

APPROCHE DE LA REPRÉSENTATION SOCIALE DE LA CITOYENNETÉ ET DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ CHEZ DE FUTURS ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU QUÉBEC

Suzanne Vincent
Université Laval (Québec, Canada)
suzanne.vincent@fse.ulaval.ca

Marguerite Lavallée
Université Laval (Québec, Canada)
marge@psy.ulaval.ca

Charles Sounan
Université Laval (Québec)

1. La citoyenneté comme objet de préoccupation socioéducative et de représentation sociale

La question de la citoyenneté fait l'objet, au Québec comme ailleurs, d'un intérêt renouvelé, d'autant que l'on assiste à une mise en cause du sens qu'on lui donne et à la reformulation des exigences qui s'y rattachent, à la suite des changements d'importance survenus au cours des deux dernières décennies sur les plans politique, social, culturel et économique (Vincent, Laurin, 1998). De tels changements ont reconfiguré différemment les divers pouvoirs à l'échelle de la planète, en plus de transformer la dynamique des rapports entre les États, les institutions et les personnes. Pour s'en convaincre, on n'a qu'à évoquer les transformations qui découlent des nouveaux modes de production et d'échange de biens et de services ou des alliances économiques commandées par la mondialisation, celles qui sont associées aux mouvements de populations et au brassage des valeurs et des modèles de vie ou, encore, celles qui sont provoquées par l'essor des technologies de l'information et des communications. En plus de produire des effets structurants sur la société et de rompre l'équilibre traditionnel instauré, ces phénomènes ont eu des répercussions concrètes sur les modes de vie et les attitudes des personnes et transformé les rapports de convivialité et de participation au sein des communautés locales. Des observateurs de la scène sociale (Laidi, 1994; UNRISD, 1995; Ramonet, 1996; Petrella, 1997; Cohen, 1999; Fitoussi & Rosanvallon, 1996) ont parlé de désintéressement vis-à-vis du politique, de perte de sens, voire de fracture sociale, de montée des insécurités et de nouvel âge des inégalités, pour

exprimer la déperdition importante de nos sociétés sur le plan de préoccupations sociopolitiques et culturelles. Certains invoquent les valeurs d'individualisme, de matérialisme ou de technicisme associées à la modernité (Taylor, 1992) pour expliquer les conduites endossées, alors que d'autres dénoncent vigoureusement l'illusoire «message universaliste de libération» prôné par le néo-libéralisme (Bourdieu, 1998).

Ces macro phénomènes ne sont pas sans effets sur l'évolution des institutions et mettent aussi en cause les formes de socialisation pratiquées au sein des familles et à l'école, voire la nature et l'adéquation des interventions des éducateurs. En ce qui a trait à l'école, ces changements sociaux ont eu une résonance sur le discours qui entoure sa mission obligatoire et les savoirs à privilégier, au point de retenir l'éducation à la citoyenneté comme l'une des visées importantes du curriculum. Les attentes formulées à l'endroit de l'institution scolaire placent ainsi les enseignants en position de devoir être *des médiateurs significatifs du social* auprès des jeunes, ce qui n'est pas sans donner de l'importance à *leur témoignage personnel de citoyen*, en deçà même des contenus qu'ils abordent avec eux et des dispositifs qu'ils mettent en place. C'est dire l'importance des significations qu'ils attribuent aux notions de «citoyenneté» et d'«éducation à la citoyenneté», vocables fréquemment invoqués dans la rhétorique sociale et éducative et qui donnent lieu à des débats au niveau de diverses tribunes, d'où leur pertinence en tant qu'objets de représentations sociales.

Comme Moscovici (1989) l'a montré dans la théorie qu'il a élaborée, les représentations sociales s'appuient sur le jeu des processus d'objectivation et d'ancrage qui visent respectivement à rendre «concret» un objet «abstrait» et à permettre son incorporation au sein de catégories familières existantes. Elles sont définies comme étant des principes organisateurs des rapports symboliques qui s'établissent entre les individus et entre les groupes (Doise, 2001). De tels rapports seraient fondés sur les hypothèses de *partage de croyances communes* au sujet d'un enjeu social donné chez les membres d'un même groupe, de *différenciation des prises de positions* et de *diversité sur le plan des ancrages* au sein de réalités collectives (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992). Des liens ténus existeraient aussi entre le processus représentationnel et les processus communicationnel et interactionnel (Doise, 2000; Bataille, 2000), ce qui témoigne de *l'importance des discours*

produits au sein des groupes. En somme, les représentations sociales renvoient à des significations, des prises de position, des croyances ou des attentes partagées, à propos d'objets dits «sociaux» ou d'intérêt commun, qui seraient élaborées au sein d'un contexte d'appartenance donné, et ce par l'entremise de mécanismes d'échanges et d'interactions entre les personnes (Moscovici, 1989; Moliner, 2001).

Dans le cas de la notion de «citoyenneté», les représentations sociales que les futurs enseignants ont construites prennent leur source, comme on le sait, dans la socialisation politique amorcée au sein de la famille (Percheron, 1993) et restent tributaires de leurs contextes sociohistoriques et expérientiels, tout autant que des variables liées au sexe auquel ils appartiennent (Arnot, Araújo, Deliyanni-Kouimtzi, Iverson & Tomé, 2000). Plusieurs analystes sociaux se questionnent d'ailleurs actuellement sur le niveau de politisation, voire de dépolitisation, des jeunes adultes en raison du désintérêt constaté au regard de la «chose» politique (Galland, 1997), bien que certains l'interprètent davantage dans le sens d'une transformation des formes de participation ou d'engagement (Muxel, 1996). Plutôt que de statuer sur une quelconque désaffection vis-à-vis du politique, et convenant du bien-fondé du mouvement observé chez les citoyens à la faveur de la demande d'exercice politique plus responsable chez les élites (Mayer & Perrineau, 1992), il nous apparaît justifié, justement parce qu'ils influencent eux-mêmes la socialisation politique des générations montantes, de sonder les postures représentationnelles des futurs enseignants en tant que citoyens et éducateurs, afin de nous enquérir de leur manière de concevoir les modes de convivance, de solidarité et de participation sociales dans le contexte actuel. Mais il nous faut aussi comprendre que ces représentations s'expriment via une

2. La «transposition didactique» des savoirs de citoyenneté en classe comme révélateur du rapport personnel au savoir des enseignants

En raison des mandats qu'elle reçoit de la société, l'École est invitée à poursuivre des visées d'instruction, de socialisation et de qualification dans le cadre des enseignements obligatoires qu'elle dispense. Tel qu'il a été dit précédemment, les dernières réformes entreprises en éducation dans la plupart des pays développés ont inscrit «l'éducation à la citoyenneté» comme l'un des volets de la formation de base des jeunes (Commission

internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996; Rapport de la Commission de réflexion sur l'École (Fauroux & Chacornac), 1996; Livre blanc sur l'éducation et la formation de la Commission européenne, 1995; Rapport de la Commission royale sur l'éducation en Ontario, 1994; Rapport final de la Commission des États généraux sur l'Éducation, 1996), perspective justifiée par la nécessité d'assurer la cohésion sociale et la lutte contre l'exclusion des personnes et axée sur le raffermissement des valeurs d'égalité et de solidarité ainsi que sur le développement de pratiques coopératives et participatives. Les visées suggérées dans *l'Énoncé de politique éducative* au Québec (MEQ, 1997) insistent d'ailleurs notamment sur la promotion de valeurs et de conduites qui favorisent l'exercice responsable de la démocratie, le développement du sentiment d'appartenance à la collectivité et à l'apprentissage du *vivre ensemble*, suggérant des interventions au niveau des trois sphères que sont l'environnement éducatif, les contenus de formation et l'organisation même de l'enseignement et des programmes. Éduquer à la citoyenneté supposerait donc, selon la perspective suggérée, la formation aux valeurs de la démocratie, de pluralisme et d'altérité, la construction de savoirs dans différents champs disciplinaires et le champ social, ainsi que l'initiation à la participation et à l'engagement au sein du projet scolaire et dans la vie communautaire de l'école (MEQ, 1997; CSE, 1998). Invitée à œuvrer sur ces plans, l'École obligatoire doit mettre en œuvre les aménagements pédagogiques et organisationnels requis, ceux-ci étant surtout portés par les enseignants, inspirés qu'ils sont par les savoirs disciplinaires homologués au sein du programme d'«Histoire, de géographie et éducation à la citoyenneté», en particulier, même si les programmes d'«Enseignement moral», de «Français» ou d'«Anglais» en tant que langue première selon l'une ou l'autre des communautés linguistiques, sont aussi concernés par les savoirs de citoyenneté. Identifiés comme les médiateurs privilégiés des savoirs scolaires auprès des jeunes, savoirs qui concernent autant les connaissances, les savoirs faire que les attitudes, les enseignants ont à traduire les objets de «savoirs à enseigner» des programmes d'études, ce qui les amène à instituer les dispositifs nécessaires pour favoriser la construction de connaissances chez leurs élèves, dispositifs qui prennent la forme de discours, d'activités, de situations ou d'aménagements organisationnels au sein de la classe et dans l'école. Aussi, les enseignants re-contextualisent et transforment le «savoir à enseigner» des programmes en lui donnant

une «couleur» et une interprétation personnelles, ce qui distancie inévitablement le «savoir enseigné» de l'enseignant du «savoir à enseigner» des programmes. Cette interprétation personnelle des «savoirs à enseigner» marque un changement du statut du savoir au sein de la classe, comme le signale Chevallard (1985) dans sa théorie de la «transposition didactique». En témoignant des connaissances et des représentations qu'il a progressivement construites au fil des années dans le cadre de ses différents environnements sociaux, l'enseignant rend compte de son propre rapport au savoir, et partant, comme le signale Charlot (1997: 90), de l'ensemble des significations susceptibles de traduire son rapport au monde. La saisie du cadre conceptuel de référence des enseignants nous permet donc de comprendre le sens de telles significations qui s'expriment, qu'on le veuille ou non, dans l'acte professionnel de médiation auprès des élèves.

3. Les notions de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté chez les futurs enseignants du secondaire : l'étude menée

Mandatés par la société en vue de former les futurs citoyens, les jeunes enseignants qui sont sur le point de faire leur entrée dans la profession à l'enseignement secondaire ont un défi particulier à relever au regard de l'éducation à la citoyenneté, d'autant qu'ils sont conviés à mettre en œuvre les visées éducatives de la dernière réforme éducative. Compte tenu du renouvellement d'effectif enseignant amorcé dans le système scolaire au Québec, nous avons choisi de nous intéresser à leurs points de vue. Participant d'une société pluraliste en pleine mutation et ayant eux-mêmes été socialisés, au cours de leur propre scolarisation, dans un contexte social et scolaire d'apprentissage et d'exercice des droits identifiés au sein des deux Chartes qui régissent l'ensemble des lois au Canada depuis 1982 et au Québec depuis 1975, contrairement à leurs confrères et consœurs aînés, il nous est en effet apparu opportun de saisir le sens des représentations sociales esquissées au regard de ces notions.

De façon particulière, nous tentons d'explorer l'*étendue des connaissances* que ces futurs enseignants ont par rapport aux deux notions identifiées et le *bagage commun* qui en découle, tout autant que l'organisation des *prises de position* selon les ancrages sociaux relatifs au sexe et à leur profil de formation au regard des disciplines d'enseignement reliées aux sciences de la nature (physique, chimie, mathématiques et biologie) ou à des disciplines d'enseignement reliées aux sciences humaines (français, enseignement moral, écologie,

histoire et géographie). Ces différents aspects sont discutés en lien avec les nouveaux paramètres définitoires des notions de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté qui sont pris en compte dans quelques recherches actuelles et dans les rapports de conjoncture existants dans le domaine de l'éducation.

L'étude que nous avons menée est basée sur les propos d'étudiants (n=112) inscrits en quatrième et dernière année de Baccalauréat en enseignement secondaire de la région de Québec au cours de l'année 1999. Les filles (n=74) représentent les deux tiers de l'échantillon (66,6%), alors que les garçons (n=38) représentant l'autre tiers (33,3%). Les profils de formation diffèrent également et montrent la nette prédominance de l'inscription des filles à l'intérieur de ceux-ci : 21 garçons et 47 filles, soit 61% de l'effectif, sont inscrits dans un profil de formation en sciences humaines (langue, géographie, histoire, écologie, enseignement moral et religieux), alors que 17 garçons et 27 filles, soit 39% de l'effectif, sont inscrits dans un profil de sciences de la nature (mathématiques, physique, chimie). Tous les étudiants s'inscrivent dans la strate d'âge 20-24 ans. Les sujets ont été soumis à un questionnaire écrit comprenant neuf questions dont sept de type ouvert, lesquelles étaient réparties en trois blocs distincts se référant, selon le cas, aux notions de citoyenneté, de démocratie et de politique et d'éducation à la citoyenneté. Seules les première et dernière notions font l'objet d'un examen dans le cadre de la présente communication. Les données ont fait l'objet d'analyses statistiques textuelles: une analyse descriptive a été effectuée à partir des questionnaires, laquelle a été complétée par l'analyse de correspondances au moyen du Système Portable d'Analyse de données textuelles (SPAD-T) de Lebart et Salem (1988). Dans le cas des deux concepts qui nous intéressent ici, soit ceux se rapportant aux notions de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté, des dictionnaires de 876 et de 984 mots respectivement ont été répertoriés, dictionnaires qui ont été réduits à moins de 100 mots dans les deux cas, soit respectivement à 82 mots pour la notion de citoyenneté et à 75 mots pour celle d'éducation à la citoyenneté.

4. Les représentations sociales exprimées: production et analyse des discours

Pour chacune des notions «citoyenneté» et «éducation à la citoyenneté», les résultats concernant l'étendue et l'organisation de la représentation sociale (RS) et son ancrage social en fonction des variables reliées au sexe et au profil de formation sont présentés et discutés.

Pour la notion de citoyenneté, les propos des sujets concernent la définition attribuée au «bon citoyen» ainsi que les pratiques exercées au quotidien. Dans le cas de la notion «éducation à la citoyenneté», les propos concernent les pratiques et les aménagements actuels de l'école secondaire relatifs à l'éducation à la citoyenneté, ainsi que les améliorations à apporter dans un futur immédiat, les obstacles et les facilitateurs reliés à une telle éducation .

4.1 La notion de citoyenneté : le «bon citoyen» et les pratiques effectives de citoyenneté

Invités à définir ce qu'est un bon citoyen et à témoigner de leur pratiques de citoyenneté dans leur vie de jeunes adultes, les étudiants interrogés ont identifié divers référents pour témoigner de leurs conceptions, ainsi que l'indique le tableau 1 présenté en annexe.

4.1.1 L'étendue et l'organisation de la représentation sociale du bon citoyen

En ce qui a trait à l'étendue et l'organisation de la RS de la citoyenneté, on remarque que, comme éléments centraux de la représentation partagée au regard de l'idée de "bon citoyen", les termes *individualité*, *quotidien*, *action*, *collectivité*, *social* et *évolution* ressortent particulièrement. Ceci donne à penser que les étudiants considèrent, dans une large part, que le "bon citoyen" renvoie à l'idée d'une double référence sur le plan de son identité, l'accent étant autant mis sur une personne qui a sa singularité propre que sur l'être social. La citoyenneté serait interprétée par la plupart des sujets à partir d'une composante mixte, la première mettant en évidence la dimension individuelle de la personne qui opère au quotidien dans un cadre personnel et intime, la deuxième procédant d'une dimension collective et sociale qui suggère d'occuper un espace public et qui se préoccupe de l'évolution de la société.

4.1.2 Les prises de position ou les variations individuelles

En ce qui a trait aux prises de position et aux variations interindividuelles, une nette différenciation est toutefois observée entre les points de vue des sujets, celles-ci prenant l'allure d'ailleurs de divergences marquées tant en ce qui concerne le contenu fondateur de la citoyenneté exprimé sur l'axe horizontal qu'en ce qui touche les pratiques caractéristiques de la citoyenneté observées sur l'axe vertical.

(voir le tableau 1 à la fin du texte)

Dans le cas du contenu fondateur de la citoyenneté représenté en abscisse et qui met en évidence les termes *juger, impôts, culture, démocratie, pays, ordre, apprécier, futur, travailler, impliquer* à l'une des extrémités de l'axe, ainsi que les termes *santé, pouvoir, réfléchir, environnement, limites, liberté, ouverture, terminer, présentes, déprécier* à l'autre extrémité, celui-ci semble s'organiser autour de la dialectique des devoirs et des droits. Dans le cas d'une représentation de la citoyenneté qui met l'accent sur les devoirs, les sujets concernés insistent, entre autres, sur la nécessité de veiller à l'ordre social et de juger de son maintien, notamment en accordant une importance à l'équité des contributions individuelles, aux valeurs démocratiques, à l'enracinement culturel et au travail. Selon une telle optique, ce sont les engagements personnels des individus qui seraient gages de l'avenir collectif de la société, chacun devant s'impliquer pour assurer l'ordre et le développement futur de celle-ci. Le citoyen est alors identifié à un être social responsable et imputable. Dans le cas d'une citoyenneté qui met l'accent sur les droits, les sujets sont enclins à reconnaître les potentialités et les capacités de réflexion de la personne (*réfléchir, pouvoir, ouverture*). Une insistance est aussi soulignée pour marquer la capacité d'agir sur le présent (*présentes, terminer*), et d'intervenir sur les problèmes concrets actuels (*santé, environnement*), tout en considérant aussi les limites de ses actions (*limites*). Selon une telle perspective, le citoyen est identifié à un être social pensant et agissant.

En ce qui concerne les pratiques caractéristiques de la citoyenneté représentées en ordonnée sur l'axe vertical, celles-ci s'expriment, elles aussi, selon des prises de position différenciées qui oscillent entre une citoyenneté de concertation dont les termes *apprécier, accepter, agir, voir, concerner, médias, culture, débats, appartenance, attitudes* témoignent, et une citoyenneté d'imposition portée par les termes *normes, personnalité, lois, intéresser, respecter, développer, limites, représenter, juger, dénoncer*. Dans le cas des pratiques citoyennes de concertation, les sujets misent sur la posture accommodatrice et agissante des personnes et font appel à leur réflexivité ainsi qu'à leur capacité de débattre. La citoyenneté trouve son sens dans l'appartenance à la culture. Elle est ancrée dans l'agir des personnes et nourrie par les idées et les débats. Une telle perspective nous amène à convenir de l'endossement d'une position relativiste par rapport aux normes et aux valeurs, celles-ci ne trouvant leur sens que par l'entremise du consentement des personnes, voire que

par l'acceptation volontaire des règles du jeu social. Dans le cas de pratiques citoyennes d'imposition, il semble que ce soit le caractère prescriptif des lois, des règles ou des normes qui domine et qui oriente les conduites des individus, la conformité à celles-ci devenant alors la règle de participation sociale. Selon une telle optique, la personnalité doit être formée dans la perspective de l'apprentissage et du respect des normes, ce qui justifierait qu'une intervention coercitive puisse être pratiquée selon qu'une opposition se manifeste.

4.1.3 L'ancrage social de la représentation sociale de la citoyenneté selon les variables de genre et les profils de formation

Les prises de positions selon les dialectiques devoirs-droits et concertation-imposition qui caractérisent les choix individuels des futurs enseignants du secondaire teintent la définition de la citoyenneté, tant sur le plan de son contenu que sur le plan des pratiques, et trouvent leur sens dans les deux variables particulières reliées au genre (homme-femme) et au profil de formation (sciences humaines-sciences de la nature).

Concernant les prises de positions relatives à la dialectique devoirs-droits, on observe que les hommes se situent davantage du côté des devoirs alors que les femmes se positionnent du côté des droits. Par ailleurs, on remarque que les étudiants du profil sciences humaines ont tendance à privilégier la prise de position associée aux devoirs, alors que ceux du profil sciences de la nature optent très largement pour la question des droits.

Concernant les postures relatives aux modèles concertation-imposition, les hommes ont très largement tendance à privilégier le modèle prescriptif-normatif, ainsi que les étudiants inscrits au profil de sciences pures. Les étudiants du profil sciences humaines et les filles s'inscrivent dans le sens d'une citoyenneté de concertation et de réflexion.

La différence d'ancrage observée en fonction de la variable sexe n'est pas étonnante, selon nous, en raison de sa concordance avec les postures observées au sein des modèles explicatifs traditionnels concernant les valeurs défendues par les femmes et les hommes, les premières étant plus, par nature, préoccupées par les valeurs humanistes, alors que les seconds, étant axés sur les valeurs de performance. Par ailleurs, il peut paraître étonnant de voir que le profil de formation des sujets en sciences de la nature se retrouve du côté d'une citoyenneté axée sur les droits plutôt que d'une citoyenneté de devoirs, la culture scientifique étant encore fortement influencée par le scientisme et marquée d'une réputation

de rigidité. Il y a lieu de constater toutefois, et cela peut tenir lieu d'explication première, que la dynamique instaurée dans la société mais aussi dans le cadre des enseignements scientifiques à l'école met davantage l'accent, entre autres, sur les problématiques d'ordre environnemental et sanitaire et sur les questions éthiques qui s'y rattachent, ce qui peut expliquer l'intérêt des futurs enseignants pour la question des droits et l'endossement d'une telle posture.

4.2 La notion d'«éducation à la citoyenneté» : situation actuelle et situation souhaitée, facilitateurs et contraintes

Les étudiants ont aussi exprimé leurs points de vue au regard de l'éducation à la citoyenneté en traitant de la situation actuelle et de la situation souhaitée, ainsi que des contraintes et des facilitateurs s'y rapportant. Le tableau 2, présenté en annexe, fait état des référents du discours invoqués par les différents sujets.

4.2.1 L'étendue et l'organisation de la représentation sociale de l'«éducation à la citoyenneté»

En ce qui concerne l'étendue et l'organisation de la RS de l'éducation à la citoyenneté, on observe, comme éléments centraux de la représentation partagée les termes *travailler, éduquer, apprenant, organiser, moyens* et *collectivistes*. L'examen des termes utilisés montre que les sujets interprètent cette notion en fonction du rôle professionnel qui leur est dévolu, soit celui d'éduquer des apprenants. La posture endossée fait référence aux différents paramètres de l'intervention éducative qui veut que le maître soit placé en présence d'élèves (les apprenants), réponde d'une mission ou d'un mandat (éduquer), tout en invoquant la nécessité de recourir à divers moyens (les exigences d'ordre didactique) pour répondre aux besoins du groupe d'élèves (la classe). Il est intéressant de constater que ces futurs enseignants, qui viennent de compléter un dernier stage prolongé dans le milieu scolaire à titre de spécialiste d'une matière scolaire, sont déjà investis dans leur rôle d'éducateur, au-delà des exigences propres leur discipline d'appartenance.

4.2.2 Les prises de positions ou les variations interindividuelles

En ce qui concerne les variations interindividuelles, une différenciation est toutefois observée entre les points de vue des sujets qui montre des divergences sur le plan des prises de position. Ces divergences s'expriment, sur l'axe horizontal, par rapport aux visées ou aux

objectifs d'éducation retenus et, sur l'axe vertical, par rapport aux accents dans l'approche retenue.

(voir le tableau 2 à la fin du texte)

En ce qui concerne les objectifs d'éducation retenus par l'École et précisés sur l'axe horizontal, la RS s'organise autour de visions complémentaires, bien que mises ici en opposition. Ces visions concernent, d'une part, le développement de savoirs être et de savoirs faire, et d'autre part, le développement de connaissances ou de savoirs par l'entremise des contenus scolaires.

Dans le cas de visées qui mettraient l'accent sur les savoirs être et les savoirs faire, les sujets insistent pour que les élèves développent des attitudes et des compétences sociales et invoquent les référents du discours suivants: *ouverture, aider, explorer, vouloir, rébellion, individualité, savoir être, participation, informer, attitude*. L'aide apportée par l'école doit être orientée vers l'ouverture de la personne et favoriser le l'expression des potentialités de chaque individu, tout en reconnaissant que certains d'entre eux puissent contester les aspects les plus contraignants de la culture scolaire. On mise notamment sur l'exploration et sur la discussion pour amener les jeunes à développer des attitudes saines.

Dans le cas des visées qui mettraient l'accent sur les savoirs proprement dits, on s'attache plutôt à l'instruction des jeunes, via les contenus de savoirs issus des différentes disciplines scolaires, les sujets les ayant toutes identifiées en fonction de leur propre discipline de référence dans leur profil de formation, en vue de former à la citoyenneté. Les référents du discours utilisés sont *culture, besoins, donner, environnement, économie, temps, savoirs, démocratie, discuter, contenus*. Si l'on place au premier rang les savoirs scolaires, l'École semble aussi avoir une responsabilité de sensibiliser aux valeurs de la culture et se doit d'insister sur les préoccupations environnementales et économiques. L'insitution scolaire mise sur l'expression des élèves et sur la discussion pour animer de tels contenus, celle-ci devant participer à la poursuite de l'idéal démocratique

Quant à l'approche éducative à privilégier en classe et qui est exprimée sur l'axe vertical, des positions différenciées apparaissent entre les individus, même si l'intervention est orientée, de manière générale, vers l'adaptation des conduites dans le sens de la conformité. Dans le cas de certains sujets, celle-ci s'exprime dans le sens d'une conformité sociale,

alors que dans le cas des autres, elle s'exerce dans le sens d'une conformité sur le plan des règles de fonctionnalité de la personne.

Ce qui semble en effet distinguer les manières de penser des futurs enseignants et enseignantes, c'est la perspective-cible envisagée, les uns misant surtout sur la transformation des attitudes des élèves pour réaliser les visées poursuivies, alors que les autres voulant œuvrer sur la contention des conduites et sur la maîtrise des obstacles que les jeunes rencontrent et pour mener à bien l'entreprise de socialisation.

Dans le cas d'une approche plus spécifiquement centrée sur la transformation de l'élève, les termes *rébellion, besoins, savoir être, école, nous, attitudes, contenus, conformité, lieu, règles*, ressortent particulièrement. Dans ce cas précis, la démarche se veut davantage "compréhensive" et prône une ouverture sur la personne, les besoins des jeunes étant considérés (les droits deviennent besoins) et le souci de forger un "nous" témoignant de l'idée de communauté. Les actions éducatives entreprises se veulent davantage locales, et s'exercent dans l'école, par l'entremise des activités scolaires et parascolaires.

Dans le cas d'une éducation axée sur la fonctionnalité de la personne, les termes *environnement, progrès, devoirs, fermeture, performer, causes, aider, obstacles, autorité, expression* priment. Selon cette optique, la démarche de l'enseignant se situerait à un niveau plus "instrumental" ou technique, et s'attacherait à l'outillage moral et social des jeunes dans le but de les amener à être fonctionnels et efficaces. Une telle perspective s'attache aux causes des difficultés des jeunes de même qu'à leur encadrement pour s'assurer du développement, chez eux, d'une démarche rigoureuse sur le plan de la socialisation. Pour mener à bien le projet d'intervention, l'école ne doit pas se laisser perturber par l'extérieur (fermeture) et doit formuler ses attentes aux élèves.

4.2.3 L'ancrage social de la RS d'éducation à la citoyenneté

Les prises de positions qui caractérisent les choix individuels et qui teintent la définition de l'éducation à la citoyenneté font l'objet d'ancrages différenciés selon les profils de formation disciplinaires en sciences humaines et en sciences pures.

Concernant les prises de positions relatives aux objectifs d'éducation reliés aux savoirs être et aux savoirs faire, d'une part, ou aux savoirs, d'autre part, on observe que les hommes et les étudiants du profil sciences pures mettent l'accent sur les savoirs en ce qui a trait aux

visées d'éducation, alors que les femmes et le profil sciences humaines ont tendance à privilégier la prise de position associée au développement de savoirs être et de savoirs faire, même si ces choix sont moins marqués.

Concernant les prises de positions relatives à l'approche pédagogique à privilégier en classe, les postures respectives des sujets des profils sciences humaines et sciences pures se démarquant nettement entre elle en ce qui a trait aux approches compréhensive et instrumentale, alors que la variable sexe joue beaucoup moins, notamment chez les femmes.

Ces différences d'ancrage s'expliquent, entre autres, par le fait que les exigences sociales de performance et de rigueur sont davantage associées ou portées socialement par les sciences dures et les hommes.

5. Conclusion

Comme on vient de le voir, l'examen des représentations de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez les futurs enseignants du secondaire témoigne d'une diversité de perspectives riches sur le plan des nuances et des interprétations. Plusieurs questions restent toutefois en suspens, dont deux qui s'inscrivent en continuité avec le présent propos. La première concerne la cohérence entre la vision que ces futurs enseignants entretiennent par rapport à leur rôle de citoyen et celle qu'ils endossent dans le cadre de leur fonction d'éducateur de la citoyenneté. De telles visions sont-elles en convergence ou suggèrent-elles, au contraire, une rupture de sens? La deuxième a trait à la connaissance des formes de socialisation politique auxquelles ont été soumis ces futurs enseignants et interroge les univers de références sociopolitiques et, partant, les conceptions que les futurs enseignants entretiennent au regard des concepts fondateurs relatifs à la démocratie et aux droits. Au moment où la citoyenneté prend une place importante dans les débats sociaux et pose des attentes à l'école, il importe de nous dédier à l'éclairage de ces questions.

Références

- Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication : des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier & Rouquette, M. (Éds.), *Représentations et éducation* (p. 165-189). Montréal :Éditions Nouvelles.
- Commission des États généraux sur l'Éducation (1996). *Exposé de la situation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission européenne (diffusé par) (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. Accessible à [http://www.formation.org/pagesaccueil/Livre blanc/1.0.html](http://www.formation.org/pagesaccueil/Livre%20blanc/1.0.html).
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Avis à la ministre de l'Éducation. Sainte-Foy, Qc: Le Conseil.
- Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (présidée par Jacques Delors) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Inter Éditions.
- Doise, W. (2000). Les droits de l'homme comme représentations sociales de contrats d'interdépendance. Dans C. Garnier & Rouquette, M. (Éds.), *Représentations et éducation* (p.191-210). Montréal :Éditions Nouvelles.
- Fauroux, R. & Chacornac, G. (1996). *Pour l'école*. Rapport de la Commission de réflexion sur l'École. Paris: Calmann-Lévy et La Documentation française.
- Institut de Recherche des Nations Unies pour le développement social (UNRISD) (1995). *States of disarray. The social effects of globalisation*. Genève: UNRISD and Banson.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme*. Énoncé de politique éducative. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (p.62-86). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lebart, L., Salem, A. (1988). *Analyse statistique des données textuelles*. Paris: Dunod.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Muxel, A. (1996). *Les jeunes et la politique*. Paris: Hachette.

Percheron, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris : Armand Colin.

Petrella, R. (1997) *Le bien commun. Éloge de la solidarité*. Lausanne: Éditions Page deux.

Ramonet, I. (1996). *Nouveaux pouvoirs, nouveaux maîtres du monde*. Montréal, Québec: Fides et Musée de la civilisation.

Vincent, S., Laurin, S. (1998). La construction de la citoyenneté: quelques tendances du discours social et scolaire. *Les cahiers du Cirade*, 1, 77-98.

FIGURE 1 : DÉFINITION DE LA CITOYENNETÉ

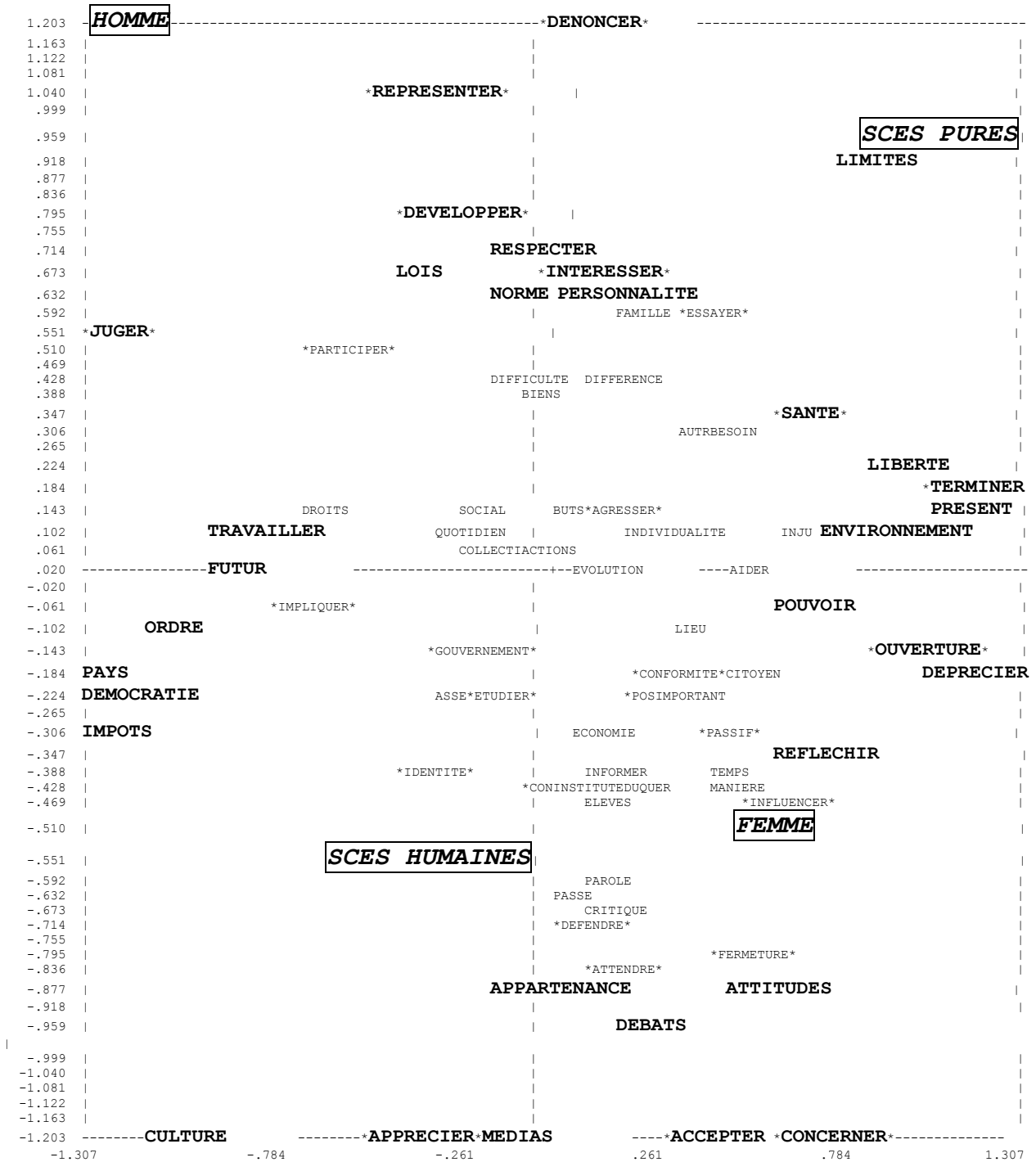


FIGURE 2A LES SYNONYMES DE DÉMOCRATIE

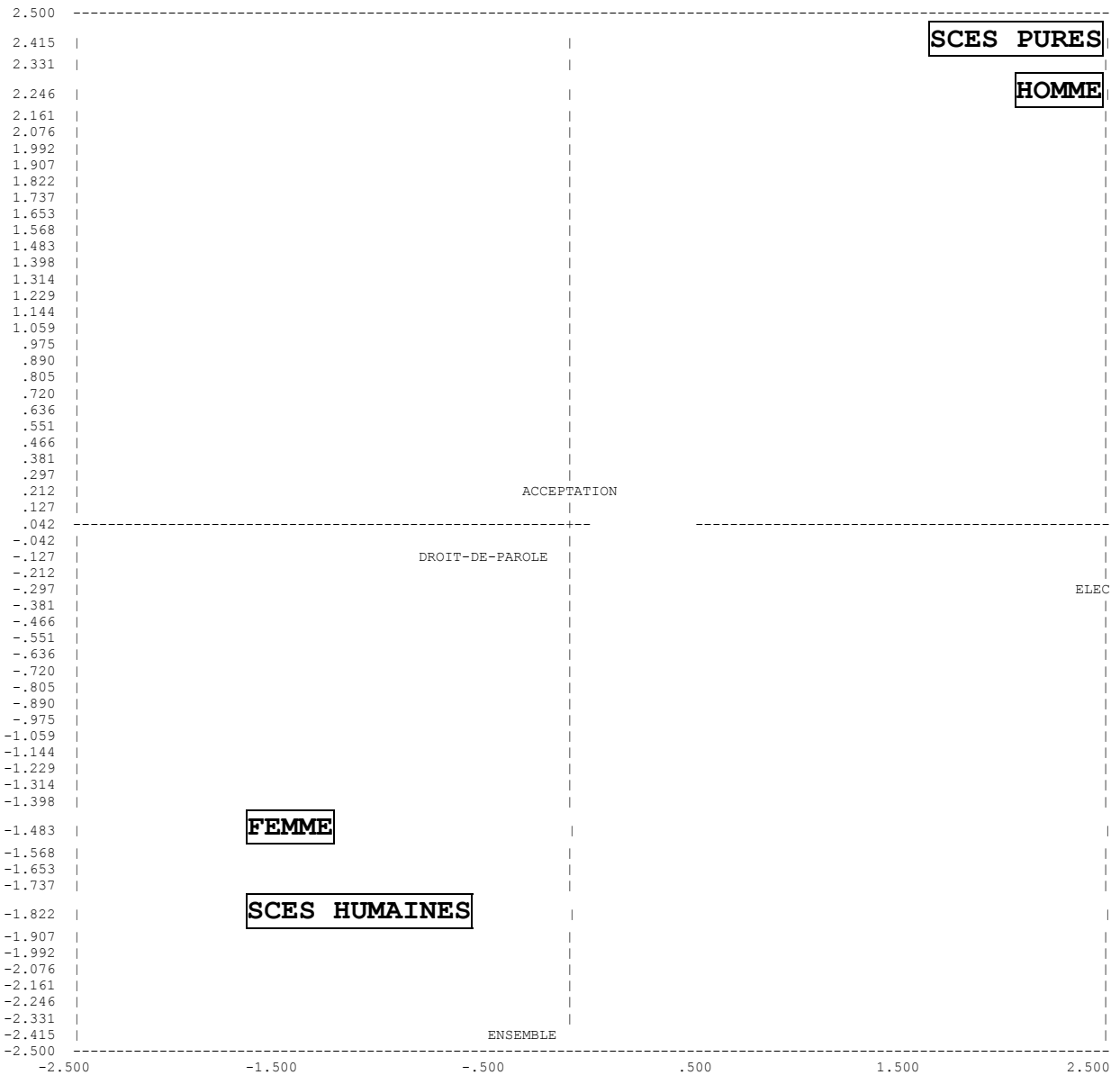


FIGURE 2B LES SYNONYMES DE POLITIQUE

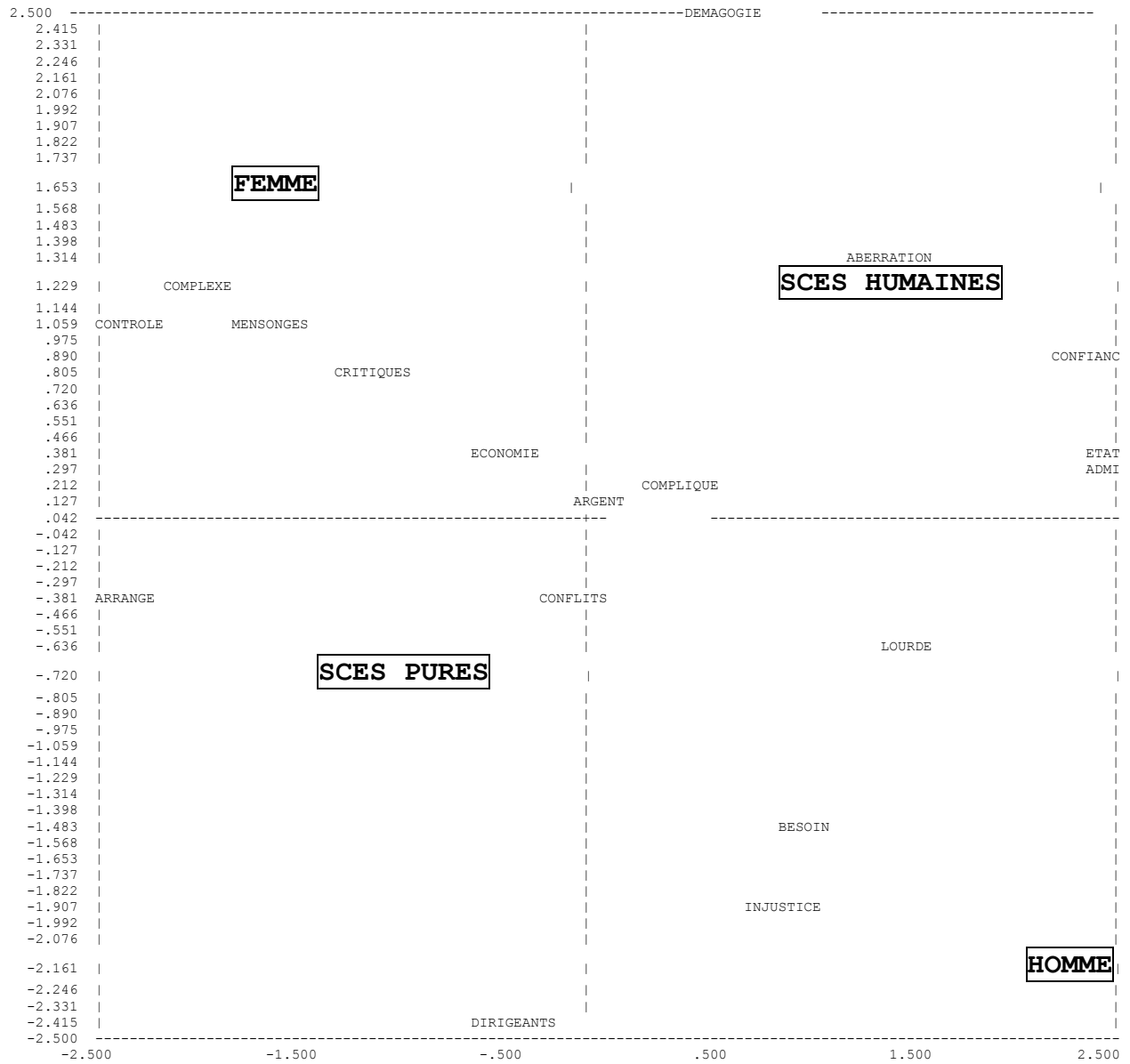


FIGURE 2 : ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.

