

# **Apport des théories sur l'éducation multiculturelle en enseignement de l'histoire et en éducation à la citoyenneté : La question des attitudes à l'égard du pluralisme et de l'altérité dans les représentations sociales des enseignants d'histoire**

**Sabrina Moisan.** Candidate au doctorat en didactique de l'histoire, Université de Montréal.  
[s\\_moisan@yahoo.com](mailto:s_moisan@yahoo.com)

Titre provisoire de la thèse : « Éduquer à la citoyenneté en classe d'histoire. Relations entre histoire et citoyenneté dans les représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire au Québec »

Direction : Jean-Pierre Charland, Université de Montréal

Codirection : Marc-André Ethier, Université de Montréal.

Je travaille comme assistante de recherche pour le groupe de recherche « Les habiletés citoyennes des jeunes Canadiens francophones et l'usage de l'histoire ». Je suis également chargée de cours en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal.

**Mots-clés :** enseignants, représentations sociales de l'histoire et de la citoyenneté, attitudes, altérité

## **Introduction**

Ce qui est digne d'être enseigné en histoire est souvent déterminé par les préoccupations de la société contemporaine. Les problèmes sociaux, les crises identitaires, les injustices, les grands défis économiques et politiques sont autant de questionnements qui trouvent leur écho, de manière formelle ou non, dans la classe d'histoire.

Parmi ceux-ci, le problème de l'intégration des minorités dans l'enseignement de l'histoire nous intéressera particulièrement<sup>1</sup>. En effet, la société québécoise est pluraliste et multiculturelle<sup>2</sup>. Cette caractéristique est reconnue dans les documents officiels, qui recommandent qu'elle soit intégrée dans l'enseignement. Toutefois, cela ne va pas nécessairement de soi, puisque, comme le spécifient Carignan *et coll* (2005), le multiculturalisme provoque des tensions sociales et des antagonismes reposant à la fois sur la reconnaissance de la diversité (et le risque de fragmentation) et la nécessité de construire une société au sein de laquelle les membres partagent une identité nationale commune. En conséquence, les enseignants d'histoire et d'éducation citoyenne québécois doivent tenir compte de ce facteur multiculturel afin de favoriser le « vivre-ensemble »<sup>3</sup>. En fait, selon le programme, l'enseignement de l'histoire doit amener les élèves à

<sup>1</sup> La consultation publique sur les accommodements raisonnables actuellement menée au Québec par la commission d'enquête Bouchard-Taylor illustre à quel point cette question inquiète la société québécoise.

<sup>2</sup> Selon le gouvernement fédéral, le multiculturalisme canadien permet à tous les citoyens de conserver leur identité, d'être fiers de leurs ancêtres et d'éprouver un sentiment d'appartenance. L'acceptation mutuelle donne aux Canadiens un sentiment de sécurité et de confiance en soi qui les rend plus ouverts aux diverses cultures et plus tolérants envers celles-ci (voir le site du gouvernement canadien : [http://www.pch.gc.ca/progs/multi/what-multi\\_f.cfm](http://www.pch.gc.ca/progs/multi/what-multi_f.cfm)).

<sup>3</sup> Si auparavant l'enseignement de l'histoire devait servir à l'érection d'un nationalisme salutaire pour la survie de l'État, aujourd'hui il doit plutôt favoriser la construction de l'identité du sujet (élève) tout en lui permettant d'acquérir des références culturelles et politiques aussi larges et universelles que possible, mais toujours dans le cadre de la démocratie. À cet effet, on peut lire dans le programme, « qu'en étudiant diverses sociétés d'ici et

*comprendre* la diversité culturelle et l'origine des principes démocratiques, afin qu'ils *construisent* une conscience citoyenne qu'on imagine en accord avec ces objectifs.

Ce faisant, le ministère renouvelle l'hypothèse voulant que les habiletés et les compétences méthodologiques et intellectuelles<sup>4</sup> associées à l'apprentissage de l'histoire constituent des composantes essentielles à l'exercice d'une citoyenneté démocratique mieux comprise, mieux vécue et mieux réfléchie. C'est toutefois la première fois qu'il impose aussi explicitement cet objectif aux enseignants d'histoire.

Or, la nature de la conscience citoyenne à développer en enseignement de l'histoire n'est pas clairement énoncée dans les programmes : « [il] n'existe guère de consensus, par exemple, sur l'équilibre à trouver dans le cadre de [cette éducation à la citoyenneté] entre les contenus, les valeurs et les compétences ni sur la liste exacte de chacune des priorités sous ces grandes catégories » (Mc Andrew, 2001, p. 156). Dans ce cas, le choix des connaissances et des habiletés spécifiques à transmettre et du type de citoyenneté à construire<sup>5</sup>, dans un contexte de pluralisme assumé, devient certainement plus difficile à justifier pour l'enseignant. À cet égard, le programme d'histoire s'en remet en grande partie à l'expertise des maîtres<sup>6</sup>, ce qui signifie que la réforme prendra la configuration que lui donneront les enseignants d'histoire.

Dans ce contexte, il devient primordial de sonder les enseignants afin de comprendre comment ils perçoivent les changements prescrits. C'est le projet que nous poursuivons dans nos études doctorales. Toutefois, pour cette présentation, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux représentations sociales ayant cours à l'égard du pluralisme et de l'altérité en classe d'histoire (chez les enseignants).

Nous exposerons d'abord la pertinence que revêt l'étude des représentations sociales des enseignants en didactique de l'histoire et en éducation à la citoyenneté. Nous présenterons ensuite une typologie des attitudes à l'égard de la diversité à l'école, établie selon les théories pédagogiques de l'éducation multiculturelle. Enfin, nous verrons comment ces attitudes peuvent être adaptées et servir une réflexion sur les représentations sociales des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté.

---

d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, [l'élève] constate la diversité culturelle, [construit] sa conscience citoyenne et acquiert des savoirs relatifs aux principes et aux valeurs qui caractérisent une société démocratique » (Mels, p. 11).

<sup>4</sup> Les élèves doivent développer trois compétences méthodologiques et intellectuelles : interroger une réalité à l'aide de la méthode historique; interpréter une réalité sociale dans une perspective historique; construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

<sup>5</sup> Différentes approches théoriques caractérisent la recherche sur le concept de citoyenneté. Elles peuvent être divisées, de manière très simplifiée, en au moins trois grands courants. Il y a les théories philosophiques de la citoyenneté qui se concentrent sur les notions de valeurs et de principes. D'autres approches s'inspirent plutôt des dimensions juridiques de la citoyenneté, elles s'intéressent aux droits et devoirs. Enfin, des théories purement politiques sont préconisées par d'autres auteurs, qui préfèrent penser la citoyenneté en termes de courants politiques (libéral, républicain, conservateur, etc.). En fait, les définitions de la citoyenneté ratissent large : elles vont des comportements de la vie quotidienne (civisme, responsabilité) aux appartenances collectives et émotives (identité), en passant par un état d'esprit (la morale et la rationalité) permettant d'agir socialement et politiquement (participation).

<sup>6</sup> Il n'y a qu'à rappeler la nature aléatoire de la formation à la réforme reçue par les enseignants pour constater à quel point ceux-ci sont contraints de se débrouiller seuls. Cette formation se résume ainsi : des enseignants dits experts assistent à une formation donnée par un représentant du ministère de l'Éducation, reviennent dans leur école et forment à leur tour leurs collègues, du mieux qu'ils le peuvent. Ce sont les pairs-experts.

## **Pourquoi étudier des représentations sociales**

Le champ d'études des représentations sociales est, depuis près d'un demi-siècle, massivement investi par des chercheurs de divers horizons : psychologie sociale, anthropologie, ethnologie, sociologie, histoire, éducation, etc. Cet engouement est attribuable au fait que les représentations sociales sont une fenêtre originale sur la pensée sociale, sur sa formation et ses transformations. De même, les objets de représentation se déclinent presque à l'infini, chacun y trouvant son compte.

Mais qu'est-ce qu'une représentation sociale? Les représentations sociales sont composées de savoirs plus ou moins spontanés, de valeurs, d'attitudes, de théories dites naïves, « [destinés] à l'interprétation et au façonnement du réel » (Moscovici, 1976, p. 48). Elles ont ainsi « pour objet immédiat de guider la conduite » et les discours<sup>7</sup> (Rouquette, 1996, p. 13). En ce sens, elles « peuvent faire obstacle ou favoriser des apprentissages scolaires et conditionner l'attitude à adopter dans diverses situations » (Charland, 2003). Ainsi, tout enseignement passerait par le prisme des représentations sociales des enseignants.

Parce qu'elles se retrouvent dans le discours et les pratiques des enseignants, l'étude de leurs représentations sociales à l'égard de l'histoire et de la citoyenneté s'avère nécessaire pour mieux comprendre la dynamique de la classe d'histoire et la nature des apprentissages susceptibles d'être faits. Comme l'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté a le mandat de présenter, ou de « faire vivre » le passé aux élèves, de manière à ce que ces derniers développent une conscience citoyenne ouverte, tolérante et appuyée sur les valeurs démocratiques (égalité, justice, respect des différences, etc.), nous avons choisi de nous attarder à une dimension importante de la citoyenneté démocratique : la représentation sociale de l'Autre.

## **L'histoire, la citoyenneté et le pluralisme : la voie pédagogique de l'altérité**

La discipline historique offre, entre autres choses, une familiarisation avec l'étrangeté, la différence et la diversité que présente l'Autre qui peut être utile au vivre-ensemble et à la citoyenneté. Le titre de l'ouvrage de David Lowenthal (1985) résume bien cette idée : *The Past is a foreign country*. Étudier l'histoire, c'est en quelque sorte faire l'expérience d'un voyage dans un pays étranger où les coutumes, les croyances, les lois, les mentalités sont différentes des nôtres. C'est s'efforcer de comprendre la complexité d'une société, d'un groupe ou d'un individu, tout en se prémunissant contre ses jugements préconçus. Enfin, faire l'expérience du passé, c'est être capable d'empathie, mais également de distance critique envers ses semblables d'un autre temps.

Le didacticien Alain Dalongeville (2001) a illustré la question de l'altérité en histoire dans son étude sur l'image des invasions barbares dans les représentations sociales des élèves et des enseignants d'histoire français. Bien que les enseignants soient plus « savants » et plus formés<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> C'est notamment parce que les représentations sociales se retrouvent dans les discours que nous procédons à la cueillette des données à l'aide d'entretiens semi-structurés.

<sup>8</sup> Au sujet des « barbares », la recherche historique rappelle que cette appellation réfère au nom que donnaient les Romains à toute personne ne parlant pas latin et ne se soumettant pas aux lois romaines (non civilisés). Le terme « barbare » n'était ni plus ni moins qu'un synonyme « d'étranger ». Ainsi, aux yeux de la majorité des historiens, les « invasions barbares » peuvent être définies comme de grands mouvements ou de grandes migrations de

que leurs élèves, Dalongeville constate qu'ils partagent tous en grande partie des représentations négatives et simplistes à l'égard de cet événement. Selon l'auteur, cette difficulté des enseignants à prendre une distance critique à l'égard de leurs représentations aurait pour conséquence de renforcer le sentiment de crainte de l'étranger.

Pour le didacticien, l'enseignement de l'histoire peut former à une citoyenneté ouverte, mais pour ce faire il doit miser sur le développement de la pensée historique des élèves<sup>9</sup>. Or, Dalongeville constate que les enseignants français abordent le passé de manière plutôt statique, ce qui ne permettrait pas aux élèves de développer une pensée historique, ni de se familiariser, de démystifier, voire d'entrer en contact avec l'étrangeté du passé.

Si les résultats obtenus par Dalongeville peuvent être décevants, il n'en demeure pas moins qu'ils ont confirmé l'intérêt de pousser plus loin l'étude des représentations sociales à l'égard de l'altérité des enseignants d'histoire.

### **Apport de l'éducation multiculturelle à l'éducation à la citoyenneté**

La recherche en éducation multiculturelle a abondamment étudié et expérimenté une « pédagogie de l'altérité ». Comme bien des objets d'étude, l'éducation multiculturelle se définit de diverses et nombreuses manières<sup>10</sup>. Certains auteurs, principalement québécois, préfèrent au concept d'éducation multiculturelle les concepts d'éducation interculturelle et d'éducation antiraciste. Comme l'a dit McAndrew (2001), il s'agit là de préférences rhétoriques que nous n'avons pas l'intention d'aborder dans ce texte. Nous adoptons donc la formulation « éducation multiculturelle ».

Selon Mellouki (2004), l'éducation multiculturelle favorise la reconnaissance mutuelle des groupes et des individus présentant des différences culturelles. En ce sens, poursuit-il, les apprentissages scolaires devraient permettre la reconnaissance des différents systèmes de valeurs et de croyances, ainsi que « des modèles de conduite auxquels se réfèrent les autres dans leur interaction avec nous et dans leur façon d'appréhender le monde. » (Mellouki, 2004, p. 13, cite Clanet, 1985, p. 8). De plus, ajoute McAndrew (2001), l'éducation multiculturelle est un « effort systématique pour développer des apprentissages favorisant la compréhension mutuelle et la

---

populations.

<sup>9</sup> Dans l'objectif de renouveler la tangente actuelle en enseignement de l'histoire, le didacticien français propose un idéal d'enseignement de l'histoire qui prend en compte les représentations des élèves et les habiletés que la discipline historique permet de développer. Plutôt que magistrale et figée, l'histoire devrait s'enseigner à partir de situations problèmes permettant aux élèves de prendre connaissance de leurs représentations initiales. Par l'étude des concepts de temps, d'événement et de causalité, les élèves seraient en mesure de mieux comprendre la complexité de l'existence et apprendraient à se méfier des jugements trop rapides. Cet enseignement permettrait de montrer aux élèves qu'ils sont en mesure de comprendre le passé, que ce dernier, quoique complexe, a un sens. Chose certaine, avance-t-il, on ne peut se contenter de faire apprendre la leçon par cœur, il faut plutôt amener les élèves à connaître et à comprendre le passé.

<sup>10</sup> En effet, Geneva Gay (1994) dénombre jusqu'à treize définitions différentes et couramment utilisées. Notons par contre que ces définitions ne sont pas radicalement différentes et qu'elles diffèrent davantage sur le plan terminologique que sur celui de la signification.

communication positive entre les membres de groupes culturellement différents. » (McAndrew, 2001, p. 184)

À la lumière de ces éléments de définitions, nous considérons que l'éducation multiculturelle consiste en une reconnaissance et une compréhension mutuelle entre les différents groupes sociaux, permettant de faciliter la communication, l'échange et l'interaction. Nous ajoutons, en accord avec le programme, que ces interactions entre les cultures ont pour objectif le développement de valeurs démocratiques communes.

Rappelons brièvement l'histoire de l'éducation multiculturelle au Québec et son rapport avec l'éducation à la citoyenneté. Dans un ouvrage phare, Marie McAndrew (2001) montre comment l'éducation à la citoyenneté se trouve à embrasser certains objectifs poursuivis par l'éducation multiculturelle. McAndrew rappelle qu'au Québec, l'éducation multiculturelle naît, à la fin des années 1970, de la nécessité de repenser le rapport à la culture. Elle s'inspire pour cela de la *Politique québécoise du développement culturel*, qui affirmait que : « Entre l'assimilation lente ou brutale et la conservation d'originalités incluses dans les murailles des ségrégations, il est une voie praticable : celle des échanges au sein d'une culture québécoise » (1978, p. 79). C'est donc sur cette idée de l'interaction « au sein d'une culture québécoise » que se base l'éducation multiculturelle au Québec. Et en effet, on retrouve cet objectif dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté :

L'élève doit parvenir à se reconnaître parmi d'autres individus caractérisés par de multiples différences : chacun se définit par rapport à l'autre, en relation avec d'autres. [...] Cela permet de comprendre que l'identité est à la fois personnelle et plurielle et que le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes. (Mels, 2006, p. 348, nous soulignons)

Selon Mc Andrew (2001), si l'engouement qu'a suscité l'éducation multiculturelle au cours des années 1980-1990 n'a pas réussi à s'imposer dans les programmes actuels, il n'en demeure pas moins que l'éducation à la citoyenneté a tout à gagner à s'inspirer de ces recherches et des pratiques pédagogiques éprouvées<sup>11</sup> qu'elles préconisent afin de favoriser le vivre-ensemble

### **Une typologie des attitudes à l'égard du multiculturalisme adaptées pour l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté**

En plus des objectifs de formations poursuivis par l'éducation multiculturelle, nous nous sommes intéressée à un modèle théorique en particulier : une typologie des attitudes concernant le pluralisme et l'altérité, dont nous présentons ici une adaptation<sup>12</sup> personnelle. Cette typologie a notamment été utilisée par Carignan *et coll.* (2005) dans le cadre d'une recherche portant sur les représentations sociales des acteurs scolaires. Comme nous l'avons mentionné précédemment,

---

<sup>11</sup> En effet, certaines « erreurs pédagogiques » commises dans le cadre d'un enseignement tenant compte du pluralisme ont été mises au jour par les chercheurs. Parmi celles-ci, on retrouve l'usage de stéréotypes et de clichés qui perpétuent les préjugés. Pour plus de détails, voir entre autres Jean-Claude Mullens (2004, p. 3) et Potvin, Mc Andrew et Kanouté (2006).

<sup>12</sup> Il faut noter que cette adaptation pour l'enseignement de l'histoire est actuellement purement théorique, voire spéculative, et qu'une fois nos données empiriques analysées, nous serons en mesure de fournir des éléments beaucoup plus précis pour chacune de ces attitudes.

les attitudes sont une composante des représentations sociales. Il est donc possible, en étudiant les représentations sociales, de relever les attitudes des enseignants à l'égard de différents objets, dont l'altérité et le pluralisme. Le modèle présenté par Carignan et coll. en compte trois : traditionnelle, libérale et radicale (que nous nommons « militante »). Nous proposons, pour chacune d'elle, une adaptation pour l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

### **L'attitude traditionnelle**

Un enseignant adoptant une attitude traditionnelle tend à considérer la culture comme étant figée et prédéterminée. Pour cet enseignant, il existerait une culture universelle supérieure et commune, correspondant à la culture occidentale, qui devrait être transmise à tous, sans distinction. Une telle attitude a pour effet de participer à la reproduction de l'ordre établi, en perpétuant l'hégémonie de la culture occidentale, celle de la majorité au Québec. Parce que les contenus sont prédéterminés, l'enseignant traditionnel n'est pas spontanément porté à explorer des contenus exogènes à l'histoire de la majorité, par exemple le racisme ou les biais de l'ethnocentrisme occidental. Selon cette vision, l'individu a peu de pouvoir sur le changement social, mais il peut contribuer à la préservation de l'héritage culturel dominant.

#### ***L'attitude traditionnelle en enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté***

Selon cette attitude, le savoir historique est prédéterminé. L'histoire est telle qu'elle est, on ne peut difficilement la modifier. L'enseignant n'a pas le choix des contenus, l'histoire de la majorité est celle qui doit être enseignée. Dans ce contexte, l'objectif de l'enseignement de l'histoire serait le développement d'une culture commune, dont les repères sont, dans le cas québécois, ceux de la majorité d'héritage canadien-français. Puisque leur enseignement se concentre sur l'histoire de la majorité, ces enseignants n'auront pas spontanément tendance à aborder les questions épineuses du racisme, des inégalités, à moins qu'elles n'affectent le groupe majoritaire, etc. L'éducation à la citoyenneté, dans un contexte traditionnel, consiste en l'acquisition de connaissances et de références historiques communes (provenant des références de la majorité) plus ou moins en lien avec les valeurs démocratiques. Puisque cet enseignant croit peu au pouvoir de l'individu de changer les choses, nous soumettons l'hypothèse qu'il ne fera pas croire le contraire à ses élèves.

### **L'attitude libérale**

Pour leur part, les enseignants adoptant l'attitude libérale considèrent la culture comme étant davantage plurielle et dynamique. Bien qu'ils demeurent attachés à la transmission d'une culture commune, ils font la promotion du pluralisme culturel en interrogeant les rapports sociaux ou ethniques, la discrimination et l'exclusion fondés sur les différences culturelles, physiques, ethniques, etc. Bref, ils sont plus critiques à l'égard de l'imposition d'une culture universaliste, sans la rejeter complètement. Pour les enseignants adoptant l'attitude libérale, le monde pourrait être différent et les individus ont le pouvoir de changer les choses. Ils voient l'avenir avec un certain optimisme et croient pouvoir jouer un rôle dans la construction d'un monde meilleur pour tous.

### ***L'attitude libérale en enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté***

Selon l'attitude libérale, le savoir historique est pluriel. L'enseignant admet d'une part, que l'histoire est une interprétation et, d'autre part, qu'il peut exister différents points de vue sur un même événement. L'enseignement de l'histoire suivant l'attitude libérale sera moins focalisé sur la majorité et intégrera des éléments culturels plus diversifiés. Puisque pour l'enseignant libéral, le citoyen a le pouvoir de changer les choses, il est susceptible d'insister sur ce pouvoir dans son enseignement. L'actuel programme d'histoire répond à plusieurs caractéristiques de l'attitude libérale.

### **L'attitude militante (à l'égard du pluralisme et de l'altérité<sup>13</sup>)**

Les enseignants adoptant la troisième attitude sont « politisés » et militants. Par leur enseignement, ils tentent de résister à certaines idéologies et valeurs contemporaines qu'ils jugent néfastes pour le bien du plus grand nombre. Les maîtres adoptant cette attitude dénoncent les injustices et l'oppression, favorisent la communication, les relations, les interactions et l'interdépendance entre les cultures. Pour ces enseignants, le système d'éducation doit répondre aux préoccupations et aux besoins des différents groupes culturels. En fait, les « militants » croient non seulement qu'il est possible de changer le monde, mais également qu'ils doivent le faire.

### ***L'attitude militante en enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté***

Un enseignant adoptant l'attitude militante considère le savoir historique comme un outil susceptible d'éclairer un problème social contemporain. Il voit l'histoire comme une interprétation et croit ainsi que plusieurs points de vue sur un même événement peuvent coexister. Selon cette perspective, l'enseignement de l'histoire est perçu comme un moyen permettant de construire la pensée historique, mais également le pouvoir d'action de l'élève. L'éducation à la citoyenneté issue de ces cours comprend l'acquisition de connaissances historiques fortement déterminées par les questions sociales controversées et identifiées par les élèves et les enseignants. Ce sont des apprentissages en lien avec la vie réelle et l'actualité qui permettent aux élèves de mieux comprendre les problèmes contemporains, de leur donner une perspective temporelle et de faire l'expérience de la vie citoyenne démocratique.

Cette brève présentation d'une typologie adaptée à notre problématique de recherche nous offre un cadre d'analyse que nous jugeons suffisamment ouvert pour accueillir de nouveaux éléments, voire de nouvelles attitudes. À partir de ces descriptions, il devient possible d'émettre quelques hypothèses concernant l'influence que ces attitudes pourraient avoir sur la pédagogie des enseignants. En effet, on peut imaginer, par exemple, qu'un enseignant traditionnel ne recourra pas systématiquement à une pédagogie active. De même, un enseignant libéral, qui partage le désir de transmettre l'héritage de la majorité, mais également de faire une place aux cultures et aux histoires des Autres, sera peut-être tenté par un enseignement actif. Il peut aussi favoriser un enseignement magistral structuré plus traditionnel, incorporant un contenu plus varié. Il est permis de croire que l'enseignant militant, quant à lui, adoptera vraisemblablement une

---

<sup>13</sup> Quoique certains rapprochements puissent être faits, cette appellation ne réfère pas nécessairement à l'archétype du militant de gauche.

pédagogie active, son objectif étant justement de faire comprendre aux élèves qu'ils ont un pouvoir d'action<sup>14</sup>. Ceux-ci feront probablement l'expérience de la démocratie, notamment lors de prises de décisions<sup>15</sup>.

Nous sommes consciente des limites que revêt ce type d'outil conceptuel, notamment en ce qui concerne le danger de hiérarchiser des comportements ou des idées, de même que d'écarter des attitudes non conformes à notre typologie, mais qui mériteraient tout autant d'être prises en compte. Notre objectif n'est pas de juger les attitudes des enseignants, mais bien plutôt de les décrire pour mieux les comprendre. À nos yeux, chacune de ces attitudes comporte des éléments positifs et négatifs, de même que des écueils potentiels.

## Conclusion

Cette présentation nous aura permis, d'une part, de constater la pertinence d'étudier les représentations sociales des enseignants à l'égard des relations entre l'histoire et la citoyenneté à l'école dans le contexte de la réforme de l'éducation québécoise. Puisque le ministère laisse, en très grande partie, la mise en place des nouveaux programmes à l'initiative des enseignants, il est effectivement du plus grand intérêt de vérifier comment ceux-ci l'envisagent.

D'autre part, nous avons pu constater de quelle manière les concepts de pluralisme et plus spécifiquement d'altérité constituaient des outils importants pour l'enseignant souhaitant également éduquer à une citoyenneté ouverte, tolérante et démocratique en classe d'histoire. Nous avons ensuite présenté et adapté pour l'enseignement de l'histoire une typologie des attitudes à l'égard du pluralisme et de l'altérité proposée et expérimentée par certains auteurs spécialistes de l'éducation multiculturelle (Carignan et coll., 2005).

Cette typologie sera bonifiée par l'analyse des entrevues que nous avons réalisées avec les enseignants. Il nous sera possible de mieux cerner leur attitude envers la question du pluralisme en classe d'histoire. Dès lors, nous serons plus à même de décrire ce pan de leur vision des relations entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Nous espérons également être en mesure, une fois l'analyse des données réalisée, de nuancer ce modèle en y ajoutant des éléments et des précisions (par rapport à l'identité des enseignants, à l'identité des élèves, aux conditions de travail, à la présence de tabous sociaux, à l'effet du programme, par exemple).

Ce qu'il faut garder à l'esprit, à notre avis, et qui justifie qu'on s'intéresse aux représentations sociales des enseignants, est que ces attitudes des enseignants ont un impact sur leur enseignement, sur les contenus qu'ils privilégient, sur la manière de les transmettre, de même que sur les horizons qu'ils proposent aux élèves.

---

<sup>14</sup> Voir l'exemple de la *Madison County Youth High School* et la citoyenneté participative, ainsi que celui de la *Bayside Students For Justice* et la citoyenneté « orientée vers la justice » dans Westheimer et Kahne (2004).

<sup>15</sup> Sur la citoyenneté dans et hors de la classe, voir l'article de Adir Luiz Ferreira (2001), « L'éducation à la citoyenneté démocratique : représentations et questions sociopsychologiques », dans Monique Lebrun (dir.), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Logiques, p. 411–426.

## Bibliographie

CARIGNAN N., R. G. POURDAVOOD L. C. KING, N. FEZA (2005), "Social Representation of diversity : multi/intercultural education in a South African urban school", dans *Intercultural Education*, vol. 16, no. 4, p. 381-393.

CHARLAND J.-P. (2003), *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*, Québec, Presses de l'Université Laval.

DALONGVILLE A. (2001), *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire. L'expérience de l'Altérité*, Paris, L'Harmattan.

FERREIRA, A. L. (2001), « L'éducation à la citoyenneté démocratique : représentations et questions sociopsychologiques », dans Monique Lebrun (dir.), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Logiques, p. 411–426.

Gouvernement du Canada, Présentation du concept de Multiculturalisme : [http://www.pch.gc.ca/progs/multi/what-multi\\_f.cfm](http://www.pch.gc.ca/progs/multi/what-multi_f.cfm)

GAY, G. (1994), A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education, Consulté le 30/09/07 : <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadshp/le0gay.htm>

LOWENTHAL D. (1985), *The Past is a foreign country*, Cambridge, Cambridge University Press.

MEANDREW M. (2001), *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Presses de l'université de Montréal. 263 pages.

MELLOUKI M. (2004), *La rencontre*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du sport (2006), *Programme de formation de l'école québécoise. Chapitre 7, Domaine de l'univers social*, Québec.

MOSCOVICI S. (1976 [1961]) *La psychologie, son image et son public*, Paris, PUF.

MILLEN J.-C. (2004), « De la Philosophie « bantu » du Père Tempels à une pédagogie des relations interculturelles. Présentation de la formation d'ITECO à la communication interculturelle à destination des agents de développement ». Document consulté le 30-09-07 : [http://www.agef-saar.de/FICUS/Material/PROGRAMME\\_DEFINITIF\\_SEMINAIRE\\_DELPHEES\\_2.doc](http://www.agef-saar.de/FICUS/Material/PROGRAMME_DEFINITIF_SEMINAIRE_DELPHEES_2.doc)

POTVIN M., M. MEANDREW et F. KANOUTÉ (2006), L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : Diagnostique et prospective. Rapport de recherche, CEETUM.

ROUQUETTE M.-L. (1996), *Représentations sociales et éducation*, Montréal, UQAM, CIRADE, no. 91, 1996.

WESTHEIMER J. et J. KAHNE (2004), "What Kind of Citizenship? The Politics of Education for Democracy", dans *American Educational Research Journal*, vol. 41, no. 2, p. 237-269.