le laissait entendre. Outre ces cas, nous avons préféré ne pas assumer le genre des enseignant.e.s et utiliser les doublets abrégés.
- <sup>4</sup> Par exemple, l'apprentissage des rôles du gouvernement est une attente de 3<sup>e</sup> année au Nouveau-Brunswick, mais une attente de 5<sup>e</sup> année en Ontario.
- <sup>5</sup> Au niveau du secondaire, certaines provinces, dont l'Alberta et la Colombie-Britannique, continuent d'offrir des cours d'études sociales/de sciences humaines interdisciplinaires, alors que d'autres provinces, notamment l'Ontario, adoptent une approche disciplinaire axée sur des sujets précis, comme l'histoire, la géographie, l'économie et les sciences politiques, qui forment des matières distinctes. Dans cette approche, la relation entre les contenus et la citoyenneté tend à être moins explicite et l'intégration de la citoyenneté dans ces disciplines distinctes repose davantage sur l'initiative des enseignant.e.s.
- <sup>6</sup> L'Alberta est la seule province qui exige que les élèves suivent au moins un cours d'études sociales avec une composante explicite d'éducation à la citoyenneté chaque année de leur parcours scolaire. La Saskatchewan exige que les élèves suivent au moins deux cours de sciences humaines entre la 11<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> année, mais les élèves peuvent choisir d'obtenir ces crédits uniquement en 12<sup>e</sup> année. Il convient également de noter que certaines provinces proposent des cours avancés d'éducation à la citoyenneté, comme le cours de 12<sup>e</sup> année du Manitoba intitulé « Enjeux mondiaux : citoyenneté et durabilité », qui met l'accent sur des projets d'action civique.
- <sup>7</sup> Bien entendu, on pourrait en dire autant de toutes les disciplines qui composent les sciences humaines. D'aucun.e.s se sont inquiété.e.s, par exemple, du fait que l'histoire n'avait pas la priorité dans les sciences humaines (Jones, 2022).
- <sup>8</sup> La citoyenneté mondiale, comme son nom l'indique, suppose une définition beaucoup plus large de la citoyenneté que celle d'un cours d'éducation civique traditionnel qui se concentre sur des questions à l'échelle nationale, provinciale/territoriale ou locale. Néanmoins, bon nombre des compétences et des dispositions de la citoyenneté mondiale se recoupent avec celles de l'éducation civique plus traditionnelle, et une solide éducation civique peut servir de base à la citoyenneté mondiale.
- <sup>9</sup> Cet écart est très probablement dû au fait que toute forme d'intégration des programmes est plus difficile sur le plan logistique dans les écoles secondaires, où les matières scolaires ont tendance à être compartimentées et enseignées par des enseignant.e.s différent.e.s.
- <sup>10</sup> Dans leur étude de 2009, Hughes et coll. identifient également sept domaines dans lesquels les juridictions pourraient développer leur capacité à soutenir l'éducation à la citoyenneté. Iels ont constaté que le Canada accusait un retard dans chacun de ces domaines.
- <sup>11</sup> Pour en savoir plus sur la relation entre la citoyenneté et les STIM, voir Sears & Clark (2020).
- <sup>12</sup> Comme le notent Westheimer et Kahne, malgré les connotations qui accompagnent souvent l'expression « justice sociale », la citoyenneté orientée vers la justice est un concept totalement non partisan et peut prendre en compte différentes perspectives sur la manière dont la justice peut et doit être réalisée. Demander aux élèves d'examiner les racines de la crise du logement, par exemple, peut susciter des réponses provenant de l'ensemble du spectre politique.
- <sup>13</sup> Ces conceptions de la citoyenneté font aussi écho à la distinction établie par Vanessa Andreotti (2006) entre les approches « douces » et « critiques » de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Selon Andreotti, une approche critique nécessite que toute action politique soit précédée d'une analyse et d'une réflexion critique sur les systèmes de pouvoir.
- <sup>14</sup> Le nouveau cours d'éducation à la citoyenneté de 10<sup>e</sup> année du Nouveau-Brunswick, entre autres, mentionne les trois types de citoyennetés comme un concept clé que les enseignant.e.s doivent aborder avec les élèves. Le programme du cours Enjeux mondiaux : citoyenneté et durabilité de la 12<sup>e</sup> année au Manitoba fait également explicitement référence à ces trois conceptions de la citoyenneté.
- <sup>15</sup> Des chercheurs comme Peter Levine (2007) et Alan Sears (2014) affirment que le nombre même de résultats spécifiques qui tendent à être associés à l'éducation à la citoyenneté a rendu cette dernière difficile à évaluer de manière significative.
- <sup>16</sup> L'échantillon de la population générale était également presque unanime sur le fait que toutes les composantes sont, au moins, « importantes », bien que le pourcentage de répondant.e ayant évalué chaque composante comme étant « essentielles » était plus faible. Cet échantillon reflète également l'échantillon de CIVIX en ce qui concerne les deux premiers choix au classement, mais les répondant.e.s de cet échantillon ont classé « l'enseignement des institutions gouvernementales et des processus démocratiques » comme la composante la moins essentielle (53 %) et « l'enseignement des causes profondes des problèmes sociaux » comme l'avant-dernière composante la moins essentielle (59 %). Cela s'explique en partie par la proportion plus élevée d'enseignant.e.s du secondaire dans l'échantillon de la population générale. Dans les deux échantillons, les enseignant.e.s du secondaire étaient plus susceptibles que les enseignant.e.s du primaire d'affirmer que l'enseignement des causes profondes des enjeux sociaux est une composante importante de l'éducation civique.
- <sup>17</sup> Les enseignant.e.s peuvent sentir une certaine pression provenant de diverses sources au niveau de l'école, du centre de service/commission/district/division scolaire, ou de la province. Nous avons utilisé le terme générique « système scolaire » pour tenter d'appréhender toutes ces sources institutionnelles externes au contrôle individuel des enseignant.e.s, afin d'avoir une idée générale de ce que les enseignant.e.s estiment être prioritaire.
- <sup>18</sup> Notamment, l'accent mis sur l'apprentissage des faits et des dates est de loin le plus souvent mentionné par les répondant.e.s du Québec, dont 55 % d'entre elleux déclarent que c'est l'une des principales priorités de leur système scolaire. Les enseignant.e.s du secondaire en général étaient également plus enclin.e.s que les enseignant.e.s de l'élémentaire/du primaire à citer cet aspect comme l'une des principales priorités de leur système scolaire.
- <sup>19</sup> Les résultats de la colonne « population générale » représentent à la fois ceux des enseignant.e.s spécialisé.e.s en sciences humaines et de ceux des enseignant.e.s d'autres domaines, afin d'offrir une vision plus holistique des types d'activités que les enseignant.e.s utilisent en classe. Veuillez prendre note que l'échantillon de la population générale contient une plus grande proportion d'enseignant.e.s n'enseignant pas les sciences humaines, ce qui explique probablement certains écarts entre les deux groupes. Néanmoins, si certaines activités, comme la simulation parlementaire, conviennent mieux aux classes de

sciences humaines, bon nombre de ces activités pourraient être transdisciplinaires. La collecte et l'analyse de données relatives à une question civique, par exemple, sont des activités qui conviennent aussi bien à une classe de mathématiques ou de sciences qu'à une classe de sciences humaines.

<sup>20</sup>L'écart très important entre les deux échantillons est presque certainement dû au fait que le programme phare de CIVIX est le programme d'élection parallèle Vote étudiant. La grande majorité des professionnel.le.s de l'éducation figurant dans la base de données de CIVIX auraient participé à ce programme dans le passé.

<sup>21</sup>Ces résultats ne sont pas représentatifs de la nature du volontariat. Comme nous le rappellent les chercheur.se.s en éducation à la citoyenneté, le bénévolat ou le service communautaire ne conduit pas nécessairement à des résultats civiques positifs. Bien que cette distinction ne soit pas prise en compte ici, les occasions de volontariat significatives sont celles qui demandent aux élèves de réfléchir à la nature du bénévolat, au rôle social des organisations caritatives et aux raisons systémiques pour lesquelles le bénévolat est nécessaire en premier lieu. Voir, entre autres, Kahne et Westheimer (2006) et Youniss (2012).

<sup>22</sup>Cela comprend les enseignant.e.s de l'élémentaire/du primaire qui ont déclaré enseigner « toutes les matières », puisqu'ils sont responsables de l'enseignement du contenu des études sociales.

<sup>23</sup>Ce n'est qu'une des nombreuses études qui démontrent le lien entre les salles de classe qui encouragent les discussions respectueuses et périodiques et des résultats civiques positifs. Voir, entre autres, Knowles et al, 2018; Westheimer, 2019; Losito et al, 2021; et McAvoy et Lowery, 2022).

<sup>24</sup>Il est très probable que ces chiffres donnent une image exagérée des discussions en classe au Canada, car ils ne peuvent pas rendre compte de la qualité ou de la durée des discussions individuelles.

<sup>25</sup>Le programme scolaire de l'Ontario contient deux cours avancés dédiés à la politique et à la citoyenneté, soit les cours *Politique en action : devenir un agent de changement* (11<sup>e</sup> année) et *Politique canadienne et mondiale* (12<sup>e</sup> année). Ces cours sont tous deux facultatifs et ne sont pas offerts dans toutes les écoles.

<sup>26</sup>Voir Sears et coll. (2014) et Collins et coll. (2019) pour des réflexions approfondies sur la manière dont les écoles peuvent mieux encourager les élèves à s'exprimer et susciter leur participation démocratique.

<sup>27</sup>Pour en savoir plus sur l'importance d'une formation initiale de qualité en matière de citoyenneté, voir Kennedy (2005), Pashby et Engel (2020) et Westheimer (2022).

<sup>28</sup>Voir Llewellyn et Westheimer (2009) pour une réflexion sur la façon dont les professionnel.le.s de l'éducation peuvent utiliser les connaissances civiques préexistantes ainsi que les expériences vécues des élèves, aussi appelées « atouts civiques » (civic assets), pour stimuler l'engagement politique.

\*Les citations ont été traduites librement afin de garantir une meilleure compréhension tout en préservant l'intégrité du contenu original.

# Bibliographie

- Andreotti, V. (2006). Soft versus Critical Global Citizenship Education. *Policy and Practice : A Development Education Review*, 3(1), 40-45.
- Barabas, J., Jerit, J., Pollock, W. et Rainey, C. (2014). The question(s) of political knowledge. *American Political Science Review*, 108(4), 840-855. <https://doi.org/10.1017/s0003055414000392>
- Bennett, W.L. (2007). Civic learning in changing democracies : challenges for citizenship and civic education. Dans P. Dahlgren (dir.), *Young citizens and new media: learning democratic engagement* (p. 59-77). Routledge.
- Bickmore, K. (2014). Citizenship education in Canada : « Democratic » engagement with differences, conflicts, and equity issues? *Citizenship Teaching and Learning*, 9(3), 257-278.
- Boudreau, C. et Lupia, A. (2011). Political Knowledge. Dans J. Druckman, D. Greene, J. Kuklinski et A. Lupia (dir.), *Cambridge Handbook of Experimental Political Science* (p. 171-184). Cambridge University Press. Doi :10.1017/CBO9780511921452.012
- Boyd, D. (2010). Character Education and Citizenship Education : A Case of Cancerous Relationship. *Philosophy of Education Yearbook* 2010, 384-392.
- Brickhouse, N. (2022). Science Education is civics education. *Science Education*, 106(3), 482-483. <https://doi.org/10.1002/sce.21710>
- Broom, C. (2015). Social Studies in three Canadian provinces : A comparative exploration. *Comparative and International Education*, 44(1), Article 4. <https://doi.org/10.5206/cie-eciv44i1.9268>
- Butler, J. et Milley, P. (2020). Teacher Candidates' Policy Agency to Reframe the Meaning of Citizenship in the Ontario Secondary School Curriculum. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 43(4), 1131-1159.
- Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about Civic Education : A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/0161956x.2019.1553601>.
- Claes, E. et Stals, L. (2021). Students' and teachers' results in the IEA International Civic and Citizenship Education Studies in Flanders (Belgium) : Implications for cross-curricular approaches to civic education. Dans B. Malak-Minkiewicz et J. Torney-Purta (dir.), *Influences of the IEA civic and citizenship education studies* (p. 3-11). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_1).
- Cohen, A. K., Pope, A. et Wong, K. K. (2021). Civic Education and civic capacity in public schools : The state of the field and directions for the future. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 229-234. <https://doi.org/10.1080/0161956x.2021.1958633>
- Collins, J., Hess, M. E. et Lowery, C. I. (2019). Democratic Spaces How Teachers Establish and Sustain Democracy and Education in Their Classrooms. *Democracy & Education*, 27(1), 1-12.
- Evans, M., Evans, R. et Vemic, A. (2020). Youth civic engagement and formal education in Canada: Shifting expressions, associated challenges. Dans A. Peterson, G. Stahl et H. Soong (dir.), *The Palgrave handbook of citizenship and education* (p.795-811). Palgrave Macmillan.
- Fitzgerald, J. C., Cohen, A. K., Maker Castro, E. et Pope, A. (2021). A systematic review of the last decade of Civic Education Research in the United States. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 235-246. <https://doi.org/10.1080/0161956x.2021.1942703>
- Fullan, J. (4 avril 2022). Opinion : Canadians get a failing grade in Civics. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/opinion/article-canadians-get-a-failing-grade-in-civics/>
- Gibson, S. (2012). « Why Do We Learn This Stuff »? Students' Views on the Purpose of Social Studies. *Canadian Social Studies*, 45, 43-58.
- Hess, D. E. et McAvoy, P. (2015). The political classroom : *Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Hodgetts, A. B. (1968). *What Culture? What Heritage? A Study of Civic Education in Canada*. OISE Press.
- Hughes, A.S. et Sears, A. (2008) The struggle for citizenship education in Canada : the centre cannot hold, in J. Arthur, I. Davies et C. Hahn (dir) *Education for Citizenship and Democracy* (p.124-138). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849200486.n11>
- Hughes, A. S., Print, M. et Sears, A. (2010). Curriculum capacity and citizenship education : a comparative analysis of four democracies. *Compare*, 40(3), 293-309. <https://doi.org/10.1080/03057920903395528>
- Jamieson, K. H. (2013). The challenges facing civic education in the 21st Century. *Daedalus*, 142(2), 65-83. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_00204](https://doi.org/10.1162/daed_a_00204)
- Jones, E. (2022). Educating the electorate. *Crossings : An Undergraduate Arts Journal*, 2(1), 121-129. <https://doi.org/10.29173/crossings95>
- Kahne, J., Chi, B. et Middaugh, E. (2006). Building Social Capital for Civic and Political Engagement : The Potential of High-School Civics Courses. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 29(2), 387-409. <https://doi.org/10.2307/20054169>

- Kahne, J. et Middaugh, E. (2015). High quality civic education : What is it and who gets it?. *Social Studies Today*, 189–198. <https://doi.org/10.4324/9781315726885-28>
- Kahne, J. et Sporte, S. E. (2008). Developing Citizens : The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738–766. Doi :10.3102/0002831208316951
- Kahne, J. et Westheimer, J. (2003). Teaching Democracy : What Schools Need to Do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34–66. Doi :10.1177/003172170308500109
- Kahne, J. et Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy : Educating citizens for a Democratic society. *PS : Political Science and Politics*, 39(2), 289–296. <https://doi.org/10.1017/s1049096506060471>
- Kennedy, K. J. (2005). Rethinking teachers' professional responsibilities : Towards a civic professionalism. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 3–15.
- Kennelly, J. et Llewellyn, K. R. (2011). Educating for active compliance : Discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, 15(6–7), 897–914. <https://doi.org/10.1080/13621025.2011.600103>
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J. et Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research : Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching et Learning*, 13(1), 7–30. Doi : 10.1386/ct.13.1.7\_1
- Levine, P. et Kawashima-Ginsberg, K. (2017). *The republic is (still) at risk—and civics is part of the solution*. Medford, MA : Jonathan M. Tisch College of Civic Life, Tufts University.
- Llewellyn, K., Cook, S., Westheimer, J., Girón, L. A. M. et Suurtamm, K. (2007). *The state and potential of civic learning in Canada*. Ottawa, ON : Canadian Policy Research Networks. [https://www.researchgate.net/publication/237433595\\_The\\_State\\_and\\_Potential\\_of\\_Civic\\_Learning\\_in\\_Canada\\_Charting\\_the\\_Course\\_for\\_Youth\\_Civic\\_and\\_Political\\_Participation](https://www.researchgate.net/publication/237433595_The_State_and_Potential_of_Civic_Learning_in_Canada_Charting_the_Course_for_Youth_Civic_and_Political_Participation).
- Llewellyn, K. et Westheimer, J. (2009). Beyond Facts and Acts : the Implications of 'Ordinary Politics' for Youth Political Engagement. *Citizenship Teaching and Learning* 5 (2) : 50–61. <http://democraticdialogue.com/DDpdfs/BeyondFactsActs.pdf>
- Losito, B., Agrusti, G. et Damiani, V. (2021). Understanding school and classroom contexts for civic and citizenship education : The importance of teacher data in the IEA studies. Dans B. Malak-Minkiewicz et J. Torney-Purta (dir.), *Influences of the IEA civic and citizenship education studies : Practice, policy, and research across countries and regions* (p. 247–259). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_21)
- McAvoy, P. et Lowery, A. (2022). Structure Matters : Comparing Deliberation and Debate. Dans J. Lo (dir.), *Making Classroom Discussions Work: Methods for Quality Dialogue in the Social Studies* (p. 90–106). Teachers College Press.
- Miles, J. (2021). The ongoing crisis and promise of Civic Education. *Curriculum Inquiry*, 51(4), 381–388. <https://doi.org/10.1080/03626784.2021.1953294>
- Milner, H. et Lewis, J.P. (2011). It's What Happens on the Front Lines of Civic Education Policy that Matters: Reflections on a Natural Experiment on Youth Turnout in Ontario. *Canadian Political Science Review* 5(2), 136–146.
- O'Neill, M. (11 avril 2022). The trucker protests and the blatant failure of Citizenship Education. Policy Options. <https://policyoptions.irpp.org/magazines/april-2022/citizenship-education-failure>
- Osborne, K. (2000). 'Our history Syllabus has US gasping' : History in Canadian schools B past, present, and future. *Canadian Historical Review*, 81(3), 403–471. <https://doi.org/10.3138/chr.81.3.403>
- Osborne, K. (2005). Political Education and Citizenship : Teaching for Civic Engagement. *Education Canada*, 45(1), 13–16.
- Pashby, K. et Engel, L. (2020). Global citizenship and teacher education in the U.S. and Canada. Dans C. C. Wolhuter et D. Schugurensky (dir.), *Global citizenship education in teacher education theoretical and practical issues* (p. 233–249). Routledge.
- Pavlounis, D., Johnston, J., Brodsky, J. et Brooks, P. (2021). The digital media literacy gap : How to build widespread resilience to false and misleading information using evidence-based classroom tools. CIVIX Canada. <https://ctrl-f.ca/en/wp-content/uploads/2021/11/The-Digital-Media-Literacy-Gap-Nov-7.pdf>
- Scott, D., Tupper, J. et Gobran, J. (2022). Framing Citizenship and Citizenship Formation for Preservice Teachers : A Critical Review of Prominent Trends in the Research Literature. *Democracy and Education*, 30(2), Article 2.
- Sears, A. (2014). Measuring What Matters : Citizenship Domain. Dans *Measuring What Matters*, People for Education. [https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM\\_CitizenshipPaper.pdf](https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM_CitizenshipPaper.pdf)
- Sears, A. (2018). Just Tinkering: Education for Civic Engagement and Electoral Sophistication in New Brunswick. *Journal of New Brunswick Studies/Revue d'études Sur Le Nouveau-Brunswick*, 9. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/JNBS/article/view/26132>
- Sears, A. et Hughes, A. (2006). Citizenship : Education or Indoctrination?. *Citizenship and Teacher Education* vol. 2(1), 3–17. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7c4ad8dabc26aa8975073e676b9de4694cc235ab#page=7>
- Sears, A. et Hyslop-Margison, E. J. (2007). Crisis as a Vehicle for Educational Reform : The Case of Citizenship Education. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de La Pensée Éducative*, 41(1), 43–62. <http://www.jstor.org/stable/23767250>

- Sears, A., Peck, C.L. et Herriot, L. (2014). We're Here to Teach About Democracy Not Practise It. The Missed Potential of Schools as Democratic Spaces. *One World in Dialogue* 3(1).
- Straub, J. et Maynes, N. (2021). Preservice Teachers' Conceptions of Citizenship : Implications for Action in Social Studies. Dans Nickel, J. et Jacobson (dir.). *Preparing Teachers as Curriculum Designers*. Canadian Association for Teacher Education.
- Toor, M. (5 mars 2022). Civic education in Canada is not looking good. *The Runner*. <https://runnermag.ca/2022/03/civic-education-in-canada-is-not-looking-good/>
- Van Rythoven, E. (22 février 2022). Ottawa convoy protest points to a failure of civic education in Canada. *The Conversation*. <https://theconversation.com/ottawa-convoy-protest-points-to-a-failure-of-civic-education-in-canada-177271>
- Westheimer, J. (2019). Civic Education and the rise of populist nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/0161956x.2019.1553581>
- Westheimer, J. (2022). Can teacher education save democracy? *Teachers College Record*, 124(3), 42–60.
- Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. Doi : 10.3102/00028312041002237
- Willeck, C. et Mendelberg, T. (2022). Education and political participation. *Annual Review of Political Science*, 25(1), 89–110. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051120-014235>
- Wineburg, S., Breakstone, J., Ziv, N. et Smith, M. (2020). Educating for misunderstanding : How approaches to teaching digital literacy make students susceptible to scammers, rogues, bad actors, and hate mongers. Stanford Digital Repository. <https://purl.stanford.edu/mf412bt5333>
- Winton, S. (2007). Does Character Education Really Support Citizenship Education? Examining the Claims of an Ontario Policy. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 66.
- Youniss, J. (2012) How to Enrich Civic Education and Sustain Democracy. Dans D. E. Campbell, M. Levinson et F. Hess (dir.), *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation* (p.115-134). Harvard Education Press.



**CIVIX**

639 rue Queen Ouest, bureau 504  
Toronto ON M5V 2B7  
1-833-503-3366  
salut@civix.ca

**WWW.CIVIX.CA**