

Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants

The Role of Teachers in Education and Democracy: The Impact of a Research Project on Preservice Teacher Perceptions

Gina Thésée, Paul R. Carr et Franck Potwora

Volume 50, numéro 2-3, spring–fall 2015

History and Citizenship Education
L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1036437ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1036437ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Thésée, G., Carr, P. R. & Potwora, F. (2015). Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 363–387.
<https://doi.org/10.7202/1036437ar>

Résumé de l'article

Cet article étudie les réflexions suscitées par un questionnaire d'enquête portant sur les liens entre l'éducation et la démocratie. Un échantillon de 157 étudiants d'un programme de formation initiale des enseignants à Montréal a répondu à un questionnaire de suivi (seconde étude) après avoir rempli un questionnaire d'enquête (première étude) portant sur leurs perceptions et leurs expériences des liens entre l'éducation et la démocratie. La première étude révèle une expérience démocratique faible et un parcours éducatif pratiquement sans lien avec la démocratie, ce qui concorde avec les résultats d'études antérieures. Cependant, les résultats du questionnaire de suivi indiquent que la participation à l'enquête a suscité des réflexions d'ordre socioéducatif, épistémologique, pédagogique et méthodologique, qui pourraient avoir des retombées significatives sur leur perception du rôle de l'enseignant.

LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS L'ÉDUCATION ET LA DÉMOCRATIE : IMPACTS D'UN PROJET DE RECHERCHE SUR LA PERCEPTION DE FUTURS ENSEIGNANTS

GINA THÉSÉE *Université du Québec à Montréal*

PAUL R. CARR *Université du Québec en Outaouais*

FRANCK POTWORA *Uniterre Conférences*

RÉSUMÉ. Cet article étudie les réflexions suscitées par un questionnaire d'enquête portant sur les liens entre l'éducation et la démocratie. Un échantillon de 157 étudiants d'un programme de formation initiale des enseignants à Montréal a répondu à un questionnaire de suivi (seconde étude) après avoir rempli un questionnaire d'enquête (première étude) portant sur leurs perceptions et leurs expériences des liens entre l'éducation et la démocratie. La première étude révèle une expérience démocratique faible et un parcours éducatif pratiquement sans lien avec la démocratie, ce qui concorde avec les résultats d'études antérieures. Cependant, les résultats du questionnaire de suivi indiquent que la participation à l'enquête a suscité des réflexions d'ordre socioéducatif, épistémologique, pédagogique et méthodologique, qui pourraient avoir des retombées significatives sur leur perception du rôle de l'enseignant.

THE ROLE OF TEACHERS IN EDUCATION AND DEMOCRACY: THE IMPACT OF A RESEARCH PROJECT ON PRESERVICE TEACHER PERCEPTIONS

ABSTRACT. This article presents reflections on a survey questionnaire related to the connection between education and democracy. A sample of 157 teacher-education students in Montreal completed a follow-up questionnaire after having participated in a research questionnaire (first study) concerning their perception and experience of the linkage between education and democracy. The first study underscored a weak democratic experience as well as an educational journey without a strong linkage to democracy, which concurs with our previous findings. However, the results of the follow-up survey indicate that participation in this inquiry generated socio-educational, epistemological, pedagogical, and methodological reflections, which could have significant implications for the perception of the role of educators.

Les futurs enseignants ont-ils conscience de l'importance de leur profession dans l'établissement, le maintien et l'évolution d'une société démocratique ? Ont-ils conscience du rôle qu'ils auront à jouer auprès de leurs élèves du primaire et du secondaire en matière d'éducation et de démocratie ? Sont-ils conscients que l'enseignement ne se résume pas à la transmission de contenus disciplinaires, mais participe plus largement à l'éducation, à la transformation de la société et à l'émancipation des personnes (Kincheloe, 2008a, 2008b) ? Ces acteurs sociaux sont-ils disposés à faire vivre à leurs élèves des expériences de démocratie robuste ? (voir le Tableau 1). De plus, si l'on admet aujourd'hui que les économies de production et de consommation entretiennent les inégalités sociales, que l'idéologie des Uns discrimine l'identité raciale, ethnique, culturelle, sexuelle ou religieuse des Autres, et que les clivages sociaux s'agrandissent plutôt que s'amenuisent, il est pertinent de s'interroger sur le rôle de l'éducation formelle dans la transformation de ces réalités sociales (Thomas, Gorlewski, Porfilio et Carr, 2014). L'école et l'université sont directement interpellées par les liens entre l'éducation et la démocratie, car il ne saurait y avoir de démocratie sans éducation et d'éducation pour tous sans démocratie (Abdi et Carr, 2013). Mais au cœur de l'éducation formelle des jeunes, il y a les enseignants et la cruciale question de leur formation. En quoi cette formation à l'enseignement contribue-t-elle à la conscientisation en matière d'éducation et de démocratie (Carr, 2013) ?

C'est à partir de ces questions et d'une perspective critique, caractérisée par Kincheloe (2008a, 2008b) comme l'épistémologie critique, et par Freire (1974) comme « l'éducation conscientisante », et aussi en tablant sur un projet éducatif de démocratie dite « robuste », que le cadre théorique et conceptuel du programme de recherche est élaboré. Associés à la présente étude, il y a l'initiative internationale « *Global Doing Democracy* » (depuis 2007), ainsi que le projet de recherche quinquennal (2012-2017) « Démocratie, alphabétisation politique et la quête d'une éducation transformatrice ». L'aspect comparatif est important parce qu'il permet de dégager des tendances internationales convergentes et divergentes qui ont des impacts sur l'éducation et la démocratie et, plus particulièrement, sur la formation des enseignants face aux enjeux contemporains du monde. À ce jour, peu d'études au sujet des liens entre l'éducation et la démocratie, en anglais et encore moins en français, ont été menées selon une perspective d'épistémologie critique.

Ce volet du projet de recherche a pour but d'étudier les réflexions de futurs enseignants d'un programme de formation à l'enseignement secondaire de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), quant aux liens entre l'éducation et la démocratie. Grâce à un questionnaire de suivi, leurs réflexions ont été recueillies à la suite de la passation d'un questionnaire d'enquête.¹ Les résultats de l'enquête proprement dite font l'objet d'autres publications (Carr, 2013 ; Carr et Thésée, 2009 ;

Carr, Zyngier et Pruyn, 2012). Le présent article se penche spécifiquement sur les réflexions recueillies avec le questionnaire de suivi. Dans les sections suivantes sont présentés le contexte de l'étude, la méthodologie, l'analyse et l'interprétation des résultats.

MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

L'éducation n'est pas neutre ; c'est une entreprise politique, construite sur un fondement politique avec des orientations et visées politiques (Carr, 2011 ; Freire, 1974 ; Kincheloe, 2008a, 2008b ; McLaren, 2007). Les enseignants, qui se veulent neutres, sont très réticents à admettre ce lien et à en tenir compte dans leur enseignement, et s'ils ne sont pas ouvertement engagés à le faire, ils ne peuvent ni amener leurs élèves à développer une conscience critique du monde qui les entoure ni les inciter à s'affirmer comme des acteurs de ce monde, ce qui nuit à leur expérience de la démocratie (Maitles et Gilchrist, 2005 ; Noddings, 2013).

Le projet de recherche « Démocratie, alphabétisation politique et la quête d'une éducation transformatrice » a pour objet d'étude les dynamiques éducatives de transformation des sociétés modernes aux prises avec des défis démocratiques qu'ils soient locaux, nationaux et transnationaux. Selon les perspectives critiques de recherche (Kincheloe, 2008a, 2008b ; Orellana, Sauvé, Marleau et Labraña, 2008 ; Sauvé, 1997, 2005 ; Thésée et Carr, 2008), le processus de recherche peut et doit contribuer, à la conscience sociale et à la transformation des réalités socioéducatives de marginalisation et d'exclusion. En ce sens, le but du suivi de recherche est d'étudier la valeur éducative de la passation du questionnaire d'enquête par des participants à cette recherche. Cela équivaut en quelque sorte à se placer en position « méta » pour mieux comprendre les effets du processus de recherche. L'objectif général est de comprendre la réflexion d'étudiants futurs enseignants, qui découlent de la passation d'un questionnaire d'enquête portant sur leurs perceptions et expériences des liens entre l'éducation et la démocratie. La question de recherche se formule ainsi : quelles sont les réflexions suscitées chez des étudiants futurs enseignants ayant rempli un questionnaire d'enquête sur leurs perceptions et expériences des liens entre l'éducation et la démocratie ? Les objectifs spécifiques de recherche sont : 1) recueillir les réflexions des étudiants volontaires grâce au questionnaire de suivi ; 2) analyser leurs réflexions en lien avec le questionnaire d'enquête ; 3) interpréter leurs réflexions à partir de notre perspective sociocritique.

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Notre posture de recherche s'inscrit dans le cadre des théories sociales critiques, notamment celui de la pédagogie et de l'épistémologie critiques, qui visent par l'éducation, la transformation des réalités sociales de discriminations, de marginalisation et d'exclusion qui donnent lieu aux injustices et aux vulné-

rabilités sociales, environnementales et individuelles. Nous nous intéressons notamment aux dynamiques des colonialismes, racismes, sexismes, classismes. L'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle, est considérée comme le facteur clé de ces transformations nécessaires à la fois pour un mieux-vivre-et-devenir-ensemble (plan social), pour un meilleur rapport à l'environnement (plan environnemental) et pour l'émancipation des personnes (plan individuel). Selon ces perspectives critiques, une population éduquée ou alphabétisée politiquement, c'est-à-dire, capable de lire le monde et de comprendre ses mécanismes, capable de défendre des valeurs de justice, d'inclusion et de paix, capable de prendre conscience des réalités socio-environnementales à transformer, capable aussi de s'engager en faveur d'enjeux sociaux qui la concernent (Byczkiewicz, 2014 ; Freire, 1974 ; Guttman, 1999), sera plus encline à vivre et à s'épanouir dans une démocratie (Carr, 2011 ; Dudley et Gitelson, 2002 ; Provenzo, 2005). Elle sera davantage aussi en mesure de modéliser une démocratie à son image, selon son contexte, et de répondre résolument mais pacifiquement aux situations-problèmes. Pour le bien-vivre-ensemble dans un monde pluraliste, nous pensons qu'une société doit développer, ce que nous avons conceptualisé comme étant une « démocratie robuste », où l'éducation est centrale, et les institutions éducatives, des lieux privilégiés pour l'aborder. La « démocratie robuste » concerne tous les acteurs de l'éducation, cependant, notre projet de recherche s'intéresse particulièrement aux enseignants et, conséquemment, à la formation des enseignants.

Le projet de recherche s'inscrit dans un cadre conceptuel dynamique où s'entrecroisent, se superposent et dialoguent les notions suivantes :

- Le politique : « Le politique (au-delà de « la » politique) se réalise dans l'agir quotidien.... Ce qui concerne le collectif devient politique » (Sauvé, 2011, p. 8). Le politique, c'est aussi une démarche citoyenne non plus d'observateur passif de la société mais d'acteur engagé participant aux transformations sociales (Carr, 2011) ;
- La démocratie : un idéal social et politique, multidimensionnel et en continuelle évolution, prônant des valeurs de diversité, d'égalité, d'équité, de justice sociale et de paix, basé sur les droits de la personne et la participation de tous, et se tournant résolument vers la transformation des dynamiques sociales de discriminations et de domination de toutes sortes (Carr, 2011) ;
- La citoyenneté : s'inspire de la notion de citoyenneté mondiale qui « n'implique aucun statut juridique » mais
renvoie davantage à un sentiment d'appartenance à la communauté mondiale et à l'humanité, dont les membres sont censés éprouver de la solidarité et partager une identité collective entre eux, et une responsabilité collective au niveau mondial. La citoyenneté mondiale peut être perçue comme une philosophie / métaphore plutôt que comme une appartenance formelle. (Organization des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2013, p. 3)

La citoyenneté, c'est aussi une praxis de la démocratie qui suppose l'engagement et la participation (Carr, 2011) ;

- Les liens entre l'éducation et la démocratie : une notion quadridimensionnelle distinguant : i) l'éducation à propos de la démocratie ou EaD (dimension ontologique) ; ii) l'éducation via la démocratie ou EvD (dimension praxique) ; iii) l'éducation relative à la démocratie ou ErD (dimension épistémologique) ; iv) l'éducation pour la démocratie ou EpD (dimension axiologique) ;
- La justice sociale : revendication citoyenne pour l'inclusion de tous basée sur la notion d'égalité en droits et d'équité des processus, et prônant la reconnaissance du principe de diversité (sexuelle, raciale, ethnique, culturelle, linguistique, religieuse, sociale, idéologique, etc.) dans la société (Carr, 2011).

Le Tableau 1 montre une vision simplifiée du modèle de démocratie fragile et de démocratie robuste qui constitue la trame de fond du projet de recherche (Carr, 2011 ; Carr et Becker, 2013). Ce modèle ne se veut ni statique ni binaire ni exhaustif, mais il permet de mieux comprendre les enjeux des liens entre la démocratie et l'éducation. Le modèle invite aussi à questionner ce que l'on apprend (ou n'apprend pas) à l'école et à l'université, et à déconstruire les comment, et surtout les pourquoi de la situation.

TABLEAU 1. *Modèle du spectre de la démocratie en éducation*

Démocratie fragile	Démocratie robuste
Faible	Forte
Limitée	Illimitée
Étroite	Profonde
Contrainte	Ouverte
Superficielle	Tangible
Apolitique	Politique
Neutre	Engagée
Centrée sur le contenu	Centrée sur le contexte
Sans questionnement	Critique

MÉTHODOLOGIE

Cette méthodologie de recherche qualitative constitue en quelque sorte une démarche « méta » qui avait pour but d'étudier les réflexions suscitées par la passation d'un questionnaire d'enquête (ci-après, appelé l'enquête) grâce aux questions d'un questionnaire de suivi (ci-après, appelé le suivi).

Le questionnaire d'enquête

En 2008-2009, 261 étudiants de programmes de formation à l'enseignement au secondaire à l'UQAM ont répondu à une enquête portant sur leurs perceptions et expériences de l'éducation et la démocratie. Ce questionnaire comprend 45 questions à choix multiples et à développement, ouvertes et fermées, réparties en quatre sections (voir l'Annexe 1) : « Identification du répondant » (11 questions) ; « Démocratie » (19 questions) ; « Citoyenneté » (12 questions) ;

« Commentaires finaux » (3 questions). L'échelle de Likert (de 0 à 5) a été utilisée pour la gradation des réponses. Les données socio-démographiques recueillies montrent les caractéristiques suivantes : la majorité de ces répondants sont des femmes (69 %), âgées de moins de 30 ans (79 %), et de moins de 23 ans (62 %), d'origine ethnique canadienne (74 %), nées au Québec (83 %), et dont l'éducation s'est déroulée au Québec (84 %). Les étudiants faisant partie d'une minorité visible représentent 13 % des répondants. Le logiciel Semato a servi à l'analyse des données. C'est un outil de traitement de données qualitatives et de catégorisation sémantique qui a permis de répertorier près de 7 000 unités d'analyse.

Le questionnaire de suivi

Parmi les 261 participants de l'enquête, 157 ont, par la suite, répondu à un suivi, comprenant cinq questions à développement, qui avaient pour but de recueillir leurs réflexions à la suite de la passation du questionnaire d'enquête. Le traitement des réponses s'est fait manuellement par la mise en évidence d'unités de sens pour chaque question, leur codage, et le traitement statistique des différentes propositions. Près de 800 commentaires ont été analysés.

Le suivi a donné l'opportunité aux participants d'entreprendre une seconde lecture des thèmes d'éducation, de démocratie et de citoyenneté qui avaient été abordés dans l'enquête. Dans un court délai favorable au souvenir des questions et réponses, il les invitait à effectuer un retour subjectif sur la passation du questionnaire d'enquête. Les participants étaient alors encouragés à réagir aux thèmes abordés, mais de façon indirecte, en réagissant aux questions de l'enquête. Les questions ont amené les participants à prendre position en sollicitant des aspects affectifs, cognitifs et métacognitifs de leurs réflexions. Une méta-analyse a été effectuée, c'est-à-dire, une analyse des analyses des participants. Le retour effectué constitue en quelque sorte une démarche réflexive qui, selon nous, pouvait amener les participants à initier ou à poursuivre une prise de conscience sur les liens entre l'éducation et la démocratie.

Le questionnaire de suivi comprend les cinq questions à développement suivantes :

1. Quelle est la question qui vous a le plus agacé ? En quoi ? Pourquoi ?
2. Quelle est la question qui vous a le plus surpris ? En quoi ? Pourquoi ?
3. Quelle est la question qui vous a le plus amené à réfléchir ? En quoi ? Pourquoi ?
4. Que vous a apporté le fait de répondre au questionnaire ? Pourquoi ?
5. Quels sont vos commentaires sur le fond et sur la forme du questionnaire ?

Le suivi provoque des réflexions en suscitant des émotions (l'agacement, la surprise), un jugement sur la pertinence de l'enquête et la critique de l'enquête sur la forme et le fond. De plus, la formulation des questions les incitait à trancher et à développer leur pensée, par exemple : « quelle est la question qui vous a le plus agacé ? » au lieu de « est-ce qu'il y a des questions qui vous ont agacé ? » Ces choix furent motivés par une analyse sommaire des résultats de l'enquête qui laissait supposer que les thèmes abordés avaient suscité des impressions fortes chez les participants (le nombre qui figure entre parenthèses fait référence aux codes garantissant l'anonymat des participants):

Nous croyons avoir acquis la démocratie, mais je n'y crois pas en ce qui concerne notre société. (18)

Je n'avais jamais vu le lien direct entre la démocratie et la discrimination. Quand on s'y penche, le lien est évident. Cependant, dans une vraie démocratie, tout le monde devrait être égal, donc, la discrimination ne devrait pas exister. (70)

L'école forme-t-elle la jeunesse à être à même d'exercer concrètement ses devoirs de citoyens, à vivre concrètement la citoyenneté ? Si oui, comment le fait-elle ? Si non, comment pourrait-elle remplir ce rôle ?... Je crois que non.... Tout demeure, je pense, abstrait.... Les jeunes sont à l'école, assis sur leurs chaises, tels de vaillants petits entonnoirs, absorbant la matière. Leur opinion n'est pas demandée, on veut qu'ils écoutent, qu'ils retiennent et qu'ils régurgitent ce qu'on leur a « enseigné » à l'examen. Pourtant, être citoyen, ce n'est pas ça. Pourtant, la démocratie, ce n'est pas ça. L'école devrait amener les étudiants à s'impliquer activement (tel un bon citoyen doit le faire) dans la communauté scolaire. (117)

Le suivi a permis de recueillir et d'analyser ces réflexions. Il a révélé non seulement l'état de leurs connaissances et de leur engagement face aux enjeux de l'éducation et la démocratie, mais aussi leurs incompréhensions, freins et craintes de s'exprimer sur ces sujets ou de les aborder en classe.

Présentation et analyse des données du questionnaire de suivi

Cette section présente une analyse des réflexions des participants qui ont été recueillies grâce aux cinq questions de suivi. De nombreux extraits des réflexions élaborées sont présentés (tels quels) pour mieux étayer l'analyse. Ces réflexions occupent une place importante dans l'article car elles constituent le cœur de la démarche de suivi.

Première question : « Quelle est la question qui vous a le plus agacé ? En quoi ? Pourquoi ? »

Il est à noter que 62 % des questions ont été jugées agaçantes. En général, les questions agacent soit :

- parce qu'elles sont incomprises ou que les choix de réponses sont jugés confus (28 % des répondants) : « La question m'a beaucoup fait réfléchir. Je ne trouvais aucune réponse possible. Je ne réussissais pas à formuler une phrase voulant exprimer ma pensée » (39) ;

- parce qu'elles génèrent une difficulté à prendre position (12 % des répondants) ou encore une certaine peur d'être jugés, ou de l'inconfort à être confrontés à leur propre jugement :

Je n'étais pas à l'aise d'évaluer l'action citoyenne de mes collègues étudiants. (142)

Je considère que mon engagement en tant que citoyen me sont personnels et qu'ils n'ont pas à être mêlés à quoi que ce soit de relatif à l'UQÀM. (19)

La simple évocation d'une société basée sur des aspects religieux me répugne par le nombre incroyable d'intolérances que cela engendre habituellement. (104)

Certains participants (10 %) ont réagi à l'agacement par des prises de positions tranchées.

En tant que citoyenne, je ne devrais pas avoir à répondre à cette question. Selon moi, il y a deux sujets qu'il vaut mieux éviter d'aborder : la politique et la religion. (3)

Pour moi, c'est troublant que dans une démocratie les riches continuent de s'enrichir aux dépens des pauvres. Je crois que le meilleur moyen dont ils disposent c'est les médias. (23)

Des répondants (12,5 %) sont agacés par le désaveu des institutions, scolaires (7,5 %) ou politiques (5 %).

Je n'ai jamais abordé le sujet politique avec qui que ce soit dans le programme d'enseignement, ni même dans le cadre d'une quelconque discussion depuis mon entrée universitaire. J'ai été un peu embarrassée par cette question. (124)

En général, lorsque les élections ont été tenues les débats changent. Ils ne sont plus les mêmes lorsque que le parti politique a été élu. (92)

Je réalise que mon implication ne doit plus être un choix, mais un devoir, dans mon cas comme dans celui des autres. (38)

Lorsque des participants parlent d'action, il s'agit de s'informer davantage ou de s'impliquer socialement, mais pas nécessairement politiquement ; ce vocable réfère plutôt à la politique partisane : « Je ne suis pas un individu impliqué en politique... je suis cependant une personne activement impliqué socialement et particulièrement intéressé par les libertés et les droits individuels et collectifs » (95).

La question 1.6 « Appartenez-vous à une minorité visible ? Si oui, laquelle ? », qui figure dans la section sociodémographique de l'enquête, semble avoir causé de l'agacement chez certains participants, particulièrement ceux qui se disent nouvellement arrivés au Québec. Certains parmi eux jugent la question non pertinente et même choquante. Nous pensons qu'il y a lieu de se pencher sur cette expression utilisée au Canada pour catégoriser certains groupes de personnes et qui est loin d'être neutre.

La question 1.6 concernant les minorités visibles est une des questions qui m'a le plus intriguée car avant de venir au Canada je ne savais pas ce que cela signifiait. Quel sens a cette expression ? Pourquoi cette appellation ? Je pense qu'elle est assez choquante. (53)

Celle de la minorité visible car je considère cette question comme une forme de racisme. (78)

Cette question m'a le plus étonnée puisque étant nouvelle à Montréal, il n'y a pas vraiment de minorité visible, les gens s'entremêlent tous les uns les autres. Je ne vois pas l'utilité de cette question dans un questionnaire sur la démocratie et la citoyenneté. Selon moi, nous sommes tous égaux devant la loi peu importe notre origine ethnique. (17)

Deuxième question : « Quelle est la question qui vous a le plus surpris ? En quoi ? Pourquoi ? » Un peu plus de la moitié des questions de l'enquête (58 %) a été jugée surprenante ou étonnantes. Des répondants disent aussi avoir été surpris par leur difficulté à établir un lien entre deux concepts théoriques et à s'exprimer clairement sur ces sujets (18 %).

Je ne m'attendais pas à être questionné sur la religion. (19)

La question est étonnante, car je n'ai jamais pensé qu'il y aurait un lien entre les deux. (144)

Je n'aurais jamais pensé que la démocratie pouvait entrer dans ma classe scolaire quand je serais enseignante. La question m'a étonné car je n'ai aucun attachement ni vraiment d'opinion sur la démocratie que nous avons au Québec et je ne pensais pas que peut-être je devrais m'y intéresser car je pourrais y faire face dans une classe d'école. (27)

Des participants ont exprimé leur surprise (17 %) en laissant entrevoir leur enthousiasme d'avoir participé à l'enquête et le besoin de pousser plus loin la réflexion, en classe et en société.

J'étais surprise et à la fois contente de voir cette question dans le questionnaire car je trouve qu'elle fait vraiment partie des discussions enflammées dans la société. (132)

Il est rare que nous ayons à répondre à des questionnaires qui font réellement appel à notre intelligence et qui vont en profondeur dans les questions. (73)

La question 2.12 de l'enquête : « Considérez-vous que les enseignants du primaire et du secondaire doivent faire porter leur enseignement sur les questions reliées à la démocratie ? » en a surpris certains :

Je n'arrivais pas à comprendre pourquoi on attendait de moi que je dispense une éducation civique et démocratique aux jeunes du secondaire. C'est le français que je veux enseigner, pas l'éthique ni la politique... je crois d'abord que notre enseignement doit être en accord avec notre personnalité et je ne suis pas une personne politisée. (98)

En matière d'éducation, de démocratie et de citoyenneté, les étudiants estiment leur savoir faible parce que le système éducatif dans lequel ils ont évolué ne les a pas abordées explicitement. Ils sont étonnés et se sentent désarmés devant l'éventualité d'une prise de position argumentée basée sur leurs connaissances. S'ajoute la peur d'être jugés pour leur ignorance. Malgré tout, certains jugent que ce n'est pas le rôle de leur programme de parler de démocratie, étant donné qu'ils y viennent pour y recevoir une formation à l'enseignement d'une discipline scolaire.

Troisième question : « Quelle est la question qui vous a amené le plus à réfléchir ? En quoi ? Pourquoi ? » La plupart des questions de l'enquête (64 %) a suscité de la réflexion. Ces questions leur paraissent simples, mais se révèlent plus complexes en y réfléchissant. Les questions suivantes sont celles qui ont suscité le plus de réflexion (Annexe 1, questions 2.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.7) :

Question 2.1 Comment définissez-vous la démocratie ? Quels sont ses principes ou éléments fondamentaux ? (19 % des répondants)

À vrai dire, ces questions m'ont toutes un peu laissé réfléchir vu qu'il faut avoir un certain niveau de connaissance des notions de citoyenneté et de démocratie pour répondre au questionnaire. (31)

Question 3.2 Quels sont les liens entre citoyenneté et démocratie ? (16 % des répondants)

La question est étonnante, car je n'ai jamais pensé qu'il y aurait un lien entre les deux. (144)

Question 3.3 Qu'est-ce qu'un bon citoyen ? (15 % des répondants)

C'est une question toute simple mais qui demande une grande réflexion sur le sujet. La réponse n'est pas forcément évidente. (83)

Question 3.4 Peut-on être un bon citoyen sans voter ? (17 % des répondants)

Le bon citoyen ne vote pas si pas informé (87)

Question 3.5 La religion joue-t-elle un rôle significatif au sein de la citoyenneté ? (20 % des répondants)

La question liée à la religion m'a fait réfléchir à deux types de société. (14)

Question 3.7 Pour un être un bon citoyen, faut-il être d'accord avec la Constitution ? (15 % des répondants)

Je ne sais même pas ce qu'est la Constitution. (44)

Je n'avais jamais pensé à cette question-là, ou du moins voir la citoyenneté par rapport à la Constitution. Elle a aussi nécessité un petit temps de réponse. (68)

Des participants (16 %) ont aussi indiqué deux questions qui les concernent directement en tant que futurs enseignants :

Question 2.12 *Considérez-vous que les enseignants du primaire et du secondaire doivent faire porter leur enseignement sur les questions reliées à la démocratie ?*

Je n'ai jamais développé mon opinion sur ce sujet et il est difficile pour moi de le faire à ce stade-ci de mon apprentissage en enseignement. Je ne crois pas avoir les outils nécessaires pour me faire une opinion éclairée là-dessus, mais j'espère fortement les acquérir au cours de mes études ou de mes expériences de travail. Cependant, il demeure que je crois qu'en terminant son secondaire, tout étudiant devrait savoir ce qu'est la démocratie et l'importance d'aller voter. (163)

Question 2.13 *Considérez-vous que l'enseignement reçu par les étudiants en sciences de l'éducation à l'UQAM leur permette d'être à leur tour de bons enseignants sur les questions reliées à démocratie ?*

Tout d'abord, je crois qu'il est trop tôt pour les étudiants de 1^{ère} année, comme moi.... Effectivement, certains cours du programme nous amène à réfléchir à cette question mais pas assez longuement pour présager que nous serions de bons enseignants. (121)

Même si les participants sont enclins à réfléchir à des thèmes qui leur paraissent accessibles, ils sont néanmoins 23 % à ressentir un malaise lorsqu'ils doivent s'exprimer en structurant et en approfondissant leur pensée. Ils sont 63 % à ne pas prendre clairement position sur les thèmes proposés, même aux questions qui les interpellent plus directement, p. ex., question 2.8a : « Êtes-vous impliqué dans un parti politique ? » et question 2.8b : « Est-ce important pour vous ? Expliquez votre réponse ».

La Figure 1 montre la fréquence des réponses selon le positionnement des participants en ce qui concerne les thèmes démocratie et citoyenneté. Certaines réponses (34/127) démontrent de l'incompréhension ou même du désintérêt, d'autres (46/127) démontrent de l'intérêt et aussi une réflexion, tandis que d'autres expriment de l'affirmation (22/127), de l'action (23/127) ou sont critiques (2/127). Ces sept types de positionnement ont émergé de 127 réponses de suivi.

À ce stade de leurs études, il semble que les futurs enseignants du secondaire ne se sentent pas prêts, et / ou pas informés, et / ou pas conscients, du moins dans l'état actuel de leurs connaissances, expériences et compétences, à embrasser la profession enseignante de manière politisée, engagée et transformatrice. De même, ils ne semblent pas envisager un rôle pour l'enseignant du secondaire dans la construction d'une société démocratique.

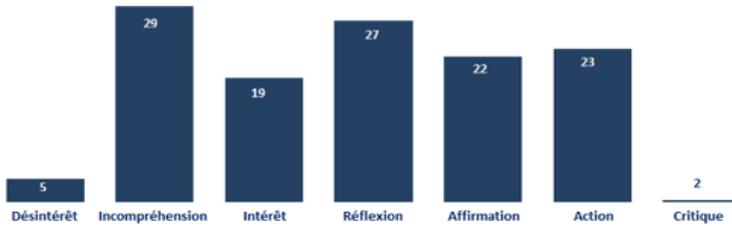


FIGURE 1. Positionnement critique des répondants via l'invitation à réfléchir sur les thèmes de démocratie et citoyenneté (Questionnaire de suivi, Recherche Éducation et Démocratie-Étudiants 1^{ère} année FSW UQÀM, 2007-2008)

Quatrième question : « Que vous a apporté le fait de répondre au questionnaire ? Pourquoi ? » À la quatrième question, des participants se disent plus sensibilisés aux thèmes de la recherche. Certains expriment une certaine satisfaction d'y avoir participé. Ils reconnaissent en être « sortis grandis » de l'enquête qui « leur a fait du bien », leur a « procuré une sensation de justice et de bien-être », « leur a permis de se connaître mieux », et leur semble « un enrichissement » : « Je crois que c'est de bonnes questions pour faire une bonne réflexion et nous permettre de voir comment nous percevons le monde dans lequel on vit, sur le plan de la démocratie et sur le plan de la citoyenneté » (130).

Les étudiants semblent mieux en mesure d'envisager les liens entre l'éducation et la démocratie. Pour la première fois, des participants se montrent conscients du rôle possible de l'enseignant et du modèle du citoyen engagé qu'ils aimeraient incarner. Ce sont ainsi 45 % des répondants (70/157) qui considèrent désormais l'existence, l'intérêt et la pertinence du lien entre l'éducation et la démocratie, et 32 % (50/157) qui expriment leur désir de s'engager en ce sens dans leur profession.

La Figure 2 montre la fréquence des réponses à la quatrième question. Les catégories sont issues de l'analyse des réponses des participants. Environ 4 % des réponses (12/277) expriment de la perte de temps et du désintéret, 18 % (50/277) expriment des savoirs, près de la moitié (126/277) expriment de la réflexion, des recherches, tandis que le tiers (89/277) exprime des éléments d'affirmation, d'action ou d'émancipation.

Leur capacité à affirmer leur vision des liens entre l'éducation et la démocratie prend un caractère collectif plus affirmé : ils veulent informer et accompagner les « futures générations ». Le possessif « Nos » utilisé plusieurs fois amplifie cette référence au collectif qui ne semble plus un devoir mais une mission, voire un besoin d'accompagnement des jeunes : « Nos jeunes », « nos élèves », « les générations futures ». Des individus se disant « neutres » aux questions 1 et 2, ne voulant pas prendre position personnellement ou de manière trop franche, étaient en mesure, à la question 4, de se projeter de manière assez engagée en associant leur future pratique enseignante à l'éducation et la démocratie.

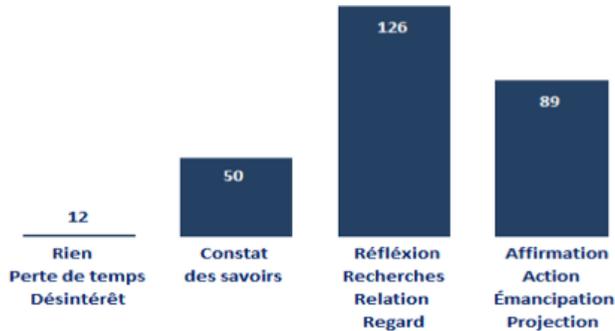


FIGURE 2. Fréquence des réponses à la question de l'apport du questionnaire (Questionnaire de suivi, Recherche Éducation et Démocratie-Étudiants 1^{ère} année FSW UQÀM, 2007-2008)

Cinquième question : « Quels sont vos commentaires sur le fond et la forme du questionnaire initial ? » Bien qu'il faille tenir compte de la notion de « désirabilité sociale » chez les participants de toute étude, le suivi semble avoir suscité chez eux, progressivement, de vastes réflexions, souvent pour la première fois, selon leurs dires, en ce qui a trait aux thèmes abordés dans l'enquête. Les participants y ont exprimé leur intérêt, leur envie d'en apprendre plus, d'y réfléchir et d'ancrer cette réflexion dans leur rôle d'enseignant. Parmi les réflexions recueillies à cette dernière question, les suivantes :

J'ai trouvé que la plupart des questions m'amenaient à réfléchir et à me poser des questions que je ne m'aurais jamais posées sans ce questionnaire. (93)

J'irais même jusqu'à dire que ça a provoqué une petite crise de conscience face à mon propre immobilisme politique et social. (80)

C'est d'ailleurs à cette question [(2.16)] que j'ai réalisé que mon rôle de future enseignante allait s'orienter vers la formation des jeunes quant aux enjeux politiques présents dans la société puisque ce sont eux après moi qui formeront la société de demain. (45)

Je crois que le questionnaire accomplit son objectif final d'amener un questionnement chez les futurs enseignants en ce qui a trait à la démocratie et la citoyenneté. (72)

Il semblerait que l'université et le système éducatif soient appelés à assumer leurs rôles dans les liens entre l'éducation et la démocratie et à le faire d'une manière plus explicite au plan de l'alphabétisation politique, l'engagement critique et la justice sociale.

Je suis une universitaire de 20 ans qui réussit très bien ces cours. Est-ce normal que j'en connaisse si peu en matière politique ? Je trouve que je suis l'exemple même d'une lacune de notre système solaire... et cette lacune n'est pas très valorisante. (117)

Les étudiants expriment une certaine inquiétude devant les rouages d'une société qu'ils estiment peu à l'écoute des citoyens et où les décisions sont prises d'en haut, par les élus et les élites, au détriment des populations.

Un pays démocratique mais qui offre une fausse démocratie. (28)

Même si je voulais... serais-je capable d'améliorer les conditions de la démocratie ? (45)

Les élus ne travaillent pas conjointement avec les citoyens, ils sont loin de leurs besoins et de leurs intérêts. (77)

Je suis un peu désabusée en ce qui concerne les rouages du pouvoir.... Je ne vote pas. (98)

Les réflexions des participants laissent transparaître une faible connaissance et compréhension des concepts de l'étude, et aussi des sentiments d'inconfort voire d'agacement. Ils gardent une distance avec les problématiques éducatives de démocratie, citoyenneté, et justice sociale, marquée par le désintérêt et l'apathie face à la politique formelle, la peur du jugement, et leur croyance en la neutralité de l'enseignant. Cependant, certains répondants, mobilisés par le questionnaire, considèrent désormais qu'il est de leur devoir d'agir.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le but de ce volet de recherche était d'étudier les réflexions des participants à la suite de l'enquête sur l'éducation, la démocratie et la citoyenneté. La question de recherche était : quelles sont les réflexions suscitées chez les participants par les thèmes abordés dans le questionnaire d'enquête ? Les objectifs de recherche étaient : 1) recueillir les réflexions des participants grâce au questionnaire de suivi ; 2) analyser leurs réflexions en lien avec les thèmes abordés dans l'enquête ; 3) interpréter leurs réflexions à partir de notre perspective sociocritique et notre cadre théorique / conceptuel. L'analyse des réflexions a été présentée dans les sections précédentes. Dans celle-ci, l'interprétation des réflexions est effectuée selon quatre plans : socioéducatif, épistémologique, pédagogique formation à l'enseignement, et méthodologique. À partir de notre perspective de recherche sociocritique, qui voit la recherche comme un instrument potentiellement transformatoire et émancipatoire, nous sommes intéressés aux réflexions des participants, notamment sur : i) la prise de conscience de leur rôle éducatif et social (plan socioéducatif) ; ii) leur capacité de prendre du pouvoir sur soi et de produire des savoirs (plan épistémologique) ; iii) l'accompagnement des jeunes (plan pédagogique) ; iv) la méthodologie de recherche (plan méthodologique).

Plan socioéducatif

L'opportunité d'effectuer le suivi quelques jours après l'enquête, semble avoir déclenché chez les participants une réflexion sur les thèmes de l'étude, ainsi qu'un début prise de conscience quant à la dimension sociale de leur mandat

d'enseignant, ou de leur rôle d'enseignant du secondaire dans l'approche d'enjeux sociaux. L'enquête semble avoir mobilisé surtout la composante cognitive de leur réflexion (ce que je sais, ce que je ne sais pas), tandis que le suivi, semble, en plus, avoir mobilisé les composantes métacognitive (ce que je sais de ce que je sais), affective (ce que je ressens) et sociale (ce que je partage avec d'autres). La composante métacognitive des réflexions se révèle, par exemple, dans la capacité d'un participant à identifier des lacunes dans son expérience scolaire et sa formation académique. La composante affective est sollicitée, par exemple, lorsque l'un des participants, originaire d'Afrique subsaharienne, exprime son agacement en découvrant qu'au Canada il fait partie d'un groupe appelé « minorités visibles ». La composante affective trop souvent négligée dans les programmes de formation est pourtant importante dans tout apprentissage ou prise de conscience (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). La composante sociale se manifeste, par exemple, lorsque le participant s'affranchit de sa situation personnelle pour considérer les thèmes selon des perspectives globales qui concerne la société dans son ensemble ou encore les générations futures.

Plan épistémologique

En répondant au suivi, les participants ont pu poursuivre la réflexion entamée lors de la passation du questionnaire d'enquête, densifier leur argumentaire et relier les idées éparées en un réseau auquel ils ont commencé à donner du sens. De plus, le fait de devoir rédiger des réponses à des questions ouvertes, qui requièrent une certaine réflexion et un certain développement, semble avoir été le catalyseur d'une certaine appropriation des thèmes par les participants, et aussi, d'un certain pouvoir de produire des savoirs. L'on observe que plus ils écrivaient et plus ils réfléchissaient et plus ils semblaient opérer une prise de conscience qui peut être associée à un début de transformation des rapports aux pouvoirs et des rapports aux savoirs (Carr et Thésée, 2009). De la première à la cinquième question, les réponses sont de plus en plus élaborées, affirmées, conscientisées et, potentiellement, incarnées dans une pratique d'enseignant. Pour comprendre ce que nous appelons la démarche épistémologique des participants, nous avons adopté le concept d'« îlots de rationalité » (Fourez, 1997) représenté par la métaphore de l'île au milieu de l'océan : un îlot de savoirs cristallisés au milieu d'un océan d'ignorance. La rationalité renvoie à l'idée d'une sélection et d'une structuration des informations pertinentes. En étudiant la construction des savoirs, l'auteur propose les « îlots de rationalité » comme « l'aboutissement établi d'une élaboration et d'une construction théorique [mais évidemment révisable, comme toute modélisation scientifique] » (Fourez, 1997, p. 218). Fourez les définit ainsi : « Un îlot de rationalité est donc un savoir relatif à une situation. Sa caractéristique principale est d'être explicitement... (6) relié à un contexte (7) et à un projet » (1997, p. 221). Cependant, c'est aussi « la représentation qu'on se donne d'une situation précise, représentation qui implique toujours un contexte et un projet

qui lui donnent son sens » (p. 221). En résumé, l'îlot de rationalité : se veut une représentation adéquate d'une situation donnée ; émerge d'une controverse à laquelle on est confronté ; est sollicité surtout pour des décisions complexes de nature technique, éthique ou politique ; est dynamique, c'est-à-dire, qu'elle change, évolue selon les contextes et la nature du projet ; contient une charge affective importante sans se résumer dans l'affectivité ; résulte individuellement d'un processus intellectuel ; résulte collectivement d'une discussion ouverte et clarifiée des situations ; contient l'idée d'un projet en gestation ; est au cœur des démarches ; prend en considération les diverses dimensions d'un problème ; est interdisciplinaire et interculturel.

En ce sens, la démarche épistémologique des participants constitue, selon nous, le début de construction d'un îlot de rationalité. Au début, la plupart des étudiants ne voient pas en quoi ils sont concernés par le sujet : c'est l'océan. En répondant au suivi, divers savoirs (d'ordres cognitif, métacognitif, affectif, social) viennent se cristalliser autour de l'idée, controversée pour eux, de lier éducation et démocratie. Peu à peu, ils sont en mesure de se reconstruire une représentation de la situation, de la contextualiser dans leur rôle d'enseignant, de la considérer dans leur pratique d'enseignant et même de l'envisager comme projet professionnel. Nous voyons l'émergence d'un îlot de rationalité à propos du rôle de l'enseignant du secondaire, spécialiste d'une discipline, dans la construction d'une société démocratique. Bien que le concept d'îlots de rationalité ait été développé en didactique des sciences, nous voyons la pertinence de la transposer dans la dimension épistémologique de notre recherche. Il s'agit donc ici d'une transposition, c'est-à-dire, d'amener le concept d'un contexte (celui de la didactique des sciences) à un autre contexte (celui de la recherche sur l'éducation et la démocratie). De plus, la prise en compte de la dimension épistémologique dans l'interprétation des réflexions permet de : i) mettre en évidence la construction des savoirs interdisciplinaires effectuée par les participants ; ii) prendre conscience des liens fondamentaux entre la profession enseignante et les enjeux sociaux, politiques, économiques, scientifiques, écologiques et éthiques qui animent la société ; iii) mettre en évidence la multi-dimensionnalité de leur formation à l'enseignement ; iv) susciter l'intérêt, stimuler intellectuellement et encourager les participants à s'approprier des savoirs concernant l'éducation et la démocratie qui peuvent se révéler des controverses.

Plan pédagogique et de la formation à l'enseignement

La participation à la recherche a suscité des réflexions relatives à la profession enseignante ; par exemple, des commentaires relatifs à leur rôle, qu'ils semblent avoir fait évoluer d'une vision plus didactique, axée sur l'enseignement de contenus disciplinaires : « Je n'arrivais pas à comprendre pourquoi on attendait de moi que je dispense une éducation civique et démocratique aux jeunes du secondaire. C'est le français que je veux enseigner, pas l'éthique

ni la politique... » (98), à une vision plus pédagogique, axée sur le rôle de l'enseignant socialement engagé dans l'accompagnement des jeunes de la société : « Je réalise que mon implication ne doit plus être un choix, mais un devoir, dans mon cas comme dans celui des autres » (38). Cette retombée de l'enquête est en lien avec divers profils de l'enseignant qu'ont proposés des pédagogues critiques et qui font écho à l'éducation et la démocratie, soit l'enseignant : chercheur (Kincheloe, 2008a) ; intellectuel public (Giroux, 1990) ; agent de transformations sociales et d'émancipation (Carr, 2011 ; Freire, 1974) ; agent social et moral (McLaren, 2007 ; Noddings, 2013) ; socialement engagé, promoteur de justice sociale et de démocratie robuste (Carr et coll., 2012). Nous pensons que la réflexion suscitée peut contribuer à un certain degré au développement professionnel des futurs enseignants en les amenant à « mettre au jeu » leur représentation initiale du rôle de l'enseignant uniquement spécialiste d'une discipline à transmettre et à lui conférer une plus grande valeur socioéducative selon le modèle d'un enseignant socialement engagé via l'enseignement d'une discipline.

Plan méthodologique

La participation à l'enquête et au suivi a initié une prise de conscience d'un panorama d'enjeux socioéducatifs qu'ils ne soupçonnaient pas au départ, selon leurs dires, de lacunes à combler et de réflexions à étoffer par une remise en question de leur posture initiale. Ces prises de conscience semblent même les avoir conduits à ré-imaginer leur identité professionnelle d'enseignant. Des questions se posent alors : quelle a été la conséquence du suivi dans cette prise de conscience ? Les étudiants s'y seraient-ils engagés tout de même sans cette seconde intervention ? Quels ont été les impacts de l'enquête ? Les réflexions suscitées seront-elles durables ? Seront-elles transposées dans les pratiques ? Par ailleurs, quelle a été la place de la notion de désirabilité sociale dans les réponses des participants aux deux questionnaires ? Ce sont des questions sur lesquelles se penchent rarement les chercheurs sauf pour s'assurer de la « neutralité » de leurs instruments de recherche. Or, dans la perspective de recherche critique (Orellana et coll., 2008 ; Sauvé, 1997, 2005), le suivi se voulait une manière d'amener les participants à « réfléchir sur leurs réflexions », de les comprendre et, ultimement, d'en faire des stratégies de prise de conscience émergeant du processus de recherche même.

Les perspectives de recherche critiques formulent de manière explicite des objectifs de transformation des réalités socioéducatives par la recherche elle-même et *avec* les participants. Ainsi, selon Sauvé (1997) les savoirs construits catalysent le changement social et politique. Les notions d'objectivité et de neutralité laissent la place à une épistémologie intersubjectiviste, dialectique et dialogique qui s'intéresse aux processus (freins, obstacles, catalyseurs, défis) par lesquels les acteurs sociaux envisagent et réalisent les changements qu'ils projettent dans leur milieu. Selon cette perspective, les recherches critiques

sont des recherches *pour* l'éducation en ce sens qu'elles visent à transformer les réalités socioéducatives par des expériences concrètes participatives, délibératives, collaboratives. Selon Orellana et coll. (2008), l'épistémologie critique aborde la recherche comme un processus de réappropriation des savoirs par les acteurs sociaux, comme une praxis culturelle centrée sur le changement, comme un processus continu de construction / déconstruction / reconstruction / co-construction des savoirs, comme un processus de transformation dans lequel le chercheur s'engage investi d'une responsabilité sociale. Le suivi a permis aux participants de se questionner, de s'appropriier les thèmes et d'en faire leurs propres représentations, ou leur propre îlot de rationalité, dans une perspective de recherche *pour* l'éducation et la démocratie. Ainsi, les deux questionnaires pourraient constituer des outils pertinents à une certaine conscientisation et, utilisés au tout début de la formation en enseignement, seraient déjà de bons outils de sensibilisation.

CONCLUSION

Quelles sont les conséquences pour une société si les enseignants du secondaire ne voient pas de liens entre l'éducation et la démocratie, n'envisagent aucun rôle pour l'enseignant dans la santé démocratique de la société, possèdent peu de connaissances relatives à la démocratie, ne sont pas socialement engagés ? Si l'éducation n'est pour rien dans la construction d'une société démocratique, notamment via l'expérience éducative formelle, comment la démocratie advient-elle dans une société ? Et puisque l'on ne naît pas démocrate, où se fait l'apprentissage de la démocratie, celle qui se veut multidimensionnelle, participative, dialogique, délibérative, critique, éthique ? (Carr et Thésée, 2009 ; Dewey, 1916/2008). Autrement dit, comment devient-on un citoyen alphabétisé en démocratie ? Le rôle de l'enseignant est central dans les réponses à apporter à ces questions (Carr, 2011 ; Carr et Becker, 2013 ; Portelli et Solomon, 2001 ; Torres, 2005).

De cette étude qui, rappelons-le, a été menée auprès d'étudiants de programmes de formation à l'enseignement secondaire de l'UQAM, il ressort des éléments qui ne sont certes pas généralisables, étant donné la méthodologie, mais qui néanmoins ouvrent des pistes de réflexion, de recherche et d'actions en ce qui concerne les liens entre l'éducation et la démocratie. Leurs réflexions révèlent qu'en général, ces thèmes occupent peu de place dans leur expérience scolaire et universitaire. Il semblerait que l'éducation formelle prépare mal ces futurs enseignants à devenir des citoyens pouvant contribuer à relever les défis d'une démocratie, et encore moins à devenir des éducateurs socialement engagés dans la construction de cette démocratie. Ces résultats font écho aux tendances observées chez de futurs enseignants au Canada, aux États-Unis et en Australie (Carr, 2008, 2011 ; Carr et coll., 2012). Par ailleurs, ces auteurs ont confirmé l'idée d'Agostinone-Wilson (2005) que la propension des éducateurs à rechercher l'équilibre des opinions ou la neutralité des postures en ce qui

concerne des enjeux sociaux a laissé un trou béant dans leur formation, soit un déficit de conscience critique.

Les participants réclament plus à l'éducation, plus de connaissances, plus de liens entre l'éducation et la démocratie, plus de liens entre la discipline enseignée et l'engagement social, plus d'opportunités de développer des compétences professionnelles en ce sens. Le suivi leur a fourni une opportunité de développer leurs réflexions et formuler leurs demandes. Cependant, ils disent éprouver des difficultés à s'exprimer et à mener des analyses critiques. Leur expérience éducative formelle ne les aurait pas amenés à développer des aptitudes requises pour le dialogue social dans leur rôle d'enseignant.

Il serait pertinent de poursuivre la piste de recherche entrouverte ici et qui porte sur l'étude des réflexions initiées ou développées par des participants à la suite de leur participation à une enquête. Parmi les pistes envisagées, la construction d'« îlots de rationalité » autour de l'éducation et la démocratie semble prometteuse. Enfin, il est proposé d'aborder les liens entre l'éducation et la démocratie dans la formation à l'enseignement en portant une attention particulière à cinq composantes interreliées : la pédagogie, l'épistémologie, le curriculum, la culture institutionnelle et l'élaboration des politiques (la Figure 3 illustre ces interrelations). Cela permettrait de mieux ancrer l'analyse des réflexions sur les liens entre l'éducation et la démocratie dans le contexte social, académique, institutionnel et professionnel des futurs enseignants du secondaire.

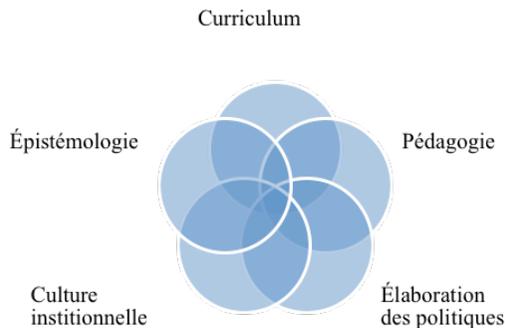


FIGURE 3. *Modèle pour comprendre la complexité de l'éducation pour la démocratie*

NOTES

1. Nous tenons à souligner l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada au projet de recherche « Démocratie, alphabétisation politique et la quête d'une éducation transformatrice » (subvention 435-2012-0508); Paul R. Carr : Chercheur principal, Gina Thésée : co-chercheure, Franck Potwora : assistant de recherche. Finalement, nous remercions les deux évaluateurs anonymes pour les commentaires et suggestions fort utiles qu'ils nous ont fournis.

RÉFÉRENCES

- Abdi, A. A. et Carr, P. R. (dir.). (2013). *Educating for democratic consciousness: Counter-hegemonic possibilities*. New York, NY : Peter Lang.
- Agostinone-Wilson, F. (2005). Fair and balanced to death: Confronting the cult of neutrality in the teacher education classroom, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(1), 1-17. Repéré à <http://jan.ucc.nau.edu/jf36/eci322/fairandbalanced.pdf>
- Byczkiewicz, V. (2014). *Democracy & education: Collected perspectives 2014*. Los Angeles, CA : Trebol Press.
- Carr, P. R. (2008). Educators and education for democracy: Moving beyond “thin” democracy. *InterAmerican Journal of Education and Democracy*, 1(2), 147-165.
- Carr, P. R. (2011). *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy*. New York, NY : Peter Lang.
- Carr, P. R. (2013). Thinking about the connection between democratizing education and educator experience: Can we teach what we preach? *Scholar-Practitioner Quarterly*, 6(1), 196-218.
- Carr, P. R. et Becker, D. (2013). The language of hegemonic democracy, and the prospects for an education for democracy. *The Social Educator*, 31(1), 22-34.
- Carr, P. R. et Thésée, G. (2009). The critical pedagogy of understanding how educators relate to democracy. Dans D. Schugersky, K. Daly et K. Lopes (dir.), *Learning democracy by doing: Alternative practices in citizenship learning and participatory democracy* (pp. 274-283). Toronto, ON : University of Toronto, Transformational Learning Centre.
- Carr, P. R., Zyngier, D. et Pruyn, M. (dir.). (2012). *Can teachers make a difference? Experimenting with, and experiencing, democracy in education*. Charlotte, NC : Information Age.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education*. Radford, VA : Wilder Publications. (Ouvrage original publié en 1916)
- Dudley, R. L. et Gitelson, A. R. (2002). Political literacy, civic education, and civic engagement: A return to political socialization? *Applied Developmental Science*, 6(4), 175-182.
- Fourez, G. (1997). Qu'entendre par « ilot de rationalité » et par « ilot interdisciplinaire de rationalité » ? *Aster*, 25, 217-225. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA025-10.pdf>
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris, France : Petite collection Maspéro.
- Giroux, H. (1990). Curriculum theory, textual authority, and the role of teachers as public intellectuals. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4), 361-383.
- Guttmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Kincheloe, J. (2008a). *Critical pedagogy primer*. New York, NY : Peter Lang.
- Kincheloe, J. (2008b). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. New York, NY : Springer.
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal, QC : Logiques.
- Maitles, H. et Gilchrist, I. (2005). We're citizens now! The development of positive values through a democratic approach to learning. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(1), 85-111. Repéré à <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/03-104.pdf>
- McLaren, P. (2007). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Boston, MA : Pearson Education.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York, NY : Teachers College Press.
- Orellana, I., Sauvé, L., Marleau, M. E. et Labraña, R. (2008). La recherche critique en éducation relative à l'environnement au sein du mouvement de résistance sociale face au projet minier Pascua Lama. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 23-47.
- Organization des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2013). *Éducation à la citoyenneté mondiale : Une nouvelle vision*. Paris, France : UNESCO.

Portelli, J. et Solomon, P. (2001). *The erosion of democracy in education: From critique to possibilities*. Calgary, AB : Detselig Enterprises.

Provenzo, E. (2005). *Critical literacy: What every American ought to know*. Boulder, CO : Paradigm.

Sauvé, L. (1997). Pour une recherche critique en éducation relative à l'environnement. *Les Cahiers du LABRAPS*, 23, 103-122.

Sauvé, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. Dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe, (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (pp. 27-47). Montréal, QC : Cahiers scientifiques de l'ACFAS.

Sauvé, L. (2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 9, 7-21.

Thésée, G. et Carr, P. R. (2008). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 65-90.

Thomas, P., Gorlewski, J., Porfilio, B. et Carr, P. R. (dir.). (2014). *Social context reform: A pedagogy of equity and opportunity*. New York, NY : Routledge.

Torres, C. A. (2005). No child left behind: A brainchild of neoliberalism and American politics. *New Politics*, 10(2), 1-13.

ANNEXE I- QUESTIONNAIRE INITIAL ADRESSÉ AUX ÉTUDIANTS DE L'UQAM

- 1.1 Quel est votre statut à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM ?
- 1.2 Depuis combien de temps étudiez-vous ou enseignez-vous à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM ?
- 1.3 Si vous êtes étudiant, quel est votre domaine d'étude spécifique ?
- 1.4 Quel est votre âge ?
- 1.5 Quel est votre sexe ?
- 1.6 Appartenez-vous à une minorité visible ? Si oui, laquelle ?
- 1.7 Quelle est votre origine ethnique ?
- 1.8 Quel est votre lieu de naissance ?
- 1.9 Quel est le lieu de naissance de vos parents ?
- 1.10 À quel(s) endroit(s) avez-vous reçu votre éducation ?
- 1.11 Vos parents étaient-ils impliqués socialement ou politiquement ?

- 2.1 Comment définissez-vous la démocratie ? Quels sont ses principes ou éléments fondamentaux ?
- 2.2 Pour vous, quels sont les principaux enjeux liés à la démocratie ?
- 2.3 Considérez-vous vivre dans un pays démocratique ?
- 2.4 Considérez-vous que le système d'enseignement dans lequel vous avez reçu votre éducation soit démocratique ?

- 2.5 Considérez-vous que les élections soient un élément central de la démocratie ?
- 2.6 Exercez-vous votre droit de vote dans la majorité des cas où vous êtes autorisés à voter ?
- 2.6b Pourquoi est-ce important ou non pour vous de voter ? Expliquez votre réponse.
- 2.7 Lors de la tenue d'élections, les enjeux abordés dans les débats publics répondent-ils à vos attentes comme citoyen ?
- 2.7b Croyez-vous que certaines problématiques mises de côté mériteraient d'être soulevées ? Expliquez les raisons de votre choix.
- 2.8 Êtes-vous impliqué dans un parti politique ?
- 2.8b Est-ce important pour vous ? Expliquez votre réponse.
- 2.9 Considérez-vous être un citoyen activement engagé en ce qui concerne les questions reliées aux enjeux démocratiques ?
- 2.10 Quelle est l'importance des questions de justice sociale pour la démocratie ?
- 2.11 Vos études antérieures aux études universitaires ont-elles eu une influence sur votre conception de la démocratie ?
- 2.12 Considérez-vous que les enseignants du primaire et du secondaire doivent faire porter leur enseignement sur les questions reliées à la démocratie ?
- 2.13 Considérez-vous que l'enseignement reçu par les étudiants en sciences de l'éducation à l'UQAM leur permette d'être à leur tour de bons enseignants sur les questions reliées à démocratie ?
- 2.14 Selon vous, quelle est l'importance de la relation entre la question de la discrimination et celle de la démocratie ?
- 2.15 De manière générale, considérez-vous que les étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM comprennent les enjeux et les fondements de la démocratie au sein de leur société ?
- 2.16 Faudrait-il améliorer la démocratie au sein de notre société ? Si oui, comment ?

- 3.1 Selon vous, quelles sont les principales composantes de la citoyenneté ?
- 3.2 Quels sont les liens entre citoyenneté et démocratie ?
- 3.3 Qu'est-ce qu'un bon citoyen ?
- 3.4 Peut-on être un bon citoyen sans voter ?
- 3.5 La religion joue-t-elle un rôle significatif au sein de la citoyenneté ?

- 3.6 Selon vous, est-ce qu'il y a une relation entre la citoyenneté et la discrimination ?
- 3.7 Pour un être un bon citoyen, faut-il être d'accord avec la Constitution ?
- 3.8 En tant que futur enseignant, dans quelle mesure croyez-vous être concerné par l'éducation à la citoyenneté ?
- 3.9 De manière générale, considérez-vous que les étudiants de la FSE UQÀM soient engagés en tant que citoyen ?
- 3.10 Suite aux événements du 11 septembre 2001, votre compréhension de la citoyenneté a-t-elle changé ?
- 3.11 En tant que citoyen, considérez-vous que vous participez pleinement à la société canadienne ?
- 3.12 Changeriez-vous quelque chose à la manière dont l'éducation à la citoyenneté est pratiquée dans les écoles québécoises ?

- 4.1 Avez-vous des commentaires à ajouter concernant la démocratie ?
- 4.2 Avez-vous des commentaires à ajouter concernant la citoyenneté ?
- 4.3 Avez-vous des commentaires à formuler sur ce questionnaire ?

GINA THÉSÉE est professeure agrégée dans le Département des didactiques de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche portent notamment sur les questions relatives aux sciences, à la culture, au genre et à la race, dans l'expérience scolaire des enfants des communautés noires ainsi que la démocratie et l'éducation pour la démocratie. Elle est Cochercheuse d'un projet de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) intitulé Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatoire (www.education4democracy.net). Elle était récemment directeur du programme du baccalauréat en enseignement secondaire et est membre actuellement du CAPFE, Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement au Québec. thesee.gina@uqam.ca

PAUL R. CARR est professeur titulaire dans le Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Ses champs de recherche comprennent la sociologie politique, l'interculturalisme, la démocratie, l'éducation transformatoire, l'alphabétisation des médias et les études de la paix. Il est le Chercheur principal d'un projet de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) intitulé Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatoire (www.education4democracy.net). Il est l'éditeur de quinze livres et l'auteur d'un livre intitulé *Does Your Vote Count? Critical Pedagogy and Democracy*. Il collabore avec des collègues dans plusieurs pays dans le Projet de recherche global sur l'éducation participative (Global Doing Democracy Research Project), pour lequel il est un co-fondateur et co-directeur. prcarr@gmail.com

FRANCK POTWORA a créé l'organisme Uniterre Conférences en 2010, qui vise à partager sa passion de la Nature et sa préoccupation pour la justice sociale et environnementale. Il est assistant de recherche du projet Démocratie, de l'alphabétisation politique et de l'éducation transformatoire. Il est diplômé du programme court en éducation relative à l'environnement de l'UQÀM (2013), et diplômé d'une maîtrise en sciences de la gestion de l'Université de Montpellier I (2008). franckpotwora@gmail.com

GINA THÉSÉE is a professor in the Département des didactiques de l'éducation at the Université du Québec à Montréal. Her research focuses on science, culture, gender, and race, particularly in relation to the educational experience of children in Black communities, and democracy and education for democracy. She is Co-Investigator of a SSHRC research project, entitled *Democracy, Political Literacy and Transformative Education* (www.education4democracy.net). She was recently the Director of the Secondary Education undergraduate program, and is presently a member of CAPFE, the Quebec teacher-education program certification committee. thesee.gina@uqam.ca

PAUL R. CARR is Full Professor in the Département des sciences de l'éducation at the Université du Québec en Outaouais. His research interests include political sociology, interculturalism, democracy, transformative education, media literacy, and peace studies. He is the Principal Investigator of a SSHRC research project entitled *Democracy, Political Literacy and Transformative Education* (www.education4democracy.net). He is the editor of 15 books and the author of *Does Your Vote Count? Critical Pedagogy and Democracy*. He collaborates with colleagues in several countries on the *Global Doing Democracy Research Project*, for which he is a co-founder and co-director. prcarr@gmail.com

FRANCK POTWORA created the organization Uniterre Conférences in 2010, which aims to share his passion for Nature as well as his concern for social justice and the environment. He is a research assistant on the research project entitled *Democracy, Political Literacy and Transformative Education*. He is a student in the environmental education certificate program at UQAM, and has an MBA from the Université de Montpellier I. franckpotwora@gmail.com