



# MESURER CE QUI COMPTE :

## LE DOMAINE DE LA CITOYENNETÉ

**ALAN SEARS**

UNIVERSITÉ DU NOUVEAU-BRUNSWICK



UN PROJET DE PEOPLE FOR EDUCATION

© Mesurer ce qui compte, People for Education, 2014

People for Education est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l'éducation publique dans les écoles anglaises, françaises et catholiques de l'Ontario. Numéro d'enregistrement : 85719 0532 RR0001

641, rue Bloor Ouest, Toronto, ON M6G 1L1  
Téléphone : 416-534-0100 ou 1-888-534-3944  
Courriel : [info@peopleforeducation.ca](mailto:info@peopleforeducation.ca)

#### MESURER CE QUI COMPTE

People for Education – travaillant de concert avec des spécialistes de partout au Canada – mène un projet pluriannuel qui vise à étendre la définition canadienne de la réussite scolaire en élargissant les indicateurs utilisés pour mesurer les progrès réalisés par les écoles dans un certain nombre de domaines vitaux.

#### AVIS DE DROIT D'AUTEUR ET DE PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE

Les rapports et documents du projet Mesurer ce qui compte ont été élaborés en partenariat avec les principaux auteurs et auteures des documents pour chacun des domaines. Les demandes d'autorisation de photocopier ou de reproduire le matériel protégé publié dans ce document doivent être soumises à Alan Sears au [asears@unb.ca](mailto:asears@unb.ca) ou à People for Education au [info@peopleforeducation.ca](mailto:info@peopleforeducation.ca).

#### CITATIONS

Le présent rapport devrait être cité comme suit :

Sears, A. (2014). *Mesurer ce qui compte : le domaine de la citoyenneté*. Dans *Measuring What Matters*, People for Education. Toronto : 8 novembre 2014

---

**TABLE DES MATIÈRES**

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : DÉFINITION ET VISÉES DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	1
DEUXIÈME PARTIE : COMPÉTENCES DE CITOYENNETÉ ESSENTIELLES	7
TROISIÈME PARTIE : ÉVALUER LES PROGRÈS	14
Leçons tirées de la recherche sur les cadres cognitifs des élèves	15
Leçons tirées de la recherche sur la socialisation politique	16
Leçons tirées des études nationales et transnationales en éducation à la citoyenneté	18
Leçons tirées des programmes d'évaluation à grande échelle en citoyenneté	19
QUATRIÈME PARTIE : VERS DES ÉVALUATIONS SIGNIFICATIVES DES COMPÉTENCES CIVIQUES	21
CONCLUSION	27
RÉFÉRENCES	28

## INTRODUCTION

En janvier 2005, David Bell, inspecteur en chef des écoles en Angleterre et au Pays de Galles, a déclaré que « la citoyenneté est la matière la plus mal enseignée » dans les écoles anglaises<sup>1</sup>. En fait, il faisait référence aux données recueillies dans le cadre de l'examen de l'Office of Standards in Education (OFSTED) sur l'éducation à la citoyenneté partout au pays<sup>2</sup>. Pour les tenants de l'éducation à la citoyenneté à titre de composante essentielle à la formation des jeunes, cette conclusion pouvait sembler défaitiste au premier coup d'œil. Pour ma part, c'était potentiellement une bonne nouvelle. Le rapport présentait non seulement une mine de renseignements détaillés sur les points faibles de l'éducation à la citoyenneté, mais aussi des exemples éloquentes de pratiques exemplaires et de réussites concrètes. En conclusion, le rapport indiquait que les intervenants du milieu savaient pertinemment que la citoyenneté était le parent pauvre des disciplines enseignées à l'école et exposait les raisons de cette situation; ils donnaient aussi des exemples précis sur la manière de l'améliorer.

Ces renseignements venaient enrichir les résultats découlant de la recherche continue sur l'éducation à la citoyenneté menée par la National Foundation for Educational Research (NFER), qui faisait état du rendement des élèves et des programmes scolaires en éducation à la citoyenneté<sup>3</sup>. Ces vastes ensembles de connaissances ont fourni aux éducateurs anglais des données importantes sur lesquelles ils se sont appuyés pour élaborer des politiques et des pratiques dans le domaine. En fait, ils leur ont donné une bonne longueur d'avance sur leurs homologues dans la plupart des autres pays et régions, où l'on savait (*sait* encore, dans certains cas) peu de chose, voire rien du tout, sur l'enseignement et l'apprentissage de la citoyenneté. Cette situation se révèle particulièrement pertinente pour le Canada, où la base de connaissances sur l'éducation à la citoyenneté a été décrite comme étant « pauvre et fragmentaire<sup>4</sup> ». Il serait intéressant de savoir que la citoyenneté était la matière la plus mal enseignée dans les écoles canadiennes à cette époque, car au moins nous en saurions plus que maintenant sur la situation. Dans le cadre de l'initiative *Measuring What Matters* (Mesurer ce qui compte), le présent document vise à mettre en contexte le développement de l'éducation à la citoyenneté au Canada et ailleurs dans le monde afin de jeter les bases d'une discussion sur l'élaboration de pratiques exemplaires qui permettront d'évaluer la conscience citoyenne et l'éducation à la citoyenneté au Canada.

---

## PREMIÈRE PARTIE : DÉFINITION ET VISÉES DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

### QUESTIONS CLÉS :

En quoi l'attention portée à l'éducation à la citoyenneté contribue-t-elle à l'épanouissement d'une personne instruite capable de mener une vie productive et prospère?

Comment les autorités canadiennes et ailleurs dans le monde font-elles pour promouvoir et valoriser l'éducation à la citoyenneté dans les écoles publiques et la société en général?

*L'éducation à la citoyenneté est un aspect important de l'éducation globale de l'élève. Des occasions d'apprendre ce que signifie être une citoyenne ou un citoyen actif et responsable, dans son groupe classe et dans d'autres groupes ou communautés d'appartenance, sont données à l'élève en études canadiennes et mondiales tant en 9<sup>e</sup> année qu'en 10<sup>e</sup> année, en particulier dans le cours de politique de 10<sup>e</sup> année, Civisme et citoyenneté. Il est important que l'élève prenne conscience de son appartenance à divers groupes et à diverses communautés humaines et sache qu'elle ou il est finalement une citoyenne ou un citoyen du monde.*

Le curriculum de l'Ontario, 2013<sup>5</sup>

Partout dans le monde démocratique, la citoyenneté est soutenue comme étant une composante essentielle – voire LA principale composante essentielle – de l'éducation dans des termes semblables à ceux de la citation ci-dessus, tirée du curriculum en études sociales de l'Ontario, qui a récemment été réformé. Il est regrettable de constater que cet engagement hautement rhétorique envers une citoyenneté active et éclairée à titre d'objectif éducatif central a rarement fait l'objet d'une affectation concomitante des ressources ou d'une réelle priorité dans les curriculums. Par exemple, selon une étude internationale sur les politiques et les programmes d'éducation civique de 24 pays, la citoyenneté démocratique était une priorité élevée dans la rhétorique de presque tous ces pays en 1999. Au regard de la création de programmes et de l'affectation des ressources, par contre, l'enjeu n'était pas aussi prioritaire<sup>6</sup>.

Au cours des dix dernières années cependant, plusieurs pays et régions ont fait des efforts pour hisser l'éducation à la citoyenneté au rang de réelle priorité, soutenue par de solides politiques et des ressources appropriées, et ne plus la traiter comme mandat non financé dont les faibles capacités ne permettent pas d'appuyer sa réalisation<sup>7</sup>. Selon des études comparatives internationales, ces initiatives qui visaient à passer des paroles à la réalité ont connu divers degrés de succès quant au soutien accordé à l'éducation à la citoyenneté. Un certain nombre de pays ont rapidement injecté des sommes importantes dans plusieurs volets du domaine : élaboration de programmes et de politiques sur les curriculums, mesures et évaluations, recherche, mise en œuvre, perfectionnement du personnel enseignant. Dans la plupart des cas, l'attention portée à ces éléments a été inexistante, sporadique dans le meilleur des cas, ce qui a donné des résultats mitigés au regard de la mise en œuvre de programmes conformes aux belles paroles des réformes dans le domaine<sup>8</sup>.

\*\*\*Depuis les 15 dernières années, un consensus généralisé sur l'éducation à la citoyenneté se dessine dans le monde démocratique. Ce consensus repose sur quatre éléments capitaux : un sentiment de crise – plus précisément, de crises qui se chevauchent – quant à l'état de la citoyenneté démocratique (particulièrement l'engagement ou le désengagement des jeunes), la conviction que ces crises doivent et devraient être réglées par la prestation efficace d'une éducation à la citoyenneté, une prédilection pour une conception surtout républicaine de la citoyenneté qui met l'accent sur la responsabilité civique et la capacité des citoyens à s'organiser et à défendre leurs intérêts et un regard tourné vers les approches constructivistes de l'enseignement et de l'apprentissage en tant que pratique exemplaire en éducation à la citoyenneté.

Les trois crises perçues de la citoyenneté – à savoir l'ignorance, l'aliénation et l'agnosticisme – sont exposées dans le tableau 1. Un certain nombre de facteurs liés à ces crises suscitent de l'inquiétude, notamment les très faibles taux de

participation aux élections, particulièrement chez les jeunes, et des reportages grandement médiatisés sur la désaffection des jeunes à l'égard de la société. Par exemple, la découverte en Grande-Bretagne que les terroristes responsables de l'attaque à la bombe du 2 juillet 2005 étaient nés et avaient été élevés en Grande-Bretagne a soulevé, entre autres, des questions sur l'enseignement de la citoyenneté (et plus particulièrement du *caractère britannique*) dans les écoles du pays. Plusieurs commissions de haut niveau ont été étonnées de constater l'état actuel de l'éducation à la citoyenneté. Ils ont donc formulé des recommandations, et le curriculum national sur la citoyenneté a été considérablement réformé en conséquence<sup>9</sup>.

Bien que la plupart des pays et régions n'aient pas vécu des événements aussi traumatisants, les inquiétudes soulevées par l'aliénation de certains groupes et individus de la société civile façonnent grandement les politiques relatives à l'éducation à la citoyenneté partout dans le monde. Une récente étude menée dans 12 pays ou régions, y compris le Canada, a révélé que « les menaces perçues à la cohésion sociale sont omniprésentes dans toutes les nations et sont souvent à la source des initiatives de réforme » de l'éducation à la citoyenneté<sup>11</sup>.

Avant de poursuivre, soulignons qu'il existe un nombre impressionnant de documents qui critiquent ces crises. Ces critiques prennent plusieurs formes : du rejet catégorique des crises, perçues comme des campagnes de peur contre le néolibéralisme, à des remises en cause nuancées de la rigueur des arguments sur lesquels elles se fondent en passant par l'exposé d'autres interprétations des données probantes<sup>12</sup>. Par exemple, le politologue américain Peter Levine soutient systématiquement que les niveaux de connaissances politiques sont toujours plus ou moins les mêmes et n'affichent pas de déclin important d'une génération à l'autre, et que l'engagement des jeunes n'a jamais été aussi élevé dans les actions bénévoles<sup>13</sup>. Plus important encore, sans doute, des universitaires comme le Canadien Paul Howe ont démontré que les répercussions de ces crises ne sont pas réparties également dans la société, mais que le désengagement est beaucoup plus prononcé dans les groupes marginalisés<sup>14</sup>. La position voulant que

Tableau 1 : Les crises de la citoyenneté<sup>10</sup>

<b>Crise</b>	<b>Manifestations</b>	<b>Signes de santé</b>
<b>Ignorance</b> des connaissances et des processus civiques	Faibles niveaux de connaissances sur l'histoire, les institutions et les procédures contemporaines du système politique officiel et les enjeux sociaux	Notes supérieures dans les sondages et les tests en matière de connaissances politiques et sociales; compréhension nuancée des enjeux sociaux
<b>Aliénation</b> de la politique et de la société civile	Faibles niveaux de participation au système politique officiel (particulièrement aux élections) et à la société civile en général	Taux supérieurs de participation aux élections, engagement accru dans le système politique officiel et dans les organisations de la société civile
<b>Agnosticisme</b> quant aux valeurs de la démocratie et de la citoyenneté démocratique	Montée de l'extrémisme politique et social, y compris l'adhésion à des causes politiques et religieuses fondamentalistes	Activisme et engagement politique et social non violent et respectueux

---

Des données probantes tirées de diverses études sur le personnel enseignant et les élèves dans les écoles donnent (...) à penser que l'enseignement de la matière reflète souvent des versions de la citoyenneté plutôt anciennes, moins axées sur la démocratie; cette éducation ne semble pas inspirer une conscience critique ni une volonté de participation dans la sphère politique chez les élèves.

---

ces crises, ou des aspects de ces crises, soient des « mythes » ne change rien au fait qu'ils sont d'importants facteurs qui modèlent les politiques et les pratiques d'éducation à la citoyenneté à l'échelle internationale<sup>15</sup>.

Partout dans le monde, l'éducation, particulièrement l'éducation à la citoyenneté, est considérée comme un volet important de la solution à ces crises. Depuis 1990, on assiste au déploiement d'un grand nombre d'initiatives nationales et supranationales pour réformer l'éducation à la citoyenneté en Australie, en Angleterre, à Singapour, aux États-Unis et dans l'Union européenne, pour ne nommer que ceux-là<sup>16</sup>. Le Canada, en partie à cause de la nature de son système d'éducation, n'a pas lancé d'initiative nationale, mais plusieurs provinces ont considérablement réformé leur programme d'éducation civique conformément aux tendances mondiales. Par exemple, on a entrepris des réformes majeures (et très controversées) au Québec durant l'ère Charest et, plus récemment, la révision du Cadre M-12 en études sociales et en éducation civique en Ontario<sup>17</sup>.

Ces réformes défendent systématiquement une vision de la citoyenneté fondée sur le républicanisme civique. Comme Peterson le souligne, « le républicanisme civique défend une conception active de la citoyenneté, soit une citoyenneté *en tant que pratique* ». Il ajoute que cette conception renvoie aussi à un « engagement global à l'égard des obligations civiques, du bien commun, de la vertu civique et d'un engagement civique délibéré<sup>18</sup> ». La citation tirée du curriculum de l'Ontario au début de la présente section illustre parfaitement cette approche fondée sur le républicanisme civique, qui met l'accent sur un engagement actif et éclairé pour favoriser et améliorer la communauté.

Cela dit, l'éducation à la citoyenneté, sur le terrain, n'est pas nécessairement toujours à la hauteur de cette vision. Après un récent examen des curriculums et des pratiques au Canada, Kathy Bickmore est arrivée à la conclusion suivante :

Les curriculums mettent de plus en plus l'accent sur le développement de compétences et de multiples perspectives pour l'élève, et certains abordent franchement l'éducation civique et affirment une citoyenneté « active ». Des données probantes tirées de diverses études sur le personnel enseignant et les élèves dans les écoles donnent néanmoins à penser que l'enseignement de la matière reflète souvent des versions de la citoyenneté plutôt anciennes, moins axées sur la démocratie; cette éducation ne semble pas inspirer une conscience critique ni une volonté de participation dans la sphère politique chez les élèves<sup>19</sup>.

La figure 1 illustre le continuum de l'éducation à la citoyenneté, à partir de ces versions « plutôt anciennes, moins axées sur la démocratie » jusqu'à ces orientations fondées sur le républicanisme civique et le constructivisme préconisées partout dans le monde. La ligne de tendance dans le haut représente la direction stratégique généralement acceptée, mais comme le souligne Bickmore, on observe souvent un écart considérable entre les politiques et la pratique. En effet, les pratiques dans certains pays ou régions et certaines classes se situent quelque part dans ce continuum.

Avant de conclure la présente section, il convient de noter que le concept d'éducation à la citoyenneté ne se limite pas au domaine scolaire, mais englobe les sociétés en général. Comme Constance Flanagan le souligne, l'éducation à la citoyenneté commence à la maison.

Un grand nombre d'études intersectorielles, longitudinales et rétrospectives a démontré que les discussions en famille sur l'actualité sont liées à des actions civiques (comme la participation aux élections, le bénévolat, la collecte de fonds pour des œuvres de bienfaisance, la participation à des réunions communautaires, la signature de pétitions et le boycottage) et sont aussi très prédictives de ces actions. Dans les familles où l'on discute de sujets controversés et encourage les adolescents à affirmer leurs opinions sur ces enjeux, les jeunes connaissent mieux les questions civiques, s'y intéressent davantage et sont plus enclins à considérer et à tolérer les points de vue des autres<sup>20</sup>.

L'éducation à la citoyenneté commence à la maison et se poursuit dans la communauté. Une fois de plus, les recherches indiquent que divers types d'engagement dans la société civile, tant ceux liés au domaine scolaire que les autres, façonnent profondément les connaissances civiques, les valeurs et le sentiment d'efficacité des jeunes<sup>21</sup>.

Comme Constance Flanagan le relève, « on trouve désormais un grand nombre de recherches documentant les avantages scolaires et civiques découlant de l'engagement des jeunes dans les services communautaires et l'apprentissage par le service<sup>22</sup> ». Son travail en psychologie sociale démontre certains résultats mesurables d'un apprentissage de qualité par le service, notamment l'ouverture d'esprit, la confiance sociale et l'engagement à l'égard du bien commun. En examinant l'influence qu'exerce diverses situations d'apprentissage civique auprès de plus de 4 000 élèves dans des écoles de Chicago, Kahne et Sporte ont constaté que « les répercussions de l'apprentissage civique et de l'apprentissage par le

Figure 1 : Approches traditionnelles et républicaines civiques/constructivistes de l'éducation à la citoyenneté

	<b>Traditionnelles</b>	<b>Républicaines civiques/ Constructivistes</b>
<b>Connaissances/ Compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fixes, axées sur les bonnes réponses</li> <li>• Universelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluides, axées sur diverses perspectives</li> <li>• Contextuelles/culturelles</li> </ul>
<b>Élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendent vers la dépravation</li> <li>• Récipients, vases vides</li> <li>• Dociles, passifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendent vers un engagement positif, mais sont vulnérables</li> <li>• Constructeurs actifs d'un savoir et d'une compréhension</li> <li>• Agents de changement</li> </ul>
<b>Enseignement et apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoritaire</li> <li>• Didactique</li> <li>• Par cœur</li> <li>• Perspective et résultat unique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui fait autorité</li> <li>• Constructiviste – considération des acquis,</li> <li>• de la culture, de multiples perspectives, des désaccords</li> <li>• et des variations dans les résultats</li> </ul>
<b>Société et institutions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stables</li> <li>• Généralement acceptables/légitimes – du moins dans ses formes traditionnelles</li> <li>• Les élèves doivent les accepter et s'y intégrer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolutives</li> <li>• Toujours en état de réexamen et de reformation</li> <li>• Les élèves doivent comprendre ce remodelage et y participer.</li> </ul>

service étaient à la fois assez grandes et considérablement plus importantes que tout autre mesure dans notre étude, y compris les anciens engagements des élèves en participation civique<sup>23</sup> ». Billig et ses collègues ont examiné les retombées des programmes nationaux d'apprentissage par le service aux États-Unis pour y déceler des corrélations positives similaires entre l'apprentissage par le service et un éventail de retombées, y compris des engagements en participation civique actuelle et future, le développement de compétences civiques et un sentiment accru d'efficacité civique<sup>24</sup>.

Bien que la recherche sur l'apprentissage par le service laisse entrevoir un large éventail de retombées positives, il convient de souligner deux choses. D'abord, « ce n'est pas n'importe quel type de service qui stimule l'engagement civique<sup>25</sup> ». Pratiquement tous les chercheurs du domaine sont d'avis que l'apprentissage par le service doit respecter certains principes de conception pour générer efficacement des retombées civiques positives. Parmi ces retombées, mentionnons un lien étroit avec les objectifs d'apprentissage des curriculums, le choix des élèves dans la détermination des enjeux et des manières de les aborder par le service communautaire, la diversité des possibilités de service, des partenaires communautaires qui s'investissent en tant que mentors auprès des élèves, des occasions de réfléchir à l'apprentissage et de le célébrer et des stratégies claires d'évaluation formative<sup>26</sup>. N'oublions pas non plus que l'apprentissage par le service est une approche parmi d'autres (comme « suivre les actualités, discuter des problèmes communautaires et des façons de les aborder, faire en sorte que la classe soit un endroit où l'on aborde couramment et ouvertement des sujets controversés et des sujets qui touchent réellement les élèves, et être exposé à des modèles d'engagement civique ») qui sont aussi « très efficaces pour favoriser l'engagement civique<sup>27</sup> ».

Enfin, la culture civique générale influence grandement les jeunes. En effet, un large éventail d'études de partout dans le monde indique que les adolescents semblent déjà faire partie de la culture politique qu'ils partagent avec les adultes. S'ils grandissent dans des sociétés teintées par une forte tradition de socialisme ou de démocratie sociale, ils croient que le gouvernement doit assumer de grandes responsabilités par rapport à certains aspects de l'économie. S'ils sont issus d'une longue tradition de libre marché, ils sont moins enclins à penser que le gouvernement doit intervenir dans l'économie en assurant des emplois, en contrôlant les prix ou en réduisant les inégalités de revenus, par exemple, que ceux issus d'autres traditions économiques<sup>28</sup>.

Il est très important de garder à l'esprit ces autres approches d'éducation à la citoyenneté quand on réfléchit aux politiques d'éducation en général et à l'évaluation des résultats en particulier.

## DEUXIÈME PARTIE : COMPÉTENCES DE CITOYENNETÉ ESSENTIELLES

### QUESTIONS CLÉS :

Quelles connaissances, habiletés et dispositions (compétences essentielles) l'éducation à la citoyenneté et les volets connexes des curriculums permettent-ils de développer?

Comment peut-on évaluer les progrès dans ces domaines?

*Les récents débats dans les études donnent à penser que l'éducation à la citoyenneté peut (et devrait) comporter trois dimensions fondamentales : une dimension cognitive (connaissance et compréhension), une dimension active (compétences et comportement) et une dimension affective (valeurs et attitudes). Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities, 2009<sup>29</sup>.*

La trinité des compétences civiques présentée dans la citation ci-dessus – connaissances, compétences et valeurs – est le dogme généralement accepté dans le domaine depuis de nombreuses années. Le problème ne réside pas dans ce cadre général, mais plutôt dans sa signification. Quelles sont les connaissances, les compétences et les valeurs importantes pour former des citoyens engagés et éclairés? Les débats entourant cette question sont continus et peuvent être acrimonieux.

Récente manifestation de cet affrontement : les tourments suscités par les initiatives du gouvernement fédéral en matière d'histoire publique et de commémoration au Canada. Refonte d'un guide de la citoyenneté à l'intention des immigrants, changement de nom et réorientation du mandat d'un musée national, des millions consacrés à la « célébration du bicentenaire d'une guerre britannique mineure », changement des noms et des symboles de certaines *branches* des Forces armées canadiennes, plans avortés pour examiner le curriculum d'histoire du Canada partout au pays... le gouvernement conservateur a été accusé à maintes reprises de tenter d'altérer fondamentalement la manière dont les Canadiens comprennent leur pays par la réforme d'emblèmes nationaux, de sites historiques et de l'enseignement de l'histoire dans les écoles<sup>30</sup>.

Le plus surprenant n'est pas que ces initiatives visent à politiser l'histoire canadienne et l'enseignement de la nation au profit d'une orientation politique particulière, mais bien que l'on laisse entendre que tout cela est nouveau. Les travaux de Ken Osborne ont largement démontré que l'histoire enseignée dans les écoles est un terrain où sévissent de vives contestations au Canada depuis plus de 100 ans, et le point central dans ces débats renvoie à la manière dont on enseigne la nation – ou les nations – du Canada<sup>31</sup>. De la même manière, on persiste à vouloir découvrir ou créer une certaine identité nationale commune en éducation à la citoyenneté au Canada<sup>32</sup>. Il y a plus de 20 ans, un observateur américain a d'ailleurs décrit cette quête comme étant « l'ultime enjeu canadien<sup>33</sup> ».

Quant aux connaissances qu'il faudrait enseigner et évaluer, la « révolution cognitive » du 21<sup>e</sup> siècle a eu une incidence majeure sur les politiques d'éducation partout dans le monde<sup>34</sup>. Amorcée par Piaget, cette révolution a chamboulé la manière dont on pense l'apprentissage et s'est poursuivi avec les travaux de Vygotsky et de Bruner; elle est toujours vivante aujourd'hui grâce à de nombreux

chercheurs, notamment Howard Gardner dont les travaux portent sur les intelligences multiples. Cette révolution nous incite à dépasser ce que Gardner appelle « le compromis de la bonne réponse », où le savoir est réduit à « une mémorisation ritualisée de faits insignifiants et de procédures désincarnées<sup>35</sup> » pour aider les élèves à développer une compréhension nuancée des concepts et des procédures dans les matières qu'ils étudient. Pour Gardner, ce type de compréhension, c'est « la capacité d'utiliser les connaissances, les compétences et les faits acquis dans un contexte donné (habituellement dans un milieu scolaire) dans un nouveau contexte, là où l'on ne vous a pas averti que vous devrez faire usage de ce savoir<sup>36</sup> ».

Le milieu de l'enseignement des mathématiques et des sciences a accepté le défi de la révolution cognitive plus rapidement que les autres, mais on constate qu'il y a de plus en plus de recherches sur le sujet dans les milieux de l'enseignement des sciences sociales, et celui de l'histoire en particulier, depuis les vingt dernières années. Au Canada et dans le reste du monde, ministères de l'éducation, personnel enseignant, conservateurs de musée, historiens et universitaires dans le domaine de l'enseignement de l'histoire adoptent une nouvelle approche relative à l'enseignement et à l'apprentissage, qui préconise l'acquisition de connaissances historiques, mais aussi le développement d'une réflexion sur l'histoire elle-même, soit une *pensée historique*. Tous les cadres de pensée historique ont en commun le fait de mettre l'accent sur le développement de compétences relatives aux processus clés des travaux sur l'histoire en tant que discipline – les élèves doivent non seulement connaître le savoir des historiens, mais aussi le processus qui leur a permis d'acquérir ce savoir<sup>37</sup>.

Le modèle de pensée historique le plus influent au regard de la réforme des politiques et des curriculums des écoles publiques partout au Canada est celui élaboré par Peter Seixas et ses collègues du Centre for the Study of Historical Consciousness à l'Université de la Colombie-Britannique dans le cadre du Projet de la pensée historique<sup>38</sup>. Ce projet présente un cadre de six concepts de pensée historique conçu pour « aider les élèves à réfléchir à la manière dont les historiens transforment le passé en histoire et à commencer à construire eux-mêmes l'histoire<sup>39</sup> ». Ces six concepts, et les questions clés qui sont censées les aborder, sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Les six concepts de la pensée historique et leur question clé<sup>40</sup>

Concept	Question clé
Pertinence historique	> Comment décide-t-on ce qui est important d'apprendre sur le passé?
Faits découlant de sources primaires	> Comment savons-nous ce que nous savons sur le passé?
Continuité et changement	> Comment dégager un sens des courants complexes de l'histoire?
Causes et conséquences	> Pourquoi arrive-t-il des événements, et quelles en sont leurs conséquences?
Points de vue historiques	> Comment pouvons-nous mieux comprendre les gens du passé?
Dimension éthique	> Comment l'histoire peut-elle nous aider à vivre dans le présent?

---

La citoyenneté n'est pas une discipline universitaire bien établie comme l'est l'histoire; c'est plutôt une pratique et un statut social.

---

On approfondit chacun de ces six concepts pour illustrer les éléments fondamentaux nécessaires au développement d'une compréhension plus nuancée de la manière dont les historiens les utilisent et pour aider les élèves à manier de mieux en mieux ces concepts pour étudier l'histoire.

De plus en plus de recherches internationales démontrent que même les élèves du primaire peuvent atteindre des niveaux relativement élevés dans ce genre de pensée si elle est enseignée adéquatement<sup>41</sup>.

Par rapport à l'enseignement de l'histoire, l'éducation à la citoyenneté est loin derrière, non seulement sur le plan de la recherche quant à la manière dont les élèves et le personnel enseignant comprennent et acquièrent le contenu du domaine, mais aussi au regard de l'élaboration d'un ensemble de concepts clés qui sous-tendent une compréhension nuancée de la citoyenneté. On trouve cependant de plus en plus de recherches dans ces domaines. Par exemple, le curriculum révisé de l'Ontario en études sociales présente des cadres pour le développement d'une pensée dans certaines disciplines, notamment un cadre de pensée historique qui s'appuie beaucoup sur les travaux de Seixas et ses collègues et un autre analogue en éducation civique visant à initier les élèves au « processus d'enquête et aux concepts de la pensée politique<sup>42</sup> ». D'après moi, ces cadres sont incomplets, mais il faut reconnaître qu'il s'agit d'une bonne amorce au regard de la définition des concepts clés pour le développement de la compréhension dans le domaine.

L'un des obstacles concernant l'évaluation des progrès en matière de citoyenneté efficace est l'absence d'objectifs clairs et mesurables. Le problème ne réside pas dans le fait que les pays ou régions n'ont pas défini leurs attentes en matière de résultats, mais bien le contraire : ils en ont trop défini. Peter Levine fait remarquer que, dans l'optique de se responsabiliser, la plupart des pays ou régions ont relevé des centaines d'objectifs précis en éducation à la citoyenneté, qui représentent « beaucoup trop de matière à couvrir compte tenu du temps accordé aux études sociales ». Il poursuit en affirmant que « transformer des normes en longues listes d'objectifs crée un climat propice à la microgestion des enseignants et favorise l'étendue au détriment de la profondeur, voire la banalisation de concepts importants<sup>43</sup> ». Comme je l'ai soutenu précédemment, le domaine de l'éducation à la citoyenneté aurait avantage à s'inspirer de l'enseignement de l'histoire pour définir un nombre précis de concepts et de processus clés permettant de bien circonscrire la compétence dans notre domaine. Le tableau 3 présente trois ensembles de ces concepts ou idées clés proposés comme éléments essentiels à la citoyenneté démocratique. J'ai moi-même élaboré l'un d'eux avec mes collègues pour un projet sur l'esprit de la démocratie (*Spirit of Democracy*) à l'Université du Nouveau-Brunswick. Le deuxième est tiré de l'ouvrage de Paul Woodruff intitulé *First Democracy: The Challenge of an Ancient Idea*. Et le troisième ensemble provient d'un récent rapport dirigé par des éducateurs américains<sup>44</sup>. On remarquera que bon nombre d'idées se recoupent dans ces listes, ce qui permet d'envisager un large consensus quant aux idées fondamentales qui sous-tendent le concept de citoyenneté démocratique.

Cet ensemble défini de concepts fondamentaux en éducation à la citoyenneté s'inspire des démarches en enseignement de l'histoire, mais il convient de relever certaines différences majeures entre les deux domaines. La citoyenneté n'est pas une discipline universitaire bien établie comme l'est l'histoire; c'est plutôt une pratique et un statut social. Seixas et des chercheurs en pensée historique de partout dans le monde ont élaboré leurs cadres directement à partir de processus appliqués par des historiens, comme on les retrouve dans la discipline

de l'histoire. Le domaine de l'éducation à la citoyenneté s'appuie sur un savoir et des processus tirés de plusieurs disciplines, comme les sciences politiques, l'histoire, la sociologie et la psychologie sociale. La qualité de l'histoire transmise, y compris les pratiques historiques, est jugée à l'aune de normes élaborées par la communauté des chercheurs en histoire; la qualité de la citoyenneté, en revanche, est un concept beaucoup plus flou qui se manifeste dans un contexte beaucoup plus large et qui est apprécié en conséquence.

Quand nous aurons établi un ensemble de concepts ou d'idées, il faudra définir la nature des progrès dans le développement de la compréhension de ces concepts ou idées, particulièrement par rapport au dépassement du « compromis de la bonne réponse » mentionné plus haut. À ce sujet, l'approche d'enseignement et d'apprentissage présentée dans le projet *Spirit of Democracy* peut nous être utile. Cette approche est fondée sur le constructivisme social, particulièrement celui exposé dans les travaux du psychologue et théoricien de l'apprentissage russe Lev Vygostky<sup>45</sup>. Le point fondamental de cette approche est que le savoir est un « produit culturel »<sup>46</sup>. Autrement dit, les idées et les concepts n'ont pas de signification inhérente, sauf celles créées et négociées dans des contextes particuliers. C'est donc dire que les idées sont complexes et fluides et peuvent avoir des significations différentes d'une personne à l'autre. Il arrive parfois que ces différences persistent à travers le temps ou les contextes, mais bien souvent le même concept peut être compris quelque peu différemment par des gens d'une même époque et d'un même endroit; autrement dit, les concepts sont sujets à la contestation. Prenons par exemple le concept de gouvernement démocratique tel qu'abordé sous l'angle du « consentement des gouvernés ». Tout le monde, ou presque, s'entend pour dire qu'une condition nécessaire à la démocratie est la *souveraineté exercée par le peuple*. Or, ce que l'on entend exactement par cela fait l'objet d'un vaste débat. La question visant à déterminer qui devrait constituer les gouvernés dont le consentement est nécessaire est au cœur de ce débat. Dans l'Athènes antique, largement reconnue comme la première démocratie, ceux qui étaient considérés comme des citoyens représentaient une minorité par rapport à la population totale : femmes, étrangers et esclaves étaient très certainement des gouvernés, mais on ne demandait pas leur consentement.

Tableau 3 : Idées/concepts centraux de la citoyenneté démocratique

<b>Projet <i>Spirit of Democracy</i></b>	<b>Paul Woodruff</b>	<b>Développement et enseignement d'un esprit civique chez les jeunes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gouvernement par consentement des gouvernés/ souveraineté populaire</li> <li>• Libertés fondamentales</li> <li>• Diversité</li> <li>• Égalité/équité</li> <li>• Primauté du droit</li> <li>• Vie privée</li> <li>• Loyauté</li> <li>• Responsabilité civique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libération de la tyrannie</li> <li>• Harmonie</li> <li>• Primauté du droit</li> <li>• Égalité naturelle</li> <li>• Sagesse citoyenne</li> <li>• Raisonnement sans connaissance</li> <li>• Éducation générale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valeurs fondamentales de la tradition civique américaine, comme la liberté, l'égalité, la possibilité, la justice, l'indépendance et <i>E Pluribus unum</i></li> <li>• Conscience des enjeux civiques mondiaux</li> <li>• Pouvoir : qui l'a, comment l'obtenir et ce que cela signifie dans une société autonome</li> </ul>

Dans le Canada d'aujourd'hui, bien qu'un bien plus grand pourcentage de la population a son mot à dire dans l'élection de ceux qui gouvernent, ce n'est pas l'ensemble de la population qui peut se prévaloir de ce droit. En vertu de la *Loi électorale du Canada*, le droit de vote est réservé aux citoyens de plus de 18 ans qui répondent à des exigences particulières de résidence. Un certain nombre d'organismes, au Canada et ailleurs, sont d'avis que la limite d'âge exclut les plus jeunes d'une participation légitime à leur propre gouvernance et plaident en faveur de l'abaissement de l'âge du droit de vote<sup>47</sup>. Jusqu'à tout récemment, la *Loi* excluait aussi « toute personne détenue dans un établissement pénitentiaire et y purgeant une peine pour avoir commis quelque infraction<sup>48</sup> ». Cette disposition a été remise en cause par un détenu, qui a fait valoir que son droit constitutionnel de voter annule cet article de la *Loi électorale*. La Cour suprême du Canada a donné raison au détenu : en mai 1993, elle a décidé que l'interdiction de voter pour les détenus était inconstitutionnelle. Toutefois, en 1999, la Cour a confirmé la constitutionnalité de la loi modifiée qui interdit le droit de vote aux personnes condamnées à une peine d'emprisonnement de plus de deux ans<sup>49</sup>. Je veux simplement mettre en lumière le fait suivant : tous s'entendent pour dire que les citoyens d'une démocratie ont le droit de prendre part à leur propre gouvernance, mais ce qui fait l'objet de débats, c'est justement qui peut être considéré comme un citoyen.

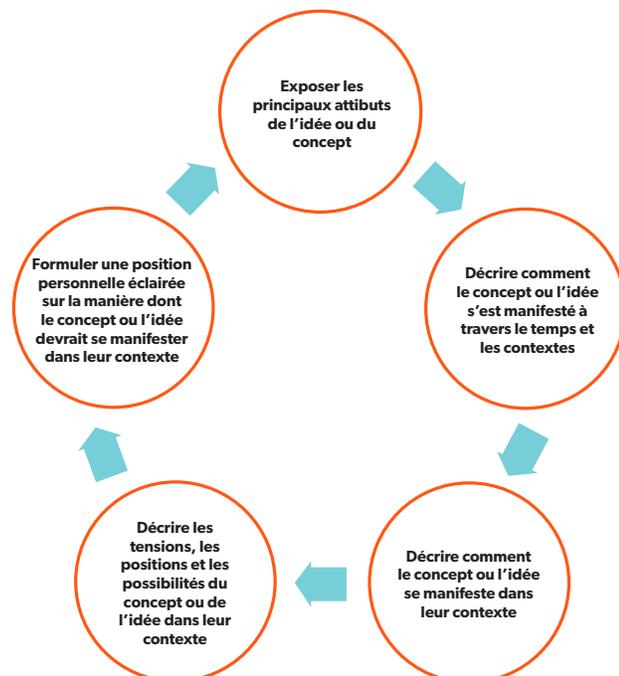
On ne s'entend pas non plus sur la manière dont les citoyens doivent donner leur consentement. Au Canada, le consentement des gouvernés est généralement transmis par l'intermédiaire de l'élection des représentants dans les divers ordres de gouvernement. Aux échelons fédéral et provincial, ces représentants sont choisis dans le cadre d'un système électoral uninominal majoritaire à un tour qui, bien souvent, fait élire des individus et des gouvernements complets avec beaucoup moins de 50 % du vote populaire. En fait, il est rare au Canada qu'un gouvernement soit élu avec plus de 50 % du vote populaire. Certains croient que ce système est en partie responsable de l'apathie croissante des électeurs et des faibles taux de participation aux scrutins, les résultats finaux ne reflétant pas la volonté du peuple – le consentement des gouvernés<sup>50</sup>. D'autres pays, comme l'Italie et Israël, élisent leurs représentants par scrutin proportionnel; les partis obtiennent des sièges en fonction du pourcentage de votes populaires qu'ils remportent. Ce système mène souvent à des gouvernements minoritaires ou de coalition, mais il est perçu comme étant plus juste au regard de la représentation citoyenne. Une fois de plus, le consentement des gouvernés est une condition *sine qua non* de la démocratie, mais ce consentement peut être et est obtenu d'une myriade de façons.

Le même degré de complexité et de fluidité caractérise la plupart des concepts civiques majeurs. Par exemple, dans la plupart des démocraties, le respect de la diversité est présenté comme l'un des objectifs des politiques publiques. Mais il y a lieu de se demander comment ce respect se manifeste et quelles restrictions l'État devrait imposer au regard de cette diversité, s'il y a lieu d'en imposer. En fait, toute société démocratique se trouve à protéger et à limiter la diversité simultanément. Au Canada, par exemple, les gens ont la liberté d'expression et d'opinions diversifiées en vertu de la constitution. Si toutefois cette expression sert à promouvoir la haine à l'endroit de certains groupes, elle pourrait être jugée illégale. Compte tenu des tensions inhérentes au respect de la diversité et au maintien de la cohésion sociale, plusieurs auteurs québécois posent la question suivante des plus pertinentes : « Sur quel fondement pouvons-nous nous appuyer pour dire que l'État doit parfois imposer des restrictions à la reconnaissance de la diversité<sup>51</sup> »?

Alors, quelle serait la nature d'une compréhension nuancée des concepts fondamentaux de la citoyenneté? Il faut d'abord être en mesure de définir le concept donné en exposant ses principaux attributs. C'est bien souvent le mur auquel se sont butées les approches traditionnelles d'enseignement et d'évaluation; élaborer une base de connaissances qui soutient un engagement éclairé et critique exige beaucoup plus de travail. La prochaine étape consiste à démontrer comment le concept a été opérationnalisé dans le temps et dans divers contextes. Autrement dit, il s'agit de dégager les manières dont il se manifeste dans différentes sociétés et les forces qui façonnent ces manifestations. Les élèves devraient comprendre, par exemple, qu'on obtient le consentement des gouvernés différemment d'une société à l'autre et qu'on a accordé le droit de vote à un plus grand nombre bien souvent au prix de luttes. Il est aussi important que les élèves démontrent qu'ils sont capables de décrire la manière dont une idée ou un concept se manifeste dans leur propre société et qu'ils comprennent les tensions, les positions et les possibilités contemporaines du concept ou de l'idée dans leur propre contexte. Enfin, les élèves devraient être en mesure de formuler une position hypothétique (presque toutes les positions en démocratie devraient être hypothétiques et susceptibles d'être explorées davantage) quant à la manière dont le concept ou l'idée devrait se manifester à leur époque et dans leur contexte. Ce genre de compréhension nuancée jette de solides bases pour s'engager auprès des autres dans une tentative d'opérationnaliser l'idée dans la société contemporaine (figure 2).

Il devrait sembler évident que ce genre de compréhension conceptuelle critique nécessite aussi l'apprentissage d'une quantité considérable d'informations factuelles précises. Par exemple, les élèves dotés d'une bonne compréhension critique du concept de la souveraineté populaire seront en mesure de décrire les nombreuses manières dont les sociétés ont opérationnalisé cette idée (comme le système de démocratie directe de l'Athènes antique) et divers autres systèmes de représentation, y compris différents modes de scrutin. En plus de ces

Figure 2 : Compréhensions complexes des idées de la démocratie



---

Pratiquement tous les éducateurs en citoyenneté s'entendent pour dire que l'acquisition de connaissances n'est pas l'unique visée importante de l'éducation civique. Les élèves doivent aussi développer une capacité et une disposition pour agir conformément aux valeurs démocratiques.

---

descriptions, ils seront capables de discuter des forces et des faiblesses de ces différentes approches et d'utiliser ces connaissances pour étayer leur propre position sur le concept contesté. Plus loin dans le présent document, j'aborderai certaines des connaissances précises nécessaires pour faciliter divers types d'engagement civique.

Pratiquement tous les éducateurs en citoyenneté s'entendent pour dire que l'acquisition de connaissances n'est pas l'unique visée importante de l'éducation civique. Les élèves doivent aussi développer une capacité et une disposition pour agir conformément aux valeurs démocratiques. Comme pour le savoir, on ne s'entend pas toujours sur la teneur des valeurs démocratiques, mais là aussi des idées fondamentales sont communes à la majorité des approches. Pour Benjamin Barber, la valeur démocratique cardinale, c'est l'humilité. « Après tout, écrit-il, la démocratie repose essentiellement sur le fait de reconnaître que je pourrais avoir tort et que mon opposant pourrait avoir raison<sup>52</sup> ». En parlant des démocraties naissantes d'Europe de l'Est après la chute du mur de Berlin, George Schöpflin souligne qu'il est possible d'établir la forme d'une démocratie sans engagement envers les valeurs démocratiques. Selon lui, « les systèmes postcommunistes étaient consensuels, car le consentement exprimé par l'intermédiaire d'élections régulières et d'autres institutions, mais ils n'étaient pas démocratiques dans la mesure où les valeurs démocratiques n'étaient respectées que sporadiquement<sup>53</sup> ». Schöpflin est d'avis que les sociétés appliquent ce qu'il appelle des règles d'ordre de premier et de second rang (*first and second order rules*). « Les règles d'ordre de premier rang renvoient à la réglementation officielle qui régit chaque système, comme la constitution, les lois régissant les élections, les procédures de règlement de conflits, etc. »; on parle ici de la *forme de la démocratie*. « Les règles d'ordre de second rang sont les règles tacites officieuses qui font partie de la doxa »; on parle ici de *l'esprit de la démocratie*. Dans une démocratie, ces règles d'ordre de second rang renvoient à des « valeurs démocratiques clés, comme l'autolimitation, la rétroaction, la modération, l'engagement, la responsabilité et la reconnaissance de la valeur d'être exposé à des rationalités multiples et concurrentes<sup>54</sup> ».

Un nombre croissant de recherches tend à démontrer que les approches d'éducation à la citoyenneté qui permettent aux élèves de s'exprimer et de s'investir activement dans leurs écoles et leurs communautés peuvent grandement contribuer au développement de ces valeurs démocratiques. Comme Meria Levinson le souligne, « les recherches des 40 dernières années dans une douzaine de pays ont démontré de manière irréfutable que si les élèves croient qu'ils sont encouragés à s'exprimer ouvertement en classe, il y a fort à parier qu'ils développeront des connaissances solides sur les valeurs démocratiques, qu'ils les soutiendront et qu'ils participeront aux discussions politiques à l'école et ailleurs<sup>55</sup> ». Cette recherche présente aussi des exemples d'outils et de procédures pour évaluer l'engagement des élèves envers les valeurs démocratiques.

Le dernier champ important au regard de la citoyenneté concerne les compétences. Tous les curriculums en études sociales et en citoyenneté contiennent de longues listes de compétences qui sont fondamentales pour la citoyenneté. Par exemple, le curriculum révisé de l'Ontario présente de vastes champs de compétences à acquérir comme « exprimer des opinions informées sur des sujets touchant ses communautés d'appartenance, assumer un rôle de leadership dans sa communauté, examiner des questions controversées, faire preuve de collaboration et d'innovation en résolution de conflits<sup>56</sup> ». Chacune de ces compétences renvoie à un vaste ensemble de sous-compétences.

Essentiellement, les compétences nécessaires à l'exercice efficace de la citoyenneté recoupent d'autres compétences présentées dans le curriculum. Par exemple, la littératie critique est une compétence fondamentale dans l'exercice efficace de la citoyenneté, mais l'est aussi dans le curriculum des arts du langage et dans d'autres disciplines du curriculum en études sociales. Comme l'a souligné l'un des participants à une étude Delphi visant à obtenir un consensus auprès de 100 éminents Canadiens à propos des caractéristiques clés de la citoyenneté démocratique, les compétences traditionnelles en lecture, en écriture, en expressions orales et dans les autres formes de communication sont absolument essentielles à l'exercice efficace de la citoyenneté. À quoi sert la liberté d'expression, demandait-il, si une personne n'a pas la capacité de s'exprimer efficacement? Une telle personne a un droit, mais rien pour le faire valoir, aucune façon d'y accéder ou de l'opérationnaliser; un droit sans moyen de le faire valoir est dénué de sens<sup>57</sup>.

L'éducation à la citoyenneté offre toutefois des points de vue uniques sur certains de ces champs de compétences. Par exemple, les bénévoles des services communautaires au Royaume-Uni se sont efforcés de soutenir le curriculum en éducation à la citoyenneté en élaborant des projets qui permettent aux élèves de développer leurs aptitudes d'expression orale et écrite sur des enjeux civiques. Les élèves sont invités à rédiger et à présenter un essai aux politiciens et aux responsables des politiques en ayant à l'esprit des visées civiques claires et authentiques plutôt que de faire cet exercice dans le cadre contraignant d'une salle de classe. Cette initiative permet aux élèves de développer leurs compétences en persuasion à l'oral comme à l'écrit<sup>58</sup>. Il faut toutefois en faire davantage au regard des compétences civiques intercurriculum.

---

### TROISIÈME PARTIE : ÉVALUER LES PROGRÈS

#### QUESTIONS CLÉS :

Quelles sont les approches actuelles en matière d'évaluation des progrès en citoyenneté?

Trouve-t-on des approches émergentes qui ne sont pas encore largement mises en pratique?

Quelles sont les nouvelles approches novatrices en matière d'évaluation des progrès en citoyenneté?

*L'éducation à la citoyenneté « pourrait ouvrir la voie à une nouvelle génération de méthodes d'évaluation de l'éducation : simulation multijoueurs en temps réel, portfolios et insignes civiques numériques, engagement civique authentique en ligne et action civique éprouvée hors ligne sont autant d'avenues prometteuses pour transmettre et évaluer les cours d'éducation civique<sup>59</sup> ». Meira Levinson*

Dans l'introduction du présent document, j'affirme que l'on connaît peu de choses sur soit l'enseignement, soit les réalisations en matière d'éducation à la citoyenneté dans la plupart des pays et des régions du monde. Bien que cette affirmation s'avère généralement, on trouve de plus en plus de recherches sur

ces deux sujets dans les milieux universitaires et les programmes d'évaluation nationaux dans certains pays. Ce savoir constitue une excellente base de discussion sur l'avenir du développement d'approches globales pour évaluer les programmes d'éducation à la citoyenneté. De plus, la collecte de données et les techniques d'analyse utilisées dans les recherches et les processus d'évaluation pourraient être adaptées au contexte canadien pour élaborer des outils d'évaluation performants. Puisque l'espace alloué ici ne me permet pas de présenter un examen détaillé de toute la recherche et de toutes les approches, je m'en tiendrai à certaines avancées prometteuses, puis je proposerai l'orientation à adopter quant au développement de profils civiques à titre d'approche pour l'évaluation et la planification en éducation à la citoyenneté.

### LEÇONS TIRÉES DE LA RECHERCHE SUR LES CADRES COGNITIFS DES ÉLÈVES

La révolution cognitive mentionnée précédemment repose sur le principe que toute personne aborde une situation d'apprentissage avec un ensemble de structures cognitives qui filtrent et façonnent profondément les nouvelles informations. Gardner appelle ces structures des *représentations mentales* et, selon lui, elles soutiennent le fait que « les individus ne font pas que réagir à leur environnement ou y performer; ils possèdent un esprit qui contient des images, des plans, des images, des cadres, des langues, des idées, etc. <sup>60</sup> ». Les documents de recherche sur ce sujet utilisent de nombreux différents termes pour désigner ce phénomène, mais on parle généralement de préacquis (*prior knowledge*), c'est-à-dire les connaissances préalables des apprenants avant l'enseignement<sup>61</sup>. Les recherches à ce sujet démontrent systématiquement que le schéma cognitif est persistant et résiste au changement. « Pour qu'une éducation génère une véritable compréhension, il est important de bien cerner ces premières représentations, d'évaluer leur pouvoir et de s'y attaquer directement et souvent. »<sup>62</sup> Autrement dit, un bon enseignement repose sur le fait de savoir ce que les élèves pensent quand ils arrivent en classe et sur l'application directe et à répétition de mesures visant à remettre en cause leurs cadres cognitifs pour les inciter à considérer de nouvelles idées et approches.

---

(...) un bon enseignement repose sur le fait de savoir ce que les élèves pensent quand ils arrivent en classe et sur l'application directe et à répétition de mesures visant à remettre en cause leurs cadres cognitifs pour les inciter à considérer de nouvelles idées et approches.

---

De plus en plus de recherches sur l'éducation à la citoyenneté et en enseignement de l'histoire nous aident à mieux cerner les idées et les théories civiques des jeunes, comme la recherche que je mène avec mes collègues sur les conceptions des élèves en matière de citoyenneté, plus précisément la dissidence, la participation et la diversité ethnique. En matière de participation aux élections, par exemple, nos travaux démontrent que la décision des jeunes de ne pas voter n'a bien souvent rien à voir avec l'ignorance ou l'apathie. Nombre de participants à notre recherche connaissent très bien le système électoral, peuvent parler des luttes que les femmes et les minorités ont dû entreprendre pour obtenir le droit de vote et savent clairement comment exercer leur droit de vote. Ils nous disent souvent cependant qu'ils ne votent pas ou qu'ils n'ont pas l'intention de voter, s'ils n'ont pas encore 18 ans. Ils poursuivent en avançant de nombreuses raisons justifiant leur scepticisme<sup>63</sup>, et c'est bien ce genre de connaissance sur la manière dont pensent les élèves qu'il faut prendre en considération au moment de planifier nos interventions en éducation à la citoyenneté afin d'aborder efficacement cette question. Les programmes actuels d'éducation des électeurs mettent presque toujours l'accent sur les procédures du scrutin ou les raisons d'aller voter, mais notre recherche démontre que les jeunes connaissent déjà très bien le contenu de ces programmes.

Selon un grand nombre de recherches en enseignement de l'histoire, les cadres cognitifs des élèves sur leur propre société comportent des caractéristiques

nationales ou culturelles communes. Par exemple, une recherche menée aux États-Unis démontre que les élèves américains ont un cadre cognitif commun qui persiste dans leur esprit quant à leurs idées sur le progrès et la liberté dans la compréhension de leur histoire nationale. D'autres recherches démontrent que d'autres contextes nationaux et culturels façonnent un autre type de compréhension de l'histoire. Les élèves du secondaire en Irlande du Nord, par exemple, perçoivent très différemment l'histoire de leur pays. Par rapport aux élèves américains, ces jeunes ne croient pas que des progrès sont possibles dans les enjeux religieux et culturels qui divisent leur pays. Pour eux, l'histoire démontre que ces profondes divisions ne peuvent être modifiées<sup>64</sup>. Au Canada, Létourneau a constaté que les élèves québécois francophones entretenaient des mythes teintés de faits historiques (*mythistoires*) sur l'histoire du Québec et du Canada. « Pratiquement tous les élèves et étudiants que j'ai rencontrés, de la 11<sup>e</sup> année à l'université, racontent un récit qui relève de la tradition, d'une certaine façon. Il renvoie à la quête d'émancipation intemporelle des pauvres Québécois aliénés contre leurs oppresseurs<sup>65</sup>. » Ce cadre, selon Létourneau, n'est pas en phase avec les plus récents travaux des historiens. La recherche de Carla Peck en milieux multiethniques à Vancouver tend aussi à démontrer que les antécédents ethniques et culturels des élèves façonnent leur compréhension de l'histoire<sup>66</sup>.

Ces cadres cognitifs ont des implications évidentes en matière d'éducation civique pour les élèves, à la fois sur le plan de la perception de leur « nation » particulière et de leurs conceptions du bien commun ou de ce qui constitue un engagement civique approprié. Étant donné que de tels schémas cognitifs s'avèrent résistants aux changements et qu'ils persistent dans l'esprit des élèves, il faut donc leur enseigner à reconnaître les contradictions internes de leurs propres récits et à explorer les récits des autres<sup>67</sup>. Aider les élèves à développer une compréhension plus nuancée et plus sophistiquée est un processus long et complexe.

Ce ne sont là que deux exemples d'un vaste ensemble de travaux. En somme, nous commençons tout juste à mieux comprendre les manières dont les jeunes conçoivent les principaux aspects de la citoyenneté. Tout projet d'évaluation devrait donc s'inspirer de ces recherches, car il serait essentiel d'en tenir compte dans l'élaboration des structures des curriculums et des méthodes pédagogiques. Les évaluateurs pourraient aussi s'inspirer des techniques de recherche employées dans ces travaux (certaines ayant nécessité la collecte de données auprès de vastes populations) pour élaborer des méthodes d'évaluation des aspects fondamentaux de l'apprentissage lié à la citoyenneté.

#### LEÇONS TIRÉES DE LA RECHERCHE SUR LA SOCIALISATION POLITIQUE

Comme je l'ai mentionné précédemment, l'essentiel des politiques et des pratiques en éducation à la citoyenneté est élaboré en réaction contre les trois crises de la citoyenneté : l'ignorance, l'aliénation et l'agnosticisme. Bien que des aspects de ces crises sont bien réels et qu'ils méritent une attention en éducation, ils sont souvent présentés de manière trop simple, ce qui fait que les solutions proposées sont souvent approximatives et peu efficaces, et non pas précises. Prenons par exemple les taux de participation aux élections à la baisse; il est évident que les problèmes qui y sont rattachés ne sont pas aussi simples qu'ils en ont l'air.

Selon la longue étude du politicologue canadien Paul Howe, « au moins le tiers des Canadiens de moins de 30 ans, probablement un peu plus, se sont désengagés du processus électoral<sup>68</sup> ». Pour Howe, la baisse des taux de vote ne représente par la situation dans son ensemble, mais est plutôt « le canari dans cette

mine de désengagement » qui signale un problème beaucoup plus profond<sup>69</sup>. Howe poursuit en disant que le désengagement n'est pas réparti également dans la société, mais qu'il est beaucoup plus prévalent dans celles qui sont moins riches et moins éduquées. Richard Niemi est du même avis quant à la situation de désengagement aux États-Unis, en plus d'inclure les membres de minorités ethniques ou raciales particulières qui s'excluent eux-mêmes<sup>70</sup>.

Beaucoup de recherches américaines donnent raison à Howe et à Niemi et indiquent que ce désengagement ne concerne pas uniquement la participation aux activités politiques et aux autres activités civiques, mais aussi les possibilités civiques offertes dans les écoles. Levinson parle du « gouffre béant de la responsabilisation civique » qui existe pour les élèves des populations marginalisées des États-Unis. Presque tous les chapitres du collectif *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation* abordent dans le détail certains aspects des écarts de possibilités offertes aux élèves de classes socioéconomiques ou groupes raciaux et ethniques différents<sup>71</sup>, une situation qui s'incruste dans les structures mêmes du système d'éducation. Comme James Youniss le souligne, les études démontrent que « les écoles où l'on trouve de grandes proportions d'élèves défavorisés sur le plan économique sont rarement dotées d'associations étudiantes. Et quand il y en a, les élèves ont peu d'occasions d'exprimer leurs points de vue en matière de politiques<sup>72</sup> ».

Les recherches sur la socialisation politique des jeunes ont permis de dégager que le sexe est l'un des principaux critères de différenciation à cet égard. Flanagan et ses collègues se sont penchés sur les théories politiques des jeunes dans six nations pour en venir à la conclusion partielle suivante : « Dans les six nations étudiées, on a observé une corrélation systématique entre le sexe et les interprétations du contrat social des adolescents<sup>73</sup> ». Partout, les femmes étaient « plus susceptibles que les hommes de se préoccuper des inégalités sociales et des conditions avec lesquelles les groupes marginalisés doivent composer<sup>74</sup> ».

Les recherches que j'ai menées avec mes collègues ont aussi révélé que le sexe est un facteur important dans le développement d'une disposition à participer à la vie civique. En effet, les jeunes femmes que nous étudions sont plus enclines à s'investir dans des projets de philanthropie ou de justice sociale dans leur communauté, tout comme le révèlent les recherches de Flanagan. Au chapitre de l'engagement dans le système politique officiel cependant, ces mêmes jeunes femmes sont beaucoup moins susceptibles que leurs homologues masculins de considérer un engagement personnel comme étant possible pour elles-mêmes. Elles manifestent systématiquement moins d'intérêt dans ce domaine en précisant qu'elles ne se sentent pas compétentes (en dépit de leur expérience en travail communautaire) pour y prendre part.<sup>75</sup>

Une fois de plus, il ne s'agit que d'un très petit échantillon des travaux accessibles sur le sujet, mais voici deux importantes implications à retenir : premièrement, nous devons comprendre de façon plus nuancée l'engagement/le désengagement civique et nous ne pouvons pas supposer qu'un seul modèle de comportement ou d'attitudes correspond à tous les citoyens et, deuxièmement, étant donné que les connaissances civiques et l'engagement peuvent différer d'un groupe à l'autre et au sein d'un même groupe, une approche unique en matière d'éducation civique et d'évaluation connexe n'est peut-être pas appropriée. Je répète que les méthodes de collecte de données et d'analyse utilisées par ces types de chercheurs pourraient s'avérer très utiles dans la conception des évaluations en éducation civique.

## LEÇONS TIRÉES DES ÉTUDES NATIONALES ET TRANSNATIONALES EN ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Cette volonté de plus en plus forte de réformer l'éducation à la citoyenneté s'accompagne, dans certains secteurs, de recherches qui soutiennent les politiques et les pratiques. Avec mes collègues, j'ai comparé les réformes de l'éducation à la citoyenneté dans quatre pays (Australie, Canada, Angleterre et États-Unis) pour en venir à la conclusion que l'approche anglaise est de loin le modèle à suivre<sup>76</sup>.

En 2002, il devenait obligatoire en vertu de la loi d'intégrer la citoyenneté comme matière au curriculum national, et l'ancien Department for Education and Skills (DfES) mandatait la National Foundation for Educational Research (NFER) de mener une étude longitudinale pluriannuelle dans les écoles. L'objectif de cette étude était de suivre une cohorte de jeunes qui commençaient le secondaire en septembre 2002 et qui étaient les premiers à se prévaloir de cette éducation à la citoyenneté prévue par la loi de façon continue<sup>77</sup>.

En plus de l'étude longitudinale, la NFER a mené d'autres études commandées par le DfES. Le tout était combiné au fait que la citoyenneté était désormais l'un des principaux champs à faire l'objet d'un examen dans le cadre de l'inspection normale de l'OFSTED mentionnée dans l'introduction du présent document. Ce qui est particulièrement important par rapport au développement de la recherche en Angleterre est l'engagement sans équivoque envers une approche fondée sur des données probantes en éducation à la citoyenneté<sup>78</sup>.

L'étude longitudinale de la NFER a généré un large éventail de données sur l'apprentissage des élèves dans les domaines de la citoyenneté : savoir, compétences et valeurs. Les chercheurs ont publié un certain nombre de rapports qui peuvent s'avérer utiles dans l'élaboration de procédures d'évaluation. On a aussi pris en considération le climat qui régnait dans les classes et les écoles pendant qu'on surveillait la mise en œuvre du curriculum national sur la citoyenneté en Angleterre. Durant les premières enquêtes transversales menées par la NFER, les rapports des enseignants sur plusieurs aspects de la vie dans les classes d'éducation à la citoyenneté ont été soumis à des analyses factorielles. Selon ces analyses, l'un des principaux facteurs influant sur la qualité de l'enseignement était le « climat en classe ». Des notes élevées associées à cet indice indiquent que les étudiants « s'engagent dans des discussions et des débats, soulèvent des enjeux aux fins de discussion, reçoivent des renseignements impartiaux de leurs enseignants, expriment leurs points de vue même s'ils ne sont pas d'accord avec les enseignants et sont encouragés à se forger leurs propres opinions<sup>79</sup> ».

La plus grande étude internationale en éducation civique a été menée sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). L'étude en deux phases a débuté en 1990, la première phase visant l'élaboration d'études de cas nationales du curriculum prévu en éducation civique pour les jeunes de 14 ans dans les pays participants<sup>80</sup>. On s'est fondé sur ces études de cas pour développer des outils élaborés de test et d'enquête pour la seconde phase afin d'évaluer les connaissances, les compétences et les attitudes civiques, de même que d'autres éléments comme les pratiques en classe et la pédagogie dans le domaine. Au départ, les provinces canadiennes membres de l'IEA ne manifestaient aucune volonté d'y participer. Il n'en demeure pas moins que le gouvernement fédéral s'est montré intéressé par l'information qu'une telle recherche pourrait fournir et a persuadé les provinces d'y prendre part par l'intermédiaire du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]. Le gouvernement fédéral a financé le projet à hauteur de 50 000 \$ avec le Secrétariat

d'État (désormais Patrimoine canadien); on a ensuite permis au Canada de se joindre à l'étude ultérieurement. Une équipe de recherche de l'Université du Nouveau-Brunswick a élaboré l'étude de cas pour le Canada et l'étude de faisabilité pour sa participation à la phase 2<sup>81</sup>. Le gouvernement fédéral s'est montré très intéressé à participer à la seconde phase, mais le CMEC s'est désisté. Le Canada a donc été mis à l'écart, manquant ainsi l'occasion de recueillir des données élémentaires importantes sur l'éducation à la citoyenneté sur le pays. Ces données pourraient nous fournir des renseignements importants à l'échelle nationale et provinciale (nous ne savons presque rien sur les connaissances, les compétences et les dispositions civiques des élèves canadiens ni sur les pratiques d'enseignement dans les écoles) et constitueraient un bon point de départ pour effectuer des comparaisons avec le reste du monde. Les rapports de la phase 2 sont largement utilisés dans l'élaboration de politiques et de programmes en éducation civique partout dans le monde<sup>82</sup>. Heureusement, les outils de l'IEA sont accessibles au public et pourraient être très utiles pour élaborer des outils d'évaluation valides et fiables à grande échelle.

Cette section ne présente que deux exemples de recherche en éducation à la citoyenneté, un à l'échelle nationale et l'autre à l'échelle internationale. Je pourrais citer plusieurs autres exemples, tous ayant le potentiel de fournir une excellente orientation dans l'élaboration d'outils et de procédures d'évaluation.

#### LEÇONS TIRÉES DES PROGRAMMES D'ÉVALUATION À GRANDE ÉCHELLE EN CITOYENNETÉ

Plusieurs autorités en éducation mandatent la tenue d'évaluations à grande échelle sur l'apprentissage en éducation civique. Aux États-Unis, l'éducation civique est évaluée dans le cadre d'une évaluation appelée *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), où les élèves sont évalués à la 4<sup>e</sup>, à la 8<sup>e</sup> et à la 12<sup>e</sup> année. On a mis en place un processus similaire en Australie à la 6<sup>e</sup> et à la 10<sup>e</sup> année dans le cadre d'un programme d'évaluation nationale (NAP).<sup>83</sup> Le tableau 4 présente les vastes domaines couverts dans l'évaluation des élèves menées dans le cadre de ces programmes.

Ces deux évaluations comprennent aussi des enquêtes auprès des écoles, du personnel enseignant et des élèves pour déterminer comment on aborde la citoyenneté dans les activités du curriculum, les activités parallèles au curriculum et les activités hors curriculum. Par exemple, si les élèves en ont l'occasion, on leur demande de prendre part à une association étudiante, d'exprimer leurs opinions en classe ou de participer à des activités d'apprentissage communautaires. Ces données s'ajoutent aux rapports des progrès des élèves en dressant un portrait de la prestation de l'instruction civique dans les régions. Les dernières évaluations de la NAEP, par exemple, en brossent un portrait relativement morne.

Seule une minorité des élèves de 8<sup>e</sup> année déclare que leurs cours d'éducation civique comprennent autre chose que des lectures ou des discussions sur l'actualité. Quelque 59 % des élèves de 4<sup>e</sup> année, 53 % des élèves de 8<sup>e</sup> année et 56 % des élèves de 12<sup>e</sup> année déclarent qu'ils ne participent jamais à des simulations ou à des procès fictifs. Près de 70 % des élèves n'écrivent jamais de lettres aux journaux ou n'expriment pas leurs opinions autrement dans un contexte public. Seulement 30 % des enseignants de 4<sup>e</sup> ou de 8<sup>e</sup> année déclarent que leurs élèves participent à une certaine forme d'association étudiante. Moins de 20 % des enseignants de 4<sup>e</sup> ou de 8<sup>e</sup> année organisent des visites dans la communauté ou déclarent que leurs élèves participent à des projets communautaires<sup>84</sup>.

Ces données sont des plus précieuses pour établir des corrélations entre des approches pédagogiques particulières et les progrès des élèves, et leur collecte devrait faire partie de tout programme d'évaluation.

La NAEP et le NAP publient des rapports complets sur les évaluations, qui contiennent des exemples d'outils et des échelles d'évaluation. Ces rapports constitueront des ressources précieuses pour élaborer des approches d'évaluation de la citoyenneté au Canada. Levine souligne toutefois que l'étendue de ces genres d'évaluations peut être assez limitée dans les domaines qu'elles visent. Sur le plan du savoir, elles mettent beaucoup trop l'accent sur les données historiques nationales et les structures constitutionnelles. « Toutefois, écrit-il, la NAEP n'évalue pas adéquatement les compétences en matière d'actualité et d'affaires civiques. En fait, le test sans enjeu que les élèves de dernière année doivent passer à leur dernière session n'est pas une évaluation particulièrement fiable, et ce, même au regard des connaissances abstraites et procédurales qui dominent le NAEP<sup>85</sup>. » Il affirme qu'une évaluation globale de la citoyenneté doit comprendre un examen de l'engagement dans la société civile à l'échelle locale, soit là où la plupart des citoyens concentrent leurs énergies. La prochaine section aborde justement cette proposition.

Tableau 4 : Domaines évalués par la NAEP et le NAP en éducation civique<sup>82</sup>

#### NAEP – É.-U.

##### Connaissances civiques

- En quoi consistent la vie civique, la politique et le gouvernement?
- Quels sont les fondements du système politique américain?
- En quoi le gouvernement établi par la Constitution incarne-t-il le but, les valeurs et les principes de la démocratie américaine?
- Quelle est la relation des États-Unis par rapport aux autres nations et aux enjeux internationaux?
- Quel est le rôle des citoyens dans la démocratie américaine?

##### Compétences intellectuelles

- Déterminer et décrire;
- Expliquer et analyser;
- Évaluer, adopter et défendre des positions

##### Dispositions civiques

- Devenir un membre indépendant de la société;
- Assumer les responsabilités personnelles, politiques et économiques d'un citoyen;
- Respecter la valeur individuelle et la dignité humaine;
- Participer aux affaires civiques d'une manière éclairée, réfléchie et efficace;
- Promouvoir le fonctionnement sain de la démocratie constitutionnelle américaine.

#### NAP – Australie

##### Contenu sur l'éducation civique et la citoyenneté

- La loi et le gouvernement
- La citoyenneté en démocratie
- Points de vue historiques

##### Processus cognitifs pour comprendre les affaires civiques et la citoyenneté

- Savoir
- Raisonnement et analyse

##### Processus affectifs en affaires civiques et en citoyenneté

- Identité civique et connexité
- Efficacité civique
- Croyances et attitudes civiques

##### Participation civique et citoyenne

- Comportements réels
- Intentions comportementales
- Compétences de participation des élèves

## QUATRIÈME PARTIE : VERS DES ÉVALUATIONS SIGNIFICATIVES DES COMPÉTENCES CIVIQUES

*La promotion de la participation civique est un objectif cardinal dans les écoles; par conséquent, il se doit de l'être tout autant pour les enseignants. Keith C. Barton<sup>86</sup>*

Partout dans le monde, l'éducation à la citoyenneté vise surtout, officiellement du moins, à favoriser un engagement civique éclairé et responsable. Le problème cependant, à l'instar du concept de la citoyenneté qui est plutôt flou et qui peut prendre plusieurs orientations, l'engagement civique est aussi souvent utilisé comme un slogan plutôt que comme une description précise. Le curriculum d'enseignement primaire en Colombie-Britannique, par exemple, précise à plusieurs niveaux scolaires que les élèves doivent élaborer et mettre en œuvre un « plan d'action pour s'attaquer à un problème ou à un enjeu d'une école, d'une communauté ou d'un pays choisi<sup>87</sup> ». Les suggestions quant aux mesures ou aux types d'engagement à inclure dans ce plan sont rares et plutôt vagues, et on ne présente aucun critère précis d'évaluation de l'engagement civique. On exige bien d'évaluer « si les élèves comprennent la responsabilité d'être un citoyen actif », mais on ne mentionne rien d'autre qui pourrait indiquer les éléments constituant cette compréhension<sup>88</sup>.

Cet exemple ne vise pas à isoler le cas de la Colombie-Britannique; en fait, nulle part dans une politique ou un curriculum ne sont exposés précisément les éléments constituant un engagement civique bien équilibré et sophistiqué. Voilà un défi de taille en matière d'évaluation des progrès dans ce domaine à tous les niveaux des écoles publiques. À quoi ressemblent les progrès en engagement civique? Est-ce simplement le fait de s'engager dans un nombre accru d'activités? Le cas échéant, quelles activités comptent? Quel est le lien entre l'action ou l'engagement civique et le savoir? Après tout, la plupart des défenseurs de l'éducation civique préconisent non seulement l'engagement, mais un engagement éclairé ou, plus communément, un engagement *responsable*.

Les citoyens s'engagent dans leurs communautés et ailleurs d'une multitude de façons, et les curriculums d'éducation civique les reconnaissent explicitement ou implicitement en tant qu'engagement civique valide. Il est toutefois déraisonnable de s'attendre un degré élevé de participation de tous les citoyens dans tous les domaines, et ce, tout le temps.

Dans son ouvrage intitulé *The Ethics of Voting* (L'Éthique du vote), le philosophe américain Jason Brennan avance que même le fait de voter, qui semble portant l'action politique le plus simple, est plus complexe qu'on le pense. En soi, le geste concret de voter est relativement simple, mais l'action de voter de façon responsable – c'est-à-dire en prenant soin d'évaluer les enjeux, les positions des candidats et des partis et les conséquences possibles de ces positions – est bien plus difficile et prend beaucoup de temps. Comme il le dit lui-même, « il est facile de voter : vous n'avez qu'à vous présenter au lieu de scrutin et à cocher quelques cases. En revanche, il est difficile de bien voter<sup>89</sup>. } » Pour Brennan, une société démocratique bien équilibrée exige de ses citoyens un engagement civique diversifié. Mais puisque les citoyens n'ont tout simplement pas le temps nécessaire pour bien s'investir dans tous les domaines, ils feraient mieux de se concentrer sur les domaines qui les intéressent et pour lesquels ils ont des compétences afin de contribuer le mieux possible à la vie démocratique.

Peu iraient jusqu'à dire, comme Brennan, que de nombreux citoyens ne devraient pas voter en raison d'un manque de capacité ou de disposition à voter de façon

responsable. Il faut reconnaître toutefois le caractère percutant de son argument selon lequel un engagement civique fructueux peut prendre diverses formes et que des individus qui s'investissent selon leurs intérêts, leurs forces et les occasions qui se présentent à eux contribuent davantage au bien commun. La question qui demeure cependant est la suivante : si l'engagement civique de chacun diffère, comment l'évaluer de façon satisfaisante pour les responsables de l'éducation, le personnel enseignant, les parents et les élèves eux-mêmes? Je propose l'élaboration de profils d'engagement et de savoir civiques comme ceux présentés ci-dessous. Ces profils permettront de dresser le portrait de l'engagement et du savoir civique des particuliers et des groupes dans quatre domaines : la politique officielle, la défense d'intérêts politiques, la société civile et l'action communautaire ou locale (voir les Tableaux 5 et 6).

Tableau 5 : Domaines de l'engagement civique

<b>Politique officielle</b>	<b>Défense d'intérêts politiques</b>
Caractérisée par un engagement dans le système politique officielle, y compris voter, assister à des réunions et à des rassemblements politiques, rejoindre des partis politiques, participer à des campagnes, présenter des exposés à des comités législatifs, se présenter comme candidat aux élections, etc.	Caractérisée par un engagement à l'extérieure des structures du système politique officiel avec l'intention d'opérer dans changements dans ces structures, au moyen de ces structures ou à ces structures, y compris signer des pétitions, boycotter, manifester, faire du lobbying, participer à des campagnes sur les médias sociaux, écrire dans les médias ou y présenter des exposés, etc.
<b>Société civile</b>	<b>Action communautaire ou locale</b>
Caractérisée par un engagement au sein d'organisations ou d'institutions de la société civile, y compris les syndicats, les groupes religieux, les organismes environnementaux, les clubs philanthropiques, les groupes de défense du patrimoine, les groupes jeunesse, les sociétés professionnelles et universitaires et d'autres organismes non gouvernementaux.	Caractérisée par un engagement périphérique, sporadique ou temporaire dans un groupe ou un projet communautaire, y compris le bénévolat, le travail à des projets à court terme, la participation à des événements sportifs ou culturels communautaires, etc.

Tableau 6: Domaines du savoir civique

<b>Politique officielle</b>	<b>Défense d'intérêts politiques</b>
Caractérisée par un savoir théorique et appliqué sur système politique officiel, y compris l'histoire de son développement, ses principes sous-jacents, ses structures centrales, les principaux enjeux et controverses liés à son fonctionnement, le contexte comparatif (comment se compare-t-elle à d'autres systèmes démocratiques et non démocratiques), etc.	Caractérisée par un savoir théorique et appliqué sur la multitude d'engagements des citoyens à l'extérieure des structures du système politique officiel avec l'intention d'opérer dans changements dans ces structures, au moyen de ces structures ou à ces structures, y compris signer des pétitions, boycotter, manifester, faire du lobbying, participer à des campagnes sur les médias sociaux, écrire dans les médias ou y présenter des exposés, etc.
<b>Société civile</b>	<b>Action communautaire ou locale</b>
Caractérisée par un savoir théorique et appliqué sur la société civile, y compris les organisations qui la composent et les manières dont elles fonctionnent pour fournir des biens sociaux et surveiller le pouvoir et l'influence de l'État.	Caractérisée par un savoir théorique et appliqué sur la communauté, y compris les individus et les groupes qui la composent, les principaux enjeux qu'elle doit affronter, les possibilités d'engagement communautaire à court et à long terme, formelles et informelles (bénévolat, travail à des projets à court terme, participation à des événements sportifs ou culturels communautaires, etc.)

Avant de définir comment ces profils civiques s'articuleront dans la réalité, j'aimerais aborder certains points importants au sujet de ces catégories. Premièrement, ils forment ensemble un outil ou un guide heuristique pour comprendre un phénomène particulier (l'engagement civique) et ne visent pas à laisser entendre que l'engagement ne s'opère que dans le cadre subtil de ces catégories. À l'évidence, on observe un recouvrement important un peu partout. Par exemple, les organisations de la société civile sont présentes aussi bien en matière de défense d'intérêts politiques que dans l'action communautaire directe. De la même manière, le bénévolat peut avoir lieu au sein d'une organisation de la société civile. La différence en matière de catégorisation ici vise plutôt à indiquer le lien du participant par rapport à cette organisation. Une personne qui s'engage comme membre dans une organisation et qui participe à l'élaboration de ses politiques et de ses pratiques cadrerait dans la catégorie de la société civile, tandis qu'une personne qui ne fait que se présenter comme bénévole de temps à autre sans occuper une place importante dans l'organisation tomberait dans la catégorie de l'action communautaire ou locale. En dépit des frontières poreuses de ces catégories, elles permettent de décrire subtilement l'engagement civique tel qu'il est défini dans la littérature et par les individus; elles nous aident donc à comprendre la multitude de façons dont les groupes et les individus s'investissent.

Deuxièmement, l'étiquette de « Politique officielle » à l'une des catégories ne signifie pas que les autres catégories sont apolitiques. Bien que les citoyens eux-mêmes font des distinctions claires entre les activités politiques et non politiques, il est sous-entendu dans le présent contexte que toute activité influant sur le « vivre ensemble », ou encore le bien commun, est politique.

Troisièmement, ces catégories doivent être considérées dans un vaste contexte historique et géographique. Autrement dit, le savoir de l'une ou l'autre de ces catégories ne doit pas être confiné au présent. Enfin, les exemples d'engagement qui cadrent dans chaque catégorie visent à illustrer plutôt qu'à définir un engagement; il y a de nombreuses autres façons de s'investir dans chaque domaine.

Étant donné que l'engagement civique se produit sur un large spectre de domaines, il faut nécessairement examiner l'ensemble de la participation d'un citoyen donné sur ce spectre pour en faire une évaluation fiable. La figure 3 présente un exemple d'engagement d'une citoyenne hypothétique.

La citoyenne de ce profil est assez typique par rapport aux jeunes étudiés dans certaines de mes propres recherches<sup>90</sup>. Elle s'implique de manière assez significative dans des actions communautaires en faisant du bénévolat à la cuisine communautaire locale et en siégeant au comité d'un organisme de charité pour organiser des activités de collecte de fonds. Elle est une membre active d'une organisation jeunesse nationale, mais n'y occupe aucun rôle de leader; sa participation est donc modérée dans la catégorie de la société civile. Elle évite explicitement de s'investir dans des initiatives de politique officielle et de défense d'intérêts politiques; son engagement est donc minimal dans ces deux catégories. Il est intéressant de comparer ce profil d'engagement à celui du savoir civique de cette même citoyenne hypothétique illustré à la figure 4.

Bien que cette jeune femme s'investisse énormément dans des activités de bénévolat, ses connaissances sur ce secteur sont plutôt faibles, outre celles sur les organismes particuliers pour lesquels elle travaille. Elle sait peu de choses sur les possibilités d'engagement dans sa communauté, et elle en sait encore moins

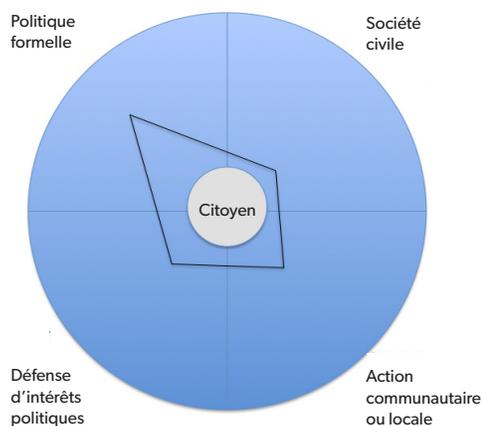


Figure 3 : Profil d'un engagement civique

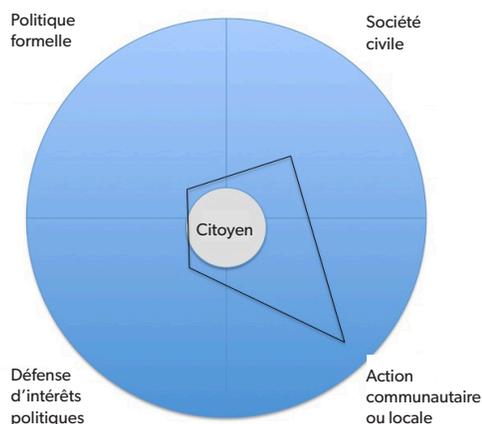


Figure 4 : Profil de savoir civique

sur les manières dont les organismes et les personnes de ce secteur façonnent la vie et les politiques civiques.

Elle affiche un résultat encore plus faible dans la catégorie de la société civile. Elle s'investit dans ce secteur en étant membre d'une organisation jeunesse, mais elle sait peu de choses sur la panoplie d'associations qui font la société civile ou sur leur rôle pour faire avancer la conversation civique. Les théoriciens de politiques démocratiques cependant tiennent un rôle important dans la société civile en favorisant le bien commun. À ce sujet, Peter Levine dit ceci :

Une solide société civile réduit le fardeau de l'État en matière de biens publics. Elle surveille et l'État et le marché et les tient responsables. Elle permet aux groupes fondés sur diverses normes et d'autres éléments de se former de façon à ce qu'ils n'aient pas besoin de l'assentiment de l'ensemble de la population pour coopérer efficacement. Elle accroît aussi le pouvoir politique des individus qui ont peu d'argent, peu de ressources et peu de contacts<sup>91</sup>.

Levine poursuit en soutenant que beaucoup de personnes prennent part à la vie civile, principalement par l'intermédiaire des organisations de la société civile ou d'initiatives communautaires locales, mais les curriculums accordent rarement une attention soutenue à enseigner aux jeunes en quoi ces éléments de la société civile constituent une force politique. Et pour cause, le profil de savoir civique de notre jeune citoyenne témoigne de cette réalité.

Ironiquement, étant donnée sa propre résistance avouée devant toute activité manifeste de politique officielle ou de défense d'intérêts politiques, c'est dans ces domaines où le savoir civique de notre citoyenne est le plus grand. Cela s'explique par le fait que les curriculums scolaires accordent une attention considérable à ces domaines. Partout dans le monde démocratique, les structures gouvernementales tiennent une place prépondérante dans les curriculums d'éducation civique, d'études sociales et d'histoire. Dans les dernières années, une part des mesures entreprises pour contrer le désengagement civique abordé plus haut a consisté à accorder une plus grande place aux agents civiques dans les curriculums, soit des gens qui influent - ou qui ont influé - sur le cours des choses par diverses activités de défenses d'intérêts politiques. La lutte pour les droits des femmes est un exemple courant de cette tendance. Par exemple, le curriculum d'études sociales de 7<sup>e</sup> année au Nouveau-Brunswick demande aux élèves « d'examiner comment les femmes ont acquis plus d'autonomie en s'investissant dans les mouvements de réforme sociale de la fin du 19<sup>e</sup> et du début du 20<sup>e</sup> siècle ». De la même manière, l'Alberta exige des élèves de 5<sup>e</sup> année qu'ils « évaluent de façon critique comment les Célèbres cinq ont opéré des changements au Canada<sup>92</sup>. » Le profil du savoir civique de notre jeune citoyenne est éloquent au regard du contenu de ces curriculums.

Alors, il y a lieu de se demander ce que ces profils nous révèlent au sujet de notre jeune citoyenne. Son profil d'engagement nous indique qu'elle est assez active dans deux domaines sur quatre. Cette situation devrait-elle nous inquiéter? Après tout, il est probablement impossible pour tout citoyen d'afficher une participation très active dans tous les domaines à un moment donné. Les recherches démontrent que de nombreux facteurs influent sur les choix d'engagement des gens, notamment l'étape de la vie, le statut socio-économique, les intérêts, les dispositions politiques et les possibilités<sup>93</sup>. Devrions-nous nous contenter du fait que cette jeune femme s'implique beaucoup en service communautaire, mais qu'elle néglige son engagement dans la sphère politique officielle?

En somme, les normes d'un solide engagement civique devront être rigoureusement soupesées et discutées. Et à engagement égal, des profils différents devraient être considérés sur un même pied d'égalité. Il me semble toutefois que le déséquilibre de ce profil devrait nous préoccuper. Je suis conscient que ce n'est pas toute la population qui peut s'engager de manière approfondie en politique officielle (il est peu probable, par exemple, que la majorité des citoyens se présente aux élections ni même adhère à un parti politique), mais je suis d'avis qu'il n'est pas sain pour la démocratie de s'exclure complètement du domaine. Un bon profil respecterait donc les normes minimales de chaque catégorie tout en affichant une activité accrue dans certains domaines particuliers, et on pourrait s'attendre à ce que l'intensité de l'activité dans chaque catégorie du profil fluctue selon les étapes de vie du citoyen.

De la même manière, le profil du savoir civique de notre citoyenne est tout aussi déséquilibré. Elle pourrait certainement en savoir plus sur la défense d'intérêts politiques, mais sa compréhension du potentiel civique des actions communautaires et de la société civile est particulièrement faible. Cela témoigne d'un manque évident d'attention sur les aspects civiques et politiques de ces domaines dans les curriculums et les programmes d'apprentissage par le service. Levine attire notre attention sur le fait que l'engagement de la plupart des citoyens est centré sur leur communauté et dans la catégorie du bénévolat; pourtant, les curriculums et les évaluations en éducation civique sont beaucoup trop axés sur les structures constitutionnelles et juridiques des gouvernements<sup>94</sup>.

L'attention accrue que l'on accorde aux programmes d'apprentissage par le service pourrait favoriser un apprentissage de qualité supérieure dans les domaines de la société civile et de l'action communautaire, mais la superficialité et le caractère apolitique de ces programmes empêchent bien souvent les élèves d'acquérir de bonnes compétences civiques. En recensant la documentation sur les programmes d'apprentissage par le service s'échelonnant sur près de 20 ans en Angleterre, Andrew Peterson et Paul Warwick ont constaté « des lacunes dans la compréhension et l'application des préalables essentiels à l'engagement efficace et éclairé des jeunes<sup>95</sup> ». James Youniss abonde dans le même sens en affirmant que l'apprentissage par le service aux États-Unis démontre que « ce ne sont pas tous les types de service qui stimulent l'engagement citoyen<sup>96</sup> ». Faire en sorte que les jeunes affichent un profil de savoir civique plus équilibré nécessitera des changements considérables dans les curriculums et les programmes d'apprentissage par le service.

Je suis d'avis que les profils civiques peuvent grandement contribuer à l'un des volets de l'évaluation de la citoyenneté. Il existe actuellement des enquêtes et des outils pour évaluer l'engagement réel ou potentiel (ou latent) des élèves. Par exemple, j'ai employé dans certains de mes propres travaux de recherche un outil d'enquête pour fournir des données à notre équipe de recherche afin de cartographier l'engagement civique de 2 000 élèves du secondaire des Maritimes et de l'Alberta. Et dans l'enquête de l'IEA menée auprès de 90 000 jeunes dans 28 pays, on trouve plusieurs questions posées à des jeunes de 14 ans sur les manières dont ils comptent participer à la vie civique dans l'avenir<sup>97</sup>. Ces éléments, et d'autres, pourraient servir à l'élaboration d'outils visant à cartographier l'engagement dans les quatre domaines. La présentation des résultats sous forme de figure comme celles présentées ci-dessus nous donne un bon portrait de l'engagement des élèves, mais il serait aussi possible d'exposer les résultats de populations entières en s'appuyant sur des notes moyennes. Nous pourrions aussi déterminer des sous-types dans ces populations et en tracer les portraits si on procédait à des analyses factorielles.

En matière de savoir, les évaluations à grande échelle menées partout dans le monde ont démontré qu'il est possible de tester les connaissances conceptuelles et procédurales et la mémorisation de faits essentiels. Pour reprendre l'argument de Levine, qui est d'avis qu'il faudrait étendre ces évaluations du savoir civique aux quatre domaines définis plus haut, je pense qu'il est possible de concevoir des outils qui nous permettraient d'établir des profils fiables du savoir. Une fois de plus, les résultats de ces évaluations pourraient être présentés sous forme de figures aux échelles individuelle et collective et constitueraient une précieuse rétroaction pour les élèves, les enseignants et les responsables des politiques.

## CONCLUSION

Il y a plusieurs années, j'ai publié avec mes collègues les résultats d'une analyse comparant les réformes des curriculums en éducation à la citoyenneté dans quatre pays : l'Australie, le Canada, l'Angleterre et les États-Unis<sup>98</sup>. Nous avons déterminé sept domaines où les capacités doivent être renforcées pour réussir les réformes, et nous avons conclu que le Canada accusait un retard dans pratiquement tous ces domaines par rapport aux autres pays. Les enseignants du Canada avaient des mandats semblables à ceux de leurs homologues à l'international. Pourtant, ils ne disposaient de pratiquement aucun soutien structurel pour mener à bien ces mandats.

La recherche et le développement constituent l'une des caractéristiques que nous avons définies comme étant essentielles au succès d'une réforme. Dans les autres pays, l'essentiel du savoir issu de la recherche découle du fait qu'ils ont essayé d'évaluer l'apprentissage des élèves et les pratiques pédagogiques par l'intermédiaire de projets de recherche universitaires et d'évaluations à grande échelle, comme celles décrites plus haut. Le fait de diffuser les résultats de telles évaluations (particulièrement quand ces résultats ne sont pas bons) peut faire bouger certains éléments essentiels à la réussite des programmes. Élaborer des curriculums et du matériel, travailler au perfectionnement des enseignants et débloquer les fonds nécessaires en sont quelques exemples. On pourrait donc dire que ce genre d'initiatives rigoureuses pour évaluer les progrès en éducation à la citoyenneté dans les écoles pourrait grandement accroître la capacité du Canada à offrir des programmes de haute qualité en citoyenneté.

## RÉFÉRENCES

- 1 Bell, David. « Address to the Hansard Society ». Communication livrée devant la Hansard Society, Londres, 17 janvier 2005.
- 2 Ofsted. « Citizenship in Secondary Schools: Evidence from Ofsted Inspections (2003/2004) ». Londres : Office of Standards in Education, 2005.
- 3 Cleaver, Elizabeth, Eleanor Ireland, David Kerr et Joana Lopes. « Citizenship Education Longitudinal Study: Second Cross-Sectional Survey 2004. Listening to Young People: Citizenship Education in England ». Berkshire: National Foundation for Educational Research, 2005. Voir aussi Keating, Avril, David Kerr, Thomas Benton, Ellie Mundy et Joana Lopes. « Citizenship Education in England 2001-2010: Young People's Practices and Prospects for the Future: The Eighth and Final Report from the Citizenship Education Longitudinal Study (Cels) ». Londres : Department for Education, 2010.
- 4 Hughes, Andrew S., Murray Print et Alan Sears. « Curriculum Capacity and Citizenship Education: A Comparative Analysis ». *Compare* 40, n° 3 (2010), p. 305.
- 5 Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Le curriculum de l'Ontario, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année : géographie, histoire, civisme (politique)*. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013, p. 9.
- 6 Torney-Purta, J., J. Schwille et J. A. Amadeo. *Civic Education across Countries: Twenty-Four Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, 1999.
- 7 Voir par exemple la Carnegie Corporation of New York et CIRCLE (Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement). « The Civic Mission of Schools. » New York: Carnegie Corporation of New York et CIRCLE, 2003. Kerr, David, Avril Keating et Eleanor Ireland. « Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project ». Slough: NFER/CIDREE, 2009. Arthur, James, Ian Davies et Carole Hahn, dir. *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Londres: Sage, 2008.
- 8 Hughes, Print et Sears, « Curriculum ».
- 9 See, Ajegbo, Sir Keith, Dina Kiwan et Seema Sharma. *Diversity and Citizenship Curriculum Review*. Londres: Department for Education and Skills, 2007. Goldsmith QC, Lord. *Citizenship: Our Common Bond*. Londres: Citizenship Review, Ministry of Justice, 2008.
- 10 Pour un commentaire plus détaillé, voir Hughes, Andrew S. et Alan Sears. « The Struggle for Citizenship Education in Canada: The Centre Cannot Hold » dans *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, sous la direction de James Arthur, Ian Davies et Carole Hahn, 124-138. Londres: Sage, 2008.
- 11 Reid, Alan, Judith Gill et Alan Sears. « The Forming of Citizens in a Globalized World » dans *Globalization, the Nation-State and the Citizen: Dilemmas and Directions for Civics and Citizenship Education*, sous la direction de Alan Reid, Judith Gill et Alan Sears, 3-16. New York: Routledge, 2010, p. 9.
- 12 Pour un commentaire plus détaillé, voir Sears, Alan et Emery Hyslop-Margison. « Crisis as a Vehicle for Educational Reform: The Case of Citizenship Education ». *Journal of Educational Thought* 41, n° 1 (2007): 43-62.
- 13 Levine, Peter. *The Future of Democracy: Developing the Next Generations of American Citizens*. Medford, MA: Tufts University Press, 2007. Levine, Peter. « Education for a Civil Society » dans *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, sous la direction de David E. Campbell, Meira Levinson et Frederick M. Hess, 37-56. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012.
- 14 Howe, Paul. *Citizens Adrift: The Democratic Disengagement of Young Canadians*. Vancouver: UBC Press, 2010.

- 15 Levine, « Education », p. 38.
- 16 Les études abondent, mais voir par exemple Print, Murray. « Citizenship Education and Youth Participation in Democracy ». *British Journal of Educational Studies* 55, n° 3 (2007): 325-345. Kiwan, Dina. « Citizenship Education in England at the Crossroads? Four Models of Citizenship and Their Implications for Ethnic and Religious Diversity ». *Oxford Review of Education* 34, n° 1 (2008): 39-58. Kiwan, Dina. *Education for Inclusive Citizenship*. Londres et New York: Routledge, 2008. Conseil de l'Europe, *The European Year of Citizenship through Education* [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-operation/education/E.D.C/Documents\\_and\\_publications/By\\_subject/Year\\_2005/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/Documents_and_publications/By_subject/Year_2005/) (page consultée le 9 février 2005).
- 17 Éthier, Marc-André et David Lefrançois. « Learning and Teaching History in Quebec: Assessment, Context, Outlook » dans *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, sous la direction de Penney Clark, 325-343. Vancouver: UBC Press, 2011. Létourneau, Jocelyn. « Teaching History, Memory and Identity: The Debate on History Education in Quebec » dans *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, sous la direction de Penney Clark, 81-96. Vancouver: UBC Press, 2010.
- 18 Peterson, Andrew. *Civic Republicanism and Civic Education*. Basingstoke, Royaume-Uni: Palgrave MacMillan, 2011.
- 19 Bickmore, Kathy. « Citizenship Education in Canada: 'Democratic' Engagement with Differences, Conflicts, and Equity Issues? » *Citizenship Teaching and Learning* 9, n° 3 (sous presse).
- 20 Flanagan, Constance A. *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young*. Cambridge, MA et Londres: Harvard University Press, 2013, p. 91.
- 21 Youniss, James. « How to Enrich Civic Education and Sustain Democracy » dans *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, sous la direction de David E. Campbell, Meira Levinson et Frederick M. Hess, 115-133. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012.
- 22 Flanagan, *Teenage*, p. 197.
- 23 Kahne, Joseph E. et Susan E. Sporte. « Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Student's Commitment to Civic Participation ». *American Educational Research Journal* 45, n° 3 (2008): 738-766, p. 753.
- 24 Billig, Shelly, Sue Root et Dan Jesse. *The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement*. College Park, Maryland: The Centre for Information & Research on Civic Learning and Engagement, University of Maryland, 2005.
- 25 Youniss, James. « How to Enrich Civic Education and Sustain Democracy » dans *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, sous la direction de David E. Campbell, Meira Levinson et Frederick M. Hess, 115-133. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012, p. 127.
- 26 Voir en particulier, Youniss, « How to Enrich » et Billig et coll., *The Impact*. Wade, Rahima C. « Community Service-Learning in a Democracy: An Introduction » dans *Community Service-Learning: A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*, sous la direction de Rahima C. Wade, 1-15. Albany: SUNY Press, 1997. Wade, Rahima C. et David W. Saxe. « Community Service-Learning in the Social Studies: Historical Roots, Empirical Evidence, Critical Issues ». *Theory and Research in Social Education* 24, n° 4 (1996): 331-359.
- 27 Kahne et Sporte, « Developing », p. 154. Voir aussi Billig, et coll. *The Impact*.
- 28 Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald et Wolfram Schulz. *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA, 2001, p. 90. Voir aussi, Flanagan, *Teenage*.

- 29 Kerr, Keating et Ireland, *Pupil*, p. 43.
- 30 Curtis, Bruce. « Debate on the Teaching of History ». *Historical Studies in Education: Historical: Epistemology Meets Nationalist Narrative* 25, n° 2 (2013): 115-128, p. 125. Voir aussi, Brean, Joseph, « Critics Accuse the Conservative Party of 'Politicizing History' as National Museum Mandates Change », *National Post* <http://news.nationalpost.com/2013/07/30/critics-accuse-the-conservative-party-of-politicizing-history-as-national-museum-mandates-change/> (page consultée le 1<sup>er</sup> août 2013). Geddes, John, « How Stephen Harper Is Rewriting History », *MacLeans* <http://www2.macleans.ca/2013/07/29/written-by-the-victors/> (page consultée le 1<sup>er</sup> août 2013).
- 31 Osborne, Ken. « 'Our History Syllabus Has Us Gasping:' History in Canadian Schools - Past, Present and Future ». *Canadian Historical Review* 81, n° 3 (2000): 404-435. Osborne, Ken. « Teaching History in Schools: A Canadian Debate ». *Journal of Curriculum Studies* 35, n° 5 (2003): 585-626. Osborne, Ken. « Teaching Canadian History: A Century of Debate », dans *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, sous la direction de Penney Clark, 55-96. Vancouver: UBC Press, 2011.
- 32 Sears, Alan, Gerry M. Clarke et Andrew S. Hughes. « Canadian Citizenship Education: The Pluralist Ideal and Citizenship Education for a Post-Modern State » dans *Civic Education across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the Iea Education Project*, sous la direction de Judith Torney-Purta, John Schwille et Jo-Ann Amadeo, 111-135. Amsterdam: IEA, 1999. Sears, Alan. « Possibilities and Problems: Citizenship Education in a Multinational State, the Case of Canada » dans *Globalization, the Nation-State and the Citizen: Dilemmas and Directions for Citizenship Education*, sous la direction de Alan Reid, Judith Gill et Alan Sears, 191-205. New York: Routledge, 2010.
- 33 Lipset, Seymour Martin. *Continental Divide : The Values and Institutions of the United States and Canada*. New York: Routledge, 1990, p. 42.
- 34 Howard Gardner, *The Development and Education of the Mind: The Selected Works of Howard Gardner* (Londres et New York, 2006), p. 74.
- 35 Gardner, p. 135 et 147.
- 36 Gardner, *The Development*, p. 134.
- 37 Il existe plusieurs ouvrages sur le sujet dans le monde, mais voir par exemple : Peter Stearns, Peter Seixas et Samuel S. Wineburg, dir. *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, (New York et Londres: New York University Press, 2000). Peter Seixas, dir. *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto: University of Toronto Press, 2004). Stéphane Lévesque, *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century* (Toronto: University of Toronto Press, 2008). Penney Clark, dir. *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, (Vancouver: University of British Columbia Press, 2011).
- 38 Voir, <http://www.cshc.ubc.ca/> et <http://historicalthinking.ca/>.
- 39 Peter Seixas et Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson Education, 2013, p. 4.
- 40 Adapté de Sexias et Morton. Pour plus de détails à ce sujet, voir Seward, Blake, Cindy Brown, Alan Sears et Lee Windsor. « Crossing Boundaries on the Battlefield: The Possibilities of Teacher Study Tours for Substantial Professional Learning ». *Canadian Military History* 22, n° 1 (2013): 71-81.
- 41 Voir par exemple Levstik, Linda S. et Keith Barton. *Researching History Education*. New York: Routledge, 2008.
- 42 Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Canadian*, p. 12.
- 43 Levine, *Education*, pp. 48 - 49.
- 44 <http://www2.unb.ca/spiritofdemocracy/English/Ideas/Ideas.html>. Woodruff, Paul. *First Democracy : The Challenge of an Ancient Idea*. Oxford; New York: Oxford University

- Press, 2005. Malin, Heather, Parissa J. Ballard, Maryam Lucia Attai, Anne Colby et William Damon. *Youth Civic Development & Education: A Conference Consensus Report*. Stanford, CA: Stanford Center on Adolescence and Center for Multicultural Education, University of Washington, 2014.
- 45 Mark Windschitl, « Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers ». *Review of Educational Research*, 72 (été 2002): 131-175.
- 46 *Ibid.*, 141.
- 47 Voir par exemple The Youth Action Network(<http://www.youthactionnetwork.org/>) et The Association for Children's Suffrage ([http://www.brown.edu/Students/Association\\_for\\_Childrens\\_Suffrage/](http://www.brown.edu/Students/Association_for_Childrens_Suffrage/)).
- 48 Ministère de la Justice du Canada, « Le droit de vote accordé aux détenus ». Téléchargé du Web <http://canada.justice.gc.ca/en/justice2000/135mile.html> le 28 octobre 2003.
- 49 *Ibid.*
- 50 Centre de recherche et d'information sur le Canada. *La participation électorale au Canada : la démocratie canadienne est-elle en crise?* (Montréal: Centre de recherche et d'information sur le Canada, octobre 2001).
- 51 Guy Bourgeault, France Gagnon, Marie McAndrew et Michel Pagé, « Recognition of Cultural and Religious Diversity in the Educational Systems of Liberal Democracies » dans *Citizenship in Transformation in Canada*, dir. Yvonne Hébert (Toronto, University of Toronto Press, 2002): 81.
- 52 Benjamin Barber, p. 138.
- 53 George Schöpflin, « Liberal Pluralism and Post Communism » dans *Can Liberalism be Exported? Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe*, dir. Will Kymlicka et Magda Opalski (Oxford: Oxford University Press, 2001), p. 110.
- 54 *Ibid.*, 120.
- 55 Levinson, Meira. « Diversity and Civic Education » dans *Making Civics Count: Civic Education for a New Generation*, sous la direction de David E. Campbell, Meira Levinson et Frederick M. Hess, 89-114. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012, p. 97.
- 56 Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Canadian*, p. 10.
- 57 Hughes, Andrew S. « Understanding Citizenship: A Delphi Study ». *Canadian and International Education* 23 (1994): 13-26.
- 58 CSV. *CSV Reports on Citizenship in the Curriculum: One Year On*. Londres: CSV, 2003. CSV. *CSV Reports on Citizenship in the Curriculum: Two Years On*. Londres: CSV, 2004.
- 59 Levinson, Meira. « The Third C: College, Career, and Citizenship » dans *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, sous la direction de David E. Campbell, Meira Levinson et Frederick M. Hess, 247-257. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012, p. 256.
- 60 Gardner, *The Development*, p. 76.
- 61 Voir par exemple D.P. Ausubel, *Educational Psychology: A Cognitive View* (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968); Carla Peck et Alan Sears, « Uncharted Territory: Mapping Students' Conceptions of Ethnic Diversity », *Canadian Ethnic Studies* 37, 1 (2005): 101-120.
- 62 Gardner, *The Development*, 77.
- 63 Chareka, Otilia et Alan Sears. « Discounting the Political: Understanding Civic Participation as Private Practice ». *Canadian and International Education* 34, n° 1 (2005): 50-58. Chareka, Otilia et Alan Sears. « Civic Duty: Young People's Conceptions

- of Voting as a Means of Political Participation ». *Canadian Journal of Education* 29, n° 2 (2006): 521-540.
- 64 Barton, Keith C. et Linda S. Levstik. *Teaching History for the Common Good* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- 65 Jocelyn Létourneau, « Remembering Our Past: An Examination of the Historical Memory of Young Québécois » dans *To the Past*: 71, 72.
- 66 Peck, Carla. « “I’r’a Not Like [I’m] Chinese and Canadian. I Am in Between”: Ethnicity and Students’ Conceptions of Historical Significance ». *Theory and Research in Social Education* 38, n° 4 (2010): 575-617.
- 67 Barton and Levstik, *Teaching*.
- 68 Howe, Paul. *Citizens Adrift: The Democratic Disengagement of Young Canadians*. Vancouver: UBC Press, 2010, p. 21.
- 69 *Ibid*, p. 8.
- 70 Niemi, Richard G. « What Students Know About Civics and Government » dans *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, sous la direction de David E. Campbell, Meira Levinson et Frederick M. Hess, 15-35. Cambridge, MA: Harvard Educational Press, 2012.
- 71 Levinson, Meira. *No Citizen Left Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2012, p. 32. Campbell, David E., Meira Levinson et Frederick M. Hess, dir. *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*. Cambridge MA: Harvard Education Press, 2012.
- 72 Youniss, James. « How to Enrich Civic Education and Sustain Democracy » dans *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, sous la direction de David E. Campbell, Meira Levinson et Frederick M. Hess, 115-133. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012, p. 125.
- 73 Flanagan, *Teenage*, p. 41.
- 74 *Ibid*, p. 232.
- 75 Chareka et Sears, « Discounting ». Sears, Alan, Carla Peck, Ottilia Chareka et Keith Owre. « Canadian High School Students’ Conceptions of Democratic Participation » dans *56th Annual Conference of the Comparative and International Education Society*. San Juan, Puerto Rico, 2012.
- 76 Hughes, Print et Sears, *Curriculum*.
- 77 L’étude comprenait quatre éléments majeurs : quatre enquêtes transversales auprès des élèves, des directeurs d’école et des enseignants en 2001-2002, 2003-2004, 2005-2006 et 2007-2008, où la première enquête servait de point de départ pré-obligatoire; un suivi longitudinal d’un « groupe en entier » à partir d’un échantillon représentatif de 100 écoles débutant à la 7e année en 2002-2003, puis se poursuivant à la 9e, à la 11e et à la 13e année; 20 études de cas longitudinales, les cas étant les écoles; et une recension continue de la documentation. Keating, Avril, David Kerr, Thomas Benton, Ellie Mundy et Joana Lopes. *Citizenship Education in England 2001-2010: Young People’s Practices and Prospects for the Future: The Eighth and Final Report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Londres: Department for Education, 2010, DFE-RR059.
- 78 Keating, Avril, David Kerr, Thomas Benton, Ellie Mundy et Joana Lopes. *Citizenship Education in England 2001-2010: Young People’s Practices and Prospects for the Future: The Eighth and Final Report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Londres: Department for Education, 2010, DFE-RR059.
- 79 E. Cleaver, E. Ireland, D. Kerr et J. Lopes, *Citizenship Education Longitudinal Study: Second Cross-Sectional Survey (Listening to Young People: Citizenship Education in England)*. Londres: DfES, 2005, p. 11.

- 80 Torney-Purta, J., J. Schwille et J. A. Amadeo. *Civic Education across Countries: Twenty-Four Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, 1999.
- 81 Sears, Clark et Hughes, « Canadian ».
- 82 Voir par exemple, Ian Davies et coll., « International Citizenship Education: Changing Priorities, Exchanging Teachers » dans *Reflections on Citizenship in a Changing World* (Londres : Centre For Information on Language Teaching and Research, 2003), Kerry J. Kennedy, « Searching for Citizenship Values in an Uncertain Global Environment » dans *Citizenship Education in Asia and the Pacific: Concepts and Issues*, dir. W.O. Lee et coll., *CERC Studies in Comparative Education* (Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, 2004), Wing-Wah Law, « Globalization and Citizenship Education in Hong Kong and Taiwan ». *Comparative Education Review* 48, n° 3 (2004), Judith Torney-Purta et coll., *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* (Amsterdam: IEA, 2001), Judith Torney-Purta et Susan Vermeer, « Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12: A Background Paper for Policy Makers and Educators » (Denver: Education Commission of the States, 2004).
- 83 « Authority, Australian Curriculum Assessment and Reporting ». *National Assessment Program Civics and Citizenship years 6 and 10 Report 2010*. Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2011. National Center for Educational Statistics. *The Nation's Report Card: Civics 2010*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, 2011, NCES 2011-466.
- 84 Saavedra, Anna Rosefsky. « Dry to Dynamic Civic Education Curricula » dans *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, sous la direction de David E. Campbell, Meira Levinson et Frederick M. Hess, 135-159. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012, p. 157.
- 85 Levine, « Education ». p. 38.
- 86 Barton, Keith C. « Expanding Preservice Teachers' Images of Self, Students, and Democracy ». Chapitre 7 de *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, sous la direction de David E. Campbell, Meira Levinson et Frederick M. Hess, 161-82. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012, p. 161.
- 87 British Columbia Ministry of Education. *Social Studies K to 7: Integrated Resource Package 2006*, 2006, p. 35.
- 88 *Ibid.*, p. 183.
- 89 Brennan, Jason. *The Ethics of Voting*. Princeton: Princeton University Press, 2011.
- 90 Chareka, Otilia et Alan Sears. « Discounting ». Chareka, Otilia et Alan Sears. « Civic Duty ». Sears, Alan, Carla Peck, Otilia Chareka et Keith Owre. « Canadian ».
- 91 Levine, Peter. « Education », p. 43.
- 92 Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. *Social Studies 7: Empowerment (Implementation Edition)*, 2005, p. 25. Alberta Education. *Social Studies K-12: Grade 5: Canada: The Land Histories and Stories*, 2007, p. 7.
- 93 Voir par exemple Howe, Paul. *Citizens Adrift: The Democratic Disengagement of Young Canadians*. Vancouver: UBC Press, 2010. Flanagan, Constance A. *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young*. Cambridge, MA et Londres: Harvard University Press, 2013. Levine, Education.
- 94 Levine, Education.
- 95 Peterson, Andrew et Paul Warwick. « Service or Service-Learning?: A Review of Recent Educational Policies in England ». *Citizenship Teaching and Learning* 9, n° 3 (2014).

- 96 Youniss, James. « How to Enrich Civic Education and Sustain Democracy » dans *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, sous la direction de David E. Campbell, Meira Levinson et Frederick M. Hess, 115-133. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012, p. 127.
- 97 Sears, Peck et coll., *Canadian*. Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald et Wolfram Schulz. *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA, 2001.
- 98 Hughes, Print et Sears, « Curriculum ». Voir aussi Hughes, Andrew S. et Alan Sears. « Citizenship Education: Canada Dabbles While the World Plays On ». *Education Canada* 46, n° 4 (2006): 6-9.

RESPONSABLES DES DOMAINES/SECRETARIAT

Pour s'assurer que chaque étape de l'initiative soit basée sur des preuves solides, People for Education a recruté un secrétariat de spécialistes dans les divers domaines pour superviser et mener les activités de recherche de *Mesurer ce qui compte* :

**Nina Bascia**, professeure et directrice, Programme sur les politiques de collaboration en éducation, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

**Lisa Bayrami**, directrice de la recherche, Racines de l'empathie

**Michelle Boucher**, experte-conseil en éducation en langue française en milieu minoritaire

**Ruth Childs**, professeure agrégée, Leadership, études supérieures et éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

**David Cameron**, directeur de la recherche, People for Education

**Kadriye Ercikan**, professeur, Mesure, évaluation et méthodologie de la recherche, Université de la Colombie-Britannique

**Bruce Ferguson**, professeur de psychiatrie et psychologie, Dalla Lana School of Public Health, Université de Toronto; Community Health Systems Research Group, Hôpital des enfants malades de Toronto

**Annie Kidder**, directrice générale, People for Education

**Marie-France LeFort**, directrice et experte-conseil principale, Proforem

**Alan Leschied**, professeur, Faculté d'éducation, Université Western Ontario

**Susan Rodger**, professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université Western Ontario

**Alan Sears**, professeur d'études sociales et d'éducation à la citoyenneté, Université du Nouveau-Brunswick

**Stuart Shanker**, professeur-chercheur, Philosophie et Psychologie, Université York; directeur, Milton and Ethel Harris

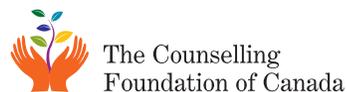
**Charles Ungerleider**, professeur émérite, Département d'études pédagogiques, Université de la Colombie-Britannique; directeur de la recherche, Directions Evidence and Policy Research Group

**Rena Upitis**, professeure en pédagogie, Université Queen's

COMITÉ CONSULTATIF DE MESURER CE QUI COMPTE

Ce projet est guidé par un comité consultatif qui représente des organisations de haut niveau de partout au Canada, aux États-Unis et en Europe, et des institutions dans des domaines d'intérêt du projet. Pour de plus amples renseignements sur le comité consultatif, visitez le : [www.peopleforeducation.ca/mwm](http://www.peopleforeducation.ca/mwm).

**CETTE INITIATIVE EST SOUTENUE PAR :**



PEOPLE FOR EDUCATION est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l'éducation publique dans les écoles anglaises, françaises et catholiques de l'Ontario.

Pour de plus amples renseignements, veuillez nous contacter :

téléphone : 416-534-0100

courriel : [info@peopleforeducation.ca](mailto:info@peopleforeducation.ca)

site Web : <http://www.peopleforeducation.ca>