

**Les enfants au prisme des pratiques enseignantes d'éducation à la citoyenneté**

Stéphanie Boyer

Thèse soumise à la  
Faculté des études supérieures et postdoctorales  
dans le cadre des exigences du programme de  
Maîtrise ès arts en sociologie

Directrice de thèse : Stéphanie Gaudet  
Comité de thèse : Nathalie Bélanger et Mireille McLaughlin

École d'études sociologiques et anthropologiques  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa

© Stéphanie Boyer, Ottawa, Canada, 2018

« La représentation du monde, comme le monde lui-même, est l'opération des hommes; ils le décrivent du point de vue qui est le leur et qu'ils confondent avec la réalité absolue. »

Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, 1949

« Les enfants vivent dans le même monde que nous, aucune de nos épreuves ne les épargne. L'enfance n'est pas un temps d'attente de la vraie vie, les vies des enfants sont aussi passionnantes et difficiles que celles des grandes personnes et les questions qu'ils se posent sont aussi graves. »

Elzbieta, *L'enfance de l'art*, 1997

## AVANT-PROPOS

C'est avec fébrilité que je termine la rédaction de cette thèse de maîtrise. Alors que cette aventure tire à sa fin, je mesure l'ampleur des apprentissages effectués durant ces trois dernières années, mais surtout le privilège d'avoir pu être aussi bien entourée.

Je n'aurais pu prévoir, au départ, à quel point ce projet allait me mener au bout de moi-même. Au cours de mon parcours de maîtrise, j'ai appris à remettre en question les explications qui découlent du sens commun ainsi qu'à comprendre le poids de mots et à cerner les multiples façons dont ils forment notre vision du monde. J'ai appris à me frotter à la critique, parfois dure, mais à me relever aussi et à persévérer. Enfin, j'ai appris à mener à terme un projet d'aussi longue haleine, avec les hauts et les bas que cela peut susciter, mais avec surtout l'énorme fierté du travail accompli.

Cette aventure n'aurait été possible, ni même aussi enrichissante, sans le soutien de ma directrice de maîtrise Stéphanie Gaudet. Sa rigueur de travail, l'originalité de sa perspective théorique et son dynamisme, qui l'amène à collaborer avec différents milieux, font d'elle une professeure d'université « hors normes » avec qui il est stimulant de travailler. Stéphanie Gaudet m'a permis de participer à d'innombrables projets qu'il me serait impossible de lister ici. Elle a toujours démontré une grande ouverture à mes idées, et plus encore, un enthousiasme par rapport à mes travaux de recherche. Elle a su voir le diamant brut qui se cachait dans mes notes éparpillées et m'encourager à suivre le fil ténu de mon intuition pour qu'il se mue en fil argumentatif mieux étayé. Elle m'a poussée à tracer mon propre chemin en m'ouvrant la voie de mille et une façons. Pour toutes ces raisons, ma reconnaissance est sans limites.

Je tiens, également, à remercier les professeur-e-s que j'ai croisé-e-s durant mon parcours et qui ont, chacun-e à leur façon, contribué à élargir mes horizons intellectuels. Je remercie, tout spécialement, Dominique Bourque qui m'a permis de découvrir les études féministes d'une façon que nulle autre n'aurait pu le faire. Ma reconnaissance va à Brieg Capitaine pour ses généreux conseils qui m'ont permis d'obtenir des bourses d'excellence pour ce projet de maîtrise. Je remercie Nathalie Bélanger et Mireille McLaughlin qui ont accepté de faire partie de mon comité de thèse.

Je remercie mes collègues de maîtrise pour leurs critiques constructives, leurs encouragements et pour leur précieux esprit de collégialité. L'année durant laquelle nous avons suivi nos séminaires n'aurait pas été pareille sans vous.

Je suis également choyée d'avoir pu interroger douze enseignant-e-s aussi passionné-e-s. Savoir que de tel-le-s enseignant-e-s existent me donne foi et espoir en l'éducation et me motive à continuer d'œuvrer comme praticienne au sein de ce système.

Je remercie ma collègue et amie, Marie-Ève, qui a eu le courage de lire ma thèse et de corriger les coquilles que mon œil fatigué n'avait pu repérer.

Je ne pourrais jamais assez remercier, en terminant, mon complice de toujours, Théo. Il a su me donner la confiance nécessaire pour me lancer dans ce projet. Il a accepté de me partager avec l'écran de mon ordinateur durant ces trois dernières années. Et surtout, il m'a donné le courage de terminer ce que j'avais commencé.

Ces quelques mots ne peuvent traduire l'étendue de ma gratitude envers vous toutes et vous tous.

Encore merci !

## RÉSUMÉ

Alors que l'éducation à la citoyenneté devient le mandat de l'école québécoise au tournant des années 2000, cette expression demeure faussement fédératrice. De nombreuses recherches se sont penchées sur l'éventail des idéologies politiques associées à ces pratiques. Cependant, peu d'entre elles ont cherché à cerner la diversité des représentations de l'enfance et des enfants qui les sous-tendent. Cette recherche vise, par conséquent, à répondre à la question suivante : Comment s'articulent les notions d'enfance/enfants et de citoyenneté démocratique dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s du primaire en contexte québécois? Pour cette recherche qualitative, 12 entretiens semi-structurés ont été menés avec des enseignant-e-s du primaire ayant déjà vécu des expériences d'éducation à la citoyenneté avec leurs élèves. L'analyse des résultats met en relief différentes conceptualisations de la citoyenneté des enfants. Ces dernières reposent sur des représentations distinctes de la position et du rôle des enfants dans la société et débouchent, de ce fait, sur des pratiques éducatives variées.

Mots-clés : enfance, enfants, citoyenneté, éducation, pratiques, enseignant-e-s, sociologie

## ABSTRACT

Although it would appear that citizenship education has become part of Québec schools mandate since its introduction in the early 2000<sup>s</sup>, this assertion is falsely unifying. A great deal of research has examined the range of political ideologies associated with these practices, but few have sought to capture the diversity of representations of childhood and children that underlie them. This research therefore aims to answer the following question: "How are the concepts of childhood/children and democratic citizenship articulated within teachers practices of citizenship education in Québec's elementary schools? ". For this qualitative research, 12 semi-structured interviews were conducted with elementary teachers who have had citizenship education experiences with their students. The analysis of the findings highlights several conceptualizations of children's citizenship. These concepts are often based on different representations of the place and role of children in society and therefore lead to distinct educational practices.

Keywords: childhood, children, citizenship, education, practices, teachers, sociology

## TABLE DES MATIÈRES

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>iii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>vi</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIER CHAPITRE :</b>	
<b>L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ - L'ÉTAT DES LIEUX</b> .....	<b>9</b>
1. Le contexte : un virage institutionnel vers l'éducation à la citoyenneté .....	9
1.1. Le rapport <i>L'éducation, un trésor est caché dedans</i> de l'UNESCO.....	10
1.2. Le rapport <i>Éduquer à la citoyenneté</i> du Conseil supérieur de l'éducation .....	11
1.3. Le Programme de formation de l'école québécoise .....	13
2. La recension des écrits.....	15
2.1. L'examen critique du programme (le « quoi? »).....	16
2.2. L'examen critique des pratiques et des représentations des enseignant-e-s (le « comment? ») .....	19
2.3. Les tensions et enjeux liés au concept de citoyenneté (le « pourquoi? »).....	21
2.3.1. Éduquer à la citoyenneté : les différentes représentations de la citoyenneté.....	23
2.3.2. Éduquer à la citoyenneté : les enjeux pour les sociétés démocratiques .....	24
2.3.3. Éduquer à la citoyenneté : la position et le rôle des enfants dans la vie sociale et politique.....	25
3. Questions et objectifs de recherche .....	27
<b>DEUXIÈME CHAPITRE : LA CATÉGORIE SOCIALE DE L'ENFANCE</b> .....	<b>29</b>
1. Le paradigme de la protection .....	29
1.1. L'enfance et la famille .....	30
1.2. L'enfance et l'éducation .....	30
1.3. L'enfance et la science .....	31
1.3.1. La psychologie.....	31
1.3.2. La sociologie.....	32
2. Le paradigme de l'autonomie.....	34
2.1. Les enfants et la famille.....	34
2.2. Les enfants et l'éducation .....	35
2.3. Les transformations politiques et scientifiques .....	36
2.3.1 L'enfance comme structure sociale permanente .....	36
2.3.2. L'enfance comme construction sociale.....	37
2.3.3. Les enfants comme acteurs et actrices du monde social à part entière .....	38
3. Le paradoxe de l'enfance : entre protection et autonomie.....	39

3.1. Le paradigme de la protection : une perspective bien ancrée.....	39
3.1.1. Le contrôle de l'espace et du temps des enfants par les parents.....	39
3.2. L'intervention de plus en plus précoce de l'État dans la vie des enfants.....	41
3.3. L'enfance : une structure composite.....	42
<b>TROISIÈME CHAPITRE : L'ENCADREMENT THÉORIQUE.....</b>	<b>44</b>
1. Les grands courants théoriques de l'éducation à la citoyenneté.....	44
1.1. L'approche de la socialisation.....	45
1.2. L'approche pragmatique.....	46
1.3. L'approche de la subjectivation.....	48
2. Les enfants et la citoyenneté.....	51
2.1. Les enfants « citoyen-ne-s en devenir ».....	52
2.2. Les critiques des paradigmes dominants de la citoyenneté.....	54
2.2.1. Le sujet du politique : la capacité et l'autonomie.....	55
2.2.2. La sphère du politique : le clivage public/privé.....	56
2.3. Un modèle de la citoyenneté centré sur la « différence ».....	58
<b>QUATRIÈME CHAPITRE : L'ENCADREMENT MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>61</b>
1. Le type de recherche proposée.....	61
2. Le processus de collecte des données.....	61
2.1. Les participant-e-s.....	61
2.2. Les entretiens semi-structurés.....	63
2.4. Les considérations éthiques de la recherche.....	68
2.3. Les critères de validité.....	70
3. Le processus d'analyse des données.....	70
3.1. L'analyse verticale.....	71
3.2. L'analyse horizontale.....	71
3.3. L'analyse théorisante.....	72
<b>CINQUIÈME CHAPITRE : L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET LE POSITIONNEMENT SOCIAL DES ENFANTS.....</b>	<b>75</b>
1. Le rapport des enfants au monde adulte.....	75
1.1. L'école en marge de la société et de la famille.....	75
1.2. L'école comme « petite société » liée à la « grande société » et à la famille.....	79
2. L'appartenance à une collectivité.....	83
2.1. L'appartenance statutaire : les droits et les devoirs.....	84
2.2. L'appartenance relationnelle : les réseaux de proximité.....	85
3. L'identité.....	89
3.1. Les identités personnelle et sociale en tension.....	90
3.2. Les identités personnelle et sociale en relation.....	90

4. Synthèse : l'éducation à la citoyenneté et le positionnement social des enfants.....	92
<b>SIXIÈME CHAPITRE : L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET LE RÔLE DES ENFANTS.....</b>	<b>94</b>
1. L'apprentissage et la participation.....	94
1.1. Une approche linéaire et séquentielle.....	94
1.2. Une approche circulaire et récursive.....	96
1.2. 1. Les expériences d'apprentissages authentiques.....	97
1.2.2. L'agencéité politique.....	101
2. Le rapport élèves/enseignant-e-s.....	107
2.1. L'enseignant-e comme figure d'autorité.....	107
2.2. L'enseignant-e comme figure d'autorité négociée.....	108
3. Synthèse : l'éducation à la citoyenneté et le rôle des enfants dans la vie sociale et politique.....	112
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>114</b>
1. Les contributions de cette recherche.....	115
2. Les limites de cette recherche.....	118
3. Les pistes de recherches subséquentes.....	121
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>123</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>133</b>
<b>ANNEXE A : AFFICHE.....</b>	<b>134</b>
<b>ANNEXE B : PRÉSENTATION DES PARTICIPANT-E-S.....</b>	<b>136</b>
<b>ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....</b>	<b>152</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Participant-e-s.....	63
Tableau 2 - Guide d'entretien.....	65

## INTRODUCTION

*La genèse de la problématique :  
mon intérêt pour les conceptualisations de la citoyenneté des enfants  
au sein des pratiques d'éducation à la citoyenneté*

Le déclic s'est opéré les 21 et 22 avril 2016 lors du symposium « Former les citoyens de demain » organisé par ma directrice de maîtrise, la professeure Stéphanie Gaudet. En septembre 2015, je m'étais jointe au comité organisateur afin de réfléchir à l'éducation à la citoyenneté des enfants d'âge scolaire. Nous étions conscientes qu'il s'agissait d'un objet de recherche d'une grande complexité et qu'une réflexion critique était nécessaire pour s'affranchir de nos prénotions sur le sujet. C'est d'ailleurs ce qui motivait l'organisation d'un tel symposium.

Avant de réunir les chercheur-e-s et les praticien-ne-s s'intéressant à ce domaine, nous avons cherché à plier et déplier de tous côtés les concepts plurivoques d'« éducation » et de « citoyenneté démocratique ». L'éducation est souvent considérée comme le monopole de l'école. Pour le symposium, nous avons décidé d'inviter les organisations communautaires à se joindre à notre communauté de recherche afin d'éviter le piège consistant à réduire l'éducation à sa seule forme institutionnalisée. Sociologues, spécialistes des sciences de l'éducation, philosophes et juristes ont été invité-e-s, quant à eux et quant à elles, pour appréhender les formes dites « extensives » de la démocratie (Abensour, 2009), pour la concevoir aussi comme un mode de vie auquel les citoyen-e-s « ordinaires » souscrivent (Ogien et Laugier, 2014).

La tenue du symposium nous réservait toutefois des surprises. Déjà, son titre, « Former les citoyens de demain », a suscité de vives réactions. Certain-e-s participant-e-s se sont exprimé-e-s sur le sujet pendant le symposium : pour eux et pour elles, les enfants sont déjà des citoyen-ne-s. Pourtant, plutôt que de voir s'y dessiner deux camps aux opinions tranchées et polarisées, j'ai remarqué que, dans la plupart des cas, les expressions « citoyen-ne-s de demain » et « jeunes citoyen-ne-s » – deux expressions qui ne veulent pas dire la même chose – se chevauchaient dans les discours des intervenant-e-s du symposium. Ces points de tension ont alors retenu mon attention.

Parallèlement à ce projet, ma perspective sur l'enfance et les enfants s'est progressivement transformée. Un peu avant de commencer mon parcours universitaire de deuxième cycle, j'ai eu une brève expérience de chargée de projet dans le domaine du théâtre pour l'enfance et la jeunesse. Comme ce dernier champ est marginalisé dans le domaine des arts et de la culture, plusieurs artistes s'emploient à considérer les enfants comme des spectateurs à part entière. J'ai également suivi, à cette même époque, une formation en philosophie pour enfants. Les tenants-e-s de cette approche défendent l'idée que les enfants peuvent philosopher, ce qui peut heurter le sens commun. Ce n'est qu'en commençant mon parcours universitaire en sociologie, et en m'intéressant plus particulièrement à la sociologie de l'enfance, que j'ai réellement compris que ce qui avait soulevé mon intérêt dans ces deux approches (le théâtre et la philosophie pour enfants) était la représentation de l'enfance qui leur était sous-jacente. D'une part, on considérait les enfants comme des spectateurs et des spectatrices à part entière avec leur propre sensibilité. D'autre part, on admettait qu'ils et elles étaient capables de se poser de « grandes » questions et d'y réfléchir rigoureusement. Dans les deux cas, les enfants étaient pris au sérieux et on s'intéressait à leur présent et non plus à leur seul futur ou au type d'adulte qu'ils et elles deviendraient.

Il va sans dire que mes lectures en sociologie de l'enfance m'ont fait l'effet d'un électrochoc. Durant tout mon parcours universitaire de premier cycle et mes premières années d'enseignement, je ne m'étais jamais posé la question « Qu'est-ce qu'un enfant? » et je ne voyais pas la pertinence de le faire. Pourtant, ma façon d'interagir avec eux et avec elles, et plus particulièrement, les différents projets et les initiatives d'éducation à la citoyenneté que j'avais mis en place pendant mes cinq premières années d'enseignement – et qui étaient ma motivation première à poursuivre des études de deuxième cycle en sociologie – étaient exempts des croyances au sujet de l'enfance et des enfants. Au contraire, toutes ces interventions s'ancraient dans le paradigme du développement qui constitue, encore à ce jour, le paradigme dominant pour penser l'enfance.

Le symposium « Former les citoyens de demain » a constitué un déclencheur important dans la naissance de cette problématique de recherche. Ma participation à son organisation m'a permis d'entamer une réflexion critique sur l'éducation et la citoyenneté démocratique alors que les échanges que nous y avons eus m'ont permis de cerner l'angle mort des réflexions sur le sujet, soit les représentations de l'enfance et des enfants qui guident ces pratiques éducatives.

Ce projet de recherche est un moyen de jeter un pont entre mon intérêt et ma curiosité pour les pratiques d'éducation à la citoyenneté, qui tirent leur origine de mon expérience d'enseignante au primaire, et mes réflexions sur l'enfance et les enfants qui ont émergé au contact d'approches éducatives alternatives ainsi qu'à la suite de mes lectures théoriques. De plus, il répond à un réel besoin social et scientifique, soit celui d'affiner notre façon de penser l'enfance et la citoyenneté, mais aussi nos pratiques éducatives et le rôle de l'école dans les sociétés démocratiques.

À ce titre, j'ai fait le choix de me concentrer sur les pratiques institutionnelles dans ce projet de recherche, contrairement à l'approche préconisée pour l'organisation du symposium. En plus des contraintes relatives à un projet de recherche de maîtrise et de mon intérêt pour ce milieu, plusieurs raisons justifient un tel choix. Premièrement, l'école a joué un rôle de premier plan dans la construction de l'idée moderne de l'enfance. Il est donc intéressant d'examiner le rôle que cette institution peut jouer dans la reproduction ou la transformation de ce paradigme. Deuxièmement, la mise en place des programmes d'éducation à la citoyenneté est une réponse institutionnelle de l'État à l'idée d'une crise alléguée de la démocratie. Il paraît donc logique d'examiner plus précisément comment cette dernière se déploie dans le cadre institutionnel. Cela nous mène à la troisième et dernière raison qui justifie ce point de focalisation : les tensions et les contradictions présentes dans les discours et pratiques des actrices et acteurs éducatifs. Ce qui m'avait frappée dans les discours des participant-e-s au symposium, c'était le chevauchement des expressions « citoyens en devenir » et « citoyens à part entière ». Je m'intéresse particulièrement à la marge de manœuvre que possèdent les individus dans un système et aux brèches qu'ils peuvent ouvrir pour que le changement social s'y immisce. Je formule l'hypothèse que les changements sociaux prennent source dans ces tensions. Le contexte actuel qui exacerbe ces tensions au sujet de l'enfance rend l'étude de ces dernières fort pertinente et peut ainsi nous informer au sujet des changements sociaux à venir.

Sachant que les rapports qu'entretiennent les enfants avec la citoyenneté se trouvent dans l'angle mort des recherches en éducation à la citoyenneté au Québec, ma recherche s'inscrit dans une démarche de clarification conceptuelle. C'est la question de recherche suivante qui guide

l'ensemble de ma démarche : Comment s'articulent les notions d'enfance/enfants<sup>1</sup> et de citoyenneté démocratique dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s du primaire en contexte québécois? Je présente, dans les lignes qui suivent, les grandes idées qui seront développées dans ma thèse de maîtrise.

Dans le premier chapitre, intitulé « L'éducation à la citoyenneté – L'état des lieux », je présente l'état des lieux de l'éducation à la citoyenneté en traitant, d'abord, du contexte d'implantation des programmes d'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires québécoises et en procédant, par la suite, à un examen de la littérature scientifique des 20 dernières années portant sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte québécois. Dans la première partie du chapitre, trois documents influents de l'histoire récente de l'école québécoise sont examinés dans le but d'identifier l'arrière-plan de la demande sociale de l'éducation à la citoyenneté. Il sera tout d'abord question du rapport international *L'éducation, un trésor est caché dedans* (UNESCO, rapport Delors, 1996) puisqu'il s'agit du cadre philosophique des réformes pédagogiques mises sur pied dans différents pays occidentaux (Tawil et Cougoureux, 2013). Le deuxième document, le rapport *Éduquer à la citoyenneté*, rédigé par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en 1998, a été sélectionné puisqu'on y trouve les besoins sociaux auxquels répond l'éducation à la citoyenneté dans le contexte du Québec<sup>2</sup>. Enfin, cette section se conclut avec l'examen du Programme de formation de l'école québécoise. Il s'agit du document officiel qui expose les prescriptions ministérielles encadrant les pratiques quotidiennes des enseignant-e-s du primaire. Dans la deuxième partie du chapitre, je fais un survol de la littérature scientifique sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte du Québec des 20 dernières années. Je relève trois grandes catégories de travaux. La première procède à l'examen critique du Programme de formation (ces recherches offrent une réponse à la question du « quoi? »). La deuxième procède, quant à elle, à l'examen critique des pratiques des enseignant-e-s (ces recherches offrent une réponse à la question du « comment? »). La troisième catégorie de travaux, dans laquelle s'inscrit ma recherche, se penche sur les pratiques des enseignant-e-s pour comprendre les présupposés idéologiques et normatifs sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté (ces recherches offrent une réponse à la question du

---

<sup>1</sup> J'utilise l'expression « enfance » au singulier pour me référer à une structure sociale et l'expression « enfants » au pluriel en référence aux individus qui composent cette structure sociale. De plus, l'usage du pluriel s'oppose à l'utilisation du singulier d'une approche normative qui pose « l'enfant » comme une entité abstraite.

<sup>2</sup>Au Canada, l'éducation est une compétence exclusive aux provinces.

« pourquoi? »). Je termine en identifiant le vide scientifique que ma recherche aspire à combler ainsi que la pertinence sociale de ma démarche.

Dans le deuxième chapitre, intitulé « La catégorie sociale de l'enfance », j'explique comment les sociologues en sont venu-e-s à appréhender l'enfance comme un paradoxe au cœur duquel se trouve une tension entre vulnérabilité et autonomie (Cockburn, 2013; James, Jenks et Prout, 1998; Jans, 2004; Prout, 2000). À cette fin, j'examine la façon dont la catégorie sociale de l'enfance s'est définie à travers le temps. L'enfance a d'abord été construite, au XIX<sup>e</sup> siècle, comme une période de préparation à la vie adulte « hors du temps » lors de laquelle les enfants sont considéré-e-s comme des produits « non finis » qui sont l'objet du soin et de la protection des adultes. Cependant, à partir des années 1960, les transformations au sein de la famille et de l'école ainsi que les percées sur les plans politique et scientifique transforment la sensibilité sociale entretenue à l'égard des enfants. On reconnaît que ces derniers possèdent aussi un potentiel d'agencité<sup>3</sup> et différents droits liés à la participation. Je termine ce chapitre en démontrant comment la première tendance, soit celle qui consiste à réguler la vie des enfants, est loin de disparaître et tend au contraire à s'intensifier en prenant de nouvelles formes tant à l'échelle microsociologique (relations entre les adultes et les enfants) que macrosociologique (interventions de l'État dans la vie des enfants) (Sarmiento, 2006). Plutôt que d'y voir deux dimensions inconciliables, cela soulève désormais, pour les chercheur-e-s en sociologie de l'enfance, la nécessité de développer une notion d'agencité qui se combine à celle de dépendance (Smith, 2015).

Dans le troisième chapitre, intitulé « L'encadrement théorique », je présente les éléments-clés permettant de « penser » la citoyenneté des enfants afin d'analyser les données empiriques recueillies dans le cadre de cette recherche. J'examine d'abord les principales théories sociologiques de l'éducation à la citoyenneté. Il s'agit de l'approche de la socialisation de Durkheim, de l'approche pragmatique de Dewey ainsi que de celle de la subjectivation de Freire. Même si ces auteurs ne traitent pas explicitement de la relation des enfants à la citoyenneté, leurs différentes approches mettent déjà en relief diverses représentations de l'enfance et des enfants. Je poursuis donc en traitant plus explicitement des théories entourant la citoyenneté des enfants.

---

<sup>3</sup> L'agencité (*agency*) est définie comme étant l'aptitude à opérer ou à introduire des changements dans le monde. Ce terme se distingue de celui d'agentivité associé aux sciences cognitives plutôt qu'aux sciences sociales (Gaudet, 2018).

J'expose les fondements de la conception dominante de la citoyenneté des enfants issue de la théorie libérale classique, c'est-à-dire celle de citoyen-ne-s en devenir. Enfin, je reprends les principaux arguments utilisés pour exclure les enfants de la citoyenneté et je présente les critiques formulées par les féministes et les sociologues de l'enfance afin d'illustrer le caractère controversé de ce modèle théorique de la citoyenneté. Je termine en présentant une conceptualisation différenciée de la citoyenneté qui permet d'inclure les perspectives et les contributions des enfants au monde social et politique.

Dans le quatrième chapitre, intitulé « L'encadrement méthodologique », je m'attarde sur le type de recherche proposée ainsi que sur les processus de collecte et d'analyse des données. Ma recherche est une recherche qualitative ayant une portée exploratoire puisque je cherche à mieux comprendre un sujet peu étudié. Pour m'assurer de la cohérence entre mon protocole de recherche et ma problématique, j'ai sélectionné 12 enseignant-e-s du primaire qui répondaient aux trois critères suivants : 1) être un-e enseignant-e québécois-e au primaire; 2) démontrer de l'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté; 3) avoir vécu des expériences d'éducation à la citoyenneté avec ses élèves. Une fois sélectionné-e-s, les participant-e-s ont pris part à un entretien semi-structuré de 60 à 120 minutes. Le canevas d'entretien comprend quatre différentes sections : 1) la mise en contexte; 2) le travail d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s; 3) les représentations de l'enfance et des enfants; 4) la conclusion. Les entretiens ont fait l'objet d'enregistrements audios pour la retranscription des données. Je présente, dans cette section, les différentes données sociodémographiques recueillies au sujet des participant-e-s. Je démontre par la suite quels éléments assurent la validité de ma recherche et je termine en indiquant les différents aspects éthiques de ma recherche. Pour cette recherche, l'analyse est inspirée de la théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette approche offre la possibilité de générer une ou des théories à partir du corpus de données empiriques sans s'inspirer d'un cadre d'analyse préétabli. Trois étapes concomitantes sont au cœur du processus analytique : l'analyse verticale, horizontale et théorisante (Gaudet et Robert, 2018).

Dans les cinquième et sixième chapitres, je présente l'aboutissement de mon processus d'analyse, soit l'analyse théorisante résultant du traitement de mes données empiriques. J'ai pu trouver différentes façons de conceptualiser la citoyenneté des enfants dans la narration des pratiques des

enseignant-e-s : l'éducation des enfants citoyen-ne-s en devenir et l'éducation des enfants citoyen-ne-s à part entière. L'analyse plus fine de ces données met en lumière la façon dont ces différentes conceptualisations reposent sur des représentations distinctes de la position et du rôle des enfants dans la société. Deux sous-questions de recherche ont alors émergé durant l'analyse de ces données et elles ont structuré la présentation des résultats de cette recherche. Dans le cinquième chapitre, intitulé « L'éducation à la citoyenneté et la place des enfants dans la société », je réponds à la première sous-question de recherche : Quelle est la position des enfants dans la société selon les enseignant-e-s interrogé-e-s? Je démontre que les conceptualisations de la citoyenneté dépendent de la configuration entre les représentations du rapport des enfants au monde adulte, de l'appartenance et de l'identité qu'ont les enseignant-e-s interrogé-e-s. Dans le sixième chapitre, intitulé « L'éducation à la citoyenneté et le rôle des enfants dans la société », je réponds à la deuxième sous-question de recherche : Quel est le rôle des enfants dans la vie sociale et politique selon les enseignant-e-s interrogé-e-s? Je relève qu'en fonction des conceptualisations de la citoyenneté défendues par les enseignant-e-s, ni le rôle des enfants dans la société ni celui des adultes en relation avec eux et elles n'est le même. Pour mieux comprendre les différentes façons dont est perçu le rôle des enfants, je me penche, en premier lieu, sur le rapport entre l'apprentissage et la participation que l'on trouve dans les pratiques éducatives des enseignant-e-s interrogé-e-s. Pour mieux comprendre les différentes façons dont est perçu le rôle des adultes en relation avec les enfants, je me penche, en deuxième lieu, sur les relations entre les élèves et les enseignant-e-s qui sous-tendent les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s interrogé-e-s. Ces résultats démontrent, en outre, que la façon dont la citoyenneté des enfants est conceptualisée n'est pas une question anodine et qu'elle s'accompagne d'implications théoriques et pratiques qui diffèrent d'une approche à l'autre.

En conclusion, je présente les principales contributions de cette thèse de maîtrise. L'analyse des données m'a permis de relever que plusieurs enseignant-e-s appréhendent les enfants comme des citoyen-ne-s à part entière lorsque vient le temps de les éduquer à la citoyenneté. Cependant, la conceptualisation de leur citoyenneté ne s'arrime pas avec une norme adulte idéalisée, qui constitue la référence de la plupart des modèles théoriques de la citoyenneté. C'est à partir d'un modèle de la citoyenneté centré sur la « différence », et dans ce cas-ci centré sur les enfants, que s'organisent leurs pratiques d'éducation à la citoyenneté. Je résume en quoi le positionnement et

le rôle social des enfants se différencie de ceux des adultes. Enfin, je termine en exposant les limites de cette recherche ainsi que les pistes de recherche qui peuvent être explorées dans des travaux subséquents.

## PREMIER CHAPITRE : L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ – L'ÉTAT DES LIEUX

Dans ce premier chapitre, je dresse l'état des lieux de l'éducation à la citoyenneté au Québec. Je présente d'abord le contexte qui mène le Québec, à l'approche du XXI<sup>e</sup> siècle, à opérer un virage institutionnel vers l'éducation à la citoyenneté, à l'instar de plusieurs autres sociétés occidentales. L'examen de trois documents importants de l'histoire de l'éducation à la citoyenneté du Québec me permet de relever, d'une part, le diagnostic social à l'origine de l'implantation de ce programme et, d'autre part, les modalités qui encadrent son application. Je poursuis en présentant les trois grandes catégories de travaux que j'ai identifiées au cours de ma recension des écrits<sup>4</sup>. Je situe ma recherche dans l'une de ces catégories et je mets en lumière le vide scientifique qu'elle aspire à combler. J'expose, en conclusion, les objectifs ainsi que les questions qui orientent l'ensemble de cette recherche. Ma question de recherche principale est la suivante : Comment s'articulent les notions d'enfance/enfants et de citoyenneté démocratique dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s du primaire en contexte québécois?

### **1. Le contexte : un virage institutionnel vers l'éducation à la citoyenneté**

Un regain d'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté s'observe dans l'ensemble des démocraties occidentales dans les années 1990 (Delors, 1996). L'éducation à la citoyenneté s'impose comme une nécessité sociale chaque fois que les fondements d'une société se trouvent ébranlés et que leur légitimité est remise en question (Galichet, 1998). Elle est une réponse à un problème social engendré par un contexte historique spécifique. Les changements dans le paysage démocratique du Québec amènent l'école québécoise à réaffirmer sa responsabilité et son leadership en matière d'éducation à la citoyenneté peu avant le tournant des années 2000 (Jutras, 2010). Afin de comprendre le contexte entourant la mise sur pied des programmes d'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires du Québec, j'examine trois documents influents de l'histoire récente de l'école québécoise. L'objectif consiste à identifier l'arrière-plan de la demande sociale pour ce type de formation. Il est tout d'abord question du rapport *L'éducation, un trésor est caché dedans* (UNESCO, rapport Delors, 1996), comme il s'agit du cadre philosophique des réformes pédagogiques mises sur pied dans différents pays occidentaux, dont le Québec (Tawil et

---

<sup>4</sup> Pour cet exercice, je me suis limitée aux recherches publiées au Québec à partir des années 2000.

Cougoureux, 2013). Le deuxième document, le rapport *Éduquer à la citoyenneté*, rédigé par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en 1998, a été sélectionné parce qu'on y trouve les besoins sociaux auxquels répond l'éducation à la citoyenneté dans le contexte particulier du Québec<sup>5</sup>. Enfin, cette section se conclut avec l'examen du Programme de formation de l'école québécoise étant donné qu'il s'agit du document officiel du ministère de l'Éducation. Ce document prescrit le type de compétences à développer chez les enfants des trois cycles du primaire, c'est-à-dire de la première à la sixième année.

### **1.1. Le rapport *L'éducation, un trésor est caché dedans* de l'UNESCO**

*L'éducation, un trésor est caché dedans* (1996) est un rapport rédigé pour l'UNESCO<sup>6</sup> par une commission indépendante présidée par Jacques Delors. Le mandat de cette commission est de recueillir différentes réflexions afin de déterminer les grandes orientations de l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Ce document est désormais reconnu comme étant le cadre philosophique des réformes pédagogiques mises sur pied dans différents pays occidentaux au tournant des années 2000 (Tawil et Cougoureux, 2013).

Jacques Delors et son équipe ont cerné une série de tensions qui émergent en réponse aux transformations sociales marquant la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Le phénomène de la mondialisation engendre une première tension entre l'appartenance à une communauté localisée et l'appartenance à la société mondiale. Le rôle de l'éducation consiste alors à outiller les élèves afin qu'ils et elles puissent devenir des « citoyens du monde sans perdre [leurs] racines [...], en participant activement à la vie de [leur] nation et [à celle] des communautés de base » (UNESCO, 1996, p. 16). L'augmentation des flux migratoires et la diversification des sociétés qui en résulte occasionnent une deuxième tension entre le besoin de cohésion sociale et celui de participation à l'espace public. Les systèmes d'éducation doivent, par conséquent, s'efforcer de « combiner les vertus de l'intégration et le respect des droits individuels » (UNESCO, 1996, p. 64). Enfin, l'avancée du néolibéralisme provoque une troisième tension entre la croissance économique et le développement humain. Delors et son équipe arguent que l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle doit participer

---

<sup>5</sup> L'éducation, au Canada, est une compétence exclusive aux provinces selon l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867*. Par conséquent, c'est le ministère de l'Éducation de chacune des provinces et de chacun des territoires qui est responsable de l'adoption des lois, des politiques et des programmes éducatifs.

<sup>6</sup> Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

à l'élaboration d'un nouveau modèle de développement « plus respectueux de la nature et des temps de la personne » (UNESCO, 1996, p. 79).

Delors et son équipe échafaudent ensuite un modèle éducatif qui répond aux défis susmentionnés. Leur modèle repose sur quatre piliers de l'apprentissage : 1) « apprendre à connaître », c'est-à-dire à acquérir les instruments permettant d'accéder à la compréhension; 2) « apprendre à faire », pour développer la capacité d'agir sur son environnement; 3) « apprendre à vivre ensemble », afin de coopérer avec autrui dans le cadre des différentes activités humaines; 4) « apprendre à être », pour s'épanouir et demeurer libre. Les systèmes d'éducation ont traditionnellement insisté sur le premier pilier et, dans une moindre mesure, sur le deuxième pilier. C'est la rencontre des deux derniers piliers de l'apprentissage, fondés sur l'appartenance à une collectivité et la réalisation de soi, qui ouvre la voie au nouveau programme d'éducation à la citoyenneté.

En effet, l'apprentissage du « vivre-ensemble » ainsi que l'épanouissement personnel sont des dimensions indissociables pour Delors et son équipe. Pour vivre ensemble, il est nécessaire de cerner les liens d'interdépendance qui unissent tous les humains. Cette faculté exige le développement de l'empathie, une qualité qui permet de reconnaître et de comprendre des points de vue différents du sien. Se décentrer de soi pour s'engager vers l'autre est une opération qui nécessite, au préalable, une connaissance approfondie de soi. Voilà pourquoi Delors et son équipe insistent également sur l'apprentissage de « l'être ». Ce dernier apprentissage a comme objectif de « conférer à tous les humains la liberté de pensée, de jugement, de sentiment et d'imagination dont ils ont besoin pour épanouir leurs talents et rester aussi maîtres que possible de leur destin » (Delors, 1996, p. 93). C'est en tant qu'individus libres qu'il est ensuite envisageable de s'engager dans des expériences de coopération qui permettent de valoriser le commun et d'estomper les conflits.

## **1.2. Le rapport *Éduquer à la citoyenneté* du Conseil supérieur de l'éducation**

S'inscrivant dans la continuité du chantier de réflexion entamé par le rapport Delors (1996)<sup>7</sup>, le

---

<sup>7</sup> On trouve d'ailleurs une référence au rapport Delors dans le rapport du CSE : « La femme et l'homme contemporains sont actuellement dans un état de désarroi devant la complexité du monde actuel : sollicités par une modernité globale à laquelle ils

Conseil supérieur de l'éducation (CSE)<sup>8</sup> se penche, dans son rapport *Éduquer à la citoyenneté* (1998), sur la formation à une « nouvelle » citoyenneté définie comme étant « une citoyenneté devenue beaucoup plus exigeante, plus large, plus riche de potentialités également, en raison de la complexité des sociétés démocratiques modernes et des enjeux du prochain siècle déjà à nos portes » (p. 93). Cette définition s'éloigne d'une perspective juridique ou politique qui consisterait à appréhender la citoyenneté comme le statut officiel du sujet de la nation accompagné de droits et devoirs. Le CSE propose une définition sociologique et éducative plus englobante qui se fonde sur deux dimensions : la capacité à vivre ensemble dans le contexte du pluralisme culturel ainsi que la participation à l'espace public.

L'éducation à la citoyenneté vise, selon le CSE, à répondre aux défis associés au « vivre-ensemble » dans le contexte de pluralisme culturel. La coexistence de valeurs et de modes de vie distincts engendre des tensions dans les relations entre les citoyen-ne-s et soulève de nombreux enjeux sur le plan politique pour les États nationaux, qui doivent concilier la diversité culturelle et l'appartenance commune. C'est ainsi que le CSE propose d'appréhender la citoyenneté comme un « code de vie » qui régule les échanges entre les individus et permet de « faire converger cette pluralité » (1998, p. 14). L'école québécoise doit, par conséquent, mettre sur pied une éducation à la citoyenneté qui préconise l'ouverture à l'autre et à la différence. Cet objectif peut être atteint, selon le CSE, par l'acquisition de connaissances sur l'« autre », le développement d'attitudes propices aux rencontres interculturelles et la multiplication d'occasions permettant de telles rencontres. Enfin, le CSE souligne, tout comme Delors et son équipe, que la construction d'une identité personnelle forte est nécessaire pour percevoir l'altérité comme une source d'enrichissement.

Le second objectif d'éducation à la citoyenneté, pour le CSE, est de fortifier le lien social affaibli par la montée de l'individualisme ainsi que le manque de confiance ou le désintérêt des citoyen-ne-s pour la participation et les institutions politiques. Dans ce contexte, éduquer à la citoyenneté revient à enseigner les valeurs démocratiques, le fonctionnement des institutions ainsi

---

n'ont pas nécessairement la possibilité de participer réellement, ils voient leurs repères habituels brouillés et ressentent une sorte d'étourdissement devant la complexité du monde moderne. » (p. 15)

<sup>8</sup> Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) est un organisme consultatif qui a pour fonction de conseiller le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'éducation.

que les droits et les responsabilités des citoyen-ne-s. Il importe également de développer la participation active et éclairée des citoyen-ne-s à un espace commun qui se fonde sur un projet collectif associé à des valeurs humanistes.

Le contenu du rapport du CSE se concentre principalement sur la deuxième tension cernée par Delors et son équipe, soit la tension entre le besoin de cohésion sociale et celui de participation démocratique. En effet, l'éducation à la citoyenneté a comme objectif de resserrer les liens sociaux distendus à la suite de récentes transformations sociales, soit la diversification sociale et culturelle des sociétés ainsi que la perte de confiance ou d'intérêt envers les institutions. Le rapport du CSE fait état d'une citoyenneté conçue comme un projet qui se construit dans l'action et la mise en relation avec autrui.

### 1.3. Le Programme de formation de l'école québécoise

Mis sur pied en 2001<sup>9</sup> à la suite du renouveau pédagogique des années 1990<sup>10</sup>, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est le document officiel qui oriente l'enseignement aux différents paliers scolaires (préscolaire, primaire, secondaire) dans les secteurs public et privé, tant dans les milieux francophones qu'anglophones. La formation initiale des enseignant-e-s s'appuie également sur ce document.

Le PFEQ énonce le triple mandat de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier. L'éducation à la citoyenneté est liée à chacun de ces mandats, mais tout spécialement à la mission de socialisation de l'école québécoise :

*Socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble : Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. (MEQ, 2001, p. 3)*

<sup>9</sup> Le Programme de formation de l'école québécoise a été mis à jour en 2008 avec l'ajout du cours « Éthique et culture religieuse ».

<sup>10</sup> Le Programme de formation de l'école québécoise résulte de la Commission des États généraux sur l'éducation (1995), des groupes de travail sur la réforme du curriculum *Réaffirmer l'école* (1997) et de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997).

Dans le PFEQ, les objectifs de l'éducation à la citoyenneté s'articulent autour des deux pôles suivants : apprendre à vivre ensemble et agir comme citoyens responsables. De plus, son intégration au curriculum scolaire prend deux formes, soit une approche transversale et une approche disciplinaire.

L'approche transversale est rattachée au domaine général de formation<sup>11</sup> *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Ce domaine de formation constitue la toile de fond des interventions éducatives des enseignant-e-s. L'objectif est d'« amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MEQ, 2001, p. 50). Trois axes de développement sont identifiés à cette fin. Il s'agit de valoriser les règles de vie en société et des institutions démocratiques, l'engagement dans un esprit de coopération et de solidarité ainsi que l'appropriation d'une culture de paix (MEQ, 2001, p. 50).

L'apport des disciplines scolaires vient compléter cette approche transversale. L'univers social<sup>12</sup> est présenté, dans le PFEQ, comme le fondement de l'apprentissage de la vie dans une société pluraliste. L'objectif général de ce programme est de « construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » (MEQ, 2001, p. 165). Trois compétences permettent d'y arriver : lire l'organisation d'une société sur son territoire; interpréter le changement dans une société et sur son territoire; s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire. Les apprentissages dans ce domaine visent la compréhension critique des réalités sociales et territoriales. De plus, l'éveil au changement et à la diversité permettrait de mieux saisir l'impact de l'engagement personnel et collectif sur les choix de société et sur le cours des événements. Enfin, la découverte de l'existence d'une variété de cultures et de modes de vie favoriserait, chez les élèves, une ouverture aux valeurs et aux croyances distinctes des leurs, ce qui aurait comme effet d'enrichir et de consolider leur propre vision du monde.

---

<sup>11</sup> « Sous l'appellation domaines généraux de formation, le Programme de formation de l'école québécoise rassemble les grandes problématiques contemporaines auxquelles les jeunes seront confrontés, individuellement et collectivement, dans différentes sphères de leur vie. » (MEQ, 2001, p. 1) Cinq domaines ont été retenus à cette fin : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, et vivre-ensemble et citoyenneté.

<sup>12</sup> Aux deuxième et troisième cycles du primaire, ce domaine se compose de trois disciplines, soit la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

En 2008, le cours d'éthique et culture religieuse est officiellement ajouté au PFEQ<sup>13</sup>. Il vient compléter la formation citoyenne des élèves du Québec en raison des liens privilégiés qu'il entretient avec le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* (Marceau, Jutras et Lacroix, 2010). Les trois compétences au centre de ce programme sont les suivantes : réfléchir à des questions éthiques; manifester une compréhension du phénomène religieux; et pratiquer le dialogue. Les apprentissages liés à ce domaine disciplinaire participent à la construction d'une culture publique partagée. Cette dernière repose sur la reconnaissance de l'égalité de valeur de chacun-e de ses membres et l'engagement dans la poursuite d'un bien commun conforme aux idéaux démocratiques de la société québécoise (MEQ, 2008, p. 280).

En résumé, l'étude du contexte permet de cerner les tensions à l'origine du virage institutionnel vers l'éducation à la citoyenneté. Le rapport *L'éducation, un trésor est caché dedans* (1996) en présente trois : la première tension est celle entre l'appartenance à une communauté mondiale et à une communauté de base; la deuxième est celle entre la cohésion sociale (le vivre-ensemble) et la participation à l'espace public pour la reconnaissance de ses droits individuels et collectifs; la troisième est celle entre le développement économique et le développement humain. L'examen du rapport *Éduquer à la citoyenneté* (1998) permet de cibler la tension sur laquelle le Québec s'est concentré, soit celle entre la cohésion sociale et la participation à l'espace public. Pour répondre aux besoins sociaux occasionnés par cette tension, le ministère de l'Éducation a adopté, dans le cadre de son programme de formation, une approche transversale (domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*) ainsi qu'une approche disciplinaire. Au primaire, c'est l'univers social (histoire, géographie) qui devient d'abord « la » discipline de l'éducation à la citoyenneté (en 2001). Un peu plus tard, en 2008, le cours d'éthique et culture religieuse vient compléter la formation citoyenne des élèves québécois du primaire.

## 2. La recension des écrits

Dans la section précédente, j'ai présenté trois documents importants pour l'éducation à la

---

<sup>13</sup> En 2004, le Comité sur les affaires religieuses (CAR) recommande la création d'un programme d'éducation à la religion dans le prolongement d'une éducation à la citoyenneté permettant de saisir, entre autres, les rôles sociaux et politiques de la religion dans le monde contemporain et de favoriser la reconnaissance d'autrui (Tremblay, 2011). Les orientations ministérielles font écho aux recommandations du CAR.

citoyenneté. Mon objectif consistait à cerner le diagnostic social à l'origine de l'implantation de ce programme dans les écoles québécoises. Je voulais également déterminer la forme et la place que l'éducation à la citoyenneté occupe dans le curriculum québécois. Dans cette seconde partie, j'expose le problème qui a déclenché cette démarche de recherche. À cette fin, j'ai réalisé une recension des écrits. Pour cet exercice, je me suis limitée aux recherches réalisées au Québec et publiées au cours des 20 dernières années. Je présente la synthèse de cette recherche documentaire en trois temps. La première catégorie regroupe les travaux des chercheur-e-s qui procèdent à l'examen critique du Programme de formation (le « quoi? »). Plusieurs articles parus avant les années 2000 proposent des modèles théoriques pour l'éducation à la citoyenneté. Après les années 2000, soit peu après l'implantation du PFEQ<sup>14</sup>, les travaux des chercheur-e-s se concentrent principalement sur ce tout nouveau programme. Je relève notamment un grand nombre d'articles qui portent sur l'intégration de l'éducation à la citoyenneté au cours d'histoire au secondaire. La deuxième catégorie regroupe les travaux des chercheur-e-s qui étudient les représentations et les pratiques des enseignant-e-s (le « comment? »). L'objectif consiste généralement à mesurer l'écart entre les représentations des enseignant-e-s, leurs pratiques éducatives et les prescriptions institutionnelles. Le PFEQ demeure une référence importante. La troisième catégorie regroupe les travaux des chercheur-e-s qui étudient les tensions et les enjeux sociaux liés au concept (controversé) de la citoyenneté (le « pourquoi? »). Le point focal est mis, comme dans la deuxième catégorie de recherches, sur les pratiques et les représentations des enseignant-e-s afin de cerner ce qu'elles nous révèlent sur la société. Le PFEQ n'y occupe plus une place de premier plan. La présente recherche s'inscrit dans cette troisième catégorie. Celle-ci sera développée plus amplement dans les lignes qui suivent.

### **2.1. L'examen critique du Programme (le « quoi? »)**

Plusieurs chercheur-e-s ont procédé à l'examen critique (ou à la défense) des orientations du programme d'éducation à la citoyenneté de l'école québécoise. Certaines critiques portent sur l'ensemble du programme alors que d'autres se concentrent sur les liens établis entre l'éducation à la citoyenneté et les disciplines scolaires choisies pour ce projet, soit l'univers social et le cours d'éthique et culture religieuse.

---

<sup>14</sup> Le PFEQ a été implanté en 2001.

Parmi les critiques générales, les chercheur-e-s identifient, dans un premier temps, les lacunes pédagogiques du programme et, dans un deuxième temps, les lacunes théoriques. Parmi les lacunes pédagogiques, Legault (2010) souligne que, bien que la tâche d'éduquer à la citoyenneté soit dorénavant prescrite dans le programme, les modalités permettant d'y arriver en demeurent absentes. Autrement dit, on assigne une « nouvelle » mission aux enseignant-e-s sans leur indiquer la voie à suivre pour l'accomplir. De même, McAndrew (2004) relève que l'implantation du programme d'éducation à la citoyenneté est imposée du haut vers le bas; il n'y a pas eu de concertation avec les enseignant-e-s. Par conséquent, ces chercheur-e-s insistent sur la nécessité de former rigoureusement les enseignant-e-s responsables de sa mise en œuvre. Enfin, Legault (2010) ajoute que rien ne contraint les enseignant-e-s à éduquer à la citoyenneté puisque ce domaine ne fait pas l'objet d'évaluations obligatoires. Ainsi, comme les apprentissages liés à ce domaine ne figurent pas dans le cadre d'évaluation des apprentissages au primaire, il formule l'hypothèse que ce domaine de formation risque de se loger dans l'angle mort des pratiques de plusieurs enseignant-e-s. Parmi les lacunes théoriques, Lefrançois (2004) et McAndrew (2004) notent l'ambiguïté conceptuelle des notions de « citoyenneté » et de « démocratie ». Ils ajoutent que les dimensions non consensuelles entourant ces concepts ne sont pas abordées dans le programme<sup>15</sup>. Enfin, pour Legault (2010), le diagnostic social à la base de la mise sur pied du programme d'éducation à la citoyenneté en est absent. En effet, ce que l'on vise à accomplir avec l'éducation à la citoyenneté n'y est pas clairement défini.

À ces critiques générales s'ajoutent des critiques relatives au choix des disciplines associées à l'éducation à la citoyenneté. C'est le rapprochement fait entre le programme d'histoire au secondaire et l'éducation à la citoyenneté qui est le sujet le plus traité dans les articles recensés dans cette catégorie. Comme les articles écrits sur le sujet sont nombreux et que mon objectif n'est que de présenter un bref survol des arguments proposés dans ces écrits, j'ai recours à la synthèse de Cardin (2007) sur le sujet. Cardin (2007) explique que l'argumentaire de ceux et celles qui défendent le nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté se construit autour des arguments suivants. Ces derniers et ces dernières défendent tout d'abord l'idée que la méthode

---

<sup>15</sup> Cet élément est repris dans la troisième catégorie de recherches que j'ai identifiée lors de ma recension des écrits (le « pourquoi ? »). Cet élément y est cependant étudié à partir d'une approche ascendante.

historique permet des analyses solides et bien informées de l'origine des enjeux citoyens, c'est-à-dire le passé de la société. Ensuite, ils et elles soulignent que la compréhension de la réalité sociale conçue comme le produit d'actions entreprises aujourd'hui et dans le passé valorise l'engagement citoyen. Enfin, ils et elles soutiennent que le nouveau programme d'histoire permet de tenir compte de nouveaux défis liés à la citoyenneté. Ces défis consisteraient à stimuler le développement d'une citoyenneté « subjective » et ouverte dans le contexte où la transmission d'une identité collective unitaire devient une mission de plus en plus difficile<sup>16</sup>. Cardin (2007) retrace également les principales critiques formulées à l'endroit de ce cours. L'absence du terme « nation » ainsi que l'occultation de certains thèmes contribuant à la perspective nationaliste posent problème pour plusieurs chercheur-e-s. En passant sous silence une série d'événements et de thèmes historiques, ce programme échouerait à transmettre un patrimoine culturel et historique sur lequel s'édifie l'identité collective. Cela les conduit donc à concevoir le nouveau programme d'histoire comme un exercice révisionniste. Ses détracteurs et détractrices soulignent que les enseignant-e-s risquent de réécrire l'histoire pour « répondre aux défis du pluralisme » de la société contemporaine. Pour eux et pour elles, l'enseignement de l'histoire au Québec est instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté puisque le choix des concepts à enseigner en histoire serait déterminé, avant tout, par la promotion d'un vivre-ensemble harmonieux<sup>17</sup>.

Il existe également tout un corpus de recherches qui portent sur les liens entre l'éducation à la citoyenneté et le cours d'éthique et culture religieuse (ECR). Plusieurs chercheur-e-s, comme Duhamel et Estivalèzes (2013), considèrent que le vivre-ensemble promu par le volet « éthique » (la reconnaissance de l'autre, la recherche du bien commun et le dialogue) s'arrime aux objectifs de l'éducation à la citoyenneté si la démocratie y est définie comme un mode de vie qui dépasse – sans l'exclure – le cadre du régime politique. Le volet « culture religieuse », pour sa part, vient combler, selon McAndrew (2003), Milot (2005) et Ouellet (2005), les lacunes des jeunes sur le plan de leurs connaissances des différentes réalités religieuses. Ces connaissances sont essentielles, selon ces chercheur-e-s, puisqu'elles permettent aux jeunes de se décentrer de leurs filtres culturels pour mieux comprendre autrui. Cependant, l'association entre le cours d'éthique et culture

---

<sup>16</sup> C'est en ce sens que LeVasseur, Moisan et Cardin expliquent que « le lien social n'est plus donné *a priori* sous forme d'héritage, [il devient] un consensus à construire dans le cadre d'une délibération rationnelle et collective. [L]'individu, en tant que citoyen, doit participer à cette définition du consensus en s'investissant dans la chose publique. » (2013, p. 85)

<sup>17</sup> Par conséquent, Bouvier, Chamberland et Belleville (2013) pensent que le cours d'éthique et culture religieuse serait plus approprié pour éduquer à la citoyenneté.

religieuse et l'éducation à la citoyenneté n'est pas l'objet d'un consensus. Pour Cardin (2007), la réflexion éthique prône une citoyenneté plus personnaliste axée sur les valeurs et les actes individuels, ce qui laisse dans l'ombre les rapports sociaux qui structurent le monde. Cette forme de vivre-ensemble repose, pour Potvin et Carr (2008), sur une vision romantique de la démocratie où l'accent est mis sur le consensus au risque de gommer les rapports de pouvoir et les mécanismes institutionnels de l'oppression. Le volet « culture religieuse » est cependant celui qui est le plus critiqué puisqu'il cristallise, selon Tremblay (2011), les tensions identitaires entre la majorité et les diverses minorités du Québec. Tremblay (2011) relève les trois principales critiques à ce sujet. La première porte sur l'importance accordée au patrimoine historique et culturel du catholicisme et du protestantisme en dépit des autres traditions religieuses. Le pluralisme religieux y serait donc présenté de façon asymétrique. La deuxième critique concerne la tendance à y folkloriser les traditions religieuses. La diversité interne de chacune des religions serait occultée au profit de la promotion d'une vision figée des religions. De plus, cette perspective ne ferait pas état des épisodes plus sombres de l'histoire des religions, ou encore, de leurs dimensions plus controversées. Finalement, la troisième critique a trait à l'absence de l'étude des rôles actuels de la religion, qui permettrait de comprendre la façon dont cette dernière est liée à divers enjeux politiques et identitaires.

## **2.2. L'examen critique des pratiques et des représentations des enseignant-e-s (le « comment? »)**

Après l'implantation du PFEQ, les chercheur-e-s se sont intéressé-e-s aux orientations théoriques de l'éducation à la citoyenneté et au choix des disciplines scolaires qui y sont associées. Les chercheur-e-s se sont ensuite logiquement penché-e-s sur les enseignant-e-s et, plus précisément, sur la façon dont ces derniers et ces dernières comprennent les objectifs du Programme de formation et sur les moyens qu'ils et elles utilisent pour les atteindre. Les recherches recensées dans cette deuxième catégorie sont beaucoup moins nombreuses que celles qui se classent dans la catégorie précédente. J'ai pu, néanmoins, identifier quatre projets de recherche qui s'inscrivent dans cette logique : un projet de maîtrise, celui de Gervais (2009), et trois projets de doctorat, ceux de Moisan (2011), Demers (2012) et Rousson (2014).

L'objectif de ces recherches consiste généralement à mesurer l'écart entre les représentations et les pratiques des enseignant-e-s (Demers, 2012; Gervais, 2009), d'une part, et entre ces deux derniers éléments et les connaissances scientifiques et les prescriptions institutionnelles, d'autre part (Demers, 2012; Moisan, 2011; Rousson, 2014). Au-delà de leurs différences, telles que l'angle d'analyse, soit les représentations (Moisan, 2011; Rousson, 2014) ou les pratiques des enseignant-e-s (Demers, 2012; Gervais, 2009) ou encore la population d'étude – les enseignant-e-s du primaire (Gervais, 2009; Rousson, 2014) ou ceux et celles du secondaire (Demers, 2012; Moisan, 2011) –, ces recherches visent à produire des connaissances scientifiques pour améliorer l'enseignement de ces disciplines scolaires (l'univers social, au primaire, et le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté, au secondaire). Les recherches de Moisan (2011) et de Demers (2012) s'inscrivent d'ailleurs dans le contexte de la refonte des programmes d'histoire du secondaire pour y intégrer le volet « éducation à la citoyenneté ». Rousson (2014) explique, quant à lui, que son projet a pris forme après avoir constaté, dans le cadre de ses fonctions de superviseur de stage, que l'enseignement des savoirs et des compétences en univers social, au primaire, ne répondait pas complètement aux attentes prescrites par le ministère de l'Éducation.

Ces différentes recherches permettent de dégager les fondements théoriques et pédagogiques sur lesquels s'appuient les pratiques des enseignant-e-s. Les recherches de Demers (2012), Moisan (2011) et Rousson (2014) révèlent que ces fondements demeurent traditionnels (empilement des connaissances, approche magistrale), ce qui se conjugue difficilement avec le projet d'éducation à la citoyenneté promu dans le nouveau Programme de formation. De plus, la recherche de Gervais (2009) met en lumière le peu de cohérence qui existe entre les représentations des différent-e-s enseignant-e-s, mais aussi entre les représentations et les pratiques d'un-e même enseignant-e. Les chercheur-e-s formulent, en conclusion de leur recherche, différentes recommandations pour la formation initiale et la formation continue des enseignant-e-s. Dans ces recherches, le Programme de formation demeure un référent important et les résultats sont utilisés afin d'améliorer la formation initiale ou la formation continue des enseignant-e-s. Les recherches regroupées dans la troisième et dernière section ciblent également les représentations et les pratiques des enseignant-e-s, mais le Programme de formation n'y est plus le référent. L'objectif consiste plutôt à cerner les tensions et les enjeux liés au concept controversé de citoyenneté à partir d'une perspective critique.

### 2.3. Les tensions et les enjeux liés au concept de citoyenneté (le « pourquoi? »)

Dans la documentation présentée dans la première partie de ce chapitre, on postule la nécessité de former à une « nouvelle » citoyenneté<sup>18</sup>. Cette nécessité est occasionnée par les changements et les défis rencontrés à l'approche du XXI<sup>e</sup> siècle. La mondialisation, qui accélère la diversification culturelle des sociétés et renforce les relations d'interdépendance mondiale, mène à former à une citoyenneté mondiale qui déborde du cadre de la nation. Le processus de l'individuation, qui pousse les individus à se singulariser, à se penser comme acteurs de leur propre vie et à s'imaginer en tant que projet (Martucelli et Singly, 2012), transforme également la conception que les citoyen-ne-s ordinaires se font de la démocratie ainsi que le rapport qu'ils et elles entretiennent avec le politique (Muxel, 2010; Quéniart et Jacques, 2008). Les individus, et plus particulièrement les jeunes, participent à l'espace public avec l'objectif de faire entendre leur voix singulière (Ion, 2012) et de faire reconnaître des droits spécifiques (Ogien et Laugier, 2014). Plusieurs d'entre eux et d'entre elles se « bricolent » une citoyenneté en marge des institutions politiques officielles, qui ne répondraient plus tout à fait à leurs aspirations démocratiques (Ogien et Laugier, 2014). La formation à la citoyenneté gagne à reconnaître que le processus de la citoyenneté s'exerce par les canaux traditionnels (vote, institutions), mais aussi à travers les pratiques de la vie quotidienne où s'entremêlent le politique et le social (Neveu, 2013)<sup>19</sup>.

Ces changements mènent donc à définir la citoyenneté à partir d'une perspective plus sociologique<sup>20</sup>, comme proposé par le CSE dans son rapport *Éduquer à la citoyenneté* (1998). Si la citoyenneté s'est traditionnellement définie comme un statut décerné par l'État-nation, ces nouvelles perspectives sur la citoyenneté conduisent des chercheur-e-s à l'appréhender, désormais, comme un processus qui se construit dans l'action et les interactions (Neveu, 2013) et qui transcende les frontières géopolitiques (Isin et Turner, 2002). Cette nouvelle définition nécessite de se pencher sur le vaste champ de relations façonnées par les identités et les positions sociales

---

<sup>18</sup> Pour le CSE, cette nouvelle citoyenneté est « une citoyenneté devenue beaucoup plus exigeante, plus large, plus riche de potentialités également, en raison de la complexité des sociétés démocratiques modernes et des enjeux du prochain siècle déjà à nos portes » (1998, p. 93).

<sup>19</sup> Certains groupes sociaux préfèrent, de surcroît, participer dans des espaces moins formels.

<sup>20</sup> L'accent est mis sur les pratiques plutôt que sur les seules dimensions légales (droits et responsabilités).

des individus ainsi que les pratiques institutionnelles et le sentiment d'appartenance à une collectivité (Werbner et Yubal-Davies, 1999, cités dans Lister, 2007).

La citoyenneté représente donc un objet en continuel développement qui révèle différentes tensions au sujet de la vie en société et de la démocratie (Marceau, 2013). L'école, en tant qu'institution dont le mandat est d'éduquer à la citoyenneté, devient un laboratoire d'observation sociale de premier choix pour capter ces tensions. Les enseignant-e-s qui doivent actualiser la mission d'éducation à la citoyenneté de l'école ont, certes, le devoir d'arrimer leurs interventions avec les prescriptions ministérielles. Cependant, comme l'ont relevé Lefrançois (2004) et McAndrew (2004), les notions de « citoyenneté » et de « démocratie » ne sont pas clairement définies dans le Programme de formation. De plus, le ministère de l'Éducation ne prend pas position en ce qui a trait à ces dimensions non consensuelles. Legault (2010) ajoute que les objectifs de l'éducation à la citoyenneté et les façons de les atteindre sont absents du Programme. Enfin, il a également été démontré que des idées ne peuvent être imposées du haut vers le bas et que les prescriptions ministérielles demeurent vides de sens et inopérantes si elles ne tiennent pas compte des représentations et des logiques de fonctionnement des pratiques enseignantes (Demers, 2012; Moisan, 2011).

Les sociologues de l'éducation Westheimer et Kahne (2003, 2004)<sup>21</sup> se sont ainsi intéressés aux pratiques éducatives des enseignant-e-s pour comprendre ce que ces dernières peuvent nous apprendre sur la citoyenneté et sur la vie démocratique. Ces chercheurs ont relevé que la grande majorité des acteurs et des actrices du monde éducatif adhèrent à la mission d'éducation à la citoyenneté de l'école. Ils notent, en contrepartie, qu'il n'y a pas de consensus au sujet de la définition du ou de la « bon-ne » citoyen-ne. Dans la section intitulée « Éduquer à la citoyenneté : cerner les différentes représentations de la citoyenneté », je présente la typologie de citoyen-ne-s formé-e-s à l'école qu'ils ont élaborée. Dans la deuxième section, intitulée « Éduquer à la citoyenneté : les enjeux pour les sociétés démocratiques », je poursuis en illustrant comment cette typologie permet de relever une dimension-clé de la citoyenneté, qui n'est pas explicitée dans

---

<sup>21</sup> La recherche de Westheimer et Kahne (2003, 2004) a été réalisée à partir d'un échantillon de 10 écoles secondaires américaines. L'intérêt pour cette typologie et son utilisation dans les recherches de chercheur-e-s québécois-e-s (Demers, Éthier et Lefrançois, 2010; Fillion, Prud'homme et Larouche, 2016) démontrent que cette dernière se révèle être également pertinente dans le contexte des écoles primaires québécoises.

l'expression « éducation à la citoyenneté », c'est-à-dire la relation entre la citoyenneté et la démocratie. Enfin, dans la dernière section, intitulée « Éduquer à la citoyenneté : la position et le rôle des enfants dans la vie sociale et politique », je relève le vide scientifique que ma recherche tente de combler en suivant la même démarche réflexive que ces deux sociologues. Je mets en lumière une autre dimension ignorée par une majorité de chercheur-e-s, qui complexifie et éclaire à la fois la notion de citoyenneté démocratique, soit celle d'enfance/enfants.

### **2.3.1. Éduquer à la citoyenneté : les différentes représentations de la citoyenneté**

Dans l'objectif de rendre explicites les croyances et les présupposés qui guident les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s, Westheimer et Kahne (2003, 2004) ont identifié trois types de citoyen-ne-s<sup>22</sup> que les programmes d'éducation à la citoyenneté cherchent à former : le ou la citoyen-ne personnellement responsable, le ou la citoyen-ne participatif-tive et le ou la citoyen-ne orienté-e vers la justice.

Selon Westheimer et Kahne (2003, 2004), le premier type de citoyen-ne que l'on cherche à former est le ou la citoyen-ne personnellement responsable. Ce type de formation s'inscrit dans ce qu'ils nomment le *character education movement*. Il s'agit d'un courant éducatif qui valorise des traits de caractère tels que le respect, les bonnes manières et l'honnêteté. Le ou la citoyen-ne personnellement responsable est celui ou celle qui respecte les lois, paie ses impôts et participe à la société en faisant du bénévolat. La responsabilité individuelle, qui s'ancre dans la discipline et l'effort, est au cœur de cette approche.

Le deuxième type de citoyen-ne est le ou la citoyen-ne participatif-tive. L'exercice d'une citoyenneté active inscrite dans les structures formelles de participation est l'objectif de ce deuxième type de formation. Les interventions éducatives concerneront ainsi les connaissances relatives aux institutions publiques, comme le fonctionnement du gouvernement et des différentes instances démocratiques et les compétences permettant d'y jouer un rôle actif, voire celui de leader.

Finalement, le troisième et dernier type de citoyen-ne est le ou la citoyen-ne orienté-e vers la justice sociale. Ce dernier ou cette dernière s'interroge sur les causes systémiques des injustices sociales. L'accent est mis sur le changement social dans l'optique d'améliorer les conditions de vie de tous

---

<sup>22</sup> Cette typologie est formée de représentations idéales. Westheimer (2008) souligne que ces différentes orientations ne sont pas mutuellement exclusives et tendent plutôt, dans la réalité, à prendre des formes éclectiques.

les membres de la société. L'éducation vise, dès lors, à former des élèves prêt-e-s à améliorer la société en s'engageant dans une réflexion critique sur les différents enjeux sociaux. Comme le bien commun se définit à partir des différentes positions occupées par les groupes dans la structure sociale, le ou la citoyen-ne orienté-e vers la justice doit développer l'aptitude à se décentrer de sa perspective pour envisager celles des autres.

### **2.3.2. Éduquer à la citoyenneté : les enjeux pour les sociétés démocratiques**

L'une des dimensions-clés de la citoyenneté, qui n'est pas explicitée dans l'expression « éducation à la citoyenneté » est, selon Westheimer et Kahne (2003, 2004), la relation entre la citoyenneté et la démocratie. En reprenant chacun des types de citoyen-ne-s que l'on cherche à former dans les écoles, ces chercheurs aspirent à vérifier si ces différentes formations permettent de répondre aux défis rencontrés par les sociétés démocratiques.

La formation de citoyen-ne-s personnellement responsables est, selon Westheimer et Kahne (2003, 2004), une réponse inadéquate aux défis des sociétés démocratiques. Plutôt que d'insister sur des traits de caractère ou sur le bénévolat, la société a besoin de citoyen-ne-s qui mèneront des actions collectives pour corriger les injustices sociales. Pour les auteurs, les qualités telles que l'honnêteté ou la générosité sont certes importantes pour vivre en société, mais elles ne concernent pas à proprement parler la citoyenneté démocratique. L'un des dangers associés à la promotion de cette forme de citoyenneté consiste à perpétuer la croyance selon laquelle la citoyenneté peut être dissociée d'actions collectives et de politiques démocratiques. Or, selon les résultats de leur étude, il s'agit des programmes éducatifs les plus répandus. Ce constat est également confirmé par l'étude de Filion, Prud'homme et Larouche (2016) menée dans des écoles primaires du Québec.

Si Westheimer et Kahne (2003, 2004) se montrent critiques envers la première catégorie de leur typologie (le ou la citoyen-ne personnellement responsable), la formation des deux derniers types de citoyen-ne-s présente à la fois des possibilités et des défis pour les sociétés démocratiques. Contrairement au premier type de citoyen-ne, le ou la citoyen-ne participatif-tive s'engage dans la poursuite du bien commun et développe un sens de la collectivité. Le ou la citoyen-ne participatif-tive a aussi le sentiment de pouvoir « faire la différence ». En contrepartie, ce dernier ou cette dernière s'intéresse peu aux racines des injustices sociales, c'est-à-dire aux relations de

pouvoir qui structurent la société. Ainsi, la formation de citoyen-ne-s actifs-tives s'inscrit, en partie, dans la même logique de formation du ou de la citoyen-ne personnellement responsable puisque l'accent est mis sur les individus plutôt que sur les structures et le contexte dans lesquels ces individus agissent.

Enfin, le ou la citoyen-ne orienté-e vers la justice est en mesure d'analyser les causes structurelles des inégalités sociales pour susciter le changement. Il ou elle cherche à comprendre l'organisation de la structure sociale, l'interdépendance du personnel et du politique ainsi que la responsabilité collective de l'action. Cependant, en reconnaissant que les causes des problèmes sociaux sont structurelles, ce dernier ou cette dernière peut aussi avoir l'impression de n'avoir que très peu d'emprise sur son environnement et sur la société. Ainsi, au contraire du ou de la citoyen-ne participatif-tive, ce dernier type de citoyen-ne peut développer un sentiment d'impuissance.

### **2.3.3. Éduquer à la citoyenneté : la position et le rôle des enfants dans la vie sociale et politique**

La recherche de Westheimer et Kahne (2003, 2004) permet de clarifier les présupposés théoriques et normatifs qui sous-tendent les pratiques d'éducation à la citoyenneté. À l'instar de cette dernière, de plus en plus de recherches ont comme objet les différentes interprétations de la démocratie au cœur des pratiques d'éducation à la citoyenneté (Patterson, Doppen et Misco, 2012; Philpott et Dagenais, 2011; Sonu, Oppenheim, Epstein et Agarwal, 2012; Thésée, Carr et Potwora, 2015). En contrepartie, peu de chercheur-e-s se sont penché-e-s sur la spécificité du public visé, soit les enfants et les jeunes (Cockburn, 2013).

La scolarisation obligatoire qui permet de rassembler plus facilement les enfants que les adultes serait à l'origine du rapprochement entre l'éducation à la citoyenneté et l'enfance (Biesta, Lawy et Kelly, 2009; Middleton, Lister et Middleton, 2005). En effet, ce mode d'organisation sociale rassemble les enfants dans les écoles afin que ceux-ci et celles-ci reçoivent cette formation. Cependant, Biesta, Lawy et Kelly (2009)<sup>23</sup> expliquent que l'absence de problématisation entourant

---

<sup>23</sup> Le rapport entre la citoyenneté et l'enfance dans le cadre des pratiques d'éducation à la citoyenneté est un sujet peu ou pas étudié dans le contexte québécois. Pour cette partie, j'ai élargi ma recherche à l'ensemble des écrits sur le sujet, en français et en anglais, parus depuis les années 2000.

cette question se fonde sur certaines croyances au sujet des enfants, de l'éducation à la citoyenneté et de la démocratie, tout en les renforçant.

En effet, concevoir la citoyenneté comme un statut qui s'obtient au terme d'une trajectoire éducative signifie que cette expérience est associée à l'âge adulte. Les jeunes et les enfants représentent, dans ce contexte, une menace pour les sociétés démocratiques tant qu'ils et elles ne sont pas adéquatement socialisé-e-s à la culture politique dite « légitime », mais ils et elles constituent aussi, paradoxalement, la promesse d'une société future meilleure. Pourtant, une sensibilité nouvelle au sujet des enfants émerge à partir des années 1960. On les reconnaît dorénavant comme des membres de la société ayant des droits et des besoins spécifiques ainsi qu'une perspective légitime sur la vie en société (Lister, 2001, 2007; Roche, 1999).

Biesta (2011) explique également que cette approche repose sur un processus linéaire dans lequel l'éducation à la citoyenneté s'actualise grâce à l'apprentissage de savoirs et d'aptitudes démocratiques qui permettent d'exercer adéquatement sa citoyenneté à l'âge adulte. Il existe cependant différentes perspectives sur l'éducation à la citoyenneté<sup>24</sup>. Plutôt que de l'aborder selon une perspective évolutionniste, c'est-à-dire voir le chemin par lequel on passe du statut de « non-citoyen-ne » à celui de « citoyen-ne », on considère que l'engagement démocratique varie en fonction des expériences des individus. Ces dernières seraient cumulatives, ce qui signifie que les expériences passées, bonnes ou mauvaises, viendraient façonner celles d'aujourd'hui. Il ne s'agit donc plus de réfléchir aux façons dont les enfants peuvent s'insérer dans l'ordre politique existant, mais de se concentrer sur la façon dont les expériences – positives comme négatives – qu'ils font déjà de la démocratie participent au processus par lequel ils et elles deviennent des sujets politiques.

Enfin, Biesta (2011) relève que derrière la mise en place de programmes d'éducation à la citoyenneté dans les écoles se trouve l'idée d'une « crise » de la démocratie occasionnée par le désengagement des individus (baisse du taux de vote, désertion des organisations politiques, etc.). L'apprentissage de savoirs et de dispositions liés à la démocratie permettrait, dans ce contexte, de former de meilleur-e-s citoyen-ne-s, qui pourraient ensuite instaurer une société plus

---

<sup>24</sup> L'approche pragmatique et celle de la subjectivation (Freire) se distinguent de cette perspective (voir le troisième chapitre).

démocratique. Des chercheurs comme Biesta (2011) et Wall (2011) suggèrent, en contrepartie, que le désengagement des citoyen-ne-s est un symptôme plutôt que la cause de la pauvreté de notre démocratie. Selon eux, le « manque »<sup>25</sup> ne serait pas chez les individus (les enfants et les jeunes étant les principales cibles des programmes d'éducation à la citoyenneté), mais concernerait plutôt la variété et le nombre d'expériences de vie démocratique dans lesquelles ces derniers et ces dernières ont l'occasion de s'engager.

La question du rapport entre la citoyenneté et l'enfance, dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté, n'est donc pas une question anodine. Cette dernière touche à différentes dimensions de la vie démocratique pour lesquelles il n'existe aucun consensus scientifique. En me penchant sur cet objet de recherche dans le contexte québécois, je cherche à combler un vide scientifique sur une question d'une grande pertinence sociale.

### **3. Questions et objectifs de recherche**

Alors que les programmes d'éducation à la citoyenneté déployés à l'école primaire concernent les enfants et que cela n'est que rarement rendu explicite, je cherche à comprendre la façon dont les concepts de citoyenneté démocratique et d'enfance/enfants s'intriquent et se façonnent réciproquement.

Ces diverses considérations me conduisent ainsi à formuler la question de recherche suivante :

**Comment s'articulent les notions d'enfance/enfants<sup>26</sup> et de citoyenneté démocratique dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s du primaire en contexte québécois?**

À cette question principale se sont ajoutées les sous-questions suivantes :

- 1) Quelle est la position des enfants dans la vie sociale et politique selon les enseignant-e-s interrogé-e-s?

---

<sup>25</sup> Les jeunes et les enfants manqueraient de connaissances et d'expériences – et donc de rationalité – pour exercer adéquatement leur citoyenneté.

<sup>26</sup> J'utilise l'expression « enfance » au singulier pour me référer à une structure sociale et l'expression « enfants » au pluriel en référence aux individus qui composent cette structure sociale. De plus, l'usage du pluriel s'oppose à l'utilisation du singulier d'une approche normative qui pose « l'enfant » comme une entité abstraite.

2) Quel est le rôle des enfants dans la vie sociale et politique selon les enseignant-e-s interrogé-e-s?

Une abondante littérature scientifique sur l'éducation à la citoyenneté existe déjà. L'originalité de cette démarche réside dans le fait que les notions d'enfance et d'enfants au cœur de ces projets n'ont pas encore été rendues explicites. Cette étude vise donc à combler, dans un premier temps, les lacunes des savoirs scientifiques sur le sujet. Les données empiriques recueillies permettront ainsi d'affiner la théorisation de la citoyenneté des enfants et des pratiques d'éducation en la matière. Ces percées empiriques et théoriques permettront de réfléchir aux conditions d'inclusion des enfants dans les régimes démocratiques.

## DEUXIÈME CHAPITRE : LA CATÉGORIE SOCIALE DE L'ENFANCE

Dans cette recherche, l'enfance est comprise et étudiée comme une catégorie sociale permanente de toute société. Contrairement à l'idée largement admise, l'enfance ne peut être réduite qu'à une phase de transition liée à l'âge biologique. Il s'agit d'une composante stable de l'ordre social au sein de laquelle il existe des variations quantitatives et qualitatives (Mayall, 2002). Afin de dénaturiser l'enfance<sup>27</sup>, j'examine, dans ce chapitre, la façon dont la catégorie sociale de l'enfance s'est construite et définie dans le temps<sup>28</sup>. Les deux premières sections de ce chapitre, intitulées « Le paradigme de la protection » et « Le paradigme de l'autonomie », sont réservées à cette fin. Ensuite, je termine en abordant, dans la dernière section intitulée « Le paradoxe de l'enfance : entre protection et autonomie », la façon dont s'opère la synthèse des deux paradigmes susmentionnés à notre époque actuelle.

### 1. Le paradigme de la protection

C'est au début du XIX<sup>e</sup> siècle que l'institutionnalisation de l'enfance prend forme en raison des transformations qui s'opèrent au sein de la famille et de la mise sur pied de la scolarisation obligatoire. Avec la décroissance de la mortalité infantile, les enfants deviennent les noyaux de la cellule familiale. Ces derniers et ces dernières sont alors conçu-e-s comme les objets du soin et de l'amour de leurs parents. L'école, qui s'universalise, rassemble un grand nombre d'enfants au même endroit. Ces différentes mutations entraînent l'émergence et le développement de disciplines qui s'inscrivent dans ce que les chercheur-e-s nomment le paradigme du développement (James et Prout, 1997; Jenks, 1982; Turmel, 2013). Les savoirs spécialisés produits se concentrent sur le développement de l'enfant et participent ainsi à la construction de l'enfance

---

<sup>27</sup> Ce processus consiste à réfuter les visions essentialistes et anhistoriques pour cerner la façon dont les savoirs sur l'enfance sont construits et reconstruits à travers les actions et interactions entre individus et groupes d'individus (Alanen, 2015; Hendrick, 1997). Cela permet d'examiner de façon critique les connaissances et les présupposés empiriques et normatifs qui existent au sujet de l'enfance et des enfants.

<sup>28</sup> Selon l'historien Philippe Ariès (1960), l'idée de l'enfance telle qu'on la connaît aujourd'hui dans le monde occidental, c'est-à-dire comme groupe social distinct, émerge au XVIII<sup>e</sup> siècle. Avant cette époque, les enfants étaient considéré-e-s comme des adultes en miniature. Pour Bardy (1994), Rousseau est celui qui « invente » l'enfance avec son ouvrage *Émile*. Ce dernier défend l'idée que les enfants sont naturellement bons et que c'est la société qui les corrompt. C'est le premier qui suggère que l'innocence, la naïveté et la pureté de l'enfance doivent être préservées du monde adulte corrompu (Cassidy, 2012). Ce faisant, il conceptualise l'enfance comme période hors du temps et hors de la société des adultes.

comme une période de préparation à la vie adulte « hors du temps » lors de laquelle les enfants doivent être protégé-e-s, car ils et elles sont des « produits non finis ».

### 1.1. L'enfance et la famille

Avec la décroissance de la mortalité infantile<sup>29</sup>, les parents s'attachent de plus en plus à leurs enfants. Dans *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Ariès (1960) affirme que les enfants deviennent les noyaux de la cellule familiale. Ces derniers et ces dernières sont alors conçu-e-s comme les objets du soin et de l'amour de leurs parents. Zelitzer (1985) démontre, dans son ouvrage intitulé *Pricing the Priceless Child: the Changing Social Value of Children*, que la valeur sociale des enfants s'est transformée entre 1870 et 1930. Alors que ceux-ci et celles-ci perdent peu à peu leur « valeur économique », leur « valeur émotionnelle » devient, en contrepartie, inestimable<sup>30</sup>.

La famille moderne, qu'Ariès (1960) nomme « la famille éducative », se mobilise autour de la réussite des enfants. Les parents renoncent à des satisfactions immédiates pour permettre à leurs enfants d'actualiser leur plein potentiel. On observe également une baisse du taux de natalité. En limitant leur nombre d'enfants, les familles modernes veulent augmenter la qualité des soins et de l'éducation offerts à chacun d'entre eux et chacune d'entre elles (Singly, 1999). Ce nouveau sentiment à l'égard de l'enfance est également renforcé par la scolarisation obligatoire. En effet, l'école « rend l'enfant à sa famille » puisque l'enfant demeure dépendant durant une période de plus en plus prolongée. De plus, sa valeur sociale augmente avec l'obtention d'un diplôme (Singly, 1999).

### 1.2. L'enfance et l'éducation

La scolarisation obligatoire joue un rôle central dans la transformation du statut de l'enfant<sup>31</sup>. Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, l'école se démocratise afin de protéger les enfants des conditions difficiles

---

<sup>29</sup> Milne (2013) relève qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, 15 enfants sur 100 décédaient durant la première année de leur vie. Or, les progrès et la recherche dans le domaine médical, avec l'émergence de la pédiatrie, font en sorte que le taux de mortalité infantile de la fin du siècle est comparable à celui d'aujourd'hui. Les parents ont ainsi le temps de s'attacher à leurs enfants.

<sup>30</sup> Les enfants ne sont plus considéré-e-s comme une « force de travail », mais plutôt comme des « objets sacrés » (Zelitzer, 1985).

<sup>31</sup> En Angleterre, par exemple, la scolarisation obligatoire pour les enfants âgés de 5 à 13 ans est mise sur pied dès 1870 avec la *Elementary Education Act* (Milne, 2013).

du travail en usines, mais aussi pour protéger l'ordre social du monde adulte menacé par les enfants qui se trouvent sans occupation dans les rues (Milne, 2013). L'enfant « travailleur » est alors libéré des activités productives et il est reconstruit à travers le prisme de la dépendance et du manque; il doit apprendre la culture du monde adulte à l'abri de la société. La discipline qu'exige la gestion des masses s'accompagne d'un ensemble d'attitudes qui renforcent l'état de dépendance et de vulnérabilité des enfants à l'égard de différentes figures d'autorité. L'école met également en place un système de ségrégation basé sur l'âge chronologique qui renforce l'idée de démarcation sociale basée sur l'âge biologique. Enfin, le système scolaire institutionnalise la séparation de l'enfant de la société; sa place est dans la classe. C'est à cet endroit qu'il ou elle doit se préparer à la vie adulte.

### **1.3. L'enfance et la science**

Ces différentes mutations ont entraîné l'émergence et le développement de disciplines qui s'emploient alors à produire des savoirs spécialisés au sujet de l'enfance. Ce souci prononcé pour le bien-être des enfants et leur bon développement a mené Ariès (1960) à nommer le XX<sup>e</sup> siècle, « le siècle de l'enfant ». La médecine est la science qui étudie, d'abord, l'enfant. C'est au XIX<sup>e</sup> siècle que la pédiatrie devient, dans le monde occidental, une pratique médicale à part entière (Milne, 2013). À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la psychologie du développement devient, cependant, la discipline dominante pour étudier et comprendre l'enfance (James et Prout, 1997; Jenks, 1982; Turmel, 2013). Le regroupement des enfants dans les écoles crée un contexte favorable pour son avancement. Dans *Stories of Childhood* (1992), Stainton Rogers explique que « le discours circulant autour de l'enfance – ce qui est dit sur l'enfance – constitue une histoire, un récit : la psychologie du développement est l'histoire dominante de notre époque, et cela, depuis un certain temps » (cité dans Turmel, 2013, p. 295).

#### **1.3.1. La psychologie**

Piaget, avec son modèle de développement en escalier, représente la figure de proue de cette discipline. Ce dernier conceptualise le passage de l'enfance à l'âge adulte à partir d'un schéma linéaire constitué des quatre paliers préordonnés (Piaget, 1951). Le stade sensorimoteur, qui s'étend de la naissance à 2 ans, est le stade durant lequel l'enfant expérimente le monde grâce aux mouvements et aux sensations qu'il ou elle éprouve. Le stade préopératoire, qui se déroule entre 2

et 7 ans, est lié à l'acquisition des habiletés motrices et langagières. Le stade des opérations concrètes, entre 9 et 11 ans, est la période durant laquelle l'enfant commence à développer un raisonnement logique au sujet d'événements concrets. Enfin, le dernier stade est celui des opérations formelles. Après 11 ans, l'enfant est en mesure de jongler progressivement avec des idées abstraites. L'approche de Piaget se centre sur le développement cognitif de l'enfant; la rationalité devient le marqueur universel de l'âge adulte alors que l'enfance représente la période durant laquelle on se prépare à être un-e adulte rationnel-le.

Ce paradigme de production de savoirs participe, selon Turmel (2013), à la normalisation et à la régulation de l'enfance. En construisant l'enfance autour de ses besoins naturels et universels, la psychologie du développement occidentale fournit les présupposés conceptuels pour réguler l'enfance (Woodhead, 1997). On assiste, par conséquent, à l'émergence des figures de l'enfant « normal » et de l'enfant « anormal » dans les politiques publiques et les pratiques institutionnelles. Ce savoir normatif s'appuie sur des présupposés évolutionnistes; l'enfance y est conceptualisée comme une période de transition menant à l'âge adulte à travers différents stades normatifs au sein desquels aucune variation n'est envisagée (Wyn, 2015).

### **1.3.2. La sociologie**

Les ramifications du paradigme du développement dépassent le seul domaine de la psychologie et se font également ressentir en sociologie de différentes façons. Avant les années 1980, la plupart des sociologues acceptaient, sans les remettre en question, les postulats de la psychologie du développement. Ils et elles concevaient l'enfance comme une période de la vie pendant laquelle l'enfant devait être socialisé-e par la famille et l'école (Corsaro, 2011). La théorie de la socialisation classique repose notamment sur l'idée que les enfants sont des produits non finis (Prout et James, 1997). En remontant aux premiers travaux de la sociologie moderne sur le sujet, soit ceux de Durkheim, on constate que, pour ce sociologue, l'éducation permet de transformer l'enfant en un être social. Il conçoit, par conséquent, l'école comme l'institution de socialisation par excellence (Singly, 1999). Durkheim insiste sur la passivité des enfants qui reçoivent et acceptent les normes, les codes et les valeurs sociales. L'école fonctionnaliste, qui a connu son apogée dans les années 1950 et 1960, reprend sensiblement cette même idée. Pour Parsons, les

enfants représentent une menace au bon fonctionnement de la société jusqu'à ce qu'ils et elles soient socialisé-e-s par la famille, et ensuite, par l'école (Corsaro, 2011). Cette perspective suppose qu'ils et elles sont incompétent-e-s puisqu'ils et elles sont, à ce stade, incomplets-ètes et immatures. Ce paradigme est, par la suite, remplacé par les théories de la reproduction sociale qui s'intéressent davantage aux mécanismes du maintien des hiérarchies sociales. À ce titre, les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) sont emblématiques. À partir des concepts de « capital culturel » et d'« habitus », ils mettent en exergue la façon dont une génération détient le pouvoir d'en influencer et d'en contrôler une autre. Ce pouvoir s'exerce à travers l'institution scolaire. La perspective de Bourdieu et Passeron laisse néanmoins dans l'ombre la dimension interactionnelle, ou le pouvoir de l'acteur ou de l'actrice, laissant ainsi croire à la fixité de ces constructions sociales (Mayall, 2002).

Pour Sarmiento (2006), le processus de l'institutionnalisation de l'enfance qui s'opère au XIX<sup>e</sup> siècle est l'un des processus-clés de la modernité. Les deux principales institutions qui ont participé à la sacralisation de l'enfance et à sa sortie de la sphère marchande sont la famille et l'école. Le développement de connaissances scientifiques issues du paradigme du développement consolide l'idée que l'enfance est une période de préparation à la vie adulte « hors du temps » lors de laquelle les enfants sont des produits « non finis » qui doivent être l'objet du soin et de la protection des adultes. La vie des enfants s'est progressivement organisée en fonction de paramètres bien définis; ces derniers et ces dernières se trouvent confiné-e-s dans des endroits sociaux restreints contrôlés par les adultes. Ce changement est justifié par un souci accru pour le bien-être des enfants, mais aussi par une certaine méfiance à leur égard. À ce titre, Thorne (1987) relève que les trois figures de l'enfance de la modernité sont les suivantes : celle de l'enfant comme « apprenant-e » de la culture adulte (processus de socialisation), celle de l'enfant comme « menace » à la société des adultes (déviant-e), ou encore, celle de « victime » de la culture adulte. Cependant, à partir des années 1960, une toute nouvelle perspective se développe à la suite des changements au sein de la cellule familiale, de l'école ainsi que des sphères politique et scientifique : le paradigme de l'autonomie.

## **2. Le paradigme de l'autonomie**

Progressivement, à partir des années 1960, le régime normatif se transforme. Au principe de l'égalité de traitement, sur lequel s'est fondé le paradigme de la protection et qui a conduit à la construction de l'axiome de l'enfance universelle, s'ajoute une nouvelle injonction, celle de la différenciation. Les enfants ont dorénavant le droit d'être protégé-e-s, mais cela n'implique pas en retour une obéissance aveugle de leur part. Les enfants doivent pouvoir accéder à une certaine autonomie afin de développer une identité personnelle, que ce soit au sein de la famille ou de l'institution scolaire. Cette nouvelle perspective au sujet de l'enfance se reflète également dans les sphères politique et scientifique; on y reconnaît dorénavant le potentiel d'agencéité des enfants ainsi qu'une série de droits liés à leur participation.

### **2.1. Les enfants et la famille**

Les revendications du mouvement féministe ainsi que l'arrivée massive des femmes sur le marché de l'emploi transforment peu à peu le modèle de la famille nucléaire. Ces changements remettent en question le clivage sexuel des tâches productives et reproductives selon lequel l'homme est le pourvoyeur économique et la femme, la responsable du soin et de l'éducation des enfants (Farrell, VandeVusse et Ocobock, 2012). Alors que les femmes acquièrent une relative indépendance économique, le statut des hommes se transforme. Ils ne sont plus les « chefs » de la famille et doivent alors « partager » leur autorité. Singly (1999) note à cet effet que l'expression « autorité paternelle » est remplacée par « autorité parentale » dans les textes législatifs en France au cours des années 1970. Les relations entre les différents membres de la famille tendent, dès lors, vers une plus grande horizontalité.

Le processus sociologique de l'individuation, c'est-à-dire les forces sociales qui poussent l'individu à se singulariser, engendre également une reconfiguration des relations au sein de la famille. Singly (1999) explique que la famille classique a comme fonction d'assurer l'ordre social entre les générations, d'établir un espace de solidarité et de transmettre les normes morales. Les deux premières fonctions demeurent relativement inchangées puisque la position sociale qu'occupent les parents continue d'influer sur celle occupée par les enfants, d'une part, et que la famille reste un espace de soutien et de solidarité, d'autre part. La troisième fonction, se rattachant

à la transmission des normes, se transforme cependant puisque la famille devient, dorénavant, une référence pour l'enfant qui doit apprendre à devenir « lui-même ou elle-même » en s'engageant dans un processus de construction identitaire individualisé.

## 2.2. Les enfants et l'éducation

La reconnaissance de l'enfant comme individu original (individuation) transforme également les relations entre les adultes et les enfants au sein de l'institution scolaire. Pour avoir le sentiment d'exister et d'être respecté-e, l'enfant veut dorénavant participer à l'élaboration d'un compromis (Singly, 1999). Les relations entre adultes et enfants s'organisent selon les modalités de la négociation de sorte que l'intérêt de l'enfant ne soit pas défini exclusivement par les adultes, et que l'enfant participe activement à la formation de sa propre identité.

Selon cette perspective, la socialisation – et l'éducation – devient ainsi un processus permanent qui se poursuit au-delà de l'enfance, puisqu'elle suppose de constants ajustements au contexte et aux individus. Pour Jans (2004), l'un des changements les plus importants, à cette époque, est la « libération » de l'enfance du projet d'éducation de la modernité. L'apprentissage n'est dorénavant plus un domaine réservé qu'aux enfants dans les limites de l'institution scolaire. Apprendre est un processus global que l'on expérimente à toutes les étapes de la vie, et ce, dans une variété de domaines.

L'avènement des nouvelles technologies change également la relation classique entre les enfants et les adultes. Les technologies viennent brouiller la frontière entre les enfants – qui ont besoin d'être qualifié-e-s – et les adultes – qui sont les plus qualifié-e-s. En effet, avec la télévision et, plus tard, l'ordinateur, les enfants sont en mesure d'acquérir des compétences et des connaissances autrement que sous la médiation de la famille et de l'école (Prout, 2005). Cela mène une série de chercheur-e-s, dont le plus connu est sûrement Postman (1982)<sup>32</sup>, à émettre différentes thèses au sujet du déclin de l'enfance.

---

<sup>32</sup> Postman (1982) a écrit un livre intitulé *La disparition de l'enfance*. Il y défend l'idée que les enfants ne peuvent plus profiter de leur enfance dans l'insouciance. Les médias les exposent à des réalités du monde adulte qui menacent leur innocence. Ils et elles sont donc forcé-e-s de grandir trop vite et de partager les préoccupations des adultes.

### 2.3. Les transformations politiques et scientifiques

L'année 1989 constitue un tournant décisif dans la conversation sociale et théorique sur l'enfance puisque c'est cette année-là que la Convention relative aux droits de l'enfant est adoptée par l'Organisation des Nations Unies. Ce traité international présente différents droits liés au soin et à la protection des enfants, mais aussi – et c'est sur ce point qu'elle innove – une série de droits liés à leur participation. Parmi les droits à la participation, on compte la liberté d'exprimer son opinion sur toute question l'intéressant et le droit d'être entendu (article 12), la liberté d'expression (article 13), la liberté de pensée, de conscience et de religion (article 14) et la liberté d'association et de réunion pacifique (article 15).

Parallèlement, un tout nouveau courant d'étude de l'enfance et des enfants émerge dans les années 1980 afin de proposer une solution de remplacement aux concepts hégémoniques pour penser l'enfance. L'ouvrage séminal de James et Prout (1997 [1990]), *Constructing and Reconstructing Childhood*, s'applique à poser les jalons de ce nouveau paradigme. Parmi les différents objectifs poursuivis, la « nouvelle » sociologie de l'enfance cherche à « dénaturaliser » l'enfant et à le « libérer » sur le plan conceptuel pour étudier l'enfance sans la médiation des institutions responsables de sa prise en charge sociale : l'école, la famille, la justice, etc.

Selon Alanen (2001), les trois focales de la « nouvelle » sociologie de l'enfance se déclinent de la sorte : l'approche structurelle, qui s'intéresse à l'enfance comme composante permanente de toute société; l'approche (dé)constructive, qui se penche sur les variations qualitatives au sein de ces structures; et finalement, les sociologies des enfants, qui reconnaissent que ce sont des acteurs et des actrices du monde social à part entière.

#### 2.3.1 L'enfance comme structure sociale permanente

L'approche structurelle étudie l'enfance comme une composante permanente de toute société (Qvortup, 1994). L'enfance, comme groupe social, est définie par la position dissymétrique dans laquelle elle se trouve par rapport au groupe des adultes plutôt que par l'âge de ses membres que sont les enfants. La sociologue Berry Mayall qualifie ainsi la situation :

*Its members change, but childhood, in its relations with other major social group - adulthood - continues as an essential component of a social order where the general understanding is that childhood is a first and separate lifespan whose characteristics are different from the later ones. (Mayall, 2002, p. 23)*

Cette approche ne cherche pas à nier le biologique. Il est vrai que les enfants n'ont pas la même maturité biologique que les adultes. Cependant, l'objectif est de récuser l'idée de la primauté du biologique sur le social pour explorer les liens complexes qui relient ces deux composantes. Il s'agit de cerner la façon dont le rapport social entre le groupe des adultes et celui des enfants précède et donne un sens à la « marque biologique » de l'âge.

Les sociologues Berry Mayall et Leena Alanen cherchent ainsi à théoriser le rapport de génération. Elles expliquent que chaque génération d'enfants est concernée – d'une façon spécifique en fonction de son positionnement dans l'ordre générationnel – par les événements et processus sociaux, culturels, économiques et politiques qui agissent dans une société. Le rapport de génération permet d'étudier la position des enfants, construite en relation avec celle des adultes, dans ces processus (Alanen et Mayall, 2001; Mayall, 2002).

Ce rapport social se fonde sur un univers symbolique qui se trouve à un stade latent dans le langage (Guillaumin, 2002). Cet élément retient l'attention des sociologues dont les travaux s'inscrivent dans une sociologie (dé)constructiviste. Ces derniers relèvent la façon dont les constructions discursives contribuent à créer une vision binaire du monde, partagée entre un « nous » et un « eux » homogènes et essentialisés.

### **2.3.2. L'enfance comme construction sociale**

La sociologie (dé)constructive met l'accent sur la façon dont l'enfance est construite socialement, historiquement et culturellement. Les chercheur-e-s de la nouvelle sociologie de l'enfance (James et Prout, 1997; Jenks, 1982; Qvortrup, 1994) ont démontré que ces connaissances ne sont pas strictement descriptives, mais qu'elles cohabitent et interagissent avec différentes croyances et divers présupposés normatifs au sujet de l'enfance et des enfants (concernant leur immaturité, leur incompétence, leur vulnérabilité, etc.). En démasquant ce qui semble relever d'un processus

naturel ou d'un résultat biologique et qui serait donc fixe et universel<sup>33</sup>, cette approche démontre que les savoirs sur l'enfance sont aussi construits et reconstruits à travers les actions et interactions entre individus et groupes d'individus (Alanen, 2015; Hendrick, 1997; Stainton Rogers et Stainton Rogers, 1998).

### **2.3.3. Les enfants comme acteurs et actrices du monde social à part entière**

Enfin, les chercheur-e-s de la nouvelle sociologie de l'enfance proposent de revisiter la théorie de la socialisation traditionnelle qui repose sur un mouvement unidirectionnel pesant sur l'individu. L'objectif consiste à comprendre comment les enfants sont à la fois les produits, mais aussi les producteurs et les productrices de la société et de l'enfance. Les enfants n'y sont plus perçu-e-s comme des « récipients » de la socialisation. Ils sont plutôt considéré-e-s comme des acteurs sociaux et des actrices sociales à part entière dont la capacité d'action, tout comme celle des adultes, est modelée par des rapports de pouvoir et de domination, y compris des rapports sociaux basés sur l'âge (James et Prout, 1997). Pour Corsaro (2011), les enfants s'approprient l'information et le savoir du monde adulte, mais ils et elles produisent et participent également à une culture de pairs dont la contribution s'étend à la culture des adultes. *In fine*, les enfants négocient, créent et partagent une culture commune avec les adultes et des cultures qui leur sont propres.

Enfin, il a été démontré, dans cette section, qu'un nouveau registre normatif émerge à partir des années 1960, le registre de l'altérité. Cette « nouvelle » façon d'appréhender les relations avec autrui, qui consiste à reconnaître la singularité de chacun-e, contribue à modifier, par ricochet, le statut des enfants dans la société. Dans les paramètres du paradigme de l'autonomie, les enfants sont désormais reconnu-e-s comme des êtres « individués » qui possèdent un potentiel d'agencité et le droit de participer. Il serait cependant faux de croire que ce paradigme se substitue au paradigme de la protection qui se focalise, rappelons-le, sur la vulnérabilité des enfants. Au contraire, le paradigme de l'autonomie se développe au même rythme que le paradigme de la protection s'intensifie. La cohabitation de ces deux paradigmes crée un véritable nœud gordien sur les plans théorique et pratique, sur lequel je me penche dans la dernière partie de ce chapitre.

---

<sup>33</sup> Cette perspective « psychologisante » se concentre sur l'« enfant » qui est, dès lors, construit en termes de besoins naturels et universels (Woodhead, 1997).

### **3. Le paradoxe de l'enfance : entre protection et autonomie**

Les adultes entretiennent aujourd'hui un rapport ambigu par rapport à l'enfance. Ils et elles encouragent les enfants à développer leur autonomie, mais veulent également les maintenir à l'abri des dangers. Cette double exigence mène les sociologues à définir l'enfance comme un paradoxe au cœur duquel se trouve une tension entre la vulnérabilité et l'autonomie (Cockburn, 2013; James, Jenks et Prout, 1998; Jans, 2004; Prout, 2000). L'accent mis sur la protection des enfants ne disparaît donc pas avec l'implantation du paradigme de l'autonomie. Au contraire, il s'agit d'une tendance qui tend à s'intensifier (Sarmiento, 2006). Dans les deux premières parties de ce chapitre, j'ai adopté une perspective historique afin de mettre en relief la façon dont la catégorie sociale de l'enfance s'est construite et définie dans le temps. Dans cette dernière section, j'adopte, cette fois, une perspective sociologique afin de cerner la façon dont s'opère la synthèse des deux paradigmes susmentionnés. À cette fin, je présente d'abord les formes que prend le paradigme de la protection à l'époque actuelle à partir d'une analyse micro et macrosociologique. Je termine en exposant les différentes dimensions qui composent la structure de l'enfance et les défis que pose l'assemblage de celles-ci sur les plans théorique et pratique.

#### **3.1. Le paradigme de la protection : une perspective bien ancrée**

Les adultes cherchent à exercer un contrôle de plus en plus grand sur la vie des enfants, dans le but de les protéger. Diverses interventions sont mises en place à cet effet. À l'échelle microsociologique, on observe que l'espace et le temps dont disposent les enfants deviennent de plus en plus l'objet du contrôle des adultes, plus précisément de leurs parents (Wyness, 2003). À l'échelle macrosociologique, les interventions de l'État dans la vie des enfants se manifestent de façon encore plus précoce qu'auparavant (Lister, 2008).

##### **3.1.1. Le contrôle de l'espace et du temps des enfants par les parents**

La préoccupation croissante pour la sécurité des enfants (Blakely, 1994; Cahill, 1990) a pour effet de réduire l'espace dans lequel naviguent les enfants sans supervision de la part d'un adulte. La recherche de Bird (2007) met en lumière l'évolution de l'amplitude géographique des déplacements non supervisés des enfants au cours du temps. En 2007, il explique que le garçon de

8 ans interrogé dans son enquête peut se rendre seul jusqu'au bout de sa rue. Sa mère, au même âge, en 1979, pouvait se rendre jusqu'à la piscine, à 800 mètres. Le grand-père, au même âge, c'est-à-dire en 1950, pouvait parcourir seul plus d'un kilomètre dans les bois. Finalement, l'arrière-grand-père, en 1926, alors qu'il avait lui aussi 8 ans, pouvait se déplacer sur plusieurs kilomètres pour aller pêcher sans être accompagné par un adulte. Son étude démontre que l'amplitude géographique des déplacements non supervisés des enfants s'est significativement réduite en seulement quatre générations.

Pour les parents, les principaux dangers qui guettent les enfants se situent en dehors de l'enceinte domestique. C'est pour cette raison qu'ils et elles exercent un contrôle sur l'espace dans lequel naviguent seul-e-s les enfants. En effet, l'enquête par questionnaire de Valentine (1997)<sup>34</sup> révèle que les parents considèrent l'enlèvement comme le plus grand danger pour les enfants d'âge scolaire primaire (45 %) plutôt que les accidents de la route (34 %), les drogues (9 %), les gangs (3 %) et les accidents à la maison (1 %). Les parents perçoivent que les jeunes sont plus susceptibles d'être enlevé-e-s par des adultes étrangers (63 %) plutôt que des adultes connus de l'enfant (16 %) ou des parents séparés (10 %). Pour Katz (1995, cité dans Valentine, 1997), ce discours sur la peur de « l'extérieur » – enlèvements, meurtres, agressions – pèse lourd sur l'imaginaire collectif. L'un des effets pervers de ce discours est de masquer les dangers qui se trouvent dans l'espace privé. La probabilité qu'un-e enfant soit la cible d'une agression dans l'espace privé, de la part d'une personne qu'il ou elle connaît, est, en fait, plus grande que la probabilité qu'il ou elle soit victime d'une agression commise par un-e inconnu-e dans l'espace public (Kitzinger, 1990). De plus, les accidents domestiques constituent la plus grande menace à la sécurité des enfants (Roberts, Smith et Lloyd, 1992). Enfin, le second effet pervers de ce discours consiste à miner les réflexions et les initiatives qui visent à rendre l'espace public plus accueillant et sécuritaire pour les enfants (Hillman *et al.*, 1990).

L'espace géographique dans lequel se déplacent les enfants n'est pas le seul objet du contrôle des adultes. Le temps libre des enfants est également de plus en plus structuré. L'emprise des adultes sur le temps libre des enfants s'explique par cette volonté de les protéger des menaces réelles ou

---

<sup>34</sup> L'enquête a été menée auprès de parents d'enfants de 8 à 11 ans en contexte urbain, semi-urbain et rural en Angleterre.

imaginées associées à l'espace extérieur. Les récentes transformations au sein de la cellule familiale accentuent cette tendance. En effet, l'accroissement du nombre de familles dont les deux parents sont actifs sur le marché de l'emploi occasionne une hausse des demandes pour les services qui supervisent et organisent le temps de loisir des enfants, tels que les services de garde, les camps de jour ou les clubs parascolaires (Wyness, 2003). Comme ces différentes associations doivent rendre des comptes aux parents sur ce que font les enfants durant leur journée, les enfants jouent de moins en moins de façon spontanée avec leurs pairs en dehors de la supervision immédiate d'un-e adulte (Corsaro, 2001). Les loisirs et les sports sont aussi globalement réorganisés de façon à favoriser le développement de compétences des enfants pour répondre à différentes cibles de performance. Postman (1982, cité dans Wyness, 2003) explique, à titre d'exemple, que l'exercice du football s'est progressivement transformé, aux États-Unis, au cours de la dernière moitié de la décennie. Étant d'abord une pratique spontanée se déployant dans des lieux informels (la ruelle, le parc), ce sport s'exerce de plus en plus selon un modèle s'harmonisant avec la pratique adulte. L'accent est mis sur le progrès des enfants, la compétition et le désir de gagner.

### **3.2. L'intervention de plus en plus précoce de l'État dans la vie des enfants**

Si, à une échelle microsociologique, les parents cherchent à optimiser le potentiel de leur enfant en aménageant leur horaire pour maximiser le développement de compétences multiples, l'État, à une échelle macrosociologique, emprunte une démarche semblable. Les enfants sont, depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle, un des principaux centres d'intérêt des politiques sociales ainsi que des débats politiques et médiatiques. Dans le paradigme dominant, celui que Lister (2008) nomme le *profitable investment*, les enfants représentent un investissement pour le futur d'une société. Cette approche repose sur la théorie du capital humain dont les objectifs sont intimement liés au marché économique. Il s'agit de promouvoir la compétitivité économique d'un pays en misant sur l'intervention précoce et d'éviter l'exclusion sociale qui engendre des coûts importants lorsque les enfants deviennent des adultes.

L'une des principales cibles du « modèle de l'investissement » est, par conséquent, le développement des enfants. L'éducation à la petite enfance et le système scolaire multiplient les interventions pour préparer les enfants à s'insérer adéquatement dans le marché économique à l'âge adulte. Cela a pour conséquence de réduire le temps de jeu et de loisir non structuré des

enfants dans les services de garde, et pour les plus vieux, d'augmenter la fréquence des évaluations dans le système d'éducation. Lister (2008) relève, par exemple, que la lecture pour le plaisir disparaît à mesure que l'évaluation standardisée s'intensifie. Ce contrôle permet d'évaluer le développement des enfants selon des normes dites universelles. Dans cette visée, de plus en plus de tests standardisés à l'échelle provinciale et nationale sont implantés.

### **3.3. L'enfance : une structure composite**

La perspective historique adoptée au début de ce chapitre permet de mieux cerner la façon dont l'enfance est construite, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, comme une période de préparation à la vie adulte « hors du temps ». Ce siècle est caractérisé par un grand souci pour le développement et la protection des enfants, ces derniers et ces dernières étant des produits « non finis » qui devaient être l'objet du soin et de la protection des adultes. À partir des années 1960, cependant, une nouvelle injonction apparaît, celle de la différenciation. Les enfants doivent être protégé-e-s, tout en ayant la possibilité d'accéder à une certaine autonomie afin de former leur identité personnelle.

Ce nouveau paradigme, celui de la participation, ne chasse cependant pas le premier, le paradigme de la protection. Au contraire, le souci pour le développement et la protection des enfants s'intensifie, comme démontré dans les lignes précédentes. La cohabitation du paradigme de la protection et de celui de l'autonomie transforme l'enfance en structure composite (Singly, 1999). Quatre dimensions sont désormais constitutives de l'identité des enfants. Les enfants sont des membres de l'humanité et possèdent, de ce fait, les mêmes droits que les autres humains. En contrepartie, les enfants sont aussi des membres du groupe social de « l'enfance » et détiennent, par conséquent, des droits supplémentaires, dont celui de recevoir des soins et de vivre son enfance dans une relative quiétude. Les enfants sont membres de différents groupes dont le fonctionnement est balisé par une série de règles auxquelles ils et elles doivent adhérer. Les enfants sont aussi des individus originaux qui ont le droit d'exprimer leur propre personnalité. Autrement dit, les enfants ont le droit d'être protégé-e-s puisqu'ils et elles se trouvent dans un état de dépendance par rapport aux adultes, du moins au début de leur vie (Arneil, 2002). Par contre, cela ne les empêche pas de bénéficier des droits qu'ont tous les êtres humains. Ils et elles doivent également suivre les règles communes, sans toutefois y obéir de façon aveugle.

Cette double exigence de protection et de participation complexifie, certes, la situation. Ces deux dimensions ne sont néanmoins pas résolument opposées. Pour Singly (1999), l'éducation des enfants s'actualise grâce au principe du « ni-ni », « ni dans l'imposition d'une obéissance impliquant une entière soumission, ni dans la reconnaissance d'une liberté sans limites » (2008, p. 158). Le sociologue considère que l'autonomie peut se conquérir dans des conditions de dépendance. Ce paradoxe soulève la nécessité de développer des outils théoriques pour penser l'enfance au-delà des binarités adulte/compétent-e, enfant/incompétent-e (Smith, 2015). Dans le prochain chapitre, il sera justement question des travaux des chercheur-e-s qui se sont intéressé-e-s à la notion de l'agencéité combinée à celle de la dépendance dans le champ des études de la citoyenneté.

## TROISIÈME CHAPITRE : L'ENCADREMENT THÉORIQUE

Dans ce chapitre, on trouve les éléments-clés pour « penser » la citoyenneté des enfants. Il s'agit de l'encadrement théorique utilisé pour analyser mes données empiriques en réponse à la question de recherche suivante : Comment s'articulent les notions d'enfance/enfants et de citoyenneté démocratique dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s du primaire en contexte québécois? J'examine, dans la première partie de ce chapitre, les principales théories sociologiques de l'éducation à la citoyenneté, soit l'approche de la socialisation de Durkheim, l'approche pragmatique de Dewey ainsi que l'approche de la subjectivation de Freire. Même si l'on ne trouve pas de conceptualisations de la citoyenneté des enfants clairement définies dans ces modèles éducatifs, il est possible de cerner différentes représentations de l'enfance, de l'âge adulte et du rapport enfants/adultes. Ces dernières peuvent déjà nous aiguiller sur les différentes façons dont il est possible de conceptualiser la citoyenneté des enfants. La seconde partie de ce chapitre porte explicitement sur les modèles théoriques de la citoyenneté des enfants. J'expose les fondements de la conception dominante de la citoyenneté des enfants, soit celle du ou de la citoyen-ne en devenir. Cette conceptualisation découle de la théorie libérale classique. Je reprends ensuite les principaux arguments utilisés pour exclure les enfants de la citoyenneté. Je présente les critiques qu'en ont formulées les féministes du *care* et les sociologues de l'enfance afin d'illustrer le caractère controversé de ce modèle théorique de la citoyenneté. Je termine en proposant quelques repères pour conceptualiser la citoyenneté des enfants à partir d'un modèle centré sur la « différence ».

### 1. Les grands courants théoriques de l'éducation à la citoyenneté

Le rapprochement entre l'éducation et la citoyenneté a une longue histoire. Je présente, dans cette section, les grandes lignes des différents courants sociologiques d'éducation à la citoyenneté qui ont façonné les pratiques éducatives d'hier à aujourd'hui. Il s'agit de l'approche de la socialisation de Durkheim, de l'approche pragmatique de Dewey et de l'approche de la subjectivation de Freire. J'insiste sur les éléments qui relient ou différencient ces différentes perspectives de l'éducation à la citoyenneté.

### 1.1. L'approche de la socialisation

Durkheim (1858-1917) est un intellectuel français. Il est l'un des fondateurs de la sociologie et s'est intéressé à divers sujets, dont celui de l'éducation. Dans son ouvrage, *Éducation et sociologie* (1922), il définit l'éducation comme le processus de « socialisation méthodique de la jeune génération » (p. 10). L'éducation y est conçue comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (p. 9).

L'originalité de Durkheim consiste à appréhender l'éducation comme une chose éminemment sociale, par ses origines comme par ses fonctions, et à mettre en relief le rôle que peut jouer la sociologie dans les sciences de l'éducation. Il explique que, si la psychologie permet de s'assurer que l'individu développe son plein potentiel, c'est-à-dire qu'il ne se développe pas avec trop de lenteur ou encore que son développement ne dévie pas de la norme, c'est la sociologie qui « trace à l'individu l'idéal qu'il doit réaliser par l'éducation » (p. 38).

Cet idéal consiste, pour Durkheim, à « susciter et [à] développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (p. 9). D'une part, l'éducation assure une homogénéité nécessaire à la vie collective. Cette homogénéité permet de lutter contre un état d'anomie, c'est-à-dire contre l'érosion du lien social. Elle se substitue à la tradition ou à la religion qui, dans les sociétés traditionnelles, étaient garantes du lien social. L'éducation doit, d'autre part, assurer une diversité nécessaire pour la coopération de ses membres dans une société qui tend à se spécialiser et à se diversifier. Ce deuxième point découle d'une vision organiciste de la société. Pour Durkheim, la solidarité mécanique des sociétés traditionnelles est désormais remplacée par une solidarité organique qui se fonde sur la complémentarité des tâches effectuées.

Dans cette perspective, la poursuite du bien commun est assurée par une formation morale et une formation intellectuelle. La première vise à inculquer un sens de la discipline et de l'effort alors que la seconde libère les individus par la raison (Meuret, 2007). En adhérant aux règles et aux lois qui régulent la société, la jeune génération peut s'y intégrer adéquatement. Pour Durkheim, cet apprentissage est facilité durant l'enfance. Il compare l'action éducative à une suggestion

hypnotique. Son analogie se fonde sur un état de passivité naturel chez l'enfant. Selon lui, l'esprit des enfants est presque réduit à une table rase. Il y a donc moins de représentations capables de lutter contre celles qui lui sont suggérées. Comme il reconnaît cependant que le vide n'est jamais complet, il considère que l'autorité du maître, qui découle de la supériorité de son expérience et de sa culture, est un ressort essentiel de l'action éducative.

Comme l'éducation répond à des nécessités sociales, Durkheim rompt avec une vision privée et domestique de l'éducation. Il récuse également l'idée que l'enfant appartient d'abord à ses parents, qui auraient le loisir de diriger son développement intellectuel et moral comme ils l'entendent. L'éducation est, selon le sociologue, la responsabilité de l'État. L'État, par l'intermédiaire de l'école – la forme institutionnelle de l'éducation –, assure l'ordre et la cohésion sociale.

## **1.2. L'approche pragmatique**

Dewey (1859-1952) est un philosophe, un sociologue et un pédagogue américain. Il s'inscrit dans le paradigme scientifique du pragmatisme américain qui consiste à supprimer les antinomies qui structurent la pensée philosophique (Meuret, 2011). Dewey s'intéresse à l'éducation, qu'il considère, à l'instar de Durkheim, comme un processus social éclairé par un idéal particulier. Pour lui, cet idéal est la démocratie. Plus encore, il considère que la démocratie et l'éducation sont coextensives, c'est-à-dire que l'effet de l'un amplifie l'effet de l'autre. Il se distancie ainsi d'une perspective linéaire ou séquentielle selon laquelle l'éducation « fait » la société (Durkheim).

Dewey présente les fondements politiques de sa conception de l'éducation démocratique dans son ouvrage *Democracy and Education* (1916). Bien plus qu'un régime politique, il conçoit la démocratie comme un mode de vie associatif qui permet la communication d'expériences communes. Une société démocratique repose sur deux principes : la continuité et l'interaction sociales. Le principe de continuité sociale suppose que les individus ne sont pas des entités indépendantes en compétition, mais qu'ils émergent au moment où ils entrent en relation les uns avec les autres. Par conséquent, Dewey ne considère pas que l'épanouissement personnel (individuation) et l'amélioration de la société (collectivité) entrent en contradiction. Le deuxième principe d'une société démocratique est, à ses yeux, celui de l'interaction sociale. Seul un environnement social tissé de multiples liens de coopération pourra contribuer à produire des

individualités accomplies qui, à leur tour, pourront maintenir et renforcer cet environnement. La libre communication permet, dès lors, une diversité et une richesse d'échanges desquels percole le progrès personnel et collectif.

L'éducation démocratique est, pour sa part, le processus de « transmission par la communication » des attitudes et des dispositions nécessaires à la vie démocratique (p. 88). Ces attitudes et dispositions sont la liberté, la créativité et la coopération, puisqu'elles assurent les principes de la vie continue et progressive d'une société. Il ne s'agit plus d'inciter les enfants à contrôler leurs pulsions ou de les libérer de leurs croyances irrationnelles comme le défend Durkheim. Il importe plutôt de reconnaître l'unicité de chaque personne et la nouveauté qu'elle apporte dans le monde. Pour y arriver, il suffit de faire appel à sa pensée, à sa capacité d'invention et à son sens de l'initiative. Ce processus de transmission s'opère, contrairement à l'approche de Durkheim, de façon indirecte. Il se concrétise par l'intermédiaire de l'environnement social, en prenant part à des expériences authentiques. Cela tient à l'« anti-épistémologie » de Dewey, pour qui il est impossible de séparer la pensée de l'action. C'est dans notre environnement que l'on rencontre des problèmes qui nous poussent à réfléchir à des solutions. Ces solutions sont les instruments ou les théories qui sont mis à l'épreuve et adoptés s'ils parviennent à résoudre les problèmes rencontrés. Dewey applique cette méthode, qu'il nomme l'enquête, à l'éducation démocratique. En participant aux activités des différentes associations sociales auxquelles l'individu souscrit (l'école, la famille, les équipes sportives, etc.), ce dernier s'engage dans un processus de reconstruction de l'expérience qui, à travers la participation, devient possession commune. Cela lui permet de mieux comprendre l'environnement dans lequel il se trouve et d'agir sur les conditions concrètes qui le constituent.

Enfin, comme la perspective pragmatique repose sur les principes de continuité et d'interaction sociales, Dewey ne crée pas de rupture entre les enfants et les adultes. Il appréhende plutôt la vie comme un processus continu de croissance, de l'enfance à l'âge adulte. C'est ainsi que les enfants, tout comme les adultes, ne peuvent être considéré-e-s comme des « produits finis ». De fait, l'objectif de l'école n'est plus de préparer les enfants à un futur lointain en actualisant des capacités latentes, mais de « crée[r] [chez eux et chez elles] un désir de croissance continue et [de] fourni[r] les moyens permettant à ce désir de se réaliser » (p. 133).

### 1.3. L'approche de la subjectivation

Freire (1921-1997) est un pédagogue brésilien reconnu pour sa méthode d'alphabétisation militante des adultes. Dans son ouvrage phare intitulé *La pédagogie des opprimés* (1970), Freire développe un modèle éducatif ancré dans les principes de justice sociale. Freire affirme qu'il n'y a pas d'éducation neutre; l'éducation domestique ou libère. La notion de changement social occupe une place importante dans cette approche, tout comme dans celle promue par Dewey<sup>35</sup>. En effet, dans l'approche éducative de Freire, les apprenant-e-s sont encouragé-e-s à transformer le monde plutôt que de s'y adapter sans esprit critique. Il s'agit du processus par lequel ils et elles deviennent des sujets politiques.

Freire, à l'instar de Dewey, se montre très critique de la méthode traditionnelle d'enseignement. Il la compare à un système bancaire au sein duquel le savoir est un dépôt que les élèves reçoivent patiemment, mémorisent et répètent. Cette conception « bancaire » de l'éducation agit comme instrument d'oppression puisqu'elle préserve la culture du groupe majoritaire. Si l'absence d'éducation mène au développement d'une conscience magique ou naïve des situations qui exacerbe le sentiment d'impuissance et de résignation des individus, Freire explique que le modèle bancaire conduit au développement d'une conscience unidimensionnelle des phénomènes. Ce type de conscience a comme fonction d'anesthésier les élèves. Ces derniers et ces dernières sont perçu-e-s comme des êtres passifs et le rôle de l'éducation est de les adapter au monde. C'est pour cette raison que Freire considère que cette éducation n'est pas neutre ou « objective »; la classe dominante cherche à transformer « la mentalité des opprimés et non la situation qui les opprime », pour que ceux-ci, mieux adaptés à cette situation, soient mieux dominés (p. 53). L'éducation doit donc viser, selon Freire, le développement d'une conscience critique, c'est-à-dire la compréhension critique de la réalité sociale et le développement des réflexes solidaires. Le processus de conscientisation critique suppose une vision du monde distincte. La réalité sociale n'est plus conçue comme une réalité statique sans lien avec les individus, mais comme une réalité en transformation et en évolution au sein de laquelle les individus ont un rôle à jouer. Le fatalisme

---

<sup>35</sup> Durkheim utilise les expressions « progrès » et « croissance » dans son ouvrage *Democracy and Education* (1916).

est remplacé par un élan de transformation et de recherche qui pose les apprenant-e-s comme des sujets en quête d'un « plus-être » et d'une plus grande solidarité des existences<sup>36</sup>.

Freire, tout comme Dewey, souligne la nécessité de combiner la théorie et la pratique dans l'éducation. C'est ainsi qu'il développe le concept de *praxis* pour décrire le processus par lequel la réflexion et l'action se combinent simultanément pour transformer et humaniser le monde. Plutôt que de « consommer » des idées, les individus les produisent et les transforment dans l'action et la communication. Le point de départ de son approche est l'identification de « thèmes générateurs ». Ces thèmes consistent en un ensemble dialectique d'idées, de conceptions et de valeurs étroitement liées aux expériences sociales des apprenant-e-s. Ces expériences sont ensuite problématisées dans un rapport dialogique avec l'enseignant-e qui abolit le rapport hiérarchique entre les deux parties en présence. Pour Freire, « [p]ersonne n'éduque personne, personne ne s'éduque tout seul : les personnes s'éduquent en relation entre elles, médiatisées par le monde » (p. 69). Afin d'analyser la réalité sociale et de relever les rapports sociaux inégalitaires qui l'organisent, Freire propose d'étudier le langage et l'environnement sociohistorique. Le langage, en tant qu'instrument de socialisation et de transmission de normes sociales, n'est pas neutre. Nommer l'oppression dans ses propres termes fait partie du processus de conscientisation critique pour Freire. De plus, l'utilisation des différents instruments d'analyse sociohistorique (économique, sociologique, psychologique, etc.) permet de remonter aux racines des rapports sociaux inégalitaires pour développer une compréhension plus globale du monde social qui permet de déclencher des changements systémiques ou institutionnels. Enfin, le caractère inachevé des êtres humains et le caractère transformationnel de la réalité exigent, pour Freire, que l'éducation soit une activité permanente. De plus, contrairement à Durkheim<sup>37</sup> et à Dewey<sup>38</sup>, Freire démontre une certaine méfiance à l'égard de l'institution scolaire qui vise, dans bien des cas, à assurer la légitimité de la culture des groupes majoritaires. Ce dernier a d'ailleurs fait des mouvements

---

<sup>36</sup> Pour Freire (1970), l'éducation conscientisante conçoit les humains comme des êtres inachevés qui perçoivent leur présent comme un projet et un problème à résoudre. C'est le désir de rendre leur environnement plus « humain » et plus solidaire qui les pousse à agir pour le transformer.

<sup>37</sup> Pour Durkheim, l'école est l'institution de socialisation par excellence. Il rompt avec une vision privée et domestique de l'éducation.

<sup>38</sup> Dewey crée, en 1896, sa propre école, « l'école laboratoire », afin de donner vie à sa philosophie éducative. Le quotidien des enfants est organisé autour d'activités qui leur permettent, lorsque le besoin se fait sentir, d'intégrer des apprentissages plus abstraits (apprentissage de la lecture, l'écriture, les mathématiques, etc.).

d'éducation populaire, en marge de l'institution, l'endroit privilégié pour concrétiser son éducation libératrice.

En conclusion, trois principaux courants théoriques orientent les pratiques d'éducation à la citoyenneté : l'approche de la socialisation de Durkheim, l'approche pragmatique de Dewey et l'approche de la subjectivation de Freire. Ces différentes approches poursuivent des buts distincts et empruntent, de ce fait, différentes méthodes. En effet, l'approche de la socialisation vise à contrer l'érosion du lien social en assurant une certaine homogénéité nécessaire à la vie collective. Les enfants, cibles du processus éducatif, reçoivent une formation intellectuelle pour qu'ils et elles adhèrent de façon raisonnée aux règles et aux lois nécessaires à l'intégration dans la société. L'éducation est assurée par les adultes et s'opère de façon méthodique. L'autorité du maître est un ressort important de l'activité éducative et l'école est son lieu d'exercice par excellence. Dans l'approche pragmatique, l'objectif de l'éducation démocratique consiste à favoriser les interactions sociales et l'épanouissement personnel de chacun-e, puisqu'il s'agit des deux conditions permettant la vie continue et progressive de la société. La créativité, le sens de l'initiative et la coopération sont les aptitudes à développer. Les enfants s'engagent dans un processus de croissance continue en participant à leur environnement social, aux activités se déroulant à l'école comme ailleurs, et ce, tout au long de leur vie. Les enfants, comme les adultes, ne peuvent ainsi être considéré-e-s comme des « produits finis » et le rôle de l'éducation est de leur fournir les outils nécessaires pour assurer cette croissance continue. Enfin, l'approche de la subjectivation appréhende l'éducation comme une tâche éminemment politique, soit celle de domestiquer ou de libérer. De fait, les individus sont invités à concevoir le monde comme une réalité en transformation au sein de laquelle ils ont un rôle à jouer. Pour ce faire, les individus s'engagent dans un processus de conscientisation critique. Au cours de ce processus, ils affinent leur esprit critique, réfléchissent au langage qu'ils emploient et développent une compréhension systémique de leur environnement à partir des différents outils théoriques des sciences sociales. Cette recherche intellectuelle n'est jamais dissociée de l'action et elle s'ancre dans une recherche plus large, celle d'une plus grande solidarité entre les humains. Cette tâche éducative est une activité permanente qui concerne tous les individus, adultes comme enfants. Enfin, si ces auteurs ne se prononcent pas explicitement sur le rapport des enfants à la citoyenneté, leurs différentes approches mettent néanmoins en relief diverses représentations de l'enfance et de l'âge adulte ou

du rapport enseignant-e-s/élèves qui laissent déjà entrevoir différentes perspectives sur la citoyenneté des enfants. Par exemple, pour Durkheim, l'école vise à préparer l'enfant à jouer son rôle d'adulte dans un futur éloigné. Le rapport hiérarchique entre l'adulte et l'enfant est primordial. Dewey et Freire préconisent, quant à eux, une approche plus horizontale entre les adultes et les enfants. Ces derniers et ces dernières participent à leur environnement dans le but, certes, d'apprendre, mais aussi d'agir sur les conditions concrètes qui le constituent. Dans la seconde partie de ce chapitre, il est question des théories classiques et émergentes de la citoyenneté afin de mieux cerner les différentes conceptualisations de la citoyenneté des enfants sous-jacentes aux pratiques éducatives des enseignant-e-s.

## 2. Les enfants et la citoyenneté

La seconde partie de ce chapitre porte sur les conceptualisations de la citoyenneté des enfants. À cette fin, je présente le modèle théorique de la citoyenneté de T.H. Marshall (1950), puisqu'il a constitué le paradigme dominant pour penser la citoyenneté des années 1950 jusqu'aux années 1980. J'examine comment ce modèle, à l'instar des théories politiques modernes, a mené à concevoir les enfants comme des citoyen-ne-s en devenir (Cockburn, 2013). Depuis les années 1980, ce modèle de la citoyenneté est de plus en plus remis en question par des chercheur-e-s issu-e-s de différents courants théoriques, tels que les *citizenship studies* (Isin et Tuner, 2002) et les théories politiques du *care* (Tronto, 2009). En puisant dans ces traditions théoriques et dans les écrits de la sociologie de l'enfance, je procède à l'examen critique des principaux arguments utilisés pour exclure les enfants de la citoyenneté. Alors que la théorisation de la citoyenneté des enfants est un chantier en friche qui doit s'enrichir de travaux empiriques et situés<sup>39</sup> (Lister, 2007), il existe néanmoins différents pôles théoriques qui permettent d'orienter la réflexion sur ce sujet. Je présente, en conclusion de ce chapitre, un modèle théorique de la citoyenneté qui se centre autour de la « différence » réelle et construite des enfants afin d'inclure leurs points de vue et leurs contributions au monde social.

---

<sup>39</sup> La théorie du positionnement situé (*standpoint theory*) se penche sur les rapports entre la connaissance, le point de vue et la position du ou de la chercheur-e. Il s'agit d'une réflexion épistémologique qui tient compte à la fois de la position individuelle et du positionnement social du sujet qui observe et qui produit la connaissance.

### **2.1. Les enfants « citoyen-ne-s en devenir »**

Les enfants sont généralement défini-e-s, dans la théorie politique, comme des citoyen-ne-s en devenir. Les discussions sur la citoyenneté des enfants se concentrent sur leurs « manques » par rapport aux adultes. Ils et elles n'ont pas les mêmes privilèges, comme le droit de vote, ou les mêmes obligations, comme les responsabilités financières, que les adultes. Dans les lignes qui suivent, j'explique que ces privilèges et ces obligations sont étroitement liés au concept d'« autonomie rationnelle » développé dans la théorie politique libérale, et que ce critère est utilisé pour inclure ou exclure des groupes sociaux de la citoyenneté. Dans ce paradigme, les enfants ont néanmoins un statut distinct de celui des autres groupes qui ont, par le passé, été exclus de la citoyenneté (classes défavorisées, femmes, esclaves, etc.). En effet, les enfants sont des citoyen-ne-s en devenir dans la mesure où ils ont le potentiel de développer leur « autonomie rationnelle ». Pour cela, ils et elles doivent d'abord recevoir une formation adéquate. C'est pour cette raison que le rapport des enfants à la citoyenneté est principalement abordé par le prisme de l'éducation.

Le modèle de la citoyenneté de Marshall (1950) a constitué le paradigme dominant pour penser la citoyenneté des années 1950 jusqu'aux années 1980 (Roche, 1999). Pour Marshall (1950), la citoyenneté est composée de trois dimensions : la citoyenneté civile, la citoyenneté politique et la citoyenneté sociale. La citoyenneté émerge au XVIII<sup>e</sup> siècle avec la revendication de droits civils tels que la liberté de pensée et le droit à la propriété privée. Les droits politiques associés au processus formel de participation politique, comme le droit de vote, apparaissent, quant à eux, au XIX<sup>e</sup> siècle. Finalement, le XX<sup>e</sup> siècle produit les droits sociaux nécessaires à l'exercice des droits civils et politiques. Parmi ceux-ci, il y a le droit à l'éducation, le droit à la santé, les prestations de bien-être social, etc. Le modèle de Marshall démontre que les droits sociaux sont intriqués aux droits civils et politiques; ces droits permettent d'inclure le plus grand nombre d'individus et de groupes d'individus dans la citoyenneté. Malgré cela, les enfants demeurent en marge du modèle de la citoyenneté de Marshall en raison de la croyance selon laquelle l'enfance est une période de préparation à l'exercice de sa citoyenneté (Cockburn, 2013).

Les modèles de la citoyenneté fondés sur les droits, comme celui de Marshall, s'ancrent dans les théories politiques et philosophiques libérales du siècle des Lumières et, plus précisément, dans

les théories du contrat social. L'objectif était de transformer le statut de l'individu en ayant recours à la notion de droits naturels (Arneil, 2002). Les droits naturels sont l'ensemble des droits que tous les humains possèdent en vertu de leur commune nature. Cette commune nature résiderait dans la liberté de s'arracher au poids et au déterminisme du passé et des traditions par la raison. Le contrat social suppose que les citoyen-ne-s font le choix de se regrouper et de conférer une autorité à l'État puisqu'ils et elles jugent, à partir de leur raison, que cela répond à leurs intérêts mutuels. La capacité à raisonner devient ainsi le critère pour déterminer les individus capables d'être citoyens et pour exclure ceux jugés incapables et dépendants des autres. Si, au XX<sup>e</sup> siècle, les enfants possèdent certains droits civils, comme le droit d'être un-e citoyen-ne légal-e, le droit de résidence et celui de reconnaissance en tant que « mineur-e-s », les enfants sont exclu-e-s des mécanismes de décision liés à la citoyenneté (Cockburn, 2013). Il en est de même pour le deuxième volet de la citoyenneté identifié par Marshall, la citoyenneté politique, qui comprend le droit de voter. C'est la citoyenneté sociale qui soulève indirectement la question de l'enfance en faisant valoir l'importance du droit à l'éducation pour préparer les individus à exercer leur citoyenneté à l'âge adulte. Marshall écrit à ce sujet :

*The education of children has a direct bearing on citizenship, and when the state guarantees that all children shall be educated, it has the requirements and the nature of citizenship definitely in mind. It is trying to stimulate the growth of citizens in the making ... the aim of education during childhood is to shape the future adult. Fundamentally, it should be regarded, not as the right of the child citizen to go to school, but as the right of the adult citizen to have been educated. (1950, p. 16)*

Bien qu'il y ait étoffement de la citoyenneté dans le modèle théorique de Marshall, les enfants demeurent en marge de la citoyenneté. Ces derniers et ces dernières possèdent un statut singulier, celui de citoyen-ne-s en devenir : « It is trying to stimulate the growth of citizens in the making [...] the aim of education during childhood is to shape the future adult. » (Marshall, 1950, p. 16) Les enfants ne deviennent visibles qu'au moment de soulever le droit à l'éducation. De plus, Marshall précise qu'il ne s'agit pas d'un droit accordé aux enfants, mais bien celui des adultes : « Fundamentally, it should be regarded, not as the right of the child citizen to go to school, but as the right of the adult citizen to have been educated. » (Marshall, 1950, p. 16)

En résumé, Arneil (2002) explique que la notion de citoyen-ne-s en devenir s'articule autour de trois différents aspects : 1) le produit final; 2) le processus permettant de développer le produit

final; 3) la frontière entre les citoyen-ne-s et les non-citoyen-ne-s. Le produit final, ou le référent implicite, est, dans cette approche, l'adulte autonome et rationnel-le. Les enfants sont traditionnellement défini-e-s à partir de leurs manques, c'est-à-dire le manque d'expériences et de connaissances qui informent la raison et fondent la liberté de l'humain. Comme la citoyenneté est étroitement associée à l'intellect et à la raison, le processus principal par lequel un-e citoyen-ne est créé-e, dans la pensée politique libérale, est l'éducation. Enfin, l'action politique doit s'exercer entre égaux et égales, c'est-à-dire entre ceux et celles qui ont déjà été éduqué-e-s (Arendt, 1972). Il se révèle donc essentiel de tracer une ligne entre l'enfance et l'âge adulte pour différencier les individus qui doivent être éduqués de ceux qui le sont déjà. L'âge auquel cette ligne est tracée peut varier dans le temps et selon les sociétés, mais il demeure qu'une telle frontière doit être déterminée. Il s'ensuit que plus l'enfant est scolarisé-e, plus il ou elle sera visible dans la théorie politique, ce qui pourrait expliquer la prépondérance de travaux sur l'éducation à la citoyenneté menés dans le contexte de l'éducation secondaire.

## **2.2. Les critiques des paradigmes dominants de la citoyenneté**

L'histoire de la citoyenneté a été marquée par l'exclusion de groupes sociaux, ce qui a mené les chercheur-e-s de courants de recherche tels que les *citizenship studies* (Isin et Tuner, 2002) et les théories politiques du *care* (Tronto, 2009) à proposer une solution de remplacement aux paradigmes dominants de la citoyenneté. Les chercheur-e-s issu-e-s de ces courants de recherche dénoncent l'universalisme abstrait au cœur de la citoyenneté libérale qui marginalise certains groupes sociaux et échoue, en raison de son approche surplombante, à rendre compte des points de vue et des expériences de tous les acteurs et actrices politiques. Arneil (2002) relève ainsi que l'un des principaux problèmes dans la conceptualisation des enfants comme citoyen-ne-s en devenir est que le monde politique n'est jamais appréhendé à partir de la perspective des enfants. Ceux-ci et celles-ci sont plutôt considéré-e-s comme des moyens de mettre en relief un idéal démocratique, soit l'adulte autonome et rationnel-le. Autrement dit, « l'adulte » demeure le référent implicite. En se penchant sur les groupes en « marge » de la citoyenneté institutionnelle – comme les enfants –, une définition plus sociologique de la citoyenneté émerge. Cette dernière met l'accent sur les pratiques, les identités et la notion d'appartenance citoyennes plutôt que d'insister sur ses seules dimensions légales telles que les droits et responsabilités (Werbner et

Yubal-Davies, 1999, cités dans Lister, 2007). À ce jour, la citoyenneté des enfants est un concept qui demeure peu théorisé en raison des présupposés du paradigme du développement qui ont longtemps imprégné les sciences sociales et de l'hégémonie de la citoyenneté libérale (Moosa-Mitha, 2005). La « nouvelle » sociologie de l'enfance et les champs d'études alternatifs sur la citoyenneté gagnent à se rencontrer afin de développer une théorie de la citoyenneté inclusive des enfants qui permet à la fois de rendre visibles les contributions des enfants au monde social et de tenir compte de leurs perspectives dans la définition du bien commun. Dans les lignes qui suivent, j'examine les principaux arguments utilisés pour exclure les enfants de la citoyenneté. Je poursuis en présentant les critiques des féministes du *care* et des sociologues de l'enfance portant sur le sujet et la sphère du politique. La recension de ces critiques permet d'illustrer le caractère controversé de ce modèle théorique de la citoyenneté, et ainsi, la nécessité de conceptualiser la citoyenneté de façon plus inclusive. Je clos ce chapitre en me penchant sur un modèle de la citoyenneté différencié qui reconnaît les contributions et les points de vue des enfants.

### **2.2.1. Le sujet du politique : la capacité et l'autonomie**

Le principal argument utilisé pour exclure les enfants de la citoyenneté est celui de la capacité. Les enfants ne sont pas considéré-e-s comme des citoyen-ne-s à part entière car leur immaturité intellectuelle ne leur permet pas de raisonner comme les adultes (Kulynych, 2001; Lister, 2007; Roche, 1999). Cet argument découle de la vision de l'enfance promue par le paradigme du développement au sein duquel la rationalité est le marqueur universel de l'âge adulte et l'irrationalité, celui de l'enfance. Pour Gaudet (2018), penser l'enfance au-delà du discours capacitaire normatif est l'un des défis intellectuels posés par le chantier de recherche sur la citoyenneté des enfants. Pour dépasser cette perspective, les sociologues de l'enfance formulent une série d'arguments qui se rattachent au principe de continuité entre l'adulte et l'enfant. Leurs arguments font écho aux modèles éducatifs de Dewey et de Freire, qui appréhendent la vie comme un processus continu de croissance au sein duquel tous les êtres humains sont inachevés. Ainsi, plutôt que de caractériser les enfants comme ayant une capacité limitée à prendre des décisions responsables, les sociologues de l'enfance (Arneil, 2002; Howe et Covell, 2005) préfèrent se référer à leurs « capacités en évolution ». Cela permet d'éviter de reproduire le schéma binaire selon lequel les enfants sont incompetent-e-s et les adultes, compétent-e-s. De plus, les sociologues

mettent en relief la façon dont le contexte social, économique, politique et culturel facilite ou entrave le développement des capacités intellectuelles des enfants. Le développement de celles-ci ne peut être considéré comme étant le fruit d'une stricte maturation biologique (Biesta et Lawy, 2006). En effet, la reconnaissance dont jouissent les enfants (Alderson, 1992), leurs expériences ainsi que leurs interactions sociales (Arneil, 2002), tout comme le type de compétences et le contexte précis dans lequel celles-ci doivent être déployées (Lister, 2007), viennent façonner le développement intellectuel des enfants. Si, en théorie, les capacités des enfants évoluent en fonction de leur âge, en pratique, tous les facteurs nommés plus haut induisent certaines variations quant à l'âge auquel un enfant peut acquérir une compétence donnée. Ces variations peuvent même conduire des enfants à développer des capacités de raisonnement et d'empathie aussi vastes, voire plus, que certain-e-s adultes (Roche, 1999).

L'état de dépendance dans lequel se trouvent les enfants est également un argument employé pour les exclure de la citoyenneté. Il est vrai que, dans les sociétés occidentales, les enfants doivent aller à l'école et n'ont pas la responsabilité de subvenir seul-e-s à leurs besoins. Ils et elles se trouvent donc dans une position de dépendance par rapport aux adultes. Mais pour Alderson (2000), il importe de reconnaître que les enfants ne sont pas les seuls êtres dépendants; les adultes dépendent aussi des enfants. Cockburn explique, à ce sujet, que « [t]ous les membres d'une société sont dépendants des enfants en vue de la continuité et de l'existence future de la société » (1998, p. 109-110). Reconnaître le rapport de dépendance généralement caché des adultes par rapport aux enfants met en lumière le réseau de relations dans lequel s'enracine la citoyenneté. Ces différents « contre-arguments » mènent, par conséquent, à une redéfinition du « sujet politique ». Il s'agit de transformer le sujet politique autonome et rationnel de la modernité en remettant au centre du projet démocratique les notions interreliées de vulnérabilité et d'autonomie toutes deux inhérentes à la condition humaine (Gaudet, 2015). En outre, tous les êtres humains, enfants comme adultes, sont des sujets interdépendants. Reconnaître les enfants comme des citoyen-ne-s à part entière, dans ce contexte, s'inscrit dans une politique de solidarité intergénérationnelle (Caron, 2018).

### **2.2.2. La sphère du politique : le clivage public/privé**

La théorie politique traditionnelle sépare la vie publique de la vie privée. Les enfants sont pris en charge dans des espaces privés. Ils et elles sont donc absent-e-s, exclus-e-s ou « protégé-e-s » de la vie publique. L'objectif est de les « protéger » de la société et des dommages potentiels qui pourraient leur être infligés. Cette scission vise également à permettre aux enfants d'acquérir la maîtrise de soi et les vertus nécessaires à une vie adulte réussie et à l'exercice d'une citoyenneté responsable. En réponse à cet argument, de nombreuses études ont démontré que les enfants ne sont pas nécessairement à l'abri dans la sphère privée. En effet, les espaces privés sont souvent des lieux de solitude, de violence et d'abus pour les enfants (Kitzinger, 1990; Roberts, Smith et Lloyd, 1992). De plus, le besoin de protection des enfants n'est pas incompatible avec le droit à la participation (Lister, 2007). Or, la dichotomie privé/public contribue à marginaliser les intérêts et les besoins des enfants. Les enfants participent peu dans la sphère publique puisque cette dernière est généralement très structurée et hiérarchique. Les enfants préfèrent souvent participer dans des espaces privés en dehors de la supervision et du contrôle des adultes. À l'instar des féministes matérialistes qui ont lutté pour rendre visible la participation des femmes dans la sphère privée et pour que l'utilité sociale de ces formes de participation soit reconnue (Delphy, 1998; Guillaumin, 1978), les sociologues de l'enfance militent pour que les actions exercées dans la sphère privée soient reconnues comme des formes de participation légitime qui contribuent au maintien ou à la transformation de l'ordre social. Selon Qvortup, la participation des enfants dans la sphère privée a une portée sociale et politique : « [I]ls contribuent à l'accumulation des savoirs et de la force de travail utilisés en société, ils sont partie prenante du renouvellement social et, dès leur plus jeune âge, ils font partie intégrante de l'organisation sociale. » (1985, cité dans Brougère et Vadenbroeck, 2007, p. 89)

Cette nouvelle perspective entraîne une reconfiguration de la sphère politique. Le politique y est alors décentré et s'étend jusque dans la sphère privée. Lorsqu'il y a « [...] élargissement de la distribution des capacités à exercer des responsabilités et un contrôle sur les affaires publiques [...], l'ensemble des actions assurant matériellement la possibilité même des relations sociales ordinaires » (Ogien et Laugier, 2014, p. 193) qui ont longtemps été invisibilisées, doivent maintenant être envisagées comme faisant partie des multiples formes que peut prendre le politique. Cette porosité entre ces deux sphères traditionnellement clivées est d'ailleurs caractéristique d'une série de formes d'engagement émergentes qui s'inscrivent dans la foulée du

processus d'individuation. La dichotomie entre les sphères publique et privée repose sur des normes genrées, comme l'ont démontré les féministes (Delphy, 1998; Guillaumin, 1978), mais aussi sur des normes adultocentrées, comme s'emploient à le mettre en lumière les sociologues de l'enfance (Qvortup, 1994).

### **2.3. Un modèle de la citoyenneté centré sur la « différence »**

Les arguments liés aux notions de capacité et d'autonomie utilisés pour exclure les enfants de la citoyenneté sont formulés à l'aune d'une norme adulte idéalisée<sup>40</sup>. Cet argumentaire s'inscrit dans un rapport social qui maintient les enfants, membres du groupe social de « l'enfance », dans une position dissymétrique par rapport au groupe des adultes (Qvortup, 1994). Ce rapport social se fonde sur une vision binaire du monde, partagée entre un « nous » et un « eux » homogènes et essentialisés (Guillaumin, 2002). Ici, l'adulte est rationnel-le et autonome alors que l'enfant est irrationnel-le et dépendant-e. La scission politique/privé repose, elle aussi, sur une conception adultocentrée de la participation. Les activités qui s'exercent dans la sphère publique (le travail rémunéré, le vote, etc.) obtiennent une grande reconnaissance alors que celles qui s'exercent dans la sphère privée (le travail avec autrui, le travail d'apprentissage, etc.) sont dévalorisées, voire invisibilisées. Les contre-arguments relevés plus haut ont comme objectif de remettre en question cette vision dichotomique du monde. Plutôt que de se concentrer sur l'immaturation intellectuelle des enfants, on propose de se pencher sur leurs « capacités en évolution » ou, autrement dit, sur leur croissance, un concept plus organique et ouvert que celui de « devenir » (Arneil, 2002). Il en est de même pour le binôme dépendant-e/indépendant-e, qui est remplacé par le concept de l'interdépendance, une notion qui rend visible les relations de réciprocité qui se tissent entre enfants et adultes. De plus, à l'instar des travaux sociologiques et anthropologiques de la citoyenneté, on tient compte des entremêlements du politique et du social dans les pratiques de la vie ordinaire (Neveu, 2013). L'abolition de ces schèmes de pensées dichotomiques permet d'appréhender les enfants dans toute leur complexité, mais surtout, d'obtenir une grande reconnaissance des enfants en tant que groupe social (Lister, 2007).

La reconnaissance est étroitement liée au concept de citoyenneté (Roche, 1999), tout spécialement à l'approche de la citoyenneté différenciée (Caron, 2018; Jans, 2004; Moosa-Mitha, 2005).

---

<sup>40</sup> Cette norme idéalisée est celle de l'adulte autonome et rationnel-le.

Lorsque des chercheur-e-s militent pour l'inclusion des enfants dans la citoyenneté, leur objectif n'est généralement pas de traiter les enfants comme des adultes, c'est-à-dire d'étendre les privilèges des adultes aux enfants (comme le droit de vote). Il s'agit plutôt de conceptualiser la citoyenneté en prenant comme point de départ les enfants plutôt que les adultes. Les chercheur-e-s se détachent d'une conception normative et abstraite de la citoyenneté pour adopter une perspective contextualisée. En effet, pour comprendre le sens ainsi que les formes que peut prendre la citoyenneté pour les enfants, les chercheur-e-s proposent de se pencher sur les expériences citoyennes actuelles des enfants et le contexte singulier dans lequel elles se déploient. Des travaux empiriques et situés qui rendent compte de ces différents éléments, comme ceux de Bélanger (2018), permettent de cerner progressivement les contours de la citoyenneté des enfants. Ces derniers permettent d'explorer les différents sens que peut prendre la citoyenneté en tenant compte des points de vue des enfants et de leurs expériences, de reconnaître leurs pratiques citoyennes actuelles ainsi que de faciliter l'examen critique des conditions structurelles entourant l'exercice de leur citoyenneté.

Un modèle centré sur la « différence »<sup>41</sup> est un moyen de contrer ce que Caron (2018) nomme l'adultisme, c'est-à-dire l'adoption de schèmes de pensée qui produisent et maintiennent des rapports dichotomiques et hiérarchisés entre les enfants et les adultes. Dans un modèle de la citoyenneté différencié, on reconnaît que les enfants possèdent des capacités épistémiques<sup>42</sup> ainsi qu'un potentiel d'agencéité<sup>43</sup> tout en sachant que ces différents éléments sont modelés par des rapports de pouvoir, comme ceux basés sur l'âge. Ces rapports de pouvoir qui relèguent les perspectives des enfants en arrière-plan constituent une injustice épistémique (Fricker, cité dans Ogien et Laugier, 2014). Pour attaquer de front ces injustices épistémiques qui rendent inaudibles les voix des enfants, des chercheur-e-es proposent « d'imposer la validité de manières de voir et de parler qui sont maintenues à l'écart de l'espace public » (Ogien et Laugier, 2014, p. 125) en adoptant diverses mesures pour « baisser le volume » des discours dominants (Bourgault, 2015). Par conséquent, l'inclusion des enfants dans la citoyenneté est un objectif exigeant pour les adultes. Cela leur demande de revoir leurs façons de penser les enfants et d'agir avec eux et avec elles pour

---

<sup>41</sup> La différence représente, dans ce cas-ci, le groupe social de l'enfance. Il s'agit d'un groupe en marge de la norme de l'adulte autonome et rationnel-le universalisée.

<sup>42</sup> Les capacités épistémiques sont comprises comme les capacités à réfléchir aux enjeux démocratiques. Cela revient à accorder une validité et une légitimité aux manières de voir et de parler maintenues à l'écart de l'espace public (Ogien et Laugier, 2014).

<sup>43</sup> Le potentiel d'agencéité est compris comme l'aptitude à opérer ou à introduire des changements dans le monde.

tenir compte de ce qui ne s'entend pas et ne se voit pas dans un modèle de la citoyenneté adultocentré.

En résumé, il a été question, dans ce chapitre, des principales théories sociologiques de l'éducation à la citoyenneté et de la conceptualisation de la citoyenneté des enfants. Durkheim, Dewey et Freire ne proposent pas une définition claire de la citoyenneté des enfants. Cependant, j'ai pu relever différentes perspectives au sujet de l'enfance et des rapports adultes/enfants, des dimensions étroitement liées à la citoyenneté des enfants. Dans la seconde partie, j'ai traité explicitement de la conceptualisation de la citoyenneté des enfants, en présentant d'abord celle qui demeure encore aujourd'hui dominante, soit la métaphore du ou de la citoyen-ne en devenir. Il a ensuite été question des différentes critiques des représentations du sujet et de la sphère du politique rattachées à cette perspective. J'ai présenté, en conclusion de ce chapitre, le modèle théorique qui émerge en réponse à ces critiques, c'est-à-dire le modèle de la citoyenneté centré sur la différence. Ce modèle propose essentiellement de conceptualiser la citoyenneté en prenant comme point de départ les enfants plutôt que la norme de l'adulte autonome et rationnel-le faussement universelle. En somme, ce chapitre permet de rendre compte de la diversité des représentations et des modèles théoriques de la citoyenneté des enfants. Les éléments relevés dans ce chapitre m'ont permis d'encadrer l'analyse des données recueillies au cours des entretiens. Le prochain chapitre porte, cette fois, sur l'encadrement méthodologique préconisé afin d'assurer la cohérence entre les différentes étapes du protocole de recherche.

## QUATRIÈME CHAPITRE : L'ENCADREMENT MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette section, je présente l'encadrement méthodologique qui m'a permis de répondre à ma question de recherche : Comment s'articulent les notions d'enfance/enfants et de citoyenneté démocratique dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s du primaire en contexte québécois? Je m'attarde, dans les pages qui suivent, sur le type de recherche proposée ainsi que sur les processus de collecte et d'analyse des données.

### 1. Le type de recherche proposée

La recherche proposée est qualitative et exploratoire. La perspective qualitative permet de mieux *comprendre* le phénomène social à l'étude plutôt que de chercher à l'*expliquer*. Gaudet et Robert (2018) expliquent que la recherche qualitative est un processus itératif de production du savoir et que son objet, le social, est complexe et plurivoque. Ce dernier s'inscrit dans un contexte historique particulier et se fonde sur des relations subjectives. En effet, l'éducation à la citoyenneté est une réponse institutionnalisée à l'idée de « crise » alléguée de la démocratie qui émerge au tournant des années 2000. De plus, ces pratiques éducatives s'inscrivent dans un vaste réseau de relations. Les fonctionnaires du ministère de l'Éducation déterminent les orientations théoriques de ces programmes. Les enseignant-e-s assurent leur mise en œuvre. Les enfants en sont, enfin, les destinataires. Cette recherche a également une portée exploratoire, puisque l'angle d'étude proposé demeure une piste de recherche peu exploitée dans la littérature scientifique francophone. L'objectif consiste donc à obtenir une compréhension préliminaire du phénomène social à l'étude et à clarifier les concepts qui y sont associés dans l'optique de poursuivre des recherches ultérieures sur le sujet.

### 2. Le processus de collecte des données

Afin de cerner les différents volets du processus de collecte des données, je me penche sur le choix des participant-e-s, l'entretien semi-dirigé comme méthode retenue, les considérations éthiques et les critères de validité de la recherche.

#### 2.1. Les participant-e-s

L'échantillon est composé de 12 participant-e-s. L'objectif du corpus empirique qualitatif n'est

pas la généralisation statistique, mais plutôt la généralisation théorique ou analytique (Maxwell, 2009). C'est la richesse des données qui est recherchée plutôt que leur représentativité. De la sorte, les échantillons en méthodologie qualitative, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'enquêtes exploratoires comme celle-ci, sont de plus petite taille.

Le recrutement des participant-e-s s'est principalement réalisé à partir des médias sociaux et en ayant recours à mes réseaux personnels. J'ai d'abord conçu une affiche (voir l'annexe A) pour présenter les objectifs de ma recherche et les critères de sélection des participant-e-s. Avec l'autorisation des administratrices, j'ai diffusé cette affiche sur un groupe Facebook d'enseignant-e-s (Sarah, Cindy, Sabrina et Marc) ainsi que sur la page d'un concours d'éducation citoyenne organisé par la Fédération autonome de l'enseignement (Solange et Éloïse). J'ai également partagé mon affiche avec le mot clic #eduqc sur Twitter (Antoine) et sur LinkedIn (Solange). J'ai ensuite eu recours à mes relations personnelles et professionnelles dans le milieu de l'enseignement. Certains collègues m'ont recommandé des participant-e-s (Dominic et Sarah) et j'ai interrogé une participante au symposium « Éducation et démocratie » (Émilie). Enfin, j'ai recruté un participant (Gilbert) en rencontrant, par hasard, ses élèves qui effectuaient une collecte de fonds à l'épicerie.

L'échantillonnage s'est réalisé par cas multiples visant la saturation empirique par homogénéisation (Pires, 1997). Les critères de sélection des participant-e-s sont les suivants : 1) enseigner dans une école primaire du Québec; 2) démontrer de l'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté; 3) avoir vécu différentes expériences d'éducation à la citoyenneté avec des élèves. En plus de favoriser l'homogénéisation de l'échantillon, ces critères de sélection ont permis d'assurer une cohérence entre le protocole de recherche et la problématique de recherche. L'objectif était de réunir des individus déjà sensibilisés à cette notion pour qu'ils puissent parler, avec expérience, du phénomène à l'étude. De cette façon, j'ai cherché à réduire au maximum le décalage entre les intentions et les actions. Le tableau ci-dessous offre une présentation sommaire de chacun-e des participant-e-s. Une présentation plus exhaustive des participant-e-s se trouve à l'annexe B.

Tableau 1 – Participant-e-s

<b>Participant-e</b>	<b>Sexe</b>	<b>Années d'expérience</b>	<b>Niveau(x) d'enseignement</b>	<b>Taille du groupe</b>	<b>Cote de défavorisation</b>
Émilie	F	4 ans	3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année	11 élèves	x
Sarah	F	3 ans	4 <sup>e</sup> année	23 élèves	
Cindy	F	14 ans	5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année	24 élèves (G1) 27 élèves (G2)	
Dominic	H	8 ans	1 <sup>ère</sup> à la 6 <sup>e</sup> année	N.A.	
Antoine	H	18 ans	3 <sup>e</sup> année	16 élèves	x
Sabrina	F	6 ans	5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année	20 élèves	
Caroline	F	18 ans	5 <sup>e</sup> année	25 élèves	x
Solange	F	16 ans	2 <sup>e</sup> année	21 élèves	
Gilbert	H	26 ans	6 <sup>e</sup> année	25 élèves	
Éloïse	F	3 ans	Préscolaire à la 6 <sup>e</sup> année	N.A.	
Marc	H	10 ans	5 <sup>e</sup> année	24 élèves	
Patrice	H	3 ans	1 <sup>ère</sup> à la 6 <sup>e</sup> année	N.A.	

## 2.2. Les entretiens semi-structurés

Afin de recueillir les données de cette recherche, j'ai mené des entretiens semi-structurés d'une durée de 60 à 120 minutes. Gauthier définit l'entretien semi-structuré comme étant « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur [...] dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche » (2009, p. 340). Cette méthode convient tout particulièrement aux projets de recherche qui ont pour but de comprendre le point de vue des individus. En effet, ce rapport dialogique entre l'enquêtrice et l'enquêté contribue à « rendre l'enquêté actif et [à] explorer progressivement les perspectives émergentes » (Barbot, 2010, p. 119). Les données produites sont ainsi riches en détail et en descriptions (Gauthier, 2009).

Pour mener ces entretiens, j'ai utilisé un guide d'entretien avec quatre différentes sections permettant d'aborder les thématiques étudiées en profondeur. La première section, la mise en contexte, est composée de questions plus générales qui permettent aux participant-e-s de décrire leurs expériences éducatives et leur milieu d'enseignement. Ces questions visent également à recueillir un certain nombre de données sociodémographiques. Les questions de la deuxième section portent sur le travail d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s. Ces questions visent à faire verbaliser les participant-e-s sur la manière dont ils et elles conçoivent la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté ainsi que la position et le rôle des enfants et des adultes dans celle-ci. Dans la troisième section, on trouve des questions au sujet des représentations de l'enfance et des enfants afin de vérifier la cohérence entre les pratiques et le discours des participant-e-s. Enfin, l'entretien se termine avec un bref retour sur le déroulement de l'entretien et les remerciements d'usage.

Tableau 2 – Guide d’entretien

<b>Ouverture</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Remerciements et présentation des objectifs de la recherche</li> <li>– Rappel des paramètres de confidentialité et signature du formulaire de consentement éclairé</li> <li>– Présentation du déroulement de l’entretien</li> </ul>
<b>Partie 1 : Mise en contexte</b>
<p><u>Parlez-moi de votre classe :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– En quelle année enseignez-vous?</li> <li>– Depuis combien d’années enseignez-vous?</li> <li>– Pour quelles raisons avez-vous décidé de devenir enseignant-e?</li> </ul> <p><u>Parlez-moi un peu plus de vos élèves :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quel âge ont vos élèves?</li> <li>– Combien d’élèves y a-t-il dans votre classe? Combien de filles? Combien de garçons?</li> <li>– Est-ce qu’il y a un projet éducatif particulier à votre école?</li> <li>– Comment décririez-vous le milieu socioéconomique dans lequel évoluent vos élèves?</li> <li>– Aimerez-vous me dire autre chose à leur sujet?</li> </ul>
<b>Partie 2 : Les pratiques éducatives</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pouvez-vous me donner un exemple d’activité ou de projet que vous avez fait et qui a permis le développement d’un sentiment de responsabilité sociale/d’habiletés de participation et de prise de décision/d’une réflexion sur les rapports de pouvoir?</li> <li>– Comment ça se passait? Qui était impliqué?</li> <li>– Avez-vous du matériel pédagogique qui vous permet d’aborder cet enjeu? Pouvez-vous m’en parler? De quoi auriez-vous besoin?</li> <li>– Avez-vous des exemples, dans la classe ou dans la cour d’école, lors desquels les enfants ont changé les choses?</li> <li>– Considérant que ce type d’activités vous demande des efforts supplémentaires, en plus de votre tâche régulière, pourquoi faites-vous cela?</li> </ul>
<b>Partie 3 : Les représentations de l’enfance et des enfants</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Quels sont les enjeux liés à l’enfance?</li> <li>– Est-ce différent d’être un enfant aujourd’hui qu’à votre époque?</li> <li>– Est-ce qu’un enfant peut être un citoyen? Pourquoi?</li> <li>– Si oui, qu’est-ce qu’un enfant citoyen?</li> </ul>
<b>Partie 4 : Conclusion</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aimerez-vous ajouter quelque chose?</li> <li>– Y a-t-il une question que vous auriez aimé que je vous pose?</li> <li>– Êtes-vous satisfait-e de notre entretien?</li> <li>– Remerciements et conclusion de l’entretien</li> </ul>

Ce guide a agi à titre d'outil hybride et évolutif (Barbot, 2010). Cela signifie, d'une part, qu'il n'a pas été suivi de façon linéaire et séquentielle et que, d'autre part, certaines questions ont été ajoutées ou retirées à mesure que j'ai découvert des éléments importants et des pistes qui me permettaient de mieux comprendre la façon dont s'articulent les concepts d'enfance/enfants et de citoyenneté dans les pratiques éducatives des enseignant-e-s. En effet, la recherche d'informations étant orientée par les réponses des participant-e-s, un aller-retour s'est constamment opéré entre les trois principales catégories de mon guide d'entretien (contexte, pratiques éducatives, représentations). Par exemple, il n'était pas rare que, lorsque les enseignant-e-s présentaient leurs élèves ou expliquaient les raisons pour lesquelles ils et elles avaient choisi de devenir enseignant-e-s, ils et elles mentionnaient déjà quelques-unes de leurs pratiques d'éducation à la citoyenneté. De plus, en présentant leurs pratiques d'éducation à la citoyenneté, plusieurs participant-e-s ont pris explicitement position sur le statut de citoyen-ne des enfants ou encore sur la place que les enfants occupent dans la société. Les frontières entre les différentes catégories, que j'ai créées pour faciliter mon travail analytique, sont demeurées fluides tout au long des entretiens. De plus, de nouvelles questions se sont rapidement ajoutées au fil des entretiens. Si, au départ, je questionnais les participant-e-s au sujet des leviers à l'éducation à la citoyenneté, j'ai constaté, dès le premier entretien, que les obstacles rencontrés étaient également une source d'information précieuse pour mieux comprendre l'objet de cette recherche. Aussi, en posant des questions sur les pratiques éducatives des enseignant-e-s, j'ai cherché à cerner le rapport entre l'enseignant-e (adulte) et les élèves (enfants), mais après quelques entretiens, j'ai élargi cette recherche pour également cerner la nature du rapport entre l'école et le milieu familial, ainsi qu'entre l'école et la communauté plus large. Après avoir interrogé la troisième participante, j'ai demandé aux participant-e-s s'ils et elles avaient une « porte d'entrée » à l'éducation à la citoyenneté. La perspective sur les enfants et l'éducation à la citoyenneté de cette participante s'est grandement transformée après avoir vécu un projet particulier. Ce fut sa « porte d'entrée » à l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle l'exerce actuellement. Si, pour la plupart, l'éducation à la citoyenneté est liée à leurs valeurs et à leur philosophie de l'enseignement, cette question m'a néanmoins permis de découvrir des projets ou des expériences vécues marquantes pour les participant-e-s. Enfin, j'ai enlevé les questions plus théoriques de la troisième section pour ne conserver que celles portant sur le rapport des enfants à la citoyenneté. Ces questions n'ont trouvé, en général, que très peu d'écho auprès des participant-e-s. J'ai constaté que, lorsque les

participant-e-s avaient formulé une réflexion à ce sujet, ils et elles me la partageaient pour expliquer leur démarche pédagogique sans que j'aie besoin de leur poser explicitement la question. Dans le cas contraire, c'est-à-dire lorsqu'ils ou elles n'avaient pas réfléchi de façon plus « philosophique » à ces sujets, ces questions pouvaient créer un certain inconfort associé au fait de ne pas être en mesure de répondre « adéquatement » à la question posée.

Les entretiens se sont généralement déroulés comme suit. Je suis d'abord entrée en relation avec les personnes par courriel, pour leur présenter l'objectif de la recherche ainsi que les modalités de réalisation de l'entretien. Elles ont également reçu le formulaire de consentement pour pouvoir le lire et formuler des questions au besoin. Nous avons, par la suite, choisi un moment et un lieu (au besoin) pour réaliser l'entretien. J'ai interrogé la plupart des participant-e-s en ligne, en utilisant un programme de visioconférence (Sarah, Cindy, Antoine, Sabrina, Solange, Solange, Éloïse et Marc). J'ai interrogé les autres participant-e-s en personne, en me rendant sur leur lieu de travail (Gilbert et Sarah), à l'université (Émilie) ou encore dans un café (Dominic). Avant de commencer formellement l'entretien, nous avons discuté ensemble pendant quelques minutes. Ce moment de discussion informelle avait comme objectif de créer un lien de confiance et de me permettre de répondre aux questions des participant-e-s, le cas échéant. J'ai ensuite présenté à nouveau l'objectif de la recherche ainsi que les modalités de réalisation de l'entretien et le formulaire de consentement<sup>44</sup>. Une fois l'entretien formellement commencé, j'ai recueilli les données à l'aide d'enregistrements audios et en prenant des notes manuscrites. Durant certains entretiens, je n'ai presque pas eu besoin d'intervenir pour relancer les échanges. Mon rôle consistait à m'assurer que la personne interrogée énonce ses pratiques et non seulement ses croyances. Dans d'autres cas, j'ai dû relancer la conversation à plusieurs reprises. Le défi consistait, cette fois, à ne pas orienter les réponses des participant-e-s. Étant moi-même enseignante au primaire, une certaine proximité s'est installée avec certain-e-s participant-e-s, de sorte qu'ils et elles ne ressentaient pas toujours le besoin d'expliquer certains aspects de leur réalité sociale. Cette proximité renvoie au texte de Hamel (2007), dans lequel il explique que Bourdieu propose de mettre en relation un-e chercheur-e et un-e participant-e occupant la même position sociale, de façon à enrayer la violence symbolique, c'est-à-dire l'imposition d'un point de vue, qui pourrait alors résulter de la situation inégalitaire.

---

<sup>44</sup> Voir la section suivante portant sur les considérations éthiques de la recherche.

Cette situation a certes contribué à mettre en place des relations plus horizontales qui ont facilité le dialogue, mais dans certains cas, j'ai dû inciter les participant-e-s à mieux expliciter leur pensée pour en rendre compte avec justesse. Enfin, la durée des conversations, plus longue que prévue<sup>45</sup>, qui se sont poursuivies sous un mode plus informel après l'entretien et les échanges de courriels<sup>46</sup>, m'indique que les les participant-e-s et moi-même avons apprécié les entretiens.

#### 2.4. Les considérations éthiques de la recherche

Selon Tracy (2010), l'éthique est l'un des huit principaux critères garantissant la qualité d'une recherche qualitative. Dans son modèle, l'éthique se divise en quatre grands types : *procedural ethics*, *situational ethics*, *relational ethics* et *exitng ethics*. Je reprends ce modèle pour retracer le processus éthique suivi tout au long de cette recherche.

L'éthique procédurale (*procedural ethics*) représente les actions éthiques jugées obligatoires par les universités, les comités gouvernementaux et les organisations (Tracy, 2010). L'approbation éthique par un comité d'éthique de la recherche (CÉR) et la signature d'un formulaire de consentement éclairé en sont des exemples. Avant de mener cette recherche, j'ai rempli le formulaire de demande d'approbation éthique du CÉR de l'Université d'Ottawa qui atteste de ma connaissance de *l'Énoncé de politique des trois Conseils* (EPTC2) (Gaudet et Robert, 2018). Après avoir reçu l'approbation du CÉR de mon institution, j'ai pu ensuite recruter les participant-e-s et collecter mes données.

D'autres considérations éthiques sont liées à la situation et aux circonstances précises de la recherche (*situational ethics*) (Tracy, 2010). Lorsqu'il n'était pas possible de mener l'entretien en personne, en raison de la distance par exemple, j'ai eu recours à un logiciel de vidéoconférence. Dans ces situations, le consentement libre et éclairé a été accordé à l'oral. Les participant-e-s devaient réciter à voix haute qu'ils ou elles ont « 1) été informé[s] des objectifs de la recherche et des conséquences de [leur] participation; 2) confirm[é] [leur] compréhension de l'entente et [leur] volonté de participer » (Gaudet et Robert, 2018, p. 5). L'enregistrement a fait foi de signature.

---

<sup>45</sup> Je prévoyais mener des entretiens d'une heure.

<sup>46</sup> Plusieurs participant-e-s m'ont envoyé des courriels pour partager des ressources relatives à l'éducation à la citoyenneté.

Cette procédure permet d'assurer le respect de l'éthique en tenant compte des particularités de la situation de recherche.

Pour assurer un rapport enquêtrice-enquêté-e fondé sur le respect et la dignité de la personne enquêtée, j'ai veillé à suivre différentes procédures (*relational ethics*) (Tracy, 2010). Après avoir été informé-e-s des risques et des bénéfices encourus par la participation à cette recherche ainsi que des procédures visant à maintenir leur anonymat, les participant-e-s ont signé<sup>47</sup> le formulaire de consentement éclairé avant le début de l'entretien (voir l'annexe C). Au moment de l'entretien, la parole a principalement été accordée aux participant-e-s. Mon rôle, en tant que chercheuse, était de demeurer à l'écoute et d'établir une relation de confiance avec les participant-e-s. Je les ai informé-e-s qu'ils et elles pouvaient refuser de répondre à certaines questions ou décider de se retirer du projet à tout moment sans conséquence. À la fin de l'entretien, j'ai rappelé aux participant-e-s que toutes les informations personnelles recueillies lors de l'entretien demeureraient confidentielles.

Finalement, pour assurer l'anonymat des participant-e-s lors de la diffusion des résultats de la recherche (*exiting ethics*) (Tracy, 2010), j'ai utilisé des pseudonymes ainsi qu'un système de codages (Gaudet et Robert, 2018, p. 6). Les données recueillies sur papier sont conservées sous clé alors que les documents audios sont conservés dans un ordinateur verrouillé par un mot de passe.

---

<sup>47</sup> Ils et elles ont signé le formulaire ou accordé leur consentement libre et éclairé à l'oral. Dans le deuxième cas, celui-ci a été enregistré en même temps que les entretiens.

### 2.3. Les critères de validité

Pour assurer la validité de la recherche, j'ai privilégié une approche réflexive et transparente tout au long du processus de recherche. Avant d'entamer cette recherche, j'ai d'abord effectué une réflexion sur mes prénotions au sujet de l'enfance, des enfants, de l'éducation et de la citoyenneté. Cette réflexion a servi de tremplin pour la rédaction de la problématique de cette recherche. Je me suis également penchée sur le type de relation que je voulais entretenir avec les participant-e-s, étant donné que de nombreux enjeux philosophiques, éthiques et politiques s'y rattachent (Maxwell, 2009). J'ai pu identifier, au préalable, la façon dont mon expérience de travail dans le milieu de l'éducation représentait à la fois un atout et une limite pour cette recherche<sup>48</sup>. De plus, j'ai gardé des traces écrites des réflexions et des choix qui ont orienté le déroulement de la recherche.

D'autres moyens se sont ajoutés à ceux-ci pour assurer la validité de mes résultats. Comme mentionné plus haut, j'ai opté pour des entretiens qualitatifs de longue durée qui m'ont permis de produire des données riches (Tracy, 2010). Chacun des entretiens a été enregistré et leur contenu a été retranscrit sous la forme d'un *verbatim*. Une fois ces opérations réalisées, j'ai procédé à une triangulation des données (Maxwell, 2009; Tracy, 2010) en partageant ces *verbatim*s ainsi que les analyses des entretiens (verticales et horizontales – voir la prochaine section) avec la directrice de cette recherche, Stéphanie Gaudet. Cette collaboration a permis d'assurer l'exactitude de la transcription des données et la justesse des analyses. Les données ont également été mises en relation avec celles identifiées dans la recension des écrits préliminaires au sujet de l'enfance et de l'éducation à la citoyenneté afin de déterminer les points de convergence et de divergence avec les constats formulés sur le sujet par la communauté scientifique.

### 3. Le processus d'analyse des données

Pour cette recherche, je me suis inspirée de la théorisation ancrée pour analyser mes données (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette approche offre la possibilité de générer une ou des théories à

---

<sup>48</sup> En tant qu'enseignante au primaire, je comprends bien le contexte (documentation ministérielle, organisation des commissions scolaires, comités d'école, etc.) dans lequel les enseignant-e-s éduquent à la citoyenneté. En contrepartie, comme je l'ai mentionné plus haut, à certains moments, l'horizontalité des rapports faisait en sorte que les participant-e-s n'explicitaient pas leurs pensées et leurs expériences.

partir du corpus de données empiriques sans s'inspirer d'un cadre d'analyse préétabli. Trois étapes cognitives concomitantes ont été au cœur de mon processus analytique : l'analyse verticale, horizontale et théorisante (Gaudet et Robert, 2018).

### **3.1. L'analyse verticale**

L'analyse verticale m'a permis de condenser l'information provenant de chacun des matériaux empiriques pris séparément, c'est-à-dire les enregistrements audios et les *verbatim* des entretiens semi-dirigés, pour en cerner les éléments les plus pertinents au regard de l'objet de cette recherche, soit l'articulation des notions d'enfance/enfants et de citoyenneté dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s du primaire. Je me suis penchée sur les unités de sens présentes dans les *verbatim*. Cette condensation « sémantique » s'est réalisée à partir d'un questionnement ouvert et dirigé. Le questionnement ouvert m'a permis d'identifier les thèmes émergents à partir d'une démarche inductive. J'ai porté une attention accrue aux moments d'argumentation, de jugement, d'énonciation de valeurs et de résistance des participant-e-s (Baribeau, 2009). La condensation dirigée s'est inscrite, quant à elle, dans une démarche déductive guidée par des thèmes extraits de mon cadre théorique ou identifiés au cours des entretiens précédents. Les analyses verticales de chacun des entretiens contiennent entre 5 et 20 pages à simple interligne et sont organisées en trois parties. Dans la première partie, on trouve les informations relatives au contexte d'enseignement de chacun-e des participant-e-s. J'y relève les informations sociodémographiques au sujet des participant-e-s et de leurs élèves, mais aussi leur rapport à l'enseignement et aux enfants. Dans la deuxième partie, je recense les pratiques éducatives des enseignant-e-s au sujet de la citoyenneté. Il peut s'agir de projets ou d'activités très précises ou de pratiques éducatives globales. Enfin, la troisième et dernière partie contient les thèmes soulevés au sujet de la conceptualisation de la citoyenneté des enfants. On y trouve des éléments identifiés lors de la revue de littérature, mais aussi des thèmes qui ont émergé au fil des entretiens.

### **3.2. L'analyse horizontale**

L'analyse horizontale m'a permis de comparer les différentes sources empiriques (les différents enregistrements et *verbatim*) pour mettre en exergue les fils conducteurs qui les relient. L'analyse a été réalisée en ayant recours aux « catégories conceptualisantes » (Paillé et Mucchielli, 2012).

Ces dernières participent à un effort de « théorisation en progression » qui permet non seulement de désigner directement un phénomène, mais également d'en dégager graduellement le sens. Le travail d'analyse a pris une forme inductive et s'est fait en dialogue avec l'étape précédente, celle de la condensation « sémantique », pour éviter de traiter les sections identifiées de façon statique ou décontextualisée. La première étape, plus descriptive, m'a menée à classer l'ensemble des pratiques éducatives en trois grandes sections : la gestion de classe, les projets et les approches pédagogiques. Sous l'étiquette « Gestion de classe », j'ai regroupé les pratiques éducatives liées à la gestion de classe collaborative, au « travail » de dynamique de groupe, à l'ouverture de la classe sur la communauté, à l'environnement de travail, à la résolution de conflits et au développement d'habiletés sociales ainsi qu'aux méthodes de travail et au civisme. Sous la catégorie « Projets », j'ai séparé les projets organisés par et pour les enfants des projets d'ouverture à l'autre et au monde. Enfin, sous l'étiquette « Approches pédagogiques », j'ai relevé les activités éducatives visant à explorer les différents points de vue sur la réalité sociale, les discussions permettant de développer une pensée autonome et critique, l'utilisation de la fiction pour favoriser le décentrement ainsi que la présentation de modèles positifs qui insufflent de l'espoir aux enfants. Lors de la deuxième grande étape, plus théorique, j'ai créé cinq catégories autour des thèmes soulevés sur les enfants et la citoyenneté, soit la reconnaissance (des enfants individus, des droits des enfants), l'appartenance (à un groupe, à la société), les enfants et les rapports sociaux (globaux, spécifiques à l'enfance), la participation (en apprenant, en enseignant aux enfants/aux adultes, en posant des actions concrètes) ainsi que la capacité de raisonner.

### **3.3. L'analyse théorisante**

Finalement, l'analyse théorisante m'a permis de tendre vers une généralisation théorique à partir d'une triangulation des données recueillies lors des deux premières étapes de condensation des données et lors de la revue de littérature. L'objectif consiste, à cette étape, à produire un savoir qui dépasse les contingences contextuelles pour être transféré à d'autres cas semblables (Tracy, 2010). Afin d'accroître la densité conceptuelle du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2013), j'ai repris les cinq catégories identifiées à l'étape de l'analyse horizontale et je les ai réorganisées pour n'en conserver que trois, les plus significatives. Il s'agit de la reconnaissance, de l'appartenance et de la participation. La présentation de chacune de ces catégories s'est réalisée en deux temps. J'ai

d'abord relevé la « narration des pratiques » des enseignant-e-s, c'est-à-dire la façon dont ceux-ci et celles-ci présentent les actions qu'ils et elles posent pour éduquer les enfants à la citoyenneté. J'ai repris et réorganisé les pratiques classées, à l'étape précédente, dans les sections « Gestion de classe », « Projets » et « Approches pédagogiques » en fonction des nouvelles catégories créées. Après cette partie plus descriptive, j'ai enchaîné en analysant les manières dont chacun de ces éléments façonne le rapport des enfants à la citoyenneté. Ainsi, pour la catégorie « Reconnaissance », j'ai identifié, dans la narration des pratiques, les deux formes principales par lesquelles elle s'exprime, soit la reconnaissance de l'individualité des enfants et celle des expériences qu'ils et elles font du monde. Reconnaître leur individualité implique que l'enseignant-e (l'adulte) appréhende les enfants comme des êtres singuliers ayant des besoins et des intérêts qui leur sont propres, et non pas comme une simple « pâte » à modeler. Par conséquent, lorsqu'on se penche sur le rapport des enfants à la citoyenneté, la notion de reconnaissance soulève la question du rapport adulte-enfant et, dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté, du rapport enseignant-élève. Ensuite, la catégorie « Appartenance », comprise comme la mise en relation de personnes au sein d'un milieu, s'est déclinée, dans la narration des pratiques des enseignant-e-s, de trois principales façons; les enseignant-e-s reconnaissent que les enfants appartiennent à un groupe-classe, à une école, et aussi, à une communauté plus large. Les pratiques éducatives qui s'inscrivent dans la catégorie « Appartenance » soulèvent, d'une part, la question du rapport entre l'individu et le groupe, et d'autre part, la question du rapport entre les différents groupes d'appartenance de l'enfant (la famille, l'école et la communauté). Enfin, aux notions de reconnaissance et d'appartenance s'est ajoutée celle de participation. Les narrations des pratiques des enseignant-e-s mettent en relief une approche de résolution de problèmes. Sur le plan théorique, ces pratiques soulèvent l'importance d'agir dans un contexte authentique et la reconnaissance du travail scolaire des enfants comme forme de participation à part entière.

L'identification de ces trois catégories a constitué mon premier effort de théorisation. Cependant, l'analyse de mes résultats demeurerait, à ce stade, très descriptive, la définition des catégories, ambiguë, et enfin, les frontières entre ces catégories, mouvantes. À partir des échanges avec ma directrice de maîtrise, j'en suis venue à formuler deux sous-questions de recherche autour desquelles s'est organisée l'analyse finale de mes données. Les voici : 1) Quelle est la position des enfants dans la vie sociale et politique selon les enseignant-e-s interrogé-e-s? 2) Quel est le rôle

des enfants dans la vie sociale et politique selon les enseignant-e-s interrogé-e-s? La première sous-question de recherche se rattache à la catégorie de l'appartenance relevée précédemment alors que la deuxième est liée à celle de la participation. Cependant, les réponses à ces questions débordent des catégories préalablement identifiées. De plus, la « Reconnaissance » n'y est plus une catégorie à part entière. Il s'agit d'une préoccupation qui s'inscrit en filigrane de deux autres catégories identifiées. Cette réorganisation me mène donc à présenter, dans le cinquième chapitre de cette thèse, les trois catégories qui ont émergé en réponse à la première sous-question de recherche sur la place des enfants dans la société. Ces catégories sont les suivantes : le rapport des enfants au monde adulte, l'appartenance à une collectivité et l'identité. Enfin, dans le sixième chapitre de cette thèse, je présente les deux catégories qui ont émergé en réponse à la deuxième sous-question de recherche sur le rôle des enfants dans la société, soit le rapport entre l'apprentissage et la participation ainsi que celui entre les élèves et les enseignant-e-s.

## **CINQUIÈME CHAPITRE : L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET LE POSITIONNEMENT SOCIAL DES ENFANTS**

En réponse à la question de cette recherche, soit « Comment s'articulent les notions d'enfance/enfants et de citoyenneté démocratique dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s du primaire en contexte québécois? », j'ai identifié deux principales conceptualisations de la citoyenneté des enfants défendues par les enseignant-e-s interrogé-e-s. Lorsqu'ils et elles éduquent à la citoyenneté, les enseignant-e-s appréhendent les enfants comme des citoyen-ne-s en devenir ou comme des citoyen-ne-s à part entière<sup>49</sup>. Pour mieux comprendre ce que chacune de ces conceptions implique sur les plans théorique et pratique, j'ai formulé deux sous-questions de recherche. Dans ce chapitre, je réponds à la sous-question de recherche suivante : Quelle est la position des enfants dans la vie sociale et politique selon les enseignant-e-s interrogé-e-s? Les deux approches relevées plus haut s'appuient sur des visions distinctes du positionnement social et politique des enfants. Ces visions sont déterminées par l'interrelation des trois dimensions examinées dans ce chapitre : 1) le rapport des enfants au monde adulte, 2) l'appartenance à une collectivité, et 3) l'identité.

### **1. Le rapport des enfants au monde adulte**

Le rapport des enfants au monde adulte est appréhendé sous le mode de la rupture ou de la continuité. D'une part, les enfants, qui se trouvent à l'école, sont en marge de la société et de la famille. D'autre part, l'école est appréhendée comme une « petite société » liée à la « grande société » et au milieu familial.

#### **1.1. L'école en marge de la société et de la famille**

Pour les tenant-e-s d'une approche visant à éduquer les enfants citoyen-ne-s en devenir, la place des enfants est à l'école. L'école permet aux enfants de se développer à l'abri du monde adulte, que ce soit la société plus large (la sphère publique) ou leur milieu familial (la sphère privée). Il s'agit de « l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer

---

<sup>49</sup> Je présente ces conceptualisations à partir des propos qu'ont tenus les participant-e-s. L'objectif de la recherche n'est pas de classer ici les individus dans ces catégories, mais de rendre saillantes les différentes perspectives théoriques et empiriques qui émergent de la narration de leur pratique.

pour permettre la transition entre la famille et le monde » (Arendt, 1976). Il y a durcissement des frontières entre ces différentes sphères afin de protéger les enfants. Les enseignant-e-s veulent éviter que ces derniers et ces dernières soient exposé-e-s à des sujets qui « appartiennent » au monde adulte, comme la sexualité, la politique ou même la mort. Éloïse explique qu'« au théâtre, [les créateurs et les créatrices] abordent la mort [et d'autres] sujets qui peuvent être délicats. [Certains] enseignants [...] sont outrés [et] se disent : "les enfants [ne] sont pas supposés voir ça". » Cindy, qui conçoit un projet sur la diversité sexuelle pour sa commission scolaire, admet avoir eu des « réticences au début ». Elle s'est alors dit : « Ben voyons donc, ils sont ben trop jeunes pour parler de ça. Ça n'a pas de bon sens. » C'est pour cette raison qu'elle ajoute : « Je [ne] juge pas les personnes qui pensent que les enfants sont trop jeunes pour parler de ça. Je peux les comprendre. J'étais un peu comme ça avant d'avoir fait ce projet-là. »

Les enseignant-e-s veulent également limiter l'emprise du milieu familial sur l'enfant. Antoine est, à ce titre, « partisan d'une distance entre l'école et les parents ». Pour lui, « l'école [est l'institution qui] permet [à l'enfant] de prendre une distance [par rapport à] son milieu immédiat ». De cette façon, l'enfant peut « développer ses talents, peu importe d'où il vient [et en dehors] de ses influences familiales ». Pour cette raison, Antoine exprime quelques réserves en ce qui a trait aux devoirs donnés à la maison : « Je trouve que c'est de renvoyer à la famille la responsabilité de l'école [...]. On gère plein d'inégalités qu'on a créées nous-mêmes en renvoyant [...] le travail à la maison. » Les devoirs donnés à la maison représentent effectivement un facteur d'accroissement des inégalités sociales en matière de réussite scolaire (OCDE, 2014).

Pour Antoine, le système d'éducation tend aussi à « considére[r] les parents comme des clients », ce qui entrave la mission d'éducation à la citoyenneté de l'école québécoise. « Une école citoyenne, c[e n']est pas une école de consommateurs », pense-t-il. À cet effet, Howe et Covell (2005) stipulent que la croyance selon laquelle les enfants appartiennent à leurs parents constitue l'un des principaux freins à l'éducation à la citoyenneté. Certain-e-s enseignant-e-s peuvent s'abstenir d'aborder des sujets socialement vifs en raison des réactions pressenties des parents. Sarah admet qu'à son « arrivée à l'école (xxx), [elle] avai[t] peur de l'opinion des parents [puisque c'est] un milieu [...] où les parents sont très impliqués, [et] parfois peut-être un peu trop ». De même, Émilie évite certains sujets avec les enfants : « Les discussions peuvent aller loin. Des fois,

il y a des discussions [que je dois] arrête[r] parce que ce n'est plus [...] dans mon programme puis [...] il pourrait y avoir des répercussions parentales. » Elle refuse, par exemple, de discuter d'homosexualité avec les enfants : « Là, j'ai dû faire comme : non. On [ne] peut pas vraiment aborder cette discussion-là, parce que tout le côté parental embarque. » Il est important, pour elle, « de [ne pas] brimer les libertés de croyance ou les perceptions des parents ». Antoine considère, au contraire, qu'il est fondamental d'aborder de tels sujets. Il ajoute : « Je n'ai pas d'autorisation à demander aux parents qui sont fermés sur ces aspects-là. » Le rôle d'un régime démocratique consiste, selon lui, à veiller au respect des droits de la personne : « Prenons l'exemple des droits des gais, bisexuels et transsexuels. Dans beaucoup de sociétés, ils ne seraient pas acceptés. [Au] Canada, il y a des lois qui vont imposer le droit d'être homosexuel. On [ne] peut pas le[s] stigmatiser pour ça, on [ne] peut pas [leur] enlever [leur] emploi. » Antoine traite donc de la diversité sexuelle dans sa classe, ce qui a déplu à certains parents. Les parents ont formulé des plaintes à la direction et certaines « réactions [ont même été] assez violentes ». Il réitère néanmoins que « ce n'est pas les parents [qui lui] donnent le droit d'enseigner les matières aux enfants, c'est l'État démocratique ». Antoine préconise une approche de l'éducation surplombante : « Je n'aime pas l'école qui ressemble à son milieu. La notion d'éducation nationale, j'aime ça. J'aime un curriculum national. Par exemple, la musique, si c'est bon pour ceux qui habitent à Westmount puis Outremont, c'est bon pour tout le monde. Il faut faire de la musique pour tout le monde. »

La distance entre l'école et le milieu familial est nécessaire pour la promotion des droits démocratiques, comme ceux des minorités sexuelles. Cette distance permet aussi de veiller aux droits des enfants. Au deuxième chapitre, il a été démontré qu'une tendance sociale pousse les parents à exercer un contrôle sur l'horaire de leurs enfants. Ils veulent s'assurer que leurs enfants développent leur plein potentiel, parfois même au détriment de la qualité de leur expérience dans le présent. Or, Antoine trouve important de s'adonner à des activités plus informelles. Celles-ci contribuent à la qualité de vie des enfants. Il aime, à ce titre, chanter et aller jouer dehors avec ses élèves : « Il y en a qui me rencontrent, ça fait 20 ans et plus, et ils me disent : "on aimait ça dans ta classe, ça chantait". » Un parent a cependant formulé une plainte à ce sujet : « Il considérerait que c'était du temps perdu, qu'on ne faisait pas de français, de mathématiques pendant ce temps-là. » De même, la direction de son école lui a recommandé de ne « pas trop sortir [dans la cour d'école] avant la cloche [de la fin de la journée] » puisque, selon certains parents, les enseignant-e-s

devraient être en train de travailler dans la classe plutôt que de jouer à l'extérieur. C'est donc aussi pour veiller aux droits des enfants qu'Antoine insiste sur une certaine séparation entre l'école et le milieu familial.

L'école a comme fonction de protéger les enfants, mais son rôle consiste aussi à protéger la « société adulte ». Une introduction trop abrupte des enfants dans la vie publique aurait, pour le monde, des conséquences désastreuses. Ils et elles doivent apprendre les codes et les règles qui régissent la vie en société avant de s'y insérer. Antoine insiste sur la nécessité de dialoguer avec la tradition. Cette perspective revient à deux moments au cours de son entretien. Lorsque Normand Baillargeon<sup>50</sup> lui demande d'écrire un texte sur l'enseignement des poèmes de Jacques Prévert au primaire, il constate qu'il n'a jamais lu un poème de Prévert à ses élèves, bien que ce soit un poète qu'il aime beaucoup. En y réfléchissant plus amplement, il se rend compte qu'il a « un malaise face à sa vision de l'enfance [puisqu'il y a] un encouragement au rejet de la tradition ». Antoine se réfère alors au texte *La crise de l'éducation* d'Hannah Arendt (1976) : « Je pense que pour être libre, dans l'idée de Hannah Arendt, il faut développer des connaissances et être en dialogue avec une tradition, et non pas [se dire] on s'en fout. » Cette idée revient également lorsqu'il est question de la place de la créativité dans l'éducation. Antoine explique : « C'est un dialogue avec une tradition, avec des règles [...]. Je ne crois pas à une créativité qui s'exprime spontanément. C'est toujours le fruit d'une certaine intelligence qui s'exprime sur une tradition. » De fait, il conceptualise la citoyenneté de façon analogue : « On accepte les lois de la société pas en en faisant un absolu parfait puis en disant : "c'est comme ça que ça marche". On peut modifier les règles, on peut les changer, mais il y a une façon de faire [...] à l'intérieur de certaines règles<sup>51</sup>. » Antoine résume le tout ainsi : « Avant de remettre en question, il faut d'abord connaître un peu [...], il faut développer des connaissances et être en dialogue avec une tradition. » L'enfance est cette période de la vie consacrée à la maîtrise des codes et des règles de la société. Entre-temps, une frontière est tracée entre les enfants (l'école) et les adultes (la société/la sphère publique). « C'est vrai qu'il existe quelque chose comme être majeur, être mineur », précise Antoine. Cette division permet de

---

<sup>50</sup> Normand Baillargeon est un ancien professeur d'éducation. Il est également chroniqueur dans plusieurs médias.

<sup>51</sup> Antoine établit un parallèle avec le système d'éducation : « J'aime l'école commune, l'école du village, l'école du quartier, car je trouve que ça incarne une institution que l'on doit changer de l'intérieur, sans fuir. Je n'aime pas les affaires qui se mettent toujours à part. »

différencier les individus éduqués de ceux qui doivent l'être, conformément à la théorie de l'action politique d'Arendt (1972).

## 1.2. L'école comme « petite société » liée à la « grande société » et à la famille

Les enseignant-e-s qui appréhendent les enfants comme des citoyen-ne-s à part entière conçoivent l'école comme une « petite » société étroitement liée à la « grande » société et au milieu familial. Les frontières entre ces différentes sphères sont perméables. Cette perspective diffère de celle énoncée plus haut. L'objectif n'est plus de loger les enfants dans un cocon à l'abri du monde, comme l'explique Éloïse : « On protège l'enfant [...] dans une espèce de cocon doux, [dans un] monde de l'enfance, du primaire, peut-être un peu trop scolaire, derrière ton pupitre [...], derrière des images, des choses peu concrètes. » Les enseignant-e-s interrogé-e-s reconnaissent que les enfants « sont bombardés d'informations tout le temps. Ils écoutent la radio avec leurs parents, ils écoutent la télé. Ils voient des trucs sur Internet. » (extrait du *verbatim* de Sabrina) Comme l'expliquent Postman (1982) et Prout (2005), les nouvelles technologies exposent les enfants à des informations sans la médiation de la famille et de l'école. Sabrina et Marc relèvent, à titre d'exemple, que l'élection de Donald Trump a représenté un événement marquant pour leurs élèves : « Les élèves étaient assez bouleversés quand même, on en a discuté, on a essayé de comprendre [...]. Parce qu'eux, ils entendaient toutes sortes de choses. On n'est pas les seuls à les sensibiliser, donc ils avaient des appréhensions suite à l'élection. » (extrait du *verbatim* de Sabrina) Plutôt que de croire que les enfants sont « à l'abri » du monde, les enseignant-e-s reconnaissent la diversité de leurs expériences et de leurs parcours : « Des fois, on dit [qu']on [ne] parlera pas de relations sexuelles, [qu']ils sont trop jeunes. Bien, ça dépend d'eux. Je [ne] sais pas où ils sont rendus à cet âge-là. » (extrait du *verbatim* de Gilbert) Les enseignant-e-s considèrent que leur rôle est d'accompagner les enfants : « Il faut partir de ces situations-là, puis les ramener à leur échelle [...]. C'est notre devoir de rétablir les faits, puis d'éduquer un peu. On [n']a pas le choix. » (extrait du *verbatim* de Sabrina) Les exemples relevés ci-haut illustrent bien la façon dont les enseignant-e-s tiennent compte simultanément de l'autonomie et de la vulnérabilité des enfants. Ils et elles n'esquivent pas les sujets difficiles, mais s'assurent d'offrir aux enfants le soutien nécessaire pour que ces derniers et ces dernières puissent apprivoiser et mieux comprendre les sujets qui touchent leur vie.

Penser les enfants « dans » le monde, et non à l'abri de celui-ci, s'inscrit en contre-pied de l'axiome de l'enfance universelle. Cela revient également à reconnaître que les enfants ont des expériences variées modelées par les mêmes rapports de pouvoir qui structurent le monde adulte : les rapports sociaux fondés sur le sexe, la race, le statut socioéconomique, etc. (James et Prout, 1997) Cindy, Sabrina et Marc tiennent compte des rapports sociaux qui « traversent l'enfance » dans leurs pratiques d'éducation à la citoyenneté. Quand Cindy et Sabrina abordent les rapports sociaux liés au sexe/à la sexualité, il ne s'agit pas d'un sujet abstrait sans relation avec les enfants. Au contraire, elles expliquent que ces ateliers répondent aux besoins actuels des enfants : « Si c'est une semaine pendant l'année qu'on parle d'eux, de comment ils se sentent. Je me dis que si les trois qui se posent des questions dans ma classe, ça peut les aider, tant mieux! » (extrait du *verbatim* de Cindy) Sabrina ajoute : « J'en ai eu des élèves homosexuels qui [ne] se sentaient pas bien là-dedans, puis faire venir le GRIS<sup>52</sup>, ça a comme changé leur vie. » De plus, Marc a choisi d'enseigner dans une école où l'on peut observer une certaine mixité sociale. La mise en relation d'enfants issu-e-s de différents groupes sociaux suscite des réflexions : « Il y a la question de la justice qui s'est beaucoup posée dans mon groupe cette année. Qu'est-ce qui est juste? Qu'est-ce qui n'est pas juste? [...] On a beaucoup questionné ça à travers des discussions sur le féminisme. Aussi, il y a eu des discussions sur le racisme, sur l'homophobie. »

Les expériences que font les enfants du monde sont également façonnées par le rapport social spécifique d'âge, c'est-à-dire par le rapport de pouvoir exercé par les adultes sur la vie des enfants (Mayall, 2002; Qvortup, 1994). Les interventions des adultes visent généralement à protéger les enfants et à optimiser leur développement. Cependant, ces dernières peuvent aussi engendrer des répercussions négatives sur la vie des enfants. Les enseignant-e-s interrogé-e-s indiquent d'ailleurs que l'organisation sociale actuelle contribue au déclin des capacités d'attention et à l'augmentation de l'anxiété des enfants. Les enseignant-e-s y réfléchissent parfois de façon individualisée et décontextualisée, mais dans d'autres cas, comme pour Marc, Sabrina et Solange, ils et elles appréhendent ces sujets comme des problèmes structurels occasionnés par le rapport social spécifique d'âge.

---

<sup>52</sup> Groupe de Recherche et d'Intervention Sociale

Marc est préoccupé par les défis d'adaptation de ses élèves. Il relève que ces derniers et ces dernières ont d'importantes difficultés de l'ordre de l'attention et de l'hyperactivité. Lorsque je le questionne sur ce sujet, il me confie : « Je me questionne beaucoup à savoir si je ne devrais pas plutôt vous parler du fait que les élèves sont dans un environnement qui ne leur correspond pas. » Marc relie ces difficultés au déficit nature<sup>53</sup> occasionné par le contrôle accru des déplacements géographiques des enfants. Ce contrôle est associé à l'amplification des craintes associées à l'espace extérieur<sup>54</sup> et a pour conséquence d'augmenter le temps passé à l'intérieur de la maison (Myers-Walls, 2013). Les contacts des enfants avec la nature s'en trouvent donc réduits. Or, cette rupture avec l'environnement naturel a des effets néfastes sur la santé physique et psychologique des enfants (Cardinal, 2010; Suzuki, 2007). Marc expérimente l'enseignement en nature afin de renforcer les capacités d'attention de ses élèves et d'augmenter leur bien-être : « Le fait d'offrir des environnements [...] instables pour les enfants, ça favorise leur attention. » Les sorties en nature ont aussi des répercussions sur la réussite scolaire des élèves : « Je pense beaucoup à l'une de mes élèves, qui s'est mise à performer car je l'ai amenée en forêt. Elle s'est intéressée aux arbres, aux maladies des arbres. Puis, elle a réussi à faire des choses quand même extraordinaires. » Enfin, les sorties en nature permettent également de développer des compétences écocitoyennes. Elles offrent la possibilité aux enfants « de créer un lien entre eux et la nature [...] puis, à travers leurs connaissances et l'expérience qu'ils vivent [...], ils sont plus aptes ou plus intéressés à protéger la nature ».

L'anxiété chez les enfants inquiète Solange et Sabrina : « On pourrait parler de plein de sujets, de ce qu'on exige des élèves [...], pourquoi ils sont plus anxieux. Des fois, on perd de vue que [ce sont] des êtres en apprentissage, comme nous en fait. » (extrait du *verbatim* de Solange) L'accent mis sur le futur et le développement des enfants dans le milieu de l'éducation a pour effet d'augmenter la fréquence des évaluations dans le système d'éducation et l'implantation d'évaluations standardisées à l'échelle provinciale ou nationale. Sabrina, qui enseigne en sixième année, soutient que la multiplication des évaluations occasionne de l'anxiété de performance chez les élèves. Cela affecte négativement l'expérience présente (pleurs, insomnie, crise d'eczéma) et

---

<sup>53</sup> C'est Richard Louv qui développe le concept de « déficit nature » dans son ouvrage *The Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder* (2005).

<sup>54</sup> Je traite de ce phénomène en conclusion du deuxième chapitre (relire la section « Le contrôle du temps et de l'espace des enfants par les parents »).

future des enfants (perte de motivation, décrochage). En effet, les évaluations standardisées engendrent un stress important : « Les examens du Ministère, c'est n'importe quoi. [...] Les élèves pleuraient [...]. Il y en a qui font des crises d'eczéma. Puis, à 11-12 ans, tu [ne] devrais pas faire des crises d'eczéma parce que tu as un examen. » Les élèves de sixième année effectuent également une panoplie d'examens d'admission pour les écoles privées et les programmes particuliers du secondaire, ce qui contribue à instaurer un climat anxigène : « Ils ont beaucoup de pression [en raison des] évaluations. Ils font des examens d'entrée au secondaire vraiment tôt dans l'année. C'est une grosse année. » Sabrina n'adhère pas à cette « vision qu'il faut les préparer à la vie, puis les casser parce que ça va être difficile la vie ». Elle ajoute : « Si on peut... pas les préserver non plus, mais si on peut leur donner la confiance nécessaire [pour] qu'ils aient la curiosité et qu'ils veulent continuer leurs études au lieu de les briser et de leur dire : "ça va être comme ça dans la vie, tu vas toujours être évalué". C'est sûr que ça brise le désir de s'instruire. » C'est ainsi que la promesse d'un meilleur futur vient miner, en partie, la qualité de l'expérience des enfants dans le présent.

Enfin, le rapport avec le milieu familial prôné dans cette approche se distingue également de celui présenté plus haut. Si « l'éducation à la citoyenneté, c'est aussi de se rendre compte qu'il y a autre chose que ma famille », Sabrina ajoute qu'« en même temps, [l]a famille, c'est le noyau social qui est aussi dans la citoyenneté ». Les enseignant-e-s interrogé-e-s se soucient de ce noyau pour éduquer à la citoyenneté. Lorsque Cindy et Sabrina traitent de l'homosexualité et de l'homophobie, elles relèvent, à l'instar d'Antoine, que ce sujet rend inconfortable certain-e-s élèves : « Il trouvait ça difficile de parler d'homosexualité parce que pour lui, deux hommes ou deux femmes ensemble, ça ne pouvait [pas] se concevoir. Dans sa famille, c'était vraiment tabou. Jamais il [n']aurait pu parler de ça. » (extrait du *verbatim* de Sabrina) Dans le cas de Cindy, des parents ont formulé des plaintes et ont même retiré leurs enfants de l'école : « Il y avait une famille qui était très religieuse et qui s'est plainte la première année. Ils [n']ont pas envoyé leurs enfants de la semaine. Puis, la deuxième année, ils ont décidé de faire l'école à la maison, car ils [ne] pouvaient pas croire que notre école était si ouverte que ça. » Les réactions de ces enseignantes devant de telles situations dénotent un souci pour l'autorité parentale : « On [ne] veut pas aller contre l'éducation qui se fait à la maison non plus. » (extrait du *verbatim* de Cindy) En contrepartie, les enseignant-e-s ne se censurent pas. Ils et elles maintiennent les activités prévues en offrant des mesures

d'accommodement aux enfants et aux familles qui en font la demande. Sabrina propose, par exemple, à l'un de ses élèves de sortir de la classe lors des ateliers du GRIS sur l'homosexualité<sup>55</sup>. Dans le cas de Cindy, deux élèves de l'école ne participent pas au rassemblement qui clôture la semaine d'activités sur la prévention de l'homophobie.

La collaboration avec la famille permet de donner plus de poids aux interventions éducatives : « Quand on est complices avec les parents, ça vient donner un poids supplémentaire. » (extrait du *verbatim* de Solange) C'est aussi une façon d'entrer en dialogue avec le milieu familial. Solange indique à ce sujet : « Les parents qui viennent dans ma classe, ils [n']ont pas tous eu une belle expérience de l'école. Ils [ne] me le disent pas nécessairement, mais je le sens. Je veux que l'enfant qui grandit dans une famille [au sein de laquelle] l'opinion qu'on a de l'école [n']est pas super positive, ben qu'on renverse un peu la vapeur. » C'est également le point de vue de Gilbert, qui réalise un projet de solidarité internationale avec un groupe d'élèves. Il précise qu'il part, en fait, avec « 18 familles. Les parents sont impliqués là-dedans, les grands-parents. C'est la communauté, dans le fond, qui part avec nous. » Cela peut même inverser le rapport de socialisation traditionnellement dirigé de l'adulte vers l'enfant, comme en témoigne l'anecdote de Cindy. Celle-ci raconte que l'une de ses élèves a sensibilisé son père à l'homophobie : « Il y a trois ans, j'ai eu une petite fille qui a écrit une lettre à son papa qui est homophobe. Ça lui faisait de la peine que son père dise des choses négatives sur les homosexuels puis qu'il [ne] trouve pas ça normal. » Le rapport entre l'école et la famille – plus précisément les parents – est ici bidirectionnel.

## 2. L'appartenance à une collectivité

Le rapport qu'entretiennent les enfants au monde adulte est différemment perçu selon la conceptualisation de la citoyenneté des enfants qui sous-tend les pratiques éducatives des enseignant-e-s. Il en est de même pour l'appartenance, qui peut être définie comme une relation formelle entre les individus et l'État (l'appartenance statutaire) ou comme des relations informelles entre les individus et groupes d'individus (l'appartenance relationnelle).

---

<sup>55</sup> Cet élève a finalement décidé de rester en classe pour participer à cette activité : « Dans ma famille, on [ne] parlerait pas de ça. Je suis content qu'on en parle à l'école », lui a-t-il confié.

## 2.1. L'appartenance statutaire : les droits et les devoirs

Dans le cas des pratiques éducatives qui ciblent les enfants citoyen-ne-s en devenir, l'appartenance est principalement pensée comme une relation formelle entre l'individu et l'État démocratique. Cette inscription au sein de l'État démocratique dote les citoyen-ne-s de droits et de devoirs légaux. Ces pratiques s'arriment avec une perspective de la citoyenneté légale et statutaire étroitement liée aux institutions et à la capacité de raisonner. Cette perspective est issue des théories du contrat social. Ces théories désignent le contrat par lequel les individus font le choix de se regrouper et de conférer une autorité à l'État puisqu'ils jugent que cela répond à leurs intérêts mutuels. La capacité à raisonner devient ainsi le critère permettant de définir qui est capable d'être citoyen-ne et d'exclure ceux et celles qui sont jugé-e-s dépendant-e-s des autres. L'éducation à la citoyenneté consiste à préparer les citoyen-ne-s en devenir en les renseignant sur les règles et sur le fonctionnement de l'État et des institutions démocratiques (Meuret, 2007). Il s'agit également de favoriser le développement de la raison qui permet aux individus d'adhérer le plus librement possible aux règles de la vie collective : « Il faut trouver à s'insérer à l'intérieur de certaines conventions, certaines règles. Mais [il faut], par contre, le faire de la façon la plus libre, la plus consentante. Autrement dit, tirer son épingle du jeu. » (extrait du *verbatim* d'Antoine)

Antoine, pour qui les enfants sont des citoyen-ne-s en devenir, insiste sur l'importance des lois : « J'essaie toujours de faire réaliser [aux enfants] que les lois, ça nous libère. Parce que si on n'avait pas de lois, ça serait la loi du plus fort. » Il permet à ses élèves de discuter des règles de classe, mais c'est lui qui, au final, les sanctionne : « Au début de l'année, je prends le temps de discuter avec les élèves puis de leur demander : "qu'est-ce qu'on doit faire pour que ça fonctionne bien dans la classe?". J'essaie de les mettre dans une position où ils vont construire les règles de vie de la classe. Mais les enfants aussi, ils s'attendent à ce que l'adulte dise : "oui, ça a de l'allure" ou "non, ça n'a pas d'allure". » Après avoir discuté de ces règles, les élèves acceptent de s'y plier sans les remettre en question à tout moment : « Ils comprennent qu'on [ne] peut pas discuter à chaque fois qu'on n'est pas contents. Mais au début de l'année, il y a un moment où on discute des règles puis, une fois qu'on les accepte, un peu comme les lois, on aura des moments où on peut discuter de ce qu'il faut changer, améliorer, mais c'est pas à chaque fois. » Pour Antoine, l'enseignant-e est à la classe ce que la Cour suprême est à la société. L'adulte est celui qui instaure les lois de la classe : « Dans une classe, si tous mes élèves sont d'accord pour aller tapocher celui qui a l'air un

peu plus efféminé, bien moi, il faut que je sois là pour dire non. Même si vous êtes tous d'accord, puis que vous trouvez que je n'ai pas raison, j'impose ma loi. » (extrait du *verbatim* d'Antoine)

L'enseignant-e veille aux droits de chacun de ses élèves : « On a l'obligation collective, adultes et enfants, de faire en sorte que la vie soit le plus agréable possible tout en orientant sur une tâche qu'on a à faire parce qu'on vient pas juste à l'école pour passer du temps. »

## 2.2. L'appartenance relationnelle : les réseaux de proximité

Dans le cas des pratiques éducatives qui ciblent les enfants citoyen-ne-s à part entière, l'appartenance est décentrée. Elle est principalement pensée comme l'inscription dans un réseau de relations de proximité au sein de la famille, de l'école et de l'entourage. Il s'agit d'une citoyenneté plus relationnelle que statutaire (Neveu, 2013). Les pratiques d'éducation à la citoyenneté n'ont pas comme objectif la transmission de savoirs ou le développement de compétences spécifiques rattachées au fonctionnement de l'État et des institutions démocratiques. Le but est de créer un lien social dans les contextes les plus significatifs pour les enfants<sup>56</sup> (Dewey, 1916). L'appartenance, dans ce contexte, ne se transmet pas, mais elle se forge dans l'action et grâce aux relations que les enfants tissent de manière, cette fois, ascendante.

Le rôle des enseignant-e-s consiste à faciliter la construction de ces liens pour que les enfants développent un sentiment d'appartenance à la collectivité. On trouve, dans la narration des pratiques des enseignant-e-s, de nombreux exemples d'interventions directes et indirectes dans les réseaux de proximité, comme la classe ou l'école. Ces interventions visent à transformer ces lieux en des « terreaux riches à la coopération » et à la solidarité (extrait du *verbatim* de Solange). En effet, deux principes semblent guider les pratiques éducatives des enseignant-e-s se classant dans cette catégorie. Il s'agit de permettre aux enfants de vivre des expériences de groupe positives et de favoriser l'inclusion de toutes et de tous. Pour Solange, « vivre ensemble, c[e n]'est pas juste être dans le formel [...], c'est vivre des expériences qui sont intenses ». C'est par « l'humour, l'ambiance, c'est comme ça que tu formes tranquillement ton groupe, des liens », précise Gilbert.

---

<sup>56</sup> Sarah explique notamment, au cours de son entretien, que l'échelle de la communauté peut varier selon l'âge. Avec les plus petits, elle opérerait pour « des projets plus communautaires, au niveau de la petite communauté » alors qu'avec « les plus grands, [elle croit que l']on peut vraiment élargir le réseau, la communauté ». Mais, dans les deux cas, elle précise que les enfants ont « leur place dans la société ».

L'appartenance à une collectivité soulève également des enjeux de justice ou d'équité, comme l'explique Marc : « Les enfants [...] aspirent à ce qu'il y ait une certaine égalité. [Je préfère utiliser] des méthodes plus équitables qu'égalitaires. Je leur dis : "non, je ne te donnerai pas le même traitement que ton voisin". » Il ajoute : « Il y a comme une certaine empathie à laquelle je leur demande de participer, d'être à l'écoute du besoin de l'autre et d'agir d'une façon comme un grand frère, une grande sœur par rapport à l'autre personne. »

L'aménagement de la classe est l'une des interventions indirectes utilisées par les enseignant-e-s interrogé-e-s pour créer un lien social. L'aménagement flexible, qui consiste à varier le mobilier et à laisser les élèves choisir l'endroit où ils et elles veulent travailler, est une pratique utilisée par Sabrina pour permettre à ses élèves de partager un espace commun. Solange utilise, quant à elle, des tables rondes pour faciliter la collaboration. Sabrina détermine aussi les places de ses élèves en fonction des dynamiques entre eux : « Je choisis les places, puis des fois [...] les équipes en fonction de qui [...] [ne] prend pas beaucoup de place, mais [qui] peut être un meilleur leader dans une équipe avec tel élève. » La composition du groupe permet de créer des liens entre des membres de différents groupes sociaux. Sabrina a choisi d'enseigner dans une classe multiâges : « Je suis beaucoup pour le multiâges. Je pense que les sixièmes années ont à apprendre des premières années et vice-versa. Ça apporte des apprentissages différents, mais moi, mon souhait, ça serait que toutes les classes seraient des classes-cycles. » Marc enseigne, pour sa part, dans un milieu socialement mixte, car il considère que ce sont des « milieux très porteurs de mobilité sociale et d'engagement social », qui favorisent le « questionnement ». L'inclusion des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement permet aussi de sensibiliser l'ensemble des élèves à la notion de justice en raison du traitement différencié que reçoivent les élèves en difficulté, comme l'explique Gilbert.

D'autres interventions sont plus directes. C'est le cas des routines de classe, comme la salutation du matin et les deux minutes de folie de Solange. Elle explique : « On oublie une étape qui est vraiment importante, c'est que toute la journée, ils vont vivre avec un mini-groupe puis personne [ne] sait comment va l'autre. Alors, moi, pour travailler l'écoute, l'empathie, je veux qu'ils fassent la salutation à l'équipe. » Il peut aussi s'agir d'activités ou de projets. Les enseignant-e-s interrogé-e-s soulignent l'importance d'effectuer un travail de dynamique de groupe. Sabrina

explique qu'au début de l'année, elle ne « commence pas à enseigner tout de suite. Ça [ne] sert à rien de se précipiter si on [n']a pas créé des liens. Donc, les premières semaines, ça sert vraiment à ça. » Il en est de même pour Solange : « Moi, ce que je fais, au début de l'année, c'est de créer des liens, des liens forts, puis après, on embarque les apprentissages. » Pour Gilbert, c'est « la base. Tu formes un groupe, puis après, tu peux leur apprendre. » Éloïse « essaie aussi de garder en tête tout le temps le côté de l'ensemble ». Elle explique : « Au début, je fais toujours des jeux où tout le monde va participer ensemble. On fait partie d'un groupe et c'est important. » À cela s'ajoutent divers projets et activités de classe et d'école. Solange crée une vidéo avec sa classe à la fin de l'année. C'est une tradition qui reflète ses valeurs, c'est-à-dire la collaboration et le plaisir d'être ensemble : « Au lieu de leur donner des babioles qui vont se retrouver, finalement, dans les poubelles, on fait un clip à la fin de l'année. On fait ça ensemble pour vivre un moment. » De même, Gilbert écrit, chaque année, une pièce de théâtre en collaboration avec ses élèves. Gilbert compose les premiers et derniers actes, et compose les actes du centre avec ses élèves. Au cours du processus, les élèves « prennent des notes sur le jeu des autres » et apprennent à formuler adéquatement leurs commentaires. La mise en scène de la pièce « soude des liens », précise-t-il. C'est une façon de « les embarquer, qu'ils sentent qu'on fait partie d'une équipe », pense Gilbert.

Les enseignant-e-s interrogé-e-s mettent également sur pied des projets et des activités pour créer des liens sociaux à l'échelle de l'école. À l'école de Sarah, par exemple, les élèves de cinquième année présentent à l'ensemble de l'école une capsule sur les activités de chacune des classes : « Il y a des jeunes qui viennent dans nos classes, puis ils nous demandent à nous les profs, à certains élèves, ce qu'on a fait. Est-ce qu'on a fait un projet d'art, une activité spéciale? Puis là [...], ils préparent une petite présentation, puis ils la présentent à l'école, à l'intercom. » Caroline aime, quant à elle, créer des occasions où les petits et les grands se rencontrent. Ses élèves ont écrit des contes de Noël et les ont présentés aux élèves de la première année : « Je me suis organisée avec les enseignantes de première année pour qu'ils aillent chacun à leur tour partir la vidéo, pour que les enfants voient que c'est bien eux qui ont écrit le texte. » Ses élèves ont également appris aux petits de la maternelle comment programmer un robot : « Après ça, on est allés dans la classe de maternelle pour leur montrer le petit robot en Lego et pour le faire avancer. » Enfin, elle explique également que, pour l'Halloween, ses élèves vont maquiller les petits : « C'était de toute beauté. Ils se pratiquaient même les uns sur les autres. » Les élèves de Solange créent un pain en équipe

chaque vendredi. Une fois que le pain est cuit, les élèves remettent la moitié du pain à une autre classe de l'école pigée au hasard. De cette façon, les enfants « comprennent qu'ils ont un impact sur le climat ou même les traditions, parce que chaque vendredi, ça sent bon dans l'école et les élèves ont hâte que ça arrive à leur classe ». Éloïse a organisé, pour sa part, une semaine d'activités visant à inciter les enfants de différents âges à entrer en relation et à vivre des moments de qualité ensemble : « On a trouvé que les plus vieux [n']étaient pas souvent en lien avec les plus jeunes dans les écoles. Tout le monde était comme séparé et, finalement, on a décidé de faire une semaine d'animation de jeux en faisant participer les plus vieux avec les plus petits. » Le programme de médiation par les pairs instauré dans l'école de Dominic est certainement un exemple phare de projet visant à mettre en relation les enfants de différents âges dans une école pour créer un sentiment d'appartenance fort au collectif. Le programme de médiation vise à former les élèves pour qu'ils et elles aident leurs camarades à résoudre leurs conflits pendant les récréations. Pour Dominic, les médiateurs et les médiatrices sont « des outils au service des élèves moins âgé-e-s ».

Quelques enseignant-e-s tentent d'élargir ce réseau de relations en dehors du cadre scolaire, mais ces initiatives sont plus rares, comme le souligne Éloïse : « Il y a peut-être une habitude [qui n'est] pas là, d'ouvrir la porte de sa classe, puis d'aller collaborer. » Pour Solange, qui invite les parents de ses élèves à venir en classe pour animer des ateliers sur différents sujets devant l'ensemble des élèves, la collaboration avec les parents et les différents membres de la communauté est importante. De même, Éloïse a réalisé un projet de contes en collaboration avec la maison des grands-parents : « Je suis allée voir la maison des grands-parents. Il y a deux personnes qui viennent [...], deux fois par semaine, [...] raconter des contes et les enfants vont faire des pièces de théâtre [...] à propos d'une légende du Québec. » Ce projet est magique, selon elle : « Ce qui s'est créé, c'était tellement magique. J'ai ouvert les portes de ma classe, je me suis dit [que] c'est tellement important. [...] Ça me permet de créer des liens entre les enfants et les personnes âgées. » Les élèves de l'école de Caroline organisent, quant à eux, une épluchette de maïs avec des personnes âgées. Ce projet se fait en collaboration avec le club de l'âge d'or : « Les élèves vont planter le maïs et ils reviennent en septembre pour manger le maïs. C'est en lien avec les personnes âgées, le club d'âge or. » Finalement, Solange utilise les réseaux sociaux pour entrer en relation avec d'autres classes et d'autres enseignant-e-s francophones : « Je suis inspirée par tout un réseau [...]. Sur Twitter, avec mes élèves, il y a plein de classes qui nous inspirent, plein de profs qui

proposent des choses. Puis, j'attrape au vol des idées, je les propose à mes élèves et si je vois qu'il y a une ouverture, vraiment une intention pédagogique, je le fais. » C'est de cette façon qu'elle a commencé une correspondance avec Mylène Paquette<sup>57</sup> : « Ça a adonné comme ça qu'on la voit sur l'océan Atlantique, à mi-chemin, ravitaillée par [anonyme], et là, on trouve cela extraordinaire puis on se met à communiquer avec elle sur Twitter. » Ces échanges ont mené à un projet de conférence et de spectacle à leur école. Solange a invité les parents à participer à cet événement : « Quand Mylène est venue à l'école, les parents sont venus. Pour moi, c'était important d'inviter la communauté. Elle [ne] pouvait pas venir juste dans ma classe sans l'offrir à mes collègues, aux autres élèves de l'école, puis aux parents. »

En plus de créer des contextes favorisant la mise en relation des individus, les enseignant-e-s outillent également les enfants pour leur permettre de mieux collaborer. C'est le cas notamment d'Éloïse, qui se sert des principes de l'enseignement coopératif pour donner des rôles à chacun-e au sein de l'équipe : « Je me suis basée [sur] ma formation que j'avais eue en entrepreneuriat. J'avais remis des petits cartons et tout le monde avait son rôle. » Sabrina porte attention, quant à elle, à la dynamique de classe en veillant à « faire participer tout le monde [...], même ceux qui [ne] veulent jamais parler ». Pour ce faire, elle a recours à différents moyens : « Je leur fais écrire des choses. Puis là, après l'écriture, je peux leur dire : "je trouve ça intéressant ce que tu as écrit. Est-ce que tu peux en parler ou est-ce que je peux le lire devant la classe?". » Cela permet de « leur donne[r] une certaine confiance [et] une voix ». Elle sensibilise aussi les élèves « qui prennent beaucoup de place dans la classe. Il faut aussi les arrêter, leur faire réaliser que là, ils sont en train de prendre trop de place, que chaque personne a sa place. »

### 3. L'identité

Finalement, la dernière catégorie qui a émergé en réponse à la première sous-question de recherche est celle de l'identité. Le rapport entre l'identité personnelle et sociale diffère en fonction de la conceptualisation de la citoyenneté sous-jacente aux pratiques éducatives des enseignant-e-s. Ces identités peuvent être en tension ou en relation l'une avec l'autre.

---

<sup>57</sup> Mylène Paquette est la première navigatrice québécoise à franchir seule l'océan Atlantique Nord, d'ouest en est, à la rame.

### **3.1. Les identités personnelle et sociale en tension**

Pour les enseignant-e-s qui forment des citoyen-ne-s en devenir, il existe une séparation entre le ou la citoyen-ne de la sphère publique et l'individu de la sphère privée. L'individu ne peut pénétrer la sphère publique sans recevoir, au préalable, une formation adéquate. La socialisation méthodique des enfants permet le développement d'une identité sociale propice à leur insertion dans la société et à l'obtention des droits et devoirs qui en découlent (Durkheim, 1922). Autrement dit, il est nécessaire de développer les prédispositions à la vie collective chez les enfants avant qu'ils et elles s'y insèrent et y participent une fois adultes. « L'école a [le] double rôle [...] de favoriser l'épanouissement personnel et individuel, mais tout en favorisant l'intégration dans la société », pense Antoine. La formation de cette identité sociale entre en tension avec le développement d'une identité plus personnelle. Les enfants s'épanouissent en développant leurs talents, leurs intérêts et leurs compétences, mais ils doivent aussi s'ajuster et réaliser des compromis pour s'insérer adéquatement dans la société. Antoine souligne que « vivre tout seul dans la nature, c'est très difficile. Faire notre manger tout seul, nos vêtements. On tire beaucoup d'avantages à se domestiquer, à vivre en groupe. » Par conséquent, les enfants doivent apprendre à contrôler leurs pulsions plus égocentriques et à faire certains compromis pour vivre en société (Meuret, 2007).

### **3.2. Les identités personnelle et sociale en relation**

Le rapport entre l'identité personnelle et sociale est appréhendé, dans la seconde approche, sous le mode de la continuité. Solange explique : « Pour moi, la citoyenneté, c'est vivre ensemble, mais ça part aussi de qui je suis comme être humain. » Elle ajoute : « [Mais p]our que tu saches qui tu es, il faut [aussi] que tu sois en interaction avec les autres. » Il s'agit donc de deux dimensions coextensives, pour reprendre les mots de Dewey (1916). Le développement de l'identité personnelle est le moteur du développement de l'identité sociale, et vice-versa. Les enseignant-e-s misent ainsi sur la découverte de soi dans leurs pratiques d'éducation à la citoyenneté. Éloïse s'assure, dès le début de l'année, « que le potentiel de [tous les] enfants soit mis en valeur ». Elle « commence toujours l'année avec une grille de forces. [Elle] se promène et s'y réfère [...]. Après ça, ils savent un peu plus qui ils sont [...], [ils] apprennent un peu plus à s'assumer, à s'exprimer. » Les élèves peuvent alors se dire : « Je suis capable d'avoir un rôle, j'ai des compétences pour ça. »

Les enseignant-e-s interrogé-e-s reconnaissent également que l'identité sociale – le rôle que l'on joue auprès des autres – est importante dans la construction de l'identité personnelle. Dominic explique, à ce titre, que la participation au programme de médiation répond à un besoin de reconnaissance : « Je pense que la nature de l'enfant, à cet âge-là, il y a beaucoup de recherche de reconnaissance de l'autre. Quand tu es en maternelle, puis que tu vois des grands avec des dossards en 3-4 ans, tu vois des gens le faire avant toi. Ça fait qu'il y a ben de l'appel. »

Sarah et Marc pratiquent la philosophie pour enfants, dans leur classe. Ils concluent que cette approche pédagogique permet aux enfants de développer une pensée autonome et bien personnelle grâce à l'apport des autres : « La philo pour enfants, au lieu d'imposer des valeurs, ils se créent des valeurs [...] tranquillement, au regard des autres, en comparaison. » (extrait du *verbatim* de Sarah) Pour Solange, les autres sont aussi une source d'inspiration et nous incitent à donner le meilleur de soi. Le projet qu'elle a mis sur pied avec Mylène Paquette est lié à la citoyenneté dans la mesure où il se rattache à « ce que les autres nous inspirent ». Cette philosophie guide également la vie professionnelle de Solange. Cette dernière s'est construite un réseau grâce aux médias sociaux et constitue une constante source d'inspiration : « Comme je suis en réseau, ça me permet de confronter mes idées avec d'autres gens qui sont issus d'autres milieux. » C'est de cette façon qu'elle « s'est mise à réfléchir et à être en grande introspection sur [s]es pratiques et de les changer petit à petit pour que ça soit encore plus en phase avec [s]es valeurs personnelles, mais aussi les besoins de la société ».

Solange résume le tout ainsi : « Quand tu te mets en réseau, ben, tu te mets à vouloir changer les choses », puisque cette mise en relation avec autrui enclenche un jeu de don et contre-don, et « c'est tout un jeu où je vis avec les autres, je suis à l'écoute, qu'est-ce que je suis prêt à recevoir des autres, qu'est-ce que je suis prêt à donner aux autres » (extrait du *verbatim* de Solange). Pour toutes ces raisons, Solange considère que limiter l'expression et les interactions des enfants sont de mauvaises pratiques d'éducation à la citoyenneté : « [Ne] pas permettre aux enfants de s'exprimer [...], un cadre où l'élève n'aurait pas le droit d'être qui il est, ou pas le droit de coopérer, tout le monde dans son petit cubicule, le système un peu plus ouvrier qui ne correspond pas nécessairement aux besoins de notre société. »

#### **4. Synthèse : l'éducation à la citoyenneté et le positionnement social des enfants**

Dans ce chapitre, mon objectif consistait à répondre à la première sous-question de cette recherche, soit « Quelle est la position des enfants dans la vie sociale et politique selon les enseignant-e-s interrogé-e-s? ». Les réponses à cette question varient selon la conceptualisation de la citoyenneté sous-jacente aux pratiques éducatives des enseignant-e-s interrogé-e-s. Deux configurations émergent et sont comprises à partir de l'interrelation des trois dimensions suivantes : 1) le rapport des enfants au monde adulte; 2) l'appartenance à une collectivité; 3) l'identité.

Pour les enseignant-e-s dont les pratiques éducatives gravitent autour de la figure de l'enfant citoyen-ne en devenir, la place des enfants est à l'école. L'école est un milieu « intermédiaire » entre la société et leur milieu familial qui permet aux enfants de se développer dans un environnement sécuritaire et d'apprendre les codes qui régissent la vie en société. Les enfants sont donc en marge du monde adulte. L'appartenance est pensée comme une relation formelle entre l'individu et l'État démocratique qui s'accompagne de droits et de devoirs légaux. Ces pratiques s'arriment avec une perspective de la citoyenneté légale et statutaire étroitement liée aux institutions et à l'âge adulte. Enfin, on observe une séparation entre la sphère publique (le ou la citoyen-ne) et la sphère privée (l'individu) qui provoque une tension entre l'intégration institutionnelle et l'individualisme expressif (Bélanger, 2018). L'insertion sociale, qui est l'objectif de cette approche, est vécue sous la forme d'un compromis.

Les enseignant-e-s qui appréhendent les enfants comme des citoyen-ne-s à part entière conçoivent l'école comme une « petite » société étroitement liée à la « grande » société et au milieu familial. Le monde de l'enfance est donc lié à celui des adultes. Penser les enfants « dans » le monde, et non à l'abri de celui-ci, revient aussi à reconnaître que les enfants en ont des expériences variées modelées par les mêmes rapports de pouvoir qui structurent le monde adulte (rapports sociaux fondés sur le sexe, la race, le statut socioéconomique, etc.). Les expériences sociales des enfants sont aussi structurées par le rapport social d'âge. Il y a une distanciation avec une perspective de l'enfance homogène et idéalisée. L'appartenance est décentrée, elle est pensée comme l'inscription dans un réseau de relations de proximité au sein de la famille, de l'école et de l'entourage. Il s'agit

d'une citoyenneté plus relationnelle que statutaire<sup>58</sup> (Neveu, 2013). Enfin, l'identité personnelle et l'identité sociale y sont coextensives.

---

<sup>58</sup> Les enseignant-e-s interrogé-e-s se réfèrent peu à la vision étatique et statutaire de la citoyenneté dans la narration de leurs pratiques d'éducation à la citoyenneté.

## SIXIÈME CHAPITRE : L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET LE RÔLE DES ENFANTS

Pour comprendre l'articulation des notions d'enfance/enfants et de citoyenneté démocratique dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s du primaire en contexte québécois, j'ai formulé deux sous-questions de recherche. Dans le chapitre précédent, en réponse à la première sous-question, j'ai démontré que les différentes conceptualisations de la citoyenneté défendues par les enseignant-e-s dépendent de l'interrelation des éléments suivants : le rapport au monde adulte, l'appartenance à une collectivité et l'identité des enfants. Dans ce chapitre, je réponds à la deuxième sous-question de recherche : Quel est le rôle des enfants dans la vie sociale et politique selon les enseignant-e-s interrogé-e-s? Je relève qu'en fonction des conceptualisations de la citoyenneté défendues par les enseignant-e-s, ni le rôle des enfants dans la vie sociale et politique ni celui des adultes en relation avec eux et avec elles n'est le même. Pour mieux comprendre ces différences, j'examine le rapport entre l'apprentissage et la participation ainsi que le rapport entre les élèves et les enseignant-e-s pour chacune des approches d'éducation à la citoyenneté.

### **1. L'apprentissage et la participation**

Qu'ils et elles soient des citoyen-ne-s en devenir ou des citoyen-ne-s à part entière, l'un des principaux rôles des enfants consiste à « apprendre » la démocratie. Cependant, la façon dont s'opère l'apprentissage diffère d'une approche à l'autre. Ce qui distingue ces deux approches est la manière dont l'apprentissage est lié à la participation. Dans le premier cas, le processus d'apprentissage-participation est linéaire et séquentiel, alors que dans le second cas, il est circulaire et récursif.

#### **1.1. Une approche linéaire et séquentielle**

Pour les enseignant-e-s qui éduquent les enfants citoyen-ne-s en devenir, l'apprentissage, qui prend place à l'école, et la participation, qui s'exerce dans la société des adultes, sont deux étapes distinctes. Elles sont appréhendées selon un mode linéaire et séquentiel : on apprend et, ensuite, on participe. Comme nous l'avons vu précédemment, l'éducation à la citoyenneté vise, entre autres, à protéger l'ordre de la société des adultes. On s'assure, à cette fin, que les enfants

acquièrent certains savoirs et certaines dispositions avant de s'introduire dans la société pour exercer leur citoyenneté. Pour Antoine, « les enfants [sont donc] des citoyens en devenir chez qui il faut construire une citoyenneté responsable qu'ils seront appelés à exercer à leur majorité. » : « Plus on devient compétents, plus on peut avoir une influence sur notre communauté. »

La démocratie est conçue, dans cette perspective, comme un ordre politique stable. L'objectif de l'éducation à la citoyenneté est de permettre aux enfants de s'y insérer (Biesta, 2011). Pour que cette insertion soit possible, les enfants doivent adopter certaines façons d'être et de parler dans le but d'assurer une homogénéité, mais aussi de tolérer une part de diversité<sup>59</sup>. L'univers social est la discipline scolaire qui permet le processus d'identification commun; cette matière permet d'aborder « l'identité citoyenne [...] parce qu'il y a toujours une question d'identité là-dedans », soutient Antoine. L'acquisition de connaissances sur autrui permet de tolérer et d'accepter les différences. Cette dimension ressort dans l'entretien d'Antoine lorsqu'il se porte à la défense du volet « culture religieuse » du cours d'éthique et culture religieuse. Il explique : « Si l'ignorance est souvent mère de la peur, la connaissance est une voie royale vers la compréhension et l'acceptation des différences<sup>60</sup>. » À l'instar de McAndrew (2003), Milot (2005) et Ouellet (2005)<sup>61</sup>, il ajoute que le volet « culture religieuse » permet de combler les lacunes des élèves sur le plan des connaissances religieuses nécessaires au vivre-ensemble : « L'acquisition d'une culture religieuse de base à l'école est un élément incontournable. Sans une connaissance suffisante du phénomène religieux sous ses formes les plus usuelles, on se condamne à ne pas comprendre et à mépriser la majorité des êtres humains<sup>62</sup>. » Sa position s'arrime également avec les recommandations du CSE (1998) et les orientations du cours d'éthique et culture religieuse de l'école québécoise (MEQ, 2008).

Cette approche repose sur l'idée que l'apprentissage de savoirs et de dispositions liés à la démocratie permet de former de meilleur-e-s citoyen-ne-s, qui pourront ensuite instaurer une société plus démocratique. L'individu en est donc la cible. L'éducation à la citoyenneté, dans cette approche, s'appuie sur une conception anthropologique de l'individu qui a émergé au siècle des

---

<sup>59</sup> Cette approche s'inscrit dans une perspective fonctionnaliste telle que promue par Durkheim (1916).

<sup>60</sup> Cette phrase est tirée d'un texte rédigé par Antoine, qui me l'a envoyé par courriel à la suite de notre entretien.

<sup>61</sup> Relire à cet effet le premier chapitre (voir p. 20).

<sup>62</sup> Cette phrase est tirée d'un texte rédigé par Antoine, qui me l'a envoyé par courriel à la suite de notre entretien.

Lumières. L'influence conjointe de la méthode de Descartes et de l'empirisme de Locke confère à l'individu, plus particulièrement à l'enfant, un statut nouveau (Caron, 2003). L'éducation, par prolongement, en vient à occuper une place centrale dans les débats politiques et sociaux. La méthode de Descartes provoque une rupture épistémologique. Celle-ci fait émerger l'idée de « perfectibilité ». La conception cyclique du temps remplace une conception du temps linéaire. Une rupture avec les discours sur la nature humaine s'opère et l'essence de l'humain réside dorénavant dans sa liberté à s'arracher au poids et au déterminisme du passé et des traditions grâce, notamment, à l'éducation. À cette idée de « perfectibilité » s'ajoute celle de l'individualité des êtres humains. Pour Locke, les idées et les savoirs de l'individu prennent source dans l'expérience qu'il fait du monde. Comme l'expérience particularise, les savoirs ne peuvent se transmettre que de façon individuelle. Ainsi, l'individu (la partie) doit être éduqué en tenant compte de son unicité afin que l'ensemble de la société (le tout) progresse.

## **1.2. Une approche circulaire et récursive**

Pour les enseignant-e-s qui éduquent les enfants citoyen-ne-s à part entière, l'apprentissage et la participation sont liés autrement. Plutôt que de concevoir ces deux opérations selon un modèle linéaire et séquentiel, les enseignant-e-s interrogé-e-s les appréhendent comme des étapes concomitantes qui participent à un processus circulaire et récursif. Il ne s'agit plus d'identifier les apprentissages que doivent réaliser les enfants pour s'insérer dans l'ordre politique existant et y participer lorsqu'ils et elles seront adultes. Les enseignant-e-s reconnaissent que les enfants expérimentent déjà la vie en société. Le point de focalisation est mis, cette fois, sur les « individus en contexte » ainsi que sur les « individus en relation ». La démocratie étant une réalité en transformation et en évolution, les enseignant-e-s se concentrent donc sur la manière dont les expériences des enfants alimentent ou freinent leur désir de vivre ensemble selon des principes démocratiques (Biesta, 2012; Ogien et Laugier, 2014).

J'ai relevé, grâce aux entretiens menés avec les enseignant-e-s, deux catégories de pratiques éducatives au sein desquelles l'apprentissage et la participation s'entremêlent. Dans la première catégorie, on retrouve les pratiques de la vie quotidienne des enfants. Celles-ci leur permettent d'expérimenter la démocratie et d'en tirer des leçons. La participation est ce qui permet les

apprentissages et ce qui leur donne un sens selon les enseignant-e-s interrogé-e-s. Ce sont les expériences d'apprentissages authentiques. Les pratiques de la deuxième catégorie s'articulent autour de l'étude de problèmes sociaux qui peuvent toucher les enfants en tant que groupe social, mais qui ne sont pas nécessairement toujours directement liés à leur vécu immédiat. L'objectif est de susciter l'émergence d'une agencité politique pour les enseignant-e-s interrogé-e-s. Les apprentissages, qui requièrent un engagement actif de la part de l'apprenant-e, donnent un sens à la participation.

### **1.2. 1. Les expériences d'apprentissages authentiques**

La première série de pratiques éducatives témoigne du souci des enseignant-e-s de développer des expériences en classe qui tiennent compte des pratiques de la vie quotidienne des enfants et qui permettent de développer un « apprentissage authentique » (Solange). Les expériences d'apprentissages authentiques se concrétisent dans l'interaction avec un environnement social complexe (les individus en contexte). Elles font appel à des connaissances multidisciplinaires et à la collaboration entre les individus et groupes d'individus (les individus en relation). Les pratiques de cette catégorie peuvent s'inscrire, pour la plupart, dans le modèle d'éducation à la citoyenneté pragmatique de Dewey (1916) ou dans le type du citoyen-ne participatif-tive identifié par Westheimer et Kahne (2003, 2004). Les enseignant-e-s cherchent ainsi à créer des contextes permettant aux enfants d'expérimenter de façon positive la démocratie. Étant donné que j'ai capté le point de vue des enseignant-e-s dans cette recherche, les initiatives dont il est question, dans les lignes qui suivent, se déploient dans le milieu scolaire. Les enseignant-e-s interrogé-e-s permettent aux enfants de participer à la gestion de la classe, au maintien de relations harmonieuses dans la cour d'école ainsi qu'à l'amélioration de la qualité de vie de leur milieu – l'école, la communauté, le monde – en ayant recours à une approche de résolution de problèmes.

La participation à la gestion de la classe est, pour les enseignant-e-s interrogé-e-s, une méthode de choix pour apprendre la démocratie. Ils et elles utilisent, à cette fin, un dispositif pour gérer leur classe de façon démocratique qu'ils ou elles nomment « conseil de classe » (Émilie), « conseil de coopération » (Sabrina/Gilbert) ou « iClasse » (Solange). Ce dispositif permet d'établir les règles de la classe (un code d'éthique et des procédures à suivre), de définir un système de privilèges et

de conséquences qui y est rattaché (Émilie/Sabrina/Gilbert) et de baliser le fonctionnement quotidien de la classe (Sabrina). Ce dispositif est également utilisé pour aborder les tensions liées à la vie de groupe. Gilbert explique que chaque semaine, avec ses élèves, il « s'assoit en rond et a des points à discuter. S'il y a eu un problème avec une suppléante... Qu'est-ce qui leur appartient? Qu'est-ce qui appartient à la suppléante dans cette situation-là? ». Pour Sabrina, il est important que ce soient les enfants « qui apportent les solutions » - qui se retrouvent dans la « généralement dans un monde d'adultes » - puisque « quand ça vient de eux, ils ont plus de facilité à le respecter, puis ils sont fiers de cette réalisation-là. Plus que quand ça leur est imposé ». Ce mode de fonctionnement permet aux enfants de communiquer à leur enseignant-e leurs idées, leurs besoins et les difficultés vécues au sein du groupe (Émilie/Solange/Gilbert). En effet, l'adulte recueille les idées et les besoins des enfants, et accepte de partager son pouvoir d'action et de décision avec eux et avec elles. « C'est trop facile comme prof de tout décider pour eux. Un moment donné, il faut lâcher prise et se dire que c'est parce qu'ils ont 7 ou 8 ans qu'ils n'ont pas d'idées », pense Solange. L'enseignant-e instaure aussi une culture de collaboration entre les élèves en valorisant l'écoute et l'ouverture aux idées de chacun-e. Émilie explique que les enfants « s'autogèrent » : « Les élèves se sentent plus investis dans la classe. Donc, j[']e n'[']ai pas vraiment de gestion de classe à faire, parce qu'ils le savent eux-mêmes. »

D'autres initiatives ont comme objectif de mettre en relation de façon harmonieuse les enfants dans la cour d'école. Les enfants assurent un rôle de premier plan dans l'organisation de ces activités ou la mise en place de ces dispositifs et tirent de leur participation de nombreuses leçons. Éloïse et ses élèves ont observé que « les plus vieux [n'] étaient pas souvent en lien avec les plus jeunes dans les écoles. Tout le monde était comme séparé. » C'est pour cette raison qu'ils et elles ont décidé d'organiser une semaine d'activités visant à inciter les enfants de différents âges à entrer en relation pour partager des moments de qualité dans la cour d'école. L'objectif était de créer « un projet *feel good* [...] qui allait rassembler tout le monde et qui allait faire du bien à tout le monde ». En s'inspirant d'une trousse trouvée sur Internet, les élèves du comité organisateur ont invité l'ensemble des élèves de l'école à participer de façon volontaire à une série d'activités qui se déroulaient le midi. À la suite des différentes activités, il y avait une période de réflexion portant sur la vie de groupe : « Donc, finalement, à la fin des activités, le midi, on rassemblait les gens au milieu de la cour et on leur demandait : "toi, comment tu te sentais?" [...]. » Le projet de médiation

par les pairs à l'école de Dominic est un autre exemple d'initiative visant à améliorer le climat dans la cour d'école. En effet, ce projet a été mis sur pied afin que les élèves puissent aider leurs camarades à résoudre harmonieusement leurs conflits pendant les récréations. L'équipe de médiateurs et de médiatrices apprend à « communiquer [...], à calmer l'autre [...], à les faire parler chacun leur tour, à faire de la reformulation, du reflet, à développer l'empathie chez l'autre. Puis, [...] à choisir une solution et à l'appliquer ». La mise en relation avec autrui, dans les deux cas relevés plus haut, permet d'apprendre et de fortifier la démocratie simultanément, dans le contexte scolaire.

Les enseignant-e-s interrogé-e-s encouragent aussi les enfants à améliorer la qualité de vie de leur école à partir d'une approche de résolution de problèmes. Pour Caroline, Solange et Marc, il est effectivement possible d'identifier un problème, ou un besoin, dans son milieu et de créer, en réponse, des projets ou des activités. Caroline, accompagnée d'un groupe d'élèves, a créé « un endroit significatif où les enfants peuvent publier leurs productions écrites » dans le but de « les motive[r] à bien écrire et [à] se corriger ». Cela les a mené-e-s à mettre sur pied un journal en ligne, qui permettait aux enfants de s'exprimer dans un contexte authentique : « On dit toujours qu'il faut que l'écriture soit significative [...]. C'est l'un d'écrire quand il y a un but. » Pour instaurer ce cadre d'expression authentique, elle s'est entourée d'une équipe de six filles qui l'« aident à piloter ça ». Toutes les deux semaines, les élèves ont une rencontre pendant l'heure du dîner. Elles s'occupent d'écrire les articles et Caroline prend en charge la mise en page et la publication : « On dînait ensemble aux deux semaines. On cherche des idées. Au début, c'était difficile, mais là, maintenant, on dîne ensemble puis, à la fin de 75 minutes, il y a trois ou quatre articles qu'elles ont écrits. » Les élèves apprennent à mener des entrevues et à écrire des articles. L'école de Solange, quant à elle, est une école à vocation entrepreneuriale. Elle explique : « J'étais tannée de vendre des affaires, parce que l'entrepreneuriat, c[e n']est pas juste mercantile. [...] On peut aussi inventer quelque chose pour répondre à un besoin des gens. » Ses élèves sont donc responsables d'une coopérative d'articles scolaires. Ils et elles « apprennent à compter les sous, mais dans une situation authentique, pas [avec] de la fausse monnaie ». De plus, l'argent amassé est utilisé pour embellir la cour d'école. Les élèves de Marc, quant à eux, se sont « mis à rêver d'avoir un style de classe ouverte à l'extérieur avec toute sorte de facilités, dont du wifi, de l'électricité, de l'eau ». Ils et elles voulaient créer un lieu confortable pour apprendre dans la nature, un lieu qui pourrait

également devenir un point de rassemblement pour tout le quartier. Après avoir présenté ce projet à la commission scolaire, ils et elles ont obtenu différents appuis financiers comme « une bourse de la commission scolaire, l'appui de piscine Trévi qui a élaboré les plans pour [la] classe extérieure à ciel ouvert et un engagement de l'école pour vingt-mille dollars [...] puis après ça, une assistance para-gouvernemental voulait s'engager pour cinquante mille dollars »<sup>63</sup>. Cette expérience a permis à Marc de réaliser que les enfants « n'ont pas à faire semblant. Plus ils font du vrai, plus c'est engageant pour eux. Engageant sur le moment, mais aussi à long terme. ». Le milieu scolaire tend, selon lui, à sous-estimer « tout le potentiel d'action que les enfants pourraient avoir ».

Les actions et projets qui se déroulent à l'école permettent également d'exprimer une solidarité envers des groupes marginalisés. Par exemple, Caroline a organisé une « cueillette des denrées pour [sa] paroisse ». Ses élèves ont joué un rôle actif dans ce projet, en s'occupant notamment de « faire la publicité » dans le journal de l'école. Sarah et ses élèves ont décidé, quant à eux et elles, de créer un projet tricot pour venir en aide aux réfugié-e-s syrien-ne-s après avoir lu un article sur le sujet. Une complicité toute particulière s'est tissée entre les élèves qui ont pris part à ce projet : « Dès le lendemain, j'avais toute la classe qui restait au dîner, puis on tricotait. Il y avait même les élèves des autres classes qui venaient dans notre classe le midi. ». Sarah explique, avec enthousiasme, que ce sont ses élèves qui lui ont appris à tricoter : « j'ai montré aux élèves que, moi aussi, j'apprends dans ça. C'était l'fun de voir les élèves m'apprendre à tricoter. Ils se sentaient fiers, puis ils avaient vraiment un impact. » Au moment de l'entretien, Sarah et ses élèves travaillent à un projet d'ampleur. Ils et elles ont organisé, avec l'aide de l'organisme UNIS<sup>64</sup>, une course à obstacles pour collecter des fonds afin de venir en aide à la population d'Haïti. Le projet a donné sens aux apprentissages scolaires comme la lecture : « Il faut que l'on apprenne ce qui se passe en Haïti pour notre projet. Comment les gens vivent en ce moment. Qu'est-ce a été fait depuis le mois d'octobre depuis l'ouragan ? Puis, qu'est-ce qui a été fait depuis le tremblement de terre. ». Les enfants ont également développé, à travers leur participation dans ce contexte précis, des habiletés de leaders ainsi que des compétences en communication : « demain, ils vont présenter leur projet aux classes pour les inviter à la course. [...] On apprend comment bien

---

<sup>63</sup> Ce projet n'a finalement pas été mis sur pied en raison de contraintes logistiques.

<sup>64</sup> UNIS est une organisation caritative internationale qui vise l'éradication de la pauvreté et la promotion du développement durable.

divulguer [s]on message. ». De plus, ce projet a permis aux élèves d'entrer en relation avec des représentant-e -s de différentes sphères de pouvoir. Les enfants ont écrit une lettre au maire et ont présenté leur projet devant le Conseil d'établissement. Pour Sarah, il est important que les enfants puissent comprendre l'impact qu'il est possible d'avoir dans sa communauté. Elle admet que de tels sujets peuvent rendre les enfants « impuissants et tristes ». C'est pour cette raison que l'accent est toujours mis sur la façon dont il est possible de « trouver une solution ». Ces dernières initiatives se situent à la frontière entre celles catégorisées dans cette section et celles de la prochaine section. Comme l'accent est principalement mis, dans la narration des pratiques de ces enseignantes (Caroline et Sarah), sur les actions concrètes posées par les enfants et le développement de compétences en leadership, je les ai classées ici.

En résumé, les expériences d'apprentissages authentiques permettent aux enfants d'apprendre la démocratie en s'inscrivant dans un réseau de relations situé dans un contexte précis, le milieu scolaire, et en agissant sur ce dernier. Les enfants découvrent qu'ils et elles ont la capacité de poser des actions qui aboutissent à des résultats observables : le choix d'un règle de vie, la création d'une activité, la collecte de fonds, etc. Le processus qui mène à l'obtention de ses résultats en est un riche d'apprentissages. L'apprentissage et la participation y sont étroitement liés, l'un étant le moteur de l'autre. Les enfants n'ont pas besoin de « faire semblant », comme le rappelle Marc. La contextualisation des apprentissages et l'accent mis sur la participation deviennent des facteurs de motivation. Il s'agit aussi d'un moyen d'améliorer, dès maintenant, la culture démocratique dans laquelle les enfants baignent. Selon cette perspective, c'est une culture démocratique forte qui permettra de former de meilleur-e-s citoyen-ne-s, qui à leur tour cultiveront une culture démocratique forte, le tout dans un processus circulaire et récursif.

### **1.2.2. L'émergence de l'agencité politique**

La deuxième série de pratiques éducatives concerne la mise à l'étude de problématiques sociales et vise à susciter une agencité politique chez les enfants. Les problématiques sociales se réfèrent aux dynamiques structurelles qui engendrent des injustices. Celles-ci peuvent toucher certain-e-s enfants, mais elles se déploient aussi au-delà du cadre scolaire, ce qui nécessite une compréhension globale des réalités sociales. L'agencité est comprise ici comme la faculté de générer des changements dans la société. Ces initiatives se rapprochent du modèle éducatif de la subjectivation

tel que prôné par Freire (1970) ou du type du ou de la citoyen-ne orienté-e vers la justice sociale identifié par Westheimer et Kahne (2003, 2004). L'objectif y est de permettre la conscientisation critique qui participe au processus par lequel un individu devient un sujet du monde. L'apprentissage et la participation y demeurent fortement liés, puisque l'étude critique du monde social s'accompagne, généralement, d'un appel à l'action et à la mobilisation en réponse aux injustices que l'on peut y observer. La conscientisation critique repose sur le développement d'une réflexion critique, d'un sentiment de solidarité à l'égard d'autrui, spécialement envers les groupes marginalisés, et d'un sentiment d'espoir. Les pratiques touchent à l'un ou à plusieurs de ces aspects. L'enseignement de disciplines scolaires traditionnelles, comme l'univers social et l'éthique et la culture religieuse, mais aussi le recours aux différentes formes d'art (littérature, musique, théâtre) ont comme objectif, pour les enseignant-e-s interrogé-e-s, de susciter le questionnement et de développer des réflexes solidaires. La présentation de modèles d'action positifs nourrit d'espoir les enfants pour favoriser l'émergence de leur agencéité : « mon intérêt là-dedans, c'est de faire en sorte que ces enfants-là ne tombent pas dans le grand trou de l'adolescence molle et désespérée, et qu'ils pensent qu'ils puissent, dès maintenant, agir dans leur monde pour des choses qu'ils sentent que ce n'est pas correct. » (extrait du *verbatim* de Marc)

Les enseignant-e-s interrogé-e-s suscitent le questionnement en multipliant les points de vue sur le social. La façon dont Émilie et Cindy enseignent l'univers social en est un bon exemple. Quand Émilie présente la « Nouvelle-France ou les Amérindiens » à ses élèves, elle tient à préciser qu'il s'agit de « l'histoire des vainqueurs et non pas [de] l'histoire des vaincus ». Lorsque cela est possible, Émilie tente « de leur présenter des textes de première source pour que ce soit vécu par quelqu'un qui a vécu l'histoire » puisque la méthode historique repose sur la mise en relation de tels récits. Mettre en relation différents points de vue, c'est aussi la mission que Cindy s'est donnée lorsqu'elle enseigne l'univers social dans son milieu d'enseignement, qui est anglophone. Elle tente d'offrir des clés qui permettront à ses élèves de mieux comprendre la culture francophone, ce qui n'est pas une tâche facile selon elle : « Je vois aussi mes collègues anglophones, c'est vraiment difficile, pour les anglophones, de comprendre cette espèce de mentalité là des francophones. Ils disent des choses vraiment pas gentilles. » Étant francophone, mais ayant un grand attachement à la communauté anglophone, au sein de laquelle elle enseigne depuis plus d'une décennie, elle considère qu'elle a une position privilégiée pour « comprendre les deux

côtés ». L'objectif n'est plus de permettre un processus d'identification comme dans l'approche de l'éducation des enfants citoyen-ne-s en devenir.

Le cours d'éthique et culture religieuse permet également de mieux comprendre que les individus occupent différentes positions dans l'espace social. Les enseignant-e-s interrogé-e-s traitent des rapports de pouvoir qui engendrent des inégalités systémiques, comme le racisme ou le sexisme. En effet, Sarah a présenté les récits de vie de Rosa Parks et de Malala Youfsafai dans le cadre de son enseignement alors que Marc a « fait écouter la bande vidéo de Martin Luther King qui récitait son rêve, *I have a Dream*, [...] pour leur dire [que] dans l'histoire, tous n'ont pas eu les mêmes droits et qu'encore présentement, ça existait ces notions-là d'iniquité entre les gens ». Marc invite les élèves à réfléchir à leurs propres exemples ou à se pencher sur les expériences de leurs camarades de classe (la mixité sociale le permettant) : « Les élèves peuvent se donner eux-mêmes en exemple. Par exemple, moi, j'ai déjà été victime de racisme. J'ai essayé d'aller jouer sur un terrain de soccer, on m'a dit : "bien non, tu ne peux pas". Puis là, j'ai demandé pourquoi. "Parce que tu es noir". » Leurs expériences servent de point de départ à la réflexion, mais aussi à l'action. Ses élèves ont réalisé des entrevues sur le sujet, ont créé des pétitions et conçu des affiches de sensibilisation. Lors de ces activités, Marc veille à « respecter l'enfant en l'incitant à développer une pensée qui est autonome, une pensée qui est critique par rapport à ces sujets-là ». Il est important, ensuite, de permettre aux enfants d'« allie[r] la réflexion à une action concrète ».

Les arts sont utilisés pour cultiver la capacité des enfants à se décentrer et à faire preuve d'empathie (Nussbaum, 2010). Émilie, Sarah, Cindy et Gilbert utilisent la littérature jeunesse comme médium d'éducation à la citoyenneté. Au cours de l'entretien, Émilie a mentionné avoir utilisé l'album sans texte *Le prisonnier sans frontières*<sup>65</sup> pour aborder la question de la démocratie. Cindy et son collègue ont sélectionné des albums portant sur les différences culturelles, sur des différences physiques (handicaps) et sur les différences sexuelles. Gilbert, quant à lui, anime toute une série d'activités à partir du livre *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*<sup>66</sup>. L'histoire porte sur des moutons qui mangent la tête baissée quand, peu à peu, d'autres moutons disparaissent. Ensuite, Gilbert réalise des activités avec les enfants et ajoute des règles arbitraires de la même façon que

<sup>65</sup> Goldstyn, J. *Le prisonnier sans frontières*, Montréal, Bayard Canada, 2015.

<sup>66</sup> Jean, D., et Zad. *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, Paris, Syros, 2008.

cela se déroule dans l'histoire. Cette lecture et ces activités permettent aux enfants d'expérimenter et de réfléchir à l'injustice et à la nécessité d'être solidaires : « C'est de les amener à réfléchir. Après, des injustices, il y en a partout autour de nous... Comment on les gère? Comment on réagit face à ça? Il y a des situations sur lesquelles on [n']a pas grand pouvoir, mais il y a des choses que l'on peut changer », explique Gilbert.

En plus de la littérature, Gilbert utilise les chansons pour éduquer à la citoyenneté. Chaque lundi, il y a une nouvelle chanson, qui est ensuite chantée tous les autres matins. Gilbert explique : « On écoute la chanson et, après, on décide de comprendre le message de l'auteur. À travers ça, on fait beaucoup d'éducation à la citoyenneté. Je fais mes cours de sexualité en même temps. » Les chansons sont, pour Gilbert, un véhicule d'éducation puissant puisqu'elles offrent la possibilité d'aborder différents thèmes sociaux avec une certaine distance tout en permettant de lier ces thèmes à leur vécu : « Ça donne des mots. Ça peut les amener à faire des associations [...], ça permet d'ouvrir des portes, puis d'amener des sujets... Parce que tu [n']arrives pas : "ok, ce matin, on va parler de comment on doit agir". » L'objectif est de « les amener à porter un jugement [par] eux-mêmes, mais [à] porter un jugement critique aussi ». L'une des chansons écoutées en début d'année a mené l'une de ses élèves à dénoncer une situation d'intimidation. Gilbert explique : « Une [élève] est venue me voir [et] m'a dit : "telle élève, ça [n']a pas d'allure comment les gens la traitent [...]. C[e n']est pas ma meilleure amie et elle me tape sur les nerfs, mais c[e n']est pas acceptable comment les gens la traitent". » Son élève s'est alors référée à l'une des chansons écoutées en début d'année : « Tu sais, au début de l'année, on a chanté la chanson *Maryse*, ben c'est elle, Maryse. [...] Elle se fait bousculer et on rit d'elle. »

Éloïse s'est, quant à elle, basée sur le personnage de Sol, de Marc Favreau, pour créer un projet de sensibilisation à la pauvreté : « Sol a des réflexions très poétiques, très imagées sur la vie. Il y a un poème, c'est *Le fier monde*, et il parle de la pauvreté dans le monde, de gens qui ne mangent pas. » Elle utilise ce poème pour amener les enfants « à se mettre dans la peau de ces gens-là [et à comprendre] comment ils pouvaient se sentir, en faisant un lien avec l'itinérance, mais un peu non dit ». Par la suite, les élèves ont « créé des pancartes avec des extraits de Sol, du *Fier monde*, puis [ils sont] allé[s] faire un théâtre d'intervention dans la cour pendant le dîner ». La moitié du groupe était déguisée « en Sol et [...] se promenait en disant des phrases poétiques ». L'autre moitié

« venait questionner puis, parfois, ignorer les personnages de Sol ou les mépriser : "ah, tassez-vous, vous êtes sales" ». Les élèves de l'école ont réagi à cette mise en situation : « Il y avait même des gens, dans la cour, qui essayaient de protéger les personnages de Sol, on trouvait ça super cool. » Après ce théâtre d'intervention, Éloïse et ses élèves se sont rassemblés au centre de la cour pour réfléchir à l'expérience qu'ils et elles venaient de vivre et aux enjeux sociaux qui y étaient liés. Ce projet illustre bien l'aller-retour qui s'opère entre la réflexion et la participation pour créer des expériences riches en apprentissages.

Enfin, les enseignant-e-s interrogé-e-s présentent aux enfants des modèles positifs d'action dans le but de cultiver leur espoir. Sarah a développé, dans le cadre du cours d'éthique et culture religieuse, un projet qui permet de découvrir 24 modèles exemplaires, tous liés à l'une des 24 forces de caractère identifiées dans le courant de la psychologie positive. Dominic présente également, dans le cadre de son cours d'anglais, « des promoteurs de la paix, comme John Lennon, Gandhi, Martin Luther King, puis on voit ce qu'ils ont fait » et invite les enfants à réfléchir aux « manières de promouvoir la paix dans leur environnement, soit à la maison, dans leur communauté ou à l'école ». Patrice aime présenter des artistes engagés. Il fait écouter des chansons d'artistes québécois, comme Félix Leclerc, ce qui permet aux élèves de réfléchir à l'importance de la langue française : « Quand on commence à parler de la langue française, on se rend compte qu'on est petit, on est un petit peuple dans tout cet océan anglophone et hispanophone-là. Et, donc, c'est important de conserver notre langue et la protéger. » Il présente également des artistes engagés de partout dans le monde, comme Tiken Jah Fakoli, « un révolutionnaire [...] dans son pays [qui a reçu] des menaces de mort [...] parce que dans certains pays [...], tu [ne] peux pas dire ce que tu penses, tu peux te faire emprisonner. C'est dangereux. » Il explique aux élèves que cet artiste aspire, « par ses chansons, [à] éveiller les consciences ».

Cindy participe à l'organisation d'une semaine de prévention de l'homophobie, qui a lieu dans presque toutes les écoles de sa commission scolaire depuis huit ou neuf ans. Lors de cette semaine, différentes activités sont animées. En cinquième année, il est question de célébrités (sportifs, acteurs, chanteurs, etc.) et de personnages historiques gais ou bisexuels. L'enseignant-e présente aux élèves des photos de célébrités accompagnées d'une petite biographie. Les élèves doivent lire la biographie et relever trois réalisations de la personne en question. Les enseignant-e-s

n'informent les élèves de l'orientation sexuelle de ces individus qu'au moment de conclure l'activité. L'objectif, « c'est vraiment pour leur montrer que le fait que tu sois homosexuel ou pas, ça [ne] change rien dans qu'est-ce que tu es capable d'accomplir [...]. Peu importe ton orientation sexuelle, tu peux faire ce que tu veux. Tu peux faire des grandes choses aussi. » Les élèves effectuent, par la suite, une petite recherche sur une autre célébrité homosexuelle et préparent un exposé sur le sujet.

Sarah, Sabrina et Éloïse présentent, pour leur part, des modèles d'enfants qui ont changé le monde à leur façon. Sarah partage l'histoire de la création d'UNIS<sup>67</sup>. C'est « un petit gars qui avait 12 ans quand il a créé son organisme humanitaire, [il] a voulu aider des enfants esclaves ». Elle aime raconter cette histoire « puisqu'[elle] met vraiment de l'avant l'idée que les enfants peuvent changer le monde ». Sabrina présente, quant à elle, le documentaire *Anna Story*. Il s'agit d'une fillette de 7 ans qui « a fondé sa propre fondation [pour] aide[r] les personnes sans-abris ». La jeune fille a créé un projet citoyen en observant un besoin dans la société. Elle a ensuite utilisé sa créativité et son sens de l'initiative pour apporter sa contribution : « Au début, elle peignait des pots Mason aux couleurs d'une coccinelle, elle vendait ça puis elle mettait des banques un peu partout pour ramasser des sous. Puis, elle s'est mise à faire une collecte de denrées alimentaires, de vêtements puis tout ça. » Éloïse est, pour sa part, très inspirée par le documentaire *Les porteurs d'espoir* de Fernand Dansereau, qui démontre comment les enfants peuvent s'engager dans une recherche-action pour améliorer, dès maintenant, leur société : « Puis, un truc inspirant, j'imagine que tu l'as vu, c'est le documentaire *Les porteurs d'espoir* de Fernand Dansereau. Ça, c'est mon but ultime, un jour, de faire changer des choses dans la communauté, mais par les enfants. »

En résumé, les expériences d'apprentissages qui visent l'émergence d'une agencité politique permettent aux enfants de développer une compréhension globale et critique du monde social. Pour y arriver, elles cherchent à multiplier les points de vue sur ce dernier à partir de l'enseignement des cours d'univers social et d'éthique culture religieuse ainsi qu'en ayant recours à différentes formes d'art. Elles sollicitent, en réponse aux situations d'injustices relevées, l'engagement des enfants. Elles les invitent à participer dans ce monde puisque ces paramètres ne sont pas fixes,

---

<sup>67</sup> UNIS est une organisation caritative internationale qui vise l'éradication de la pauvreté et la promotion du développement durable.

déterminés à l'avance. Ils peuvent être transformés, dès maintenant. L'apprentissage et la participation s'assemblent, encore une fois, de façon circulaire et récursive. Le rôle des enfants, pour les enseignant-e-s qui éduquent les enfants citoyen-ne-s à part entière, consiste à apprendre la démocratie. Cependant, dans les expériences d'apprentissages authentiques tout comme dans celles visant l'émergence d'une agencéité politique, l'apprentissage de la démocratie ne peut être envisagé sans la participation des enfants.

## **2. Le rapport élèves/enseignant-e-s**

Pour pleinement comprendre les conceptions du rôle des enfants dans la vie sociale et politique des enseignant-e-s interrogé-e-s, il est primordial de cerner les façons dont ils et elles conçoivent leur propre rôle par rapport aux enfants. Je me penche, à cette fin, sur les relations entre les enseignant-e-s et les élèves qui sous-tendent les pratiques d'éducation à la citoyenneté. Le rôle de l'enseignant-e consiste, d'une part, à exercer une autorité et, d'autre part, à exercer une autorité négociée.

### **2.1. L'enseignant-e comme figure d'autorité**

Pour les enseignant-e-s qui éduquent les enfants citoyen-ne-s en devenir, les relations entre les enseignant-e-s et les élèves sont hiérarchisées. L'enseignant-e représente une figure d'autorité. En effet, Antoine confie avoir « une vision très verticale de l'école ». Il explique : « Je reste quelqu'un d'assez directif. Je perçois mon rôle comme quelqu'un qui doit diriger sa classe, mais diriger, pour moi, ça ne veut pas dire [que] je te dis comment faire, tu fermes ta boîte puis tu écoutes. » De fait, ses élèves « ont droit d'exprimer des opinions », mais ces discussions doivent être encadrées par « un adulte, qui est le garant des règles communes ». Le recours à l'adulte permet de « construire rationnellement [le] fonctionnement de la classe au-delà des désirs et des émotions individuels ».

Dans le cinquième chapitre, il a été relevé que, pour Antoine, l'enseignant-e est à la classe ce que la Cour suprême est à la société. Le rôle de l'enseignant-e consiste à veiller au respect des droits de chacun-e. Antoine confie, à cet égard, avoir été « scandalisé » par l'une des pratiques d'une collègue de travail. Cette dernière a demandé aux élèves de voter pour les coups de cœur de la classe alors qu'habituellement, ce choix revient aux enseignant-e-s : « C'est un peu comme un

vote, mais c'est un vote d'enfants. Sauf que le résultat derrière ça, c'est que l'élève le plus populaire, poli ou pas poli, avait le plus de votes. » Cette pratique a des effets délétères sur les enfants, à son avis : « Il y avait des enfants qui étaient en larmes parce qu'ils [ne] se sentaient pas aimés. » Il ajoute : « Ne pas être choisi par l'enseignant, ça peut faire de la peine, mais l'enseignant est extérieur au groupe. Il [n']a pas le même âge, donc on peut s'en consoler. Mais d'être refusé par l'ensemble de la communauté, moi, je trouvais ça terrible. »

L'enseignant représente, donc, une figure d'autorité. Son autorité est nécessaire pour instaurer un cadre de vie de groupe qui repose sur le bien commun. Celui-ci est déterminé de façon raisonnable par les adultes. Les enfants sont invités à s'exprimer, mais l'adulte, l'enseignant-e dans ce cas-ci, est celui qui détermine si leurs propositions s'arriment aux idéaux démocratiques. De cette façon, il ou elle veille aux droits de l'ensemble des enfants, y compris ceux et celles qui pourraient se situer en marge de la majorité.

## **2.2. L'enseignant-e comme figure d'autorité négociée**

Pour les enseignant-e-s qui éduquent les enfants citoyen-ne-s à part entière, les relations entre les enseignant-e-s et les élèves tendent à « s'aplatir ». L'enseignant-e représente une figure d'autorité négociée. Il y a négociation entre les besoins de l'enseignant-e et ceux des élèves : « Je pense qu'il y a 15 ans, je n'enseignais pas de cette façon-là. C'est madame [Solange] qui va montrer les choses et qui va faire l'horaire. Ça va être selon mes besoins à moi. Mais [maintenant], c'est selon les besoins de tous, et moi, je ne suis pas plus importante qu'eux. » (extrait du *verbatim* de Solange)

L'autorité négociée se définit comme l'alternance entre les deux registres normatifs identifiés par Singly (2003) : l'égalité et l'individualité. Les enseignant-e-s appliquent le principe du « ni-ni » : « ni l'imposition d'une obéissance accompagnée d'une totale soumission, ni la reconnaissance d'une liberté sans limites » (p. 158). Solange compare son rôle à celui d'un chef d'orchestre : « Ma position, ils savent que je suis le capitaine, le chef d'orchestre. Mais des fois, je leur donne des petites partitions à faire, puis ça revient à moi. » De même, Émilie explique qu'elle offre une grande liberté d'expression et de choix aux enfants, mais que ses élèves savent que c'est elle qui tranchera au besoin. De plus, certaines dimensions peuvent être l'objet de négociations alors que d'autres ne le sont pas, comme le soutient Émilie. Ses élèves peuvent, par exemple, choisir l'endroit dans la classe où ils et elles veulent travailler (dimension négociable). Ceux-ci et celles-

ci doivent, en contrepartie, s'assurer de réaliser le travail demandé (dimension non négociable) : « Si t'es plus confortable couché à plat ventre pour apprendre, ça [ne] me dérange pas. Tant et aussi longtemps que tu n'es pas en train de parler de ta fin de semaine, moi, je n'ai pas de problème. »

Cet aplatissement des rapports ne signifie pas qu'il n'existe aucune règle. Cela implique plutôt que les adultes doivent, au même titre que les enfants, respecter les règles déterminées pour le bien commun. En outre, si ces règles ont lieu d'être, les adultes doivent aussi s'y conformer. Pour Émilie, la réciprocité est cruciale. Elle insiste sur le développement de l'esprit critique de ses élèves et souligne qu'elle doit, elle aussi, présenter les raisons et les arguments qui justifient ses prises de position. Elle note d'ailleurs que cela peut être difficile pour les enseignant-e-s qui suivront, car « ça force l'enseignant [à ne] pas dire n'importe quoi, là. Faut que tu sois solide parce que les miens, l'année passée, ils l'étaient. [Ça] fait que si tu n'es pas solide, ils vont te le ramener si tu n'es pas solide. » Pour Gilbert, l'adulte doit être un modèle pour les enfants : « Si tu demandes à un enfant de faire le silence dans le corridor, mais que toi, tu jases constamment, comment tu peux lui dire : "non, non, c'est silence" ? » Une mauvaise pratique d'éducation à la citoyenneté, pour Gilbert, est « d'exiger l'inverse de ce que l'on est. Si on donne des bonnes valeurs, mais qu'on ne les applique pas [...]. Il faut que tu sois conséquent dans ce que tu demandes et dans ce que tu es. » C'est pour cette raison que Gilbert ne croit pas au vouvoiement : « Moi, le vouvoiement avec les élèves, j'aime pas ça. Celui qui t'appelle "monsieur Gilbert", il n'est pas plus poli que celui qui t'appelle Gilbert. Pour moi, la politesse, même si je me fais appeler "monsieur", si je ne respecte pas l'enfant, il ne va pas me respecter non plus. » De même, Gilbert note que « les enseignants qui ne parlent pas du tout de ce qu'ils sont [ne] peuvent pas s'attendre à ce qu[e les élèves] te parlent d'eux. Surtout au primaire, on passe plus de temps avec eux que leurs parents. [...] Il faut que tu t'ouvres un peu pour qu'eux aussi s'ouvrent. »

Être un modèle ne signifie pas être parfait ou irréprochable. Au contraire, cela signifie aussi d'assumer ses erreurs, comme en témoigne l'exemple suivant de Gilbert : « [Mes élèves] ont participé à un concours de dessin et, malheureusement, j'ai oublié d'aller les remettre à temps. Donc, les gagnants ont été dans les autres classes. Ils ne le savent pas que je ne les ai pas remis. Mais moi, [mon] côté honnête, je [ne] peux pas laisser ça de même. » Il a expliqué la situation à ses élèves pour deux raisons : « Pour moi, c'était important pour deux choses. Je [ne] peux pas

leur dire qu'ils [n']ont pas gagné s'ils [n']ont pas participé. Puis, en même temps, on peut tous se tromper, même quand on est adulte. » L'extrait du *verbatim* de l'entretien avec Gilbert révèle que, pour cet enseignant, la réciprocité entre les enfants et lui suppose que ce dernier accepte de dévoiler une part de sa vulnérabilité. Il raconte, à ce sujet, la façon dont il est intervenu avec un élève qui avait déchiré le méritas qu'il lui avait remis : « Je lui dis : "moi, ce qui me dérange, c'est ce que ça me fait à moi. J'ai pris du temps à réfléchir, à penser, qu'est-ce que je peux t'écrire, puis là, j'ai trouvé cette parole : quand tu fais ça, ça me blesse". » On observe, en effet, dans la narration des pratiques des enseignant-e-s, un éclatement de la binarité enfant (incompétent-e)/adulte (compétent-e). L'enfant n'y est plus une page blanche; on lui reconnaît des savoirs et des expériences, comme démontré précédemment, mais on reconnaît également que les adultes peuvent être vulnérables sur certains points. L'alliance entre les notions d'autonomie et de vulnérabilité mène à concevoir les relations entre individus, et dans ce cas-ci entre les enfants et les adultes, sous le mode de l'interdépendance.

L'interdépendance soulève des enjeux de justice intergénérationnelle (Caron, 2018). En effet, les enseignant-e-s interrogé-e-s demeurent néanmoins bien conscient-e-s que les rapports de pouvoir basés sur l'âge continuent de structurer leurs relations avec les enfants. Bien que l'école ait implanté, depuis plusieurs années, le programme de médiation par les pairs, le réflexe d'aller voir un adulte lors d'un conflit demeure tout de même fortement ancré chez les enfants et les enseignant-e-s, explique Dominic : « Les élèves viennent nous voir encore, mais on demande aux enseignants, [...] quand les élèves viennent les voir, de les référer à nous (les médiateurs) avant. [...] Ça prend des rappels. Comme des mémos. » Aussi, lorsque Dominic met en place des activités dans le cadre de son cours d'anglais, le rapport hiérarchique entre l'enseignant (qui doit évaluer) et l'élève (qui est évalué) influe sur le contenu des productions scolaires : « Pour avoir sa note en anglais, il a avantage à me démontrer qu'il comprend c'est quoi une solution pacifique, réellement pacifique. [...] Ça ne veut pas dire que j'ai changé son idée par rapport [à] si c'était une bonne solution ou pas. » Sabrina observe également que ses élèves ont le réflexe de donner la « bonne » réponse alors que leur comportement peut être tout autre : « Ils ont le réflexe d'avoir la réponse qu'on veut entendre, un peu, de dire : "le bleu, c'est pour tout le monde", "le rose, c'est pour tout le monde". [...] Ils savent la réponse attendue, même si c[e n']est pas ça qui est ancré dans leur comportement. »

Les adultes, de concert avec les enfants, doivent ainsi procéder à l'examen critique des conditions structurelles entourant la citoyenneté des enfants, comme le recommandent Biesta et Lawry (2006). Pour Émilie, « [l]es possibilités que [les enfants] ont vont vraiment dépendre de l'adulte qu'ils ont devant eux et de ce qu'on leur offre ». Gilbert ajoute : « L'impact qu'on a, comme prof, sur les enfants, on a la possibilité de les écraser, puis on a la possibilité de les projeter [...]. Je me dis [que] si on leur fait confiance, ils le savent. » Cette posture est donc exigeante et demande un ajustement constant des adultes par rapport aux enfants. Éloïse pense qu'il est nécessaire de donner une « place aux questions des enfants [et] à [leur] vécu » puisque « chacun détient une vérité ». On retrouve ici le concept développé par Mayall (2002) de « point de vue des enfants » (*child standpoint*), qui consiste à cerner les prises de position particulières des enfants sur l'ordre social. Ce dernier s'inspire de la théorie du « point de vue situé » (*standpoint theory*) développée par les féministes et qui a comme objectif de recentrer les expériences des femmes maintenues en marge des représentations androcentrées dominantes. L'expérience subjective des enfants est donc perçue comme une ressource heuristique qui permet de « transformer la définition de ce qui compte » dans une société (Ogien et Laugier, 2014). Il importe donc de reconnaître que les enfants possèdent des capacités épistémiques, c'est-à-dire des connaissances ou des expériences légitimes au sujet de la démocratie. Cependant, il ne suffit pas de « laisser parler les enfants », il faut également attaquer de front les « injustices épistémiques » (Fricker, cité dans Ogien et Laugier, 2014) qui rendent inaudibles leurs perspectives. Émilie explique à ce sujet : « C'est juste qu'on a tendance à [ne] pas les écouter, à [ne] pas s'attarder à ce qu'ils pensent puis à [ne] pas essayer de les comprendre. Peut-être qu'ils [n']auront pas le même vocabulaire, [qu'ils n']auront pas les bons mots. Peut-être que ce [ne] sera pas aussi clair. » Émilie souligne que le rôle des enseignant-e-s, et des adultes en général, est de rendre audible l'inaudible et de réintroduire des façons de penser qui sont maintenues à l'écart de l'espace public. Il s'agit, comme présenté dans le troisième chapitre, d'une perspective qui puise ses racines théoriques dans les théories politiques du *care* ou de la différence. Cette perspective conduit les adultes à reconnaître que les enfants ne participeront pas et ne s'exprimeront pas de la même façon que les adultes au sujet de la vie sociale et politique. Malgré ces différences, leurs perspectives sont pleinement légitimes et les adultes doivent les considérer.

### **3. Synthèse : l'éducation à la citoyenneté et le rôle des enfants dans la vie sociale et politique**

Dans ce chapitre, mon objectif consistait à répondre à la première sous-question de cette recherche, soit « Quel est le rôle des enfants dans la vie sociale et politique selon les enseignant-e-s interrogé-e-s? ». J'ai relevé qu'en fonction des conceptualisations de la citoyenneté défendues par les enseignant-e-s, ni le rôle des enfants dans la vie sociale et politique ni celui des adultes en relation avec eux et avec elles n'est le même. Pour mieux comprendre ces différences, j'ai examiné le rapport entre l'apprentissage et la participation ainsi que le rapport entre les élèves et les enseignant-e-s pour chacune des approches d'éducation à la citoyenneté.

Pour les enseignant-e-s qui éduquent les enfants citoyen-ne-s en devenir, le rôle des enfants consiste à apprendre les savoirs et les dispositions liés à la démocratie. Les enfants doivent adopter certaines façons d'être et de parler pour assurer une certaine homogénéité (le processus d'identification) et tolérer une certaine diversité (éducation à la tolérance) nécessaire à leur insertion dans un monde qui les précède. L'apprentissage, qui se réalise à l'école, et la participation, qui prend place dans la société des adultes, sont dissociés. Il s'agit de deux étapes distinctes appréhendées selon un mode séquentiel : on apprend et, ensuite, on participe. Le rôle des adultes en relation avec les enfants consiste à exercer leur autorité afin de permettre aux enfants d'atteindre la maturité nécessaire à l'exercice de leur citoyenneté et de déterminer des modalités de fonctionnement rationnelles pour la vie en groupe.

Pour les enseignant-e-s qui éduquent les enfants citoyen-ne-s à part entière, le rôle des enfants consiste à apprendre et à participer. Il s'agit de deux opérations imbriquées; le processus est circulaire et récursif. D'une part, l'apprentissage de la démocratie se concrétise par la participation à son milieu de vie et la mise en relation avec autrui. Il importe donc d'offrir des contextes qui permettent aux enfants d'expérimenter de façon positive la vie de groupe et qui cultivent leur volonté de vivre ensemble selon des principes démocratiques (Biesta, 2012; Ogien et Laugier, 2014). D'autre part, l'apprentissage de la démocratie consiste également à étudier les rapports sociaux qui régissent les relations avec autrui à une plus grande échelle. La prise en compte des problèmes sociaux qui en résultent peut susciter du désespoir. C'est pour cette raison que la combinaison apprentissage-participation est essentielle. Elle permet d'appréhender le monde

comme une réalité en transformation et en évolution au sein de laquelle les individus ont un rôle à jouer (Freire, 1970). L'éducation à la citoyenneté qui combine les apprentissages et la participation vise l'émergence de sujets possédant une agencéité. Enfin, les adultes exercent une autorité négociée afin d'inclure les points de vue des enfants sur la vie sociale et politique.

## CONCLUSION

En conclusion de cette thèse, je présente les contributions de cette recherche ainsi que les limites et les pistes de recherche pouvant être explorées et approfondies dans des travaux subséquents. Avant d'aborder ces sujets, il m'apparaît essentiel de retracer le chemin intellectuel qui m'a menée à formuler la question de cette recherche. Je souhaite également rappeler les éléments-clés de mon encadrement théorique et méthodologique qui m'ont permis de recueillir et d'analyser les données pour répondre à la question de cette recherche.

Dans la problématique de cette thèse, j'ai examiné trois documents influents de l'histoire récente de l'école québécoise afin de comprendre le contexte de la mise sur pied des programmes d'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires du Québec. J'ai ensuite recensé la littérature scientifique produite sur l'éducation à la citoyenneté<sup>68</sup> au cours des 20 dernières années. Cette recension m'a permis d'identifier trois catégories de travaux distinctes : les recherches portant sur l'examen critique du Programme de formation (ces recherches offrent une réponse à la question du « quoi? »), celles procédant à l'examen critique des pratiques des enseignant-e-s (ces recherches offrent une réponse à la question du « comment? »), et enfin, celles portant sur les représentations de la citoyenneté sous-jacentes aux pratiques éducatives des enseignant-e-s (ces recherches offrent une réponse à la question du « pourquoi? »). Ma recherche s'inscrit dans une démarche de clarification conceptuelle à l'instar des recherches de la troisième catégorie. J'ai entrepris cette démarche intellectuelle dans l'objectif de cerner l'un des angles morts des recherches québécoises actuelles sur l'éducation à la citoyenneté. Je m'intéresse, à cette fin, aux conceptualisations de la citoyenneté des enfants sous-jacentes aux pratiques éducatives des enseignant-e-s du primaire. La question de recherche suivante a guidé l'ensemble de ma démarche : Comment s'articulent les notions d'enfance/enfants et de citoyenneté démocratique dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s du primaire en contexte québécois?

Dans les chapitres consacrés à mon encadrement théorique, je me suis penchée sur la catégorie sociale de l'enfance ainsi que sur les modèles théoriques de l'éducation à la citoyenneté et de la citoyenneté des enfants. Dans le deuxième chapitre, j'ai présenté la façon dont les sociologues

---

<sup>68</sup> Pour cet exercice, je me suis concentrée sur les recherches qui portaient explicitement sur le contexte québécois.

appréhendent l'enfance comme une catégorie sociale paradoxale au sein de laquelle se trouve une tension entre la vulnérabilité et l'autonomie (Cockburn, 2013; James, Jenks et Prout, 1998; Jans, 2004; Prout, 2000). Dans la première partie du troisième chapitre, j'ai examiné les principales théories sociologiques de l'éducation à la citoyenneté : l'approche de la socialisation de Durkheim, l'approche pragmatique de Dewey et l'approche de la subjectivation de Freire. Dans la seconde partie du troisième chapitre, j'ai présenté deux modèles théoriques de la citoyenneté. Le premier modèle conduit les adultes à appréhender les enfants comme des citoyen-ne-s en devenir. Le second modèle, qui émerge en réponse aux critiques formulées à l'endroit du premier, débouche sur une perspective de la citoyenneté différenciée. Ce modèle théorique dévie de la norme de l'adulte autonome et rationnel-le pour reconnaître et inclure les contributions des enfants dans la démocratie. Il est le modèle dans lequel s'inscrit la seconde conceptualisation de la citoyenneté identifiée dans le cadre des entretiens avec des enseignant-e-s, celle des enfants citoyen-ne-s à part entière.

Pour construire mon matériel, j'ai mené 12 entretiens semi-structurés avec des enseignant-e-s du primaire qui avaient, au préalable, des expériences d'éducation à la citoyenneté. Au cours de l'analyse de mes entretiens, qui s'est inspirée de la théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 2012), j'ai identifié deux sous-questions de recherche autour desquelles s'est organisée la présentation des résultats : 1) Quelle est la position des enfants dans la vie sociale et politique selon les enseignant-e-s interrogé-e-s? et 2) Quel est le rôle des enfants dans la vie sociale et politique selon les enseignant-e-s interrogé-e-s? J'ai répondu à ces deux sous-questions de recherche dans les cinquième et sixième chapitres. Je présente, en conclusion, la synthèse des principales contributions de cette recherche. Enfin, je démontre que le positionnement et le rôle social des enfants citoyen-ne-s à part entière s'inscrit dans un modèle de la citoyenneté différenciée.

### **1. Les contributions de cette recherche**

Dans ce projet de recherche, j'ai cerné les implications théoriques et pratiques des différentes conceptualisations de la citoyenneté des enfants qui sous-tendent les pratiques éducatives des enseignant-e-s du primaire dans le contexte québécois. J'ai identifié, grâce aux entretiens avec les participant-e-s, deux principales conceptualisations de la citoyenneté des enfants : les citoyen-ne-s en devenir et les citoyen-ne-s à part entière.

La première conceptualisation de la citoyenneté est celle des enfants citoyen-ne-s en devenir. Selon les enseignant-e-s, la place des enfants est à l'école. En fréquentant une école, les enfants peuvent se développer dans un milieu sécuritaire, en marge du monde adulte. En effet, l'école se situe entre la société (la sphère publique) et le milieu familial (la sphère privée). La fréquentation scolaire est aussi le moyen de protéger la société (l'ancien) des enfants (la nouveauté). Les enfants, qui ne connaissent pas encore le monde, doivent s'y introduire progressivement. De façon à lier le nouveau à l'ancien, ils et elles doivent adopter certaines façons d'être et de parler pour assurer une homogénéité (le processus d'identification) et pour tolérer une certaine diversité (éducation à la tolérance). L'apprentissage, qui se réalise à l'école, et la participation, qui prend place dans la société des adultes, sont deux étapes distinctes. Elles sont appréhendées selon un mode linéaire et séquentiel : on apprend et, ensuite, on participe. L'appartenance est pensée comme une relation formelle entre l'individu et l'État démocratique qui s'accompagne de droits et de devoirs légaux. Il existe une séparation entre la sphère publique (le ou la citoyen-ne) et la sphère privée (l'individu) qui provoque une tension entre l'intégration à un ensemble et l'expression de soi. Le rôle des adultes en relation avec les enfants consiste à exercer leur autorité afin de permettre aux enfants d'atteindre la maturité nécessaire à l'exercice de leur citoyenneté et de veiller au respect des droits de chacun-e.

La seconde conceptualisation de la citoyenneté est celle des enfants citoyen-ne-s à part entière. Selon les enseignant-e-s, le monde de l'enfance est lié à celui des adultes. L'école y est une « petite » société liée à la « grande » société et au milieu familial. Le rôle des enfants consiste à apprendre, mais aussi à participer. Il s'agit de deux opérations imbriquées. Penser les enfants « dans » le monde, et non à l'abri de celui-ci, revient à reconnaître que les enfants en ont des expériences variées modelées par les mêmes rapports de pouvoir qui structurent le monde adulte (rapports fondés sur le sexe, la race, le statut socioéconomique, etc.). Les expériences sociales des enfants sont également structurées par le rapport social d'âge (Mayall, 2002; Qvortup, 1994). Il y a une distanciation avec une perspective de l'enfance homogène et idéalisée. L'appartenance est décentrée, elle est pensée comme l'inscription dans un réseau de relations de proximité au sein de la famille, de l'école et de l'entourage (Lister, 2007). Il s'agit d'une citoyenneté plus relationnelle que statutaire (Neveu, 2013). Enfin, l'identité personnelle et l'identité sociale y sont coextensives. Les adultes exercent une autorité négociée (Singly, 2003) afin d'appréhender le point de vue des enfants sur le social.

Cette dernière conceptualisation de la citoyenneté s'inscrit dans un modèle différencié de la citoyenneté (Caron, 2018; Jans, 2004; Moosa-Mitha, 2005). Les enseignant-e-s interrogé-e-s qui considèrent les enfants comme des citoyen-ne-s à part entière précisent que leur citoyenneté diffère de celle des adultes<sup>69</sup> : « Les enfants sont des citoyens avec un rôle différent. On ne peut pas [leur] demander d'agir comme un adulte. » (extrait du *verbatim* de Gilbert) L'inclusion des enfants dans la citoyenneté ne consiste pas à les traiter comme des adultes en les dotant des mêmes privilèges. De fait, les participant-e-s interrogé-e-s s'opposent, pour la plupart, à accorder le droit de vote aux enfants. Les arguments employés pour reconnaître les enfants comme des citoyen-ne-s à part entière se rattachent au positionnement des enfants ( « Ils font partie de la société » [extrait du *verbatim* de Sarah]), à la reconnaissance de leurs pratiques actuelles (« Il y a plein d'enfants qui font des actions citoyennes tous les jours » [extrait du *verbatim* de Sabrina]) ainsi qu'à la reconnaissance de leur potentiel d'agencité (« C'est aujourd'hui qu'ils sont des citoyens. Même s'ils n'ont pas 18 ans [et ne] peuvent pas voter là, ils peuvent changer des choses. » [extrait de *verbatim* de Sarah]).

Ces éléments mènent à repenser le cadre normatif par lequel la citoyenneté est envisagée. La sphère du politique est le premier élément différencié. À travers des pratiques éducatives des enseignant-e-s se dessine une conception élargie du politique qui déborde de la sphère publique traditionnelle. L'école devient aussi un lieu où il peut se déployer. Le sentiment d'appartenance peut, par conséquent, se forger dans ce contexte particulier. On retrouve l'idée d'une citoyenneté différenciée puisque l'on reconnaît que la ou les relations qu'entretiennent les enfants avec la collectivité peuvent être distinctes de celles des adultes. Dans certains cas, comme dans le cadre national ou international, elles seront plus faibles, alors que dans d'autres cas, dans un cadre plus localisé comme les écoles, elles seront plus fortes (Lister, 2007). C'est également dans ce contexte différencié que les enfants sont appelé-e-s à apprendre et à exercer leur citoyenneté. Cela mène donc au deuxième élément de différenciation : la définition du sujet politique. Cette définition tient compte simultanément de l'autonomie et de la vulnérabilité des enfants. Les enseignant-e-s reconnaissent que les enfants doivent effectuer certains apprentissages nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté future dans les paramètres de la société des adultes. Cependant, cette préparation ne les empêche pas d'exercer leur citoyenneté dans le présent. Les pratiques d'éducation à la

---

<sup>69</sup> Pour exprimer ce rôle différencié, les enseignant-e-s utilisent les expressions « citoyens en formation » (Émilie), « citoyens en apprentissage » (Patrice) ou « citoyens en début de carrière » (Patrice).

citoyenneté combinent ce double statut d'apprentissage-participation. D'une part, les pratiques de la vie quotidienne et les relations entretenues avec autrui représentent des occasions d'apprentissage de la démocratie. D'autre part, les occasions d'apprentissage visent la prise de conscience de son potentiel d'agencéité. Le potentiel d'agencéité est compris comme l'aptitude à opérer ou à introduire des changements dans le monde. Le dénominateur commun aux éléments relevés plus haut est le refus d'un mode de pensée binaire. L'accent est mis sur la continuité entre le social et le politique; le privé et le public; la dépendance et l'autonomie; l'apprentissage et la participation; les enfants et les adultes.

## 2. Les limites de cette recherche

L'ampleur du problème que j'ai soulevé, dans cette recherche, dépasse largement les paramètres d'un projet de maîtrise et implique donc certaines limites. La première concerne l'échantillonnage. Pour cette recherche, j'ai fait le choix d'interroger des enseignant-e-s du primaire qui avaient, au préalable, des expériences d'éducation à la citoyenneté. J'ai donc interrogé des enseignant-e-s expert-e-s sur le sujet qui ne sont pas forcément représentatifs ou représentatives de l'ensemble des enseignant-e-s du Québec. Cela ne pose pas problème *a priori*, puisque l'objectif de ma recherche n'est pas de dresser un portrait statistique de pratiques enseignantes de l'ensemble du Québec. Je cherche plutôt à affiner la compréhension des différentes façons dont il est possible de conceptualiser la citoyenneté des enfants et les implications de ces différents modèles sur les pratiques d'éducation à la citoyenneté. Il convient néanmoins de préciser cette limite pour éviter le piège qui consiste à généraliser les conclusions de cette recherche à l'ensemble de la population des enseignant-e-s du Québec. De plus, il est utile de noter que les candidat-e-s ont principalement été recruté-e-s en ayant recours aux médias sociaux. Cela signifie que je n'ai pas eu accès à tout un bassin d'enseignant-e-s qui sont inactifs sur ces réseaux. Aussi, en recrutant les enseignant-e-s à partir de ces canaux de communication, ils et elles ont pu obtenir certaines informations à mon sujet. Il existe donc une possibilité que ces informations aient pu influencer leur posture par rapport à la recherche.

La deuxième limite de cette recherche concerne la méthode de collecte des données employée, soit la conduite d'entretiens. Cette méthode permet d'explorer un sujet en profondeur, ce qui convenait bien à l'objectif poursuivi par cette recherche qualitative et exploratoire. Je dois préciser,

néanmoins, que cette méthode a permis de capter la narration des pratiques des enseignant-e-s. J'ai pu, en effet, relever la façon dont ils et elles ont mis en scène leurs pratiques d'éducation à la citoyenneté au cours de l'entretien. Il est possible qu'il existe un certain décalage entre leur discours – la façon dont les enseignant-e-s ont présenté leurs pratiques – et leurs pratiques réelles – ce qu'ils et elles font véritablement en classe.

La troisième limite concerne la portée de la réflexion théorique entamée dans cette recherche. Pour concevoir l'architecture de cette recherche, je me suis fortement inspirée de la recherche de Westheimer et Kahne (2003, 2004) présentée dans le premier chapitre. Leur recherche s'est construite autour de deux principales étapes. Les chercheurs ont, en premier lieu, identifié les types de citoyen-ne-s formé-e-s par les enseignant-e-s. Ils ont réfléchi, en deuxième lieu, à l'apport de ces différents types de citoyen-ne-s à une société démocratique. Dans cette recherche, je me suis principalement penchée sur les diverses conceptualisations de la citoyenneté des enfants. Une fois ces conceptualisations explicitées, il aurait été à propos d'approfondir la réflexion sur les façons dont l'inclusion des enfants dans la citoyenneté transforme les paramètres des sociétés démocratiques. Ce sujet est esquissé dans le troisième chapitre portant sur l'encadrement théorique, mais cette réflexion gagnerait à être plus amplement développée dans des projets de recherche subséquents.

La quatrième limite concerne mon positionnement par rapport à l'objet de cette recherche. Effectuer une recherche en sociologie de l'enfance nécessite une vigilance épistémologique aiguisée, et ce, à toutes les étapes de la mise en place du protocole de recherche (Caron, 2018). Les savoirs issus du paradigme du développement demeurent prégnants quand vient le temps d'étudier l'enfance. Or, ces connaissances ne sont pas strictement descriptives; elles cohabitent et interagissent avec différentes croyances et différents présupposés normatifs au sujet de l'enfance et des enfants. Les sociologues de l'enfance ont, en effet, démontré que certains savoirs qui se prétendent scientifiques et neutres peuvent se révéler être des véhicules d'enjeux normatifs et idéologiques (James et Prout, 1997; Jenks, 1982; Qvortrup, 1994). La remise en question de ces présupposés a, certes, constitué le moteur de cette recherche. Cependant, mon positionnement me laisse croire que je n'ai probablement pas pu éviter tous les pièges de ce que Caron (2018) nomme l'adultisme, c'est-à-dire l'adoption de schèmes de pensée qui produisent et maintiennent des

rappports dichotomiques et hiérarchisés entre les enfants et les adultes. En effet, je suis une adulte qui exerce, de surcroît, le métier d'enseignante au primaire. Je travaille dans un milieu où l'accent est mis sur le développement des enfants (et donc leur futur) et où les rapports entre adultes et enfants demeurent fortement hiérarchisés. De plus, j'ai étudié en sociologie, un domaine disciplinaire qui demeure lui aussi adultocentré. Au cours de mon processus de recherche, je me suis d'ailleurs heurtée à des résistances idéologiques et institutionnelles qui ont pu, de façon consciente ou non, orienter la façon dont j'ai mené cette recherche. Ce positionnement peut m'avoir aveuglée sur certaines avenues à explorer au cours du processus. Il demeure néanmoins que de fréquentes périodes de réflexion critique ont jalonné mon parcours de recherche, ce qui m'a permis, au final, de mettre en lumière certaines dimensions qui viennent enrichir la conversation théorique et pratique au sujet de la citoyenneté des enfants.

Enfin, la cinquième limite se rattache à l'avancée des connaissances scientifiques entourant l'objet de cette recherche. Le chantier de réflexion sur la citoyenneté des enfants est un chantier émergent que les chercheur-e-s explorent à tâtons. Peu d'articles scientifiques portent sur la conceptualisation de la citoyenneté des enfants<sup>70</sup>. Dans les quelques articles que j'ai pu trouver, les chercheur-e-s construisent leur réflexion au sujet la citoyenneté des enfants en mobilisant principalement l'argumentaire des théories de la citoyenneté au sujet de groupes minorisés. Or, si le groupe social de l'enfance peut partager certaines similitudes avec ces groupes, il possède également certaines spécificités autour desquelles un modèle de la citoyenneté doit progressivement se dessiner. Mener une recherche empirique avec un modèle théorique en chantier constitue un défi de taille. En contrepartie, la conceptualisation de la citoyenneté doit se construire à partir de recherches empiriques et situées<sup>71</sup> (Lister, 2007). Ainsi, cette recherche s'inscrit dans ce mouvement d'aller et de retour entre les données empiriques et le savoir théorique, mouvement qui gagnera en précision à mesure que se multiplieront les recherches dans ce domaine. Le processus de théorisation sera également enrichi par l'ajout de différentes perspectives, dont celles des enfants; des perspectives que je n'ai pu relever en raison de limites logistiques de ce projet de recherche.

---

<sup>70</sup> Un numéro de la revue *Lien social et Politiques* portant sur la citoyenneté des enfants et des jeunes (sous la direction de Stéphanie Gaudet) vient de paraître au moment où je termine la rédaction de ce projet de maîtrise.

<sup>71</sup> La théorie du positionnement situé (*standpoint theory*) constitue une réflexion épistémologique qui tient compte à la fois de la position individuelle et du positionnement social du sujet qui observe et qui produit la connaissance.

### 3. Les pistes de recherche subséquentes

En terminant, voici quelques pistes qui pourront orienter les recherches futures. Ces pistes de recherche découlent des limites identifiées précédemment. La première piste proposée consiste à mener une recherche sur le même objet, mais avec des enseignant-e-s aux profils plus variés. Autrement dit, cette fois-ci, plutôt que de questionner seulement des enseignant-e-s qui ont un intérêt pour ce sujet, je propose d'interroger, par exemple, les enseignant-e-s d'une école complète, afin de recueillir également les réponses d'enseignant-e-s qui pourraient être moins intéressé-e-s par ce sujet (première limite). Je suggère ensuite de diversifier les méthodes de collecte des données. En plus de mener des entretiens qui permettent de recueillir la narration des pratiques des enseignant-e-s (ce que les enseignant-e-s nous dévoilent au sujet de leurs pratiques), les chercheur-e-s intéressé-e-s par cet objet de recherche pourraient également prévoir des périodes d'observation participante ou des captations vidéos de séances d'enseignement pour accéder, de façon plus directe, aux pratiques éducatives des participant-e-s. Il est entendu, cependant, que cette méthode ne permet pas de rendre compte des pratiques spontanées ou des interventions plus diffuses des enseignant-e-s. Autrement, les chercheur-e-s pourraient également mener des entretiens avec les enfants afin de recueillir leur point de vue au sujet des expériences d'éducation à la citoyenneté vécues à l'école. La mise en relation de ces différentes sources de données aurait comme objectif de développer une perspective plus critique sur cet objet de recherche (deuxième limite). La diversification des sources de données permettrait également de poursuivre la réflexion intellectuelle entamée dans cette thèse. Déterminer les conceptualisations de la citoyenneté sous-jacentes aux pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s a constitué la toute première étape d'un projet intellectuel dont l'ampleur dépasse le cadre d'une recherche de maîtrise. Il serait, par la suite, pertinent d'analyser l'ensemble des pratiques associées à chacune des « grandes » conceptualisations de la citoyenneté des enfants afin d'en affiner l'analyse. Cela permettrait, en outre, de vérifier si les conceptualisations alternatives de la citoyenneté des enfants concourent à fortifier, ou non, les sociétés démocratiques (troisième limite). Enfin, en ce qui concerne les deux dernières limites identifiées plus haut, soit la prégnance de l'adultisme dans les champs théoriques et les pratiques de recherche rattachés à l'enfance ou à l'éducation (quatrième limite) ainsi que le nombre restreint de recherches francophones théoriques et empiriques menées dans ce champ de recherche (cinquième limite), c'est, bien sûr, la multiplication des travaux de recherche réalisés

dans une perspective critique qui permettra de contrer ces limites. De plus, il m'apparaît essentiel de mener des recherches pluri et multidisciplinaires afin de développer une perspective critique sur cet objet de recherche. Dans cette thèse, j'ai mobilisé des savoirs issus de différentes branches de la sociologie à cette fin : la sociologie politique, la sociologie de l'enfance ainsi que la sociologie de l'éducation. L'apport de savoirs issus de différents champs de recherche (sociologie, sciences politiques, sciences de l'éducation, philosophie, droit, psychologie, etc.) permettra d'enrichir la compréhension de ce phénomène social.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABENSOUR, M. « "Démocratie insurgeante" et institution, dans M. Breugh et F. Dupuis-Déri (dir.), *La démocratie au-delà du libéralisme. Perspectives critiques*, Outremont, Athéna éditions, 2009.
- ABOWITZ, K., et J. HARNISH. "Contemporary discourses of citizenship", *Review of Educational Research*, vol. 76, 2006, p. 653-690.
- ALANEN, L., et B. MAYALL. *Conceptualizing child-adult relations*, New York, Routledge/Falmer, 2001.
- ALANEN, L. "Are we all constructionists now?", *Childhood*, vol. 22(2), 2015, p. 149-153.
- ALDERSON, P. "The Rights of Children and Young People", dans A. Coote (dir.), *The Welfare of Citizens Developing New Social Rights*, Londres, Institute for Public Policy Research/Rivers Oram Press, 1992.
- ALDERSON, P. *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practise. Children in charge series 10*, Londres, Jessica Kingsley Publishers, 2000.
- ARENDT, H. « La crise de l'éducation », *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, Paris, Gallimard, 1972, p. 223-254.
- ARIÈS, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Point Seuil, 1960.
- ARNEIL, B. "Becoming Versus Being: A Critical Analysis of the Child in Liberal Theory", dans D. Archard et Colin M. Macleod (dir.), *The Moral and Political Status of Children*, Oxford, Oxford University Press, 2002.
- BARBOT, J. « Mener un entretien de face à face », dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, Éditions Puf, 2010, p. 115-141.
- BARDY, M. "The Manuscript of the 100-years Project: Towards a Revision", dans J. Qvortup *et al.* (dir.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot, Avebury, 1994, p. 299-317.
- BARIBEAU, C. « Analyse des données des entretiens de groupe », *Recherches qualitatives*, vol. 28(1), 2009, p. 133-148.
- BÉLANGER, N. « Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école », *Lien social et Politiques*, n° 80, 2018, p. 89-107.
- BIESTA, G., et R. LAWY. "From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice", *Cambridge Journal of Education*, vol. 36(1), 2006, p. 63-79.

- BIESTA, G., R. LAWY et N. KELLY. "Understanding young people's citizenship learning in everyday life", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 4(1), 2009, p. 5-24.
- BIESTA, G. *Learning democracy in school and society education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Rotterdam; Boston, Sense, 2011.
- BIESTA, G. "Have Lifelong Learning and Emancipation Still Something to Say to Each Other?", *Studies in the Education of Adults*, vol. 44(1), 2012, p. 5-20.
- BLAKELEY, K. "Parents' conceptions of social dangers to children in the urban environment", *Children's Environments*, vol. 11, 1994, p. 16-25.
- BOURDIEU, P., et J. C. PASSERON. *La Reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- BOURGAULT, S. « Repenser la "voix", repenser le silence : l'apport du care », dans S. Bourgeault et J. Perreault (dir.), *Le care : éthique féministe actuelle*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 2015, p. 163-188.
- BOUVIER, F., et al. « L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté? », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 21(3), 2013, p. 115-133.
- BROUGÈRE, G., et M. VANDENBROECK. *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2007.
- CAHILL, S. "Childhood and public life: reaffirming biographical divisions", *Social Problems*, vol. 37, 1990, p. 390-402.
- CARDIN, J.-F. « "L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit" : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5(2), 2007, p. 67-84.
- CARDINAL, F. *Perdus sans la nature : pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*, Québec, Éditions Québec Amérique Inc., 2010.
- CARON, C. « La citoyenneté des adolescents du 21<sup>e</sup> siècle dans une perspective de justice sociale : pourquoi et comment? », *Lien social et Politiques*, n° 80, 2018, p. 52-68.
- CARON, M. *Conversation intime et pédagogie dans Les conversations d'Émilie de Louise d'Épinay*, thèse de maîtrise inédite, Québec, Université Laval, 2003.
- CASSIDY, C. "Children's Status, Children's Rights and 'dealing with' Children", *The International Journal of Children's Rights*, vol. 20(1), 2012, p. 57-71.
- COCKBURN, T. "Children and Citizenship in Britain: A Case for a Socially Interdependent Model of Citizenship", *Childhood: A Global Journal of Child Research*, vol. 5(1), 1998, p. 99-117.

- COCKBURN, T. *Rethinking children's citizenship*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec, 1998.
- CORSARO, W. A. *The Sociology of Childhood*, 3<sup>e</sup> éd., Londres, SAGE, 2011.
- CUTLER, D., et R. FROST. *Taking the initiative: Promoting young people's involvement in public decision-making in the UK*, Londres, Carnegie Young People Initiative, 2001.
- DELORS, J., UNESCO et COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE. *L'Éducation, un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Éditions UNESCO, 1996.
- DELPHY, C. *L'ennemi principal*, Paris, Syllepse, 1998.
- DEMERS, S. *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2011.
- DEMERS, S., M. A. ÉTHIER et D. LEFRANÇOIS. « Quel type de citoyen former? », *Vivre le primaire*, vol. 23(1), 2010, p. 18-21.
- DEWEY, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Auckland, The Floating Press, 1916.
- DUHAMEL, A., et al. « Vivre-ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 48(1), 2013, p. 79-98.
- DURKHEIM, É. *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922.
- FARRELL, B., A. VANDEVUSSE et A. OCOBOCK. "Family change and the state of family sociology", *Current Sociology*, vol. 60(3), 2012, p. 283-301.
- FILLION, P., L. PRUD'HOMME et M. LAROUCHE. « L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Québec », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 39(2), 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder, 1970.
- GALICHET, F. *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998.
- GAUDET, S. « Introduction : Citoyenneté des enfants et des adolescents », *Lien social et Politiques*, n° 80, 2018, p. 4-14.

- GAUDET, S., et D. ROBERT. *A Journey through qualitative research*, Londres, SAGE, 2018.
- GAUDET, S. « La participation sociale... entre le care et le don », dans S. Bourgeault et J. Perreault (dir.), *Le care : éthique féministe actuelle*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 2015, p. 137-162.
- GAUTHIER, B. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec, PUQ, 2009.
- GERVAIS, L. *Les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants du deuxième cycle du primaire de la grande région de Montréal*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2009.
- GREISSLER, E. « La participation sociale et politique au quotidien », *Lien social et Politiques*, n° 71, 2014, p. 51-68.
- GUILLAUMIN, C. « Pratique du pouvoir et idée de Nature », *Questions féministes*, n° 2, 1978, p. 5-30.
- GUILLAUMIN, C. « Majoritaire et minoritaires », dans C. Guillaumin (dir.), *L'idéologie raciste*, Paris, Gallimard, 2002 (1972), p. 115-128.
- HAMEL, J. « De la nature réflexive de la sociologie et de la disparition de son objet », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 139, 2007 (XLV), p. 45-56.
- HENDRICK, H. "Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present", dans A. James et A. Prout (dir.), *Constructing and Reconstructing Childhood*, 2<sup>e</sup> éd., Londres, The Falmer Press, 1997, p. 33-60.
- HILLMAN, M., J. ADAMS et J. WHITELEGG. *One false move: A study of children's independent mobility*, n° 707, Londres, Policy Studies Institute, 1990.
- HOWE, R. B., et K. Covell. *Empowering Children: Children's Rights to Education as a Pathway to Citizenship*, Toronto, University of Toronto Press, 2005.
- ION, J. *S'engager dans une société d'individus*, Paris, Armand Colin, 2012.
- ISIN, E., et B. TURNER. "Citizenship studies: an introduction", dans E. F. Isin et B. S. Turner, *Handbook of citizenship studies*, Londres, SAGE Publications, 2002, p. 1-11.
- JAMES, A., et A. PROUT. *Constructing and Reconstructing Childhood*, 2<sup>e</sup> éd., Londres, The Falmer Press, 1997.
- JAMES, A., C. JENKS et A. PROUT. *Theorizing childhood*, Williston, Teachers College Press, 1998.

- JAMES, A., et A. L. JAMES. *Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2004.
- JAMES, A., et A. L. JAMES. *Key concepts in Childhood Studies*, Londres, SAGE, 2008.
- JANS, M. "Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation", *Childhood: A Global Journal of Child Research*, vol. 11(1), 2004, p. 27-44.
- JENKS, C. "Introduction: Constituting the Child", dans C. Jenks (dir.), *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, Londres, Batsford Academic and Educational Ltd., 1982, p. 9-24.
- JUTRAS, F. « Introduction », dans F. Jutras (dir.), *Éducation à la citoyenneté : nouveaux enjeux socioéducatifs, nouvelles responsabilités éducatives*, Québec, PUQ, 2010, p. 1-14.
- KENNELLY, J., et K. LLEWELLYN. "Educating for active compliance: Discursive constructions in citizenship education", *Citizenship Studies*, vol. 15(6-7), 2011, p. 897-914.
- KITZINGER, J. "Who are you kidding? Children, power and the struggle against sexual abuse", dans A. James et A. Prout (dir.), *Constructing and Reconstructing Childhood*, 2<sup>e</sup> éd., Londres, The Falmer Press, 1997, p. 33-60.
- KULYNYCH, J. "No Playing in the Public Sphere: Democratic Theory and the Exclusion of Children", *Social Theory and Practice*, vol. 27(2), 2001, p. 231-264.
- LEFRANÇOIS, D. « Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique? La réponse de la théorie de la démocratie délibérative », dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Saint-Nicolas, PUL, 2004, p. 73-10.
- LEGAULT, G. A. « Former un citoyen : la tension entre le politique et le pédagogique », dans F. Jutras (dir.), *Éducation à la citoyenneté : nouveaux enjeux socioéducatifs, nouvelles responsabilités éducatives*, Québec, PUQ, 2010, p. 15-42.
- LEVASSEUR, L., *et al.* « Les enseignants d'histoire et le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté : de la transmission de la mémoire à une citoyenneté "subjective" et ouverte », *Phronesis*, vol. 2(2-3), 2013, p. 77-86.
- LISTER, R. "Towards a citizen's welfare state: The 3 + 2 'R's of welfare reform", *Theory Culture and Society*, vol. 18(2-3), 2001, p. 91-112.
- LISTER, R. "Why citizenship: Where, when and how children?", *Theoretical inquiries in Law*, vol. 8(2), 2007, p. 693-718.
- LISTER, R. "Investing in children and childhood: A new welfare policy paradigm and its implications", *Comparative Social Research*, vol. 25, 2008, p. 383-408.

- MARCEAU, S. « Le Wapikoni mobile : conquête d'un nouveau territoire de citoyenneté pour de jeunes autochtones », *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, vol. 12 (3), 2013, p. 551-575.
- MARSHALL, T. H. *Citizenship and Social Class*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950.
- MARTUCELLI, D., et F. SINGLY. *Les sociologies de l'individu*, Paris, Armand Colin, 2012.
- MAXWELL, J. "Designing a Qualitative Study", dans L. Bick et D. J. Rog (dir.), *Applied Social Research Methods*, Thousand Oaks, SAGE Publications, 2009, p. 214-253.
- MAYALL, B. "The sociology of childhood in relation to children's rights", *The International Journal of Children's Rights*, vol. 8(3), 2000, p. 243-259.
- MAYALL, B. *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives*, Londres, Open University Press, 2002.
- MCANDREW, M. « L'accommodement raisonnable : atout ou obstacle dans l'accomplissement des mandats de l'école? », *Options CSQ-22*, 2004, p. 131-147.
- MCANDREW, M. « Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique », dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Saint-Nicolas, PUL, 2004, p. 27-48.
- MEURET, D. *Gouverner l'école : une comparaison France/États-Unis*, Paris, PUF, 2007.
- MEURET, D. « Éducation, démocratie, espérance », dans J. Dewey, *Démocratie et Éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 1-22.
- MIDDLETON, N., et al. "Young People as Real Citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship", *Journal of Youth Studies*, vol. 8(4), 2005, p. 425-443.
- MILNE, B. *The History and Theory of Children's Citizenship in Contemporary Societies*, Dordrecht; New York, Springer Netherlands, 2013.
- MILOT, M. « Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes », dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005, p. 11-32.
- MINOW, M. "Rights for the next generation: A feminist approach to children's rights", *Harvard Women's Law Journal*, vol. 9, 1986, p. 1-24.
- MOISAN, S. *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*, thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 2010.

- MOOSA-MITHA, M. "A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights", *Citizenship Studies*, vol. 9(4), 2005, p. 369-388.
- MUXEL, A. « L'engagement politique dans la chaîne des générations », *Revue Projet*, vol. 3(316), 2010, p. 60-68.
- MYERS-WALLS, Judith A. "Life at Home in the Twenty-First Century: 32 Families Open Their Doors", *Family and Consumer Sciences Research Journal*, vol. 41(4), 2013, p. 442-444.
- NATIONS UNIES. *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*, New York, Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH).
- NEVEU, C. « E pur si muove!, ou comment saisir empiriquement les processus de citoyenneté », *Politix*, vol. 3(103), 2013, p. 205-222.
- NUSSBAUM, M. *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle?*, Paris, Flammarion, 2011.
- OGIEN, A., et S. LAUGIER. *Le principe démocratie : enquête sur les nouvelles formes du politique*, Paris, La Découverte, 2014.
- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES. *Les devoirs entretiennent-ils les inégalités en matière d'éducation?*, Les Éditions de l'OCDE, 2014.
- OUELLET, F. « Éduquer à la citoyenneté et à la religion dans les sociétés postmodernes », dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005, p. 145-190.
- PAILLÉ, P., et A. MUCCHIELLI. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2012.
- PATTERSON, N., F. DOPPEN et T. MISCO. "Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 7(2), 2012, p. 191-206.
- PHILPOTT, R., et D. DAGENAIS. "Grappling with social justice: Exploring new teachers' practice and experiences", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 7(1), 2011, p. 85-99.
- PIAGET, J. *The Psychology of Intelligence*, Londres, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1951.
- PIRES, A. P. « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1997, p. 113-169.
- POTVIN, M., et P. CARR. « La "valeur ajoutée" de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario », *Éducation et francophonie*, vol. 36(1), 2008, p. 197-217.

- POSTMAN, N. *The disappearance of childhood*, New York, Delacorte Press, 1982.
- PROUT, A., et A. JAMES. "A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems", dans A. James et A. Prout (dir.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Londres, Farmer Press, Taylor and Francis, 1997, p. 7-32.
- PROUT, A. "Children's Participation: Control and Self-realisation in British Late Modernity", *Children & Society*, vol. 14(4), 2000, p. 304-315.
- PROUT, A. *The future of childhood towards the interdisciplinary study of children* (The Future of Childhood Series), Londres; New York, Routledge Falmer, 2005.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'Éthique et culture religieuse*, Québec, Gouvernement du Québec.
- QUÉNIART, A., et J. JACQUES. « Trajectoires, pratiques et sens de l'engagement chez des jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique », *Politique et Sociétés*, vol. 27(3), 2008, p. 211-242.
- QVORTRUP, J. *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot, Avebury, 1994.
- ROBERTS, H., S. J. SMITH et M. LLOYD. "Safety as a social value: A community approach", dans S. Scott et al. (dir.), *Private Risks and Public Dangers*, Aldershot, Avebury, 1992.
- ROCHE, J. "Children: Rights, participation and citizenship", *Childhood*, vol. 6(4), 1999, p. 475-493.
- ROUSSON, V. *La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement : étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*, thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal, 2014.
- SARMENTO, M. J. « Les cultures de l'enfance au carrefour de la seconde modernité », dans R. Sirota (dir.), *Élément pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006.
- SAVOIE-ZAJC, L. « Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, n° 15, 2013, p. 7-24.
- SINGLY, F. « "La fin du règne de l'enfant". Des usages savants de la norme du "bien de l'enfant" », *French Politics, Culture and Society*, vol. 17(3), 1999, p. 117.

- SINGLY, F. *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin, 2003.
- SMITH, A. *Enhancing Children's Rights*, Palgrave Macmillan UK, 2015.
- SONU, D., *et al.* "Taking responsibility: The multiple and shifting positions of social justice educators Education", *Citizenship and Social Justice*, vol. 7(2), 2012, p. 175-189.
- STAINTON Rogers R., et W. STAINTON Rogers. *Stories of Childhood: Shifting Agendas of Child Concern*, Londres, Simon & Schuster, 1992.
- SUZUKI, D. *L'équilibre sacré : redécouvrir sa place dans la nature*, Québec, Les Éditions du Boréal, 2007.
- TAWIL, S., et M. COUGOUREUX. *Revisiting learning: Revisiting the treasure within* (UNESCO occasional paper), Paris, UNESCO, 2013.
- THÉSÉE, G., P. CARR et F. POTWORA. « Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 50(2/3), 2015, p. 363-388.
- THORNE, B. "Re-visioning women and social change: Where are the children?", *Gender and Society*, vol. 1(1), 1987, p. 85-109.
- THORNE, B. "Childhood': Changing and Dissonant Meanings", *International Journal of Learning and Media*, vol. 1(1), 2009, p. 19-27.
- TREMBLAY, S. « Pluralisme, droits fondamentaux et citoyenneté : les termes d'une nouvelle orientation pour l'enseignement de la religion au Québec », *Éducation et Sociétés*, n° 1, 2011, p. 161.
- TRACY, S. "Qualitative Quality: Eight 'Big-Tent' Criteria for Excellent Qualitative Research", *Qualitative Inquiry*, n° 16, 2010, p. 837-851.
- TRONTO, J. *Un monde vulnérable : pour une politique du care*, Paris, La Découverte, 2009 (1993).
- TURMEL, A. *Une sociologie historique de l'enfance : pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*, Québec, PUL, 2013 (2008).
- VALENTINE, G. "'Oh Yes I Can'. 'Oh No You Can't': Children and Parents' Understandings of Kids' Competence to Negotiate Public Space Safely", *Antipode*, vol. 29(1), 1997, p. 65-89.
- WALL, J. "Childrens Political Representation: The Right to Make a Difference", *The International Journal of Childrens Rights*, vol. 19(4), 2011, p. 595-612.
- WALL, J. "Can democracy represent children? Toward a politics of difference", *Childhood*, vol. 19(1), 2012, p. 86-100.

- WESTHEIMER, J., et J. KAHNE. "What kind of citizen? Political choices and educational goals", *Encounters on Education*, vol. 4(1), 2003, p. 47-64.
- WESTHEIMER, J., et J. KAHNE. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy", *American Educational Research Journal*, vol. 41(2), 2004, p. 237-269.
- WESTHEIMER, J. "What kind of citizen? Democratic dialogues in education", *Education Canada*, vol. 48(3), 2008, p. 6-10.
- WINTERSBERGER, H. "Work, welfare and generational order: Towards a political economy of childhood", dans J. Qvortrup (dir.), *Studies in modern childhood society, agency, culture*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York, Palgrave Macmillan, 2005.
- WOODHEAD, M. "Psychology and the cultural construction of children's needs", dans A. James et A. Prout (dir.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Londres, The Falmer Press, 1997, p. 60-77.
- WYN, J., et H. CAHILL. *Handbook of Children and Youth Studies*, Springer, Singapore, 2015.
- WYNESS, M. *Contesting childhood*, New York, The Falmer Press, 2003.
- ZELITZER, V. A. *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, New York, Basic Books, 1985.

**ANNEXES**

**ANNEXE A : AFFICHE**

## **À la recherche de participant-e-s pour un projet de maîtrise en sociologie**

**Titre du projet :** Citoyens d'aujourd'hui ou de demain ? L'enfance et les enfants au prisme des pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant-e-s québécois-e-s du primaire

À la recherche d'enseignant-e-s québécois-e-s du primaire intéressé-e-s à réaliser une entrevue individuelle de 60 à 120 minutes portant sur les expériences et les pratiques d'éducation à la citoyenneté avec des enfants du primaire ainsi que leurs représentations de l'enfance et des enfants. Les résultats de cette recherche seront publiés dans une thèse de maîtrise.

Les critères de sélection des participant-e-s sont les suivants :

- être un-e enseignant-e dans une école québécoise ;
- démontrer de l'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté ;
- détenir de l'expérience en éducation à la citoyenneté avec des élèves du primaire.

La sélection des participant-e-s se fera selon le principe du premier/première arrivé-e, premier/première servi-e. Votre participation est volontaire, ce qui signifie que vous êtes libre de ne pas répondre à une question ou de mettre fin à votre participation au cours de la recherche sans avoir à vous justifier. La participation à cette recherche n'est pas rémunérée. L'entrevue sera enregistrée numériquement, puis transcrite.

Si vous êtes intéressé-e à participer à cette recherche ou si vous voulez plus d'information sur cette étude, n'hésitez pas à entrer en relation avec moi par courriel.

Vous pouvez discuter des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que personne participant à la recherche avec la directrice de cette recherche Stéphanie Gaudet.

Stéphanie Boyer

Candidate à la maîtrise en sociologie

Département de sociologie et d'anthropologie, Université d'Ottawa

**ANNEXE B : PRÉSENTATION DES PARTICIPANT-E-S**

### Première enseignante (Émilie)

Émilie est enseignante depuis quatre ans. L'enseignement est, pour elle, une deuxième carrière. Elle a travaillé auparavant dans le domaine de la mode. Son retour aux études a été motivé par la naissance de son garçon. Elle cherchait un emploi qui lui permettrait d'adopter un mode de vie compatible avec la vie familiale. C'est sa capacité à transmettre ses passions qui l'a incitée à se diriger dans ce domaine. Sa famille lui confirme rapidement qu'elle est « *fondamentalement faite* » pour ce métier en raison de sa facilité à communiquer et à tisser des liens affectifs avec les enfants.

Émilie confie qu'elle est enseignante aujourd'hui, car elle est : « *encore un enfant sur plusieurs aspects.* ». Avoir un cœur d'enfant lui permet d'appréhender le monde sous un mode ludique : « *Je suis ben capable de me réveiller un matin et de décider avec mon conjoint que là, on se pousse parce qu'il y a des crocodiles à terre (rires). [...] C'est là mon côté encore enfant, j'aime pas quand les choses sont trop sérieuses. Je trouve ça trop lourd, trop plate.* ».

Émilie enseigne la quatrième année. Cette année, son groupe-classe compte 11 élèves (quatre garçons / sept filles). C'est la première année qu'elle a un aussi petit groupe d'élèves. Ses élèves ont entre neuf et dix ans. Émilie enseigne dans une très petite école (moins de 100 élèves) en milieu rural. La petite taille de l'école crée un climat particulier puisque les enseignants connaissent rapidement tous les élèves et vice-versa. Les élèves savent qu'ils seront, à un certain moment, dans la classe de chacun-e des enseignant-e-s. Émilie enseigne deux années consécutives à ses élèves. Son école est très homogène sur le plan culturel et se trouve dans un milieu socio-économique défavorisé.

Pour Émilie, il est facile d'éduquer à la citoyenneté, car « *ça colle avec [s]es valeurs puis [s]a personnalité* ». Elle reconnaît néanmoins que c'est une pratique exigeante qui nécessite d'être « *capable d'accepter que tu vas te faire questionner [et] d'être capable de laisser aller ce contrôle-là* », ce qui « *peut faire peur à des enseignants* ».

### Deuxième enseignante (Sarah)

Sarah est enseignante depuis trois ans. En cinquième secondaire, elle a su qu'elle voulait être enseignante alors qu'elle devait présenter un projet humanitaire à une classe de cinquième année. Cette expérience lui permet de réaliser qu'elle peut s'exprimer avec aisance devant un groupe d'enfants. Le plaisir qu'elle a ressenti devant la classe combiné à son désir d'aider les autres l'ont alors incitée à poursuivre une carrière en enseignement.

Sarah aime travailler avec les enfants, car « *c'est facile à captiver. Ils ont une curiosité.* ». De plus, elle apprécie la liberté que lui offre le milieu du primaire. Son enseignement n'est pas confiné à un seul champ disciplinaire : « *je peux toucher à tout. Si j'ai le goût de faire un projet théâtre, je fais du théâtre. Si j'ai le goût de faire des sciences, je fais des sciences.* ».

Sarah enseigne la quatrième année. Son groupe-classe compte 23 élèves de neuf à dix ans (12 garçons / 11 filles). C'est la deuxième année qu'elle enseigne à la même école. Cette dernière se trouve dans une petite communauté anglophone très aisée en périphérie d'un grand centre urbain. Sarah aime son milieu de travail, car elle considère « *que l'aspect humanitaire, d'aider sa communauté est très présent [...] dans les milieux anglophones en général* ».

Pour Sarah, le métier d'enseignante est aussi une façon « *d'avoir une influence sur les enfants* » et de contribuer à améliorer le monde dans lequel elle vit. Elle explique qu'enfant, elle voulait « *que les adultes sachent qu'[elle] avai[t] [s]a place dans la société dans un certain sens [et] que [...] même si [elle] étai[t] enfant, [elle] étai[t] capable de changer des choses, puis résoudre des problèmes.* »

### Troisième enseignante (Cindy)

Cindy est enseignante en immersion française. En plus du français, elle enseigne l'univers social et les arts plastiques. C'est sa quatorzième année d'enseignement. Cela fait dix ans qu'elle est établie à la même école. Elle enseigne à deux classes de cinquième année et à une classe de sixième année qu'elle voit d'une heure à deux heures par jour. Elle aime suivre ses élèves plus d'une année pour les voir évoluer. Chacun de ses groupes compte entre 24 et 27 élèves de 10 à 12 ans. Quand je lui demande le nombre de filles et de garçons dans sa classe, elle se met à rire. Cette question n'a pas de sens à ses yeux. Elle spécifie que ce sont plutôt les « capacités » scolaires qui orientent la composition des groupes. Le milieu socio-économique d'enseignement est très favorisé. Cependant, elle précise qu'il y a tout de même des élèves provenant d'un milieu plus défavorisé puisque le territoire d'enseignement est très grand : « *on a vraiment les deux opposés dans nos classes* ».

Lorsque Cindy était petite, elle voulait devenir psycho-éducatrice ou psychologue pour aider les enfants. Elle s'est alors inscrite en psychologie. L'enseignement du français au secondaire était l'un de ses plans B. Cependant, un nouveau programme est mis sur pied cette année-là : enseignement du français langue seconde. Le descriptif la séduit sur le coup : « *Puis là je suis comme tombée en amour avec le papier descriptif du BAC (rires). Puis là, j'ai lâché la psychologie puis je suis allée en enseignement. Ça comme été un revirement de situation* ». Cindy est satisfaite de son choix de carrière qui lui permet de faire partie de la solution : « *j'aurais été capable de rester assise à écouter les problèmes de tout le monde* ». Elle aime la relation qu'elle a avec ses élèves, que cela soit les moments où ils et elles plaisantent ou ceux où ils et elles travaillent fort. De plus, Cindy adore créer du matériel pédagogique : « *Je pourrais m'asseoir puis faire ça de mon été puis j'aurais du fun quand même.* ».

### **Quatrième enseignant (Dominic)**

Dominic est un enseignant d'anglais langue seconde depuis huit ans. L'enseignement est, pour Dominic, une seconde carrière. Il a travaillé, auparavant, dans le domaine de la gestion des services alimentaires et de la restauration. Il a choisi ce métier, car il aime travailler avec les enfants. De plus, Dominic aime enseigner l'anglais langue seconde en raison de la liberté que cette discipline lui accorde : « *La matière, l'anglais, ça me permettait de parler de tout et de n'importe quoi.* ».

Dominic enseigne à des groupes d'élèves de la première à la sixième année du primaire dans deux écoles différentes. Les élèves proviennent généralement d'un milieu socio-économique aisé (classe moyenne aisée), mais certain-e-s sont issu-e-s d'un milieu plus défavorisé : « *Y'a du défavorisé aussi. Y'a une belle mixité.* ». Son école est également diversifiée sur le plan culturel. Dominic a une perception très positive des enfants et de son milieu de travail : « *je travaille dans une école qui est vraiment ... cool. Les jeunes sont le fun.* ».

Enfin, Dominic note que la plupart de ses élèves sont plutôt bons en anglais, ce qui lui permet « *d'aller plus loin* » et de susciter « *toutes sortes de discussions* ». D'ailleurs, Dominic s'inspire de thématiques généralement destinées aux élèves du secondaire (la géographie, l'histoire). Dominic aime l'approche par projets : « *Ben moi, j'aime juste ça faire des affaires, mettons.* ».

### Cinquième enseignant (Antoine)

Antoine est un passionné des arts, tout particulièrement de musique et de littérature. Il a étudié le piano classique avec un intérêt marqué pour la composition et la musicologie. Cependant, n'ayant « *pas beaucoup d'espoir de gagner [sa] vie ou de faire carrière là-dedans [il a] cherché une avenue professionnelle qui pourrait [lui] convenir [l]'intéresser.* ». Comme il aime beaucoup les enfants, il s'oriente vers l'enseignement de la musique. Une fois sa formation en poche, il a enseigné la musique au primaire pendant six ans. Ce sont les conditions de travail précaires qui l'incitent à changer de champ d'enseignement. Cela fait maintenant 18 ans qu'il est titulaire de classe.

Antoine enseigne présentement la troisième année dans un petit école en milieu rural. Il a un petit groupe de 16 élèves (huit filles / huit garçons). Il s'agit d'un milieu homogène sur le plan culturel et défavorisé sur le plan socio-économique. Il ajoute : « *C'est pas un milieu où l'école a nécessairement bonne image [...] il y a beaucoup de gens, les mères ou les pères [qui n']ont pas toujours une expérience positive de l'école. Puis ça paraît chez les enfants.* ». Comme Antoine est originaire de ce petit village, il mentionne, pour reprendre ses mots, avoir « *une connaissance de l'intérieur* » de ce milieu. En effet, il participe activement à la vie de sa communauté en chantant, par exemple, aux funérailles de grands-parents de ses élèves. Mais comme il a également étudié à Montréal et en raison de son intérêt pour la philosophie et la littérature, il remarque également un certain décalage : « *il y a une différence avec le milieu, mais en même temps j'ai un attachement à ce milieu. Je suis pas loin là, je suis resté près* ».

Pour Antoine, l'éducation à la citoyenneté « *c'est [...] le cœur de l'activité éducative. C'est une conviction profonde.* ». Selon lui, « *le travail d'enseignant, c'est pas un travail qu'on peut faire froidement, de façon routinière, il y a toujours un engagement moral surtout qu'on travaille avec des enfants, parce qu'on a le devoir de les aider à se construire et à vivre.* ». C'est pourquoi, « *chaque phrase que l'on dit, chaque geste que l'on fait doit avoir une dimension citoyenne.* ». En fait, « *éduquer, c'est comme un travail, c'est sûr, mais en même temps c'est un peu comme une mission humaine globale.* ». Antoine considère que c'est « *quelque chose de difficile, c'est carrément une position qui exige du courage* ».

### Sixième enseignante (Sabrina)

Sabrina est enseignante depuis six ans. Elle a un poste permanent depuis deux ans. Avant de se diriger vers l'enseignement Sabrina a étudié en cinéma. « *[S]on objectif [...] était de faire passer des messages sociaux par le biais du cinéma puis de faire [...] partie d'une équipe où tout le monde met tout en oeuvre pour que le projet arrive à terme, un projet auquel tout le monde croit.* », raconte-t-elle. Elle a « *changé [de voie] pour pleins de raisons, [s'est] cherchée longtemps [parce qu'elle voulait] quand même rester dans un milieu qui touchait à ces valeurs-là de [s]a personnalité.* ». Le déclic se fait lorsqu'elle suit un cours en communication interculturelle dans la faculté d'Éducation. Elle décide, par la suite, d'étudier en enseignement.

Sabrina enseigne dans une classe multiniveaux (cinquième et sixième années, 10-12 ans). Sa classe compte 20 élèves. Le nombre de garçons et de filles est, en général, bien réparti. Cependant, cette année, il y a seulement six filles. Les autres élèves sont de sexe masculin. Son milieu d'enseignement est multiculturel et hétérogène sur le plan de l'origine socio-économique. Elle explique que « *c'est soit une clientèle très très défavorisée ou soit quand même très favorisé parce qu'il y a un en haut de la côte et un en bas de la côte* », ce qui fait que lorsque « *les élèves se retrouvent dans la même école primaire, [...] il y a un gros clash* ». Chaque groupe d'enfants a une réalité et des besoins qui leur sont propres. Par exemple, les enfants provenant de milieux fortunés se préparent à entrer dans des écoles privées au secondaire, cela occasionne de l'anxiété de performance. Les enfants provenant de milieux défavorisés évoluent souvent dans des familles dysfonctionnelles et ont un trouble de l'attachement. Selon Sabrina, les enfants sont conscient-e-s de ces inégalités et la rencontre de ces deux groupes sociaux « *créé des fois, un climat d'inégalités ou un climat de supériorité de la part des élèves qui sont en milieu favorisé vis-à-vis des élèves qui sont en milieu défavorisé* ».

Elle explique que son « *but en étant enseignante, c'est vraiment de créer un petit citoyen de demain, d'offrir une ouverture sur le monde aux enfants puis de leur offrir une vision différente ou pas de ce qu'ils ont à la maison, mais au moins d'ouvrir leurs horizons [...]. Donc, c'est pas mal ça qui [l]'allume : le côté social de la chose.* ».

### **Septième enseignante (Caroline)**

Caroline enseigne depuis dix-huit ans. C'est son amour des enfants qui l'a d'abord orientée vers l'enseignement au primaire. Elle trouve qu'ils et elles lui « *apportent beaucoup* » et qu'elle peut, en retour, « *avoir une influence positive sur eux* ». Elle aime discuter avec eux et apprécie leur « *innocence* ». Caroline a une formation en adaptation scolaire, car elle voulait travailler avec des élèves en difficulté. Caroline considère que l'enseignement est une passion : « *Même encore après 18 ans, c'est encore une passion.* ». Elle essaie d' « *innover [...] de trouver des projets [...] une façon de leur enseigner qui va être intéressante pour eux. [Elle] aime créer de liens avec eux, au niveau personnel, avec les parents aussi* ». Elle s'intéresse particulièrement à l'apport des nouvelles technologies à l'éducation et considère qu'elle ne fait « *pas tellement d'enseignement à la citoyenneté comme tel* ».

Caroline enseigne la cinquième année. Elle a 25 élèves qui ont entre 10 et 11 ans. Il y a six garçons et neuf filles. À ses yeux, cela influence le climat de la classe. : « *Ça bouge plus puis c'est plus compétitif. Des petits gars, c'est compétitif. Faut les mettre en compétition, faut les faire bouger contrairement aux petites filles qui sont dociles, assises. Elles sont plus réceptives aux apprentissages traditionnels.* ». Elle travaille dans une école en milieu défavorisé (échelle 8 sur 10) : « *On a des enfants qui ont des besoins particuliers. On est considéré comme une école pauvre.* ». Sa classe est diversifiée sur le plan culturel. Il y a plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement (12 plans d'intervention).

### **Huitième enseignante (Solange)**

Solange enseigne depuis 16 ans. Elle est devenue enseignante parce qu'elle « *aimai[t] expliquer des trucs, mais surtout... les projets, ça a toujours fait parti d'[elle]* » : « *J'ai toujours aimé sentir que j'avais un impact [...] de bâtir vraiment quelque chose.* ». Solange est vraiment passionnée par son emploi : « *quand je suis avec mes élèves, c'est vraiment intense* ». Elle tire sa motivation des interactions et des projets qu'elle vit avec ses élèves : « *Quand je vis un projet, c'est vraiment ça qui m'allume [...] le lien avec les élèves, pour moi, il est fort [...] puis j'aime être en contact avec les parents, comprendre de façon tangible que toutes ces interactions-là, elles sont vraiment importantes.* ».

Solange est enseignante de deuxième année depuis sept ans. Cette année, il y a 21 élèves dans sa classe de sept et huit ans (moitié filles-garçons). L'école n'a pas de cote de défavorisation, ce sont en général, des familles de la classe moyenne. Il y a « *une proportion d'élèves issus de l'immigration ... Puis [...] un enfant intégré, de TSA.* ». Elle aime les élèves de deuxième année, elle « *trouve qu'ils sont encore petits, mais ils acquièrent rapidement toute cette indépendance-là qu'ils n'ont pas encore en première année* » contrairement aux plus vieux qui sont « *peut-être un peu plus blasés ou beaucoup en confrontation, les petits, ils sont toujours contents. C'est facile d'amener quelque chose de nouveau ou de partir avec leurs idées parce qu'[elle] les sens[t] positifs, motivés.* ». Elle ajoute que ses élèves « *aiment beaucoup collaborer* » probablement « *parce qu'[ils ont] instauré un climat de classe qui laissait de la place aux interactions puis à la collaboration depuis le début de l'année* ».

Solange pense que « *chaque journée qu'on vit avec les élèves, il y a de l'éducation à la citoyenneté, parce que justement, c'est d'apprendre à collaborer ensemble* ». Elle croit que l'éducation doit répondre aux besoins des enfants et de la société : « *Mais pour moi, il y a un côté social à l'enseignement qui est super puissant [...] tout le monde devrait se mobiliser pour qu'on travaille sur une école qui est encore plus collée sur les besoins des enfants puis de la société* ».

### Neuvième enseignant (Gilbert)

Gilbert termine sa vingt-sixième année d'enseignement et tient à mentionner qu'il est toujours aussi passionné qu'il l'était au début : « *Mais la passion est aussi forte et j'aime autant mes élèves qu'au début.* ». Il se rappelle qu'une enseignante lui avait dit, au début de sa carrière, que sa passion finirait par s'étioler : « *je me dis comment éteindre le feu. Je commence là. Je ne sais pas c'est qui l'enseignante. J'aimerais la revoir pour lui dire, ça a pas passé* ». La relation que Gilbert a avec ses élèves est primordiale : « *mon lien avec les élèves, c'est toujours essentiel. Je me dis que quand tu te sens en confiance, tu vas avancer comme personne* ». Il ajoute : « *Quand les profs commencent à écrire, il reste 50 jours [...] ça m'agresse de voir ça [...] La coupure avec ces élèves-là, c'est jamais facile* ».

Gilbert n'a pas eu de bonnes expériences scolaires. Il s'est d'abord dirigé vers une formation professionnelle, mais c'est la rencontre fortuite avec son ancien enseignant d'éducation physique du primaire qui l'a incité à poursuivre une formation enseignement : « *Tout le long du BAC je me disais : 'ouh je ne pense pas que je suis à la bonne place' [...] jusqu'au jour où je suis arrivé dans ma classe et [...] là il y a eu comme un déclic.* ». Gilbert continue de se poser encore des questions, non plus sur son choix de carrière, mais sur les différentes dimensions de son travail : « *je me questionne régulièrement [...] sur mes pratiques, mes relations avec les élèves, mes relations avec mes collègues. Est-ce que je suis encore à ma place ?* ».

Gilbert enseigne en sixième année. Ses élèves ont entre 11 et 12 ans, quelques-uns ont 13 ans (doubleurs). Il y a 12 filles et 13 garçons. Le milieu socio-économique est aisé et sa classe est très diversifiée sur le plan culturel. Sabrina considère qu'il a, cette année, un très beau groupe. Il note, cependant, que ses élèves consomment, de plus en plus, des médicaments pour l'angoisse et l'hyperactivité.

Enseigner est, pour Gilbert, une contribution sociale : « *pour moi, c'est une passion enseigner, mais c'est aussi ma contribution sociale. Dans mon travail, on fait chacun notre part au niveau de l'éducation à la citoyenneté [...] comme ces projets-là, on fait cheminer des jeunes* ». Il explique que ce ne sont pas tous et toutes les enseignant-e-s qui s'entendent sur ce point : « *C'est la partie où on sera souvent pas d'accord. Il y en a qui disent : ça ne nous appartient pas ça. C'est vrai*

*qu'il y a des choses qui ne sont pas directement liées au programme de formation. ». Cependant, Gilbert mesure l'ampleur de l'impact que les enseignant-e-s peuvent avoir sur les enfants : « Je me dis, l'impact qu'on a comme prof sur les enfants, on a la possibilité de les écraser, puis on a la possibilité de les projeter. ».*

### Dixième enseignante (Éloïse)

Éloïse est une enseignante d'art dramatique au primaire depuis trois ans. C'est un « *professeur d'arts dramatiques au primaire qui l'a inspirée à faire ce métier-là* ». L'art dramatique lui a permis de vivre le deuil de son père : « *je venais de perdre mon père et ça m'a tellement aidée à m'exprimer, à sortir de ce deuil-là, finalement, en faisant du théâtre, des jeux de confiance avec le groupe, des jeux où on s'exprime. [...] ça a vraiment allumé quelque chose en moi.* ». L'art dramatique lui permet de découvrir l'engagement social : « *Il y a plein de valeurs que moi on m'a transmises à travers l'art dramatique [...] au niveau de l'expression de soi et l'expression même de notre vision du monde dans un côté [...] poétique [...] ou politique.* ». C'est ce qu'elle aspire à reproduire avec ses élèves : « *Je pense que j'en allume des petites flammes parfois.* ».

Dans sa cohorte Éloïse est la seule à s'être spécialisée au primaire : « *Je suis la seule de ma cohorte qui s'est spécialisée au primaire (rires). Il y en avait plein qui disaient : ah les vrais défis c'est ailleurs, avec les enfants, c'est plus comme du gardiennage* ». Or, Éloïse est, quant à elle, particulièrement intéressée pas « *le côté de la pédagogie de l'enfance, [...] de [s]'intéresser à un petit homme finalement d'égal à égal* ». Elle voulait « *toucher à l'imaginaire, mais aussi le côté rêve, passion, révolution même parfois. [Elle] avai[t] envie de leur donner la parole et de les faire rêver* ».

Éloïse enseigne aux élèves de la première à la sixième année quatre jours par semaine et le cinquième, elle le passe dans une classe de prématernelle. Les milieux dans lesquels elle travaille sont favorisés, contrairement aux années précédentes : « *Je vois qu'ici, ils ont accès à la culture. Ils ont des références que mes anciens élèves n'avaient pas.* ». Pendant sa formation, elle a réalisé ses stages dans des écoles alternatives et s'identifie beaucoup à cette approche : « *la vision humaniste m'a toujours appelée, puis je me disais : 'ben oui, ça va de soi en art dramatique.' Il y a une façon d'aborder la matière dans un cadre plus alternatif.* ». Elle y a retrouvé « *des projets ouverts sur le monde [...] pris en charge par les enfants* ». Elle n'irait tout de même pas enseigner dans une école privée : « *J'irais pas enseigner au privé, j'en envie de mettre la main à la pâte, c'est important pour moi.* ».

Éloïse précise qu' : « *en tant que citoyenne, [elle est] militante [...] en dehors de l'école, [elle] trouve que l'écologie, c'est la chose la plus importante surtout aujourd'hui.* ». Elle n'hésite donc pas à mettre cette couleur à son enseignement : « *Il faut absolument apprendre aux enfants toutes sortes de notions aux enfants, comment ils peuvent être plus conscients de ce qui se passe dans le monde. [...] Je trouve ça important de ne pas avoir peur [...] de [s]'afficher.* »

### Onzième enseignant (Marc)

Marc enseigne depuis 10 ans. Il a d'abord étudié et travaillé en design. Comme il y a « *un petit trou dans [s]a carrière [en design, il devient en attendant] éducateur dans le service de garde* ». Il y découvre « *l'approche socioconstructiviste, puis l'approche par projets* » et voit des similarités avec son travail en design, soit « *de remettre les choses en question et d'intervenir à travers un projet* ». Pour « *avoir la capacité d'être en présence des enfants à plus long terme pour avoir un meilleur impact* », Marc devient enseignant.

Marc enseigne en cinquième année du primaire. Il a enseigné la majorité du temps au troisième cycle du primaire. Il a 24 élèves de 10 à 11 ans. Il a environ le même nombre de filles et de garçons dans sa classe. Il y a une certaine diversité culturelle dans la classe de Marc. De plus, le milieu socioéconomique est mixte. C'est, d'ailleurs, pour cette raison qu'il a choisi d'enseigner à cette école. Il considère que ce sont des « *milieux très porteurs de mobilité sociale et d'engagement social* » parce qu'ils favorisent le « *questionnement* ». Lorsqu'un climat de confiance est créé, Marc croit qu'une réflexion critique peut être engagée sur les privilèges ainsi que la stigmatisation et la discrimination que l'on peut vivre du fait d'appartenir à un groupe social particulier : « *Il y a la question de la justice qui s'est beaucoup posée dans mon groupe cette année. Qu'est-ce qui est juste ? Qu'est ce qui n'est pas juste ?* ».

La dynamique de classe est particulièrement difficile cette année. Les difficultés sont telles que Marc remet en question son engagement dans cette profession : « *C'est la classe qui a le plus compromis mon engagement [...] Je me suis beaucoup questionné à savoir qu'est-ce que je faisais là.* ». Il critique l'incapacité de l'institution à répondre aux besoins des enfants : « *il y a aussi toutes les difficultés bureaucratiques [...] J'aimerais beaucoup que [...] l'on retrouve plus d'horizontalité au sein du système scolaire pour nous donner l'occasion de mieux répondre au besoin des enfants.* ».

Marc considère que c'est le devoir des enseignant-e-s « *de faire en sorte d'aider les enfants à développer leurs capacités à réfléchir à leur environnement [et] de faire en sorte qu'ils sentent qu'ils ont une prise, qu'ils n'ont pas à le subir nécessairement, qu'ils peuvent agir.* ». Cependant,

devant les difficultés rencontrées, il est « *en train de [s]e demander s'il n'y aurait pas d'autres institutions qui seraient plus à propos pour qu'[il] continue à faire ça* ».

Sur le plan personnel, Marc « *participe à différents projets qui visent à générer des changements* ». Il s'intéresse à la justice alimentaire puis en enjeux ainsi qu'aux questions de racisme : « *Je fais partie du comité directeur d'une l'initiative d'une citoyenne qui vise à mettre en place une coopérative alimentaire [...] j'ai démarré un frigo de ruelle dans mon quartier [...] je participe à des activités antiracistes [...]* ».

### **Douzième enseignant (Patrice)**

Patrice est un enseignant de musique au primaire depuis trois ans. Il travaille à temps partiel puisqu'il est également un artiste visuel professionnel. Cette année, il enseigne de la troisième à la sixième année. Il a commencé à faire de la suppléance en musique lorsqu'il était à l'université. Avec sa pratique artistique, il a arrêté pendant huit ans pour se consacrer à temps plein à sa peinture. En 2011, il a recommencé à enseigner à temps partiel. Il précise qu'il n'avait pas nécessairement l'intention de faire un BAC en enseignement, mais qu'il a découvert qu'il aimait travailler avec les enfants : « *J'aime la proximité avec les élèves. J'ai moi-même deux enfants. Transmettre des connaissances, je trouve ça l'fun.* ». De plus, il considère que les enseignants détiennent un pouvoir important, celui de faire réfléchir et agir les enfants : « *Le fait d'être enseignant, tu as ce pouvoir-là, de faire réfléchir et de faire agir. Je pense qu'on ne se rend pas compte des fois de la portée de notre enseignement.* ».

Patrice souligne, qu'au moment de l'entretien, son contexte d'enseignement est idéal, car il travaille dans une seule école. Cela lui permet de « *développer et construire des liens avec les élèves* ». Souvent les spécialistes doivent enseigner dans plusieurs écoles, ce qui rend la tâche plus ardue : « *Le fait de faire deux-trois écoles, ça c'est moins intéressant. Tu développes moins de liens et les projets sont moins intéressants.* ».

**ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### **Citoyens d'aujourd'hui ou de demain ? L'enfance et les enfants au prisme des pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant.e.s québécois.e.s du primaire**

**Stéphanie Boyer**  
Candidate à la maîtrise en sociologie  
École d'études sociologiques et anthropologiques  
Université d'Ottawa

**Stéphanie Gaudet**  
Directrice de recherche  
École d'études sociologiques et anthropologiques  
Université d'Ottawa

Je suis invité.e à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Stéphanie Boyer, candidate à la maîtrise en sociologie, sous la direction de la professeure Stéphanie Gaudet, professeure à l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa. Le but de l'étude est de comprendre la façon dont les notions d'enfance/enfants et de citoyenneté s'articulent dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté des enseignant.e.s québécois.e.s du primaire. Les résultats de cette recherche seront publiés dans une thèse de maîtrise.

Ma participation consistera à réaliser une entrevue semi-dirigée de 60 à 120 minutes pendant laquelle la chercheure me questionnera sur mes expériences et pratiques d'éducation à la citoyenneté avec des enfants du primaire ainsi que mes représentations de l'enfance et des enfants. La séance aura lieu à mon domicile (ou dans un autre lieu permettant de garantir la confidentialité des échanges) au moment de mon choix. L'entretien sera l'objet d'un enregistrement audio (en personne) ou vidéo (à distance, via Skype) afin d'en permettre la retranscription.

**Bienfaits:** Ma participation à cette recherche contribuera à l'avancement des connaissances sur l'éducation à la citoyenneté vécue dans le contexte scolaire du primaire au Québec. De plus, elle permettra de saisir plus finement la sensibilité sociale au sujet de la place des enfants et de leur rôle dans la vie sociale et politique. Ce sera également une occasion pour partager avec un tiers (la chercheure) mes pratiques d'éducation à la citoyenneté. Ce partage peut également me permettre d'approfondir ma réflexion sur le sujet à partir de mes représentations de l'enfance et des enfants.

Faculté des sciences sociales  
École d'études sociologiques  
et anthropologiques

Faculty of Social Sciences  
School of Sociological and  
Anthropological Studies

📧 [sciencesociales.uOttawa.ca](mailto:sciencesociales.uOttawa.ca)

📧 [socialsciences.uOttawa.ca](mailto:socialsciences.uOttawa.ca)

📍 120 Université / University  
(10005) 10<sup>e</sup> étage / 10<sup>th</sup> floor  
Ottawa ON K1N 6N5  
Canada



**Confidentialité et anonymat:** J'ai l'assurance de la chercheure que l'information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour des fins de publications et selon le respect de la confidentialité. Seules la chercheure et sa directrice pourront consulter les documents. L'anonymat est garanti de la façon suivante, mon nom et les noms de mes proches (y compris mes élèves) seront changés par des pseudonymes lors des publications. De plus, les informations trop précises, qui pourraient révéler mon identité, seront supprimées. Je suis invité.e à ne pas divulguer le nom de mes élèves ou de mes collègues de travail durant l'entretien.

**Conservation des données:** Les documents audio et électroniques seront cryptés et conservés dans un ordinateur verrouillé par un mot de passe. Les documents papier seront gardés dans un classeur sous clé. Après la période de rétention, la chercheure et la superviseure procéderont à une suppression sécuritaire des documents audio et électroniques entreposés sur le disque dur. Les documents papier seront déchiquetés.

**Participation volontaire:** Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, je peux demander à récupérer les données recueillies par la chercheure.

**Acceptation:** Je, \_\_\_\_\_, accepte de participer à cette recherche menée par Stéphanie Boyer, candidate à la maîtrise à l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche (Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, Ottawa, Ontario, K1N 6N5, (613) 562-5387, [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca)).

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant.e : \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Signature de la chercheure : \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_