

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENGAGEMENT POLITIQUE DE LA JEUNESSE : EMBÛCHES, LEVIERS ÉDUCATIFS ET PERSPECTIVE
IDENTITAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

OLIVIER LESSARD

JUIN 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice, Marina, pour sa patience et son humanité, sa sagesse et sa ténacité à me répéter de simplifier et d'user de ma propre voix. Le message est passé... je crois. Merci pour ta confiance et pour ces moments où tu t'es permis la vulnérabilité dont j'avais besoin pour que je puisse assumer la mienne. Merci aussi pour toutes les opportunités de croissance académique et professionnelle que tu m'as offertes, les innombrables perches tendues que je n'aurais su toutes saisir. J'espère savoir être à la hauteur du riche legs que tu m'as ainsi transmis.

Merci à toutes les personnes incroyables que j'ai rencontrées au département d'éducation et pédagogie de l'UQAM. Sans elles, je n'aurais jamais cru qu'il soit possible de travailler sur un sujet de recherche qui m'apparaît aussi significatif et pertinent, et qui correspond réellement à mes préoccupations citoyennes et personnelles. Merci à Arianne, Marie-Hélène, Maxime, Pascale, Kevin et Francis, pour ne nommer que vous, pour toutes les occasions que vous m'avez offertes de grandir, de faire des erreurs et de faire preuve d'humilité, d'approfondir et de partager ma pensée, d'écouter et de m'inspirer des vôtres. Merci à Laurent, pour les mêmes raisons.

Je tiens également à remercier mes grand-parents pour avoir cotisé à un REEE sans les bénéfices duquel mes études auraient été bien pénibles... mes parents pour m'avoir toujours soutenu au travers de ma scolarité et mon frère, pour avoir tracé un chemin dans lequel j'ai certainement un peu marché. Merci à Gabrielle et Catherine qui m'ont fait tenir bon en brisant les murs de ma solitude à travers la prison d'une pandémie.

Merci à Boris de m'avoir nourri.

J'aimerais finalement humblement remercier les membres du jury, David Lefrançois et Arianne Robichaud (nommée précédemment), pour avoir accepté d'évaluer ce mémoire. D'avoir côtoyé leurs travaux, ou leur personne, aura eu une influence décisive sur l'ensemble de mon parcours à la maîtrise.

DÉDICACE

À tous ceux et celles qui en ont assez
de se faire dire qu'elles ne défendent pas
leurs convictions de la « bonne » manière.

À tous les jeunes, dont je ne suis plus,
mais qui, comme moi,
ont pas mal de pain sur la planche
de leurs rêves.

AVANT-PROPOS

En respect de la vocation démocratique de l'éducation publique, le Programme de formation de l'école québécoise compte parmi ses visées centrales celle du développement d'un pouvoir d'action offrant à l'élève la perspective d'une société à bâtir (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2006, p.6). Plus spécifiquement, le programme se donne pour mission de socialiser l'élève, en guidant ses impulsions à « l'identification à des groupes de référence » (2006, p.5) de façon à favoriser la solidarité et à promouvoir les valeurs à la base de la démocratie. Cependant, l'état actuel de l'engagement politique de la jeunesse nous porte à nous interroger à savoir si la formation à la citoyenneté offerte par l'école québécoise est adéquate pour concourir à sa vocation démocratique. N'y a-t-il pas un défaut dans l'éducation citoyenne si, au terme de sa formation, l'élève n'acquiert pas les dispositions et la motivation pour s'engager dans la vie politique de sa communauté (Robert-Mazaye *et al.*, 2017, p.100-101)? Est-ce que ce défaut pourrait résider dans la façon même dont on conçoit l'engagement politique et l'éducation visant à développer cet engagement?

Pour expliquer ce défaut propre à la formation, il faut en comprendre les mouvances internes parfois contradictoires. D'un côté, il est attendu que l'école forme les élèves à participer à la vie politique de leur communauté, mais de l'autre, ce travail est souvent limité selon le principe que l'école ne devrait pas être partisane, c'est-à-dire qu'elle ne devrait pas contribuer à l'avancement de l'agenda politique d'un parti ou d'un autre. Hess et McAvoy parlent ici du paradoxe de l'éducation politique (2015, p.4). D'après leur analyse, lorsqu'elle cherche à éviter toute forme d'endoctrinement des élèves, l'éducation citoyenne finit parfois par être non seulement non-partisane, mais même apolitique (Hess et McAvoy, 2015, p.4). La socialisation citoyenne ainsi effectuée tend à effacer les identités distinctes présentes dans la société au profit de la transmission d'un bagage de valeurs se voulant « neutres » et présentées comme étant partagées par l'ensemble de la collectivité (Éthier et Lefrançois, 2012, p.25-27). Cependant, selon Hess et McAvoy et selon la perspective qui sera défendue dans le cadre de ce projet, le principe de non-partisanerie ne devrait pas, en classe, mener à l'évitement des controverses et conflits politiques (2015, p.4), ni présenter la politique comme étant dénuée d'identités distinctes et fréquemment en tension. Ce serait justement la reconnaissance de ces identités et des conflits qui en caractérisent les relations, et cela à travers la discussion et le traitement de ces controverses, qui sauraient interpeller de nombreux jeunes et aviver chez eux les passions qui sont à la source de l'engagement politique (Mouffe, 2000; Ruitenberg,

2009, p.3). Autrement dit, en offrant une éducation vidée de ses opportunités de développement identitaire, on renonce à l'une des sources les plus vives de l'engagement politique.

L'impulsion de ce projet prend source dans mes propres préoccupations en regard de l'engagement politique de la jeunesse, lesquelles me sont venues suite à mon expérience très formatrice de la grève étudiante de 2012 au Québec. Alors que l'image qu'ont plusieurs aujourd'hui de ce mouvement social sans précédent dans l'histoire de la province est largement déterminée par ses événements médiatisés, on pensera par exemple aux assemblées délibérantes et aux multiples manifestations, l'expérience que j'en ai retirée fut bien plus personnelle. Ayant autant pris part à ces activités qu'à leur orchestration, j'ai eu la chance d'être témoin et participant de l'ensemble des rouages organisationnels de ce mouvement politique, d'y voir la mise sur pied de réseaux de solidarité et d'informations, d'y vivre la politique dans son aspect le plus élémentaire, c'est-à-dire dans la relation avec soi-même et avec l'autre. La perspective intime sur ce mouvement que j'ai eu la chance de développer m'a permis de me familiariser avec plusieurs des dynamiques intra et interpersonnelles constitutives de l'éveil politique que nombreux de mes camarades et moi avons alors vécu. Cependant, les années qui ont suivi cette période d'effervescence politique ont laissé place à la croissance d'un cynisme que j'ai pu observer autant chez mes camarades que chez moi; un phénomène qui m'a poussé à me questionner sur la nature et l'origine de ce désengagement politique tout comme sur ce qui avait su susciter chez nous son contraire lors de la grève étudiante.

C'est suivant l'intuition née de ma propre expérience d'engagement que les travaux de recherche à la base de ce projet en sont venus à se tourner vers la question de l'identité et que sont apparus les contours d'une hypothèse à l'effet que le développement identitaire avait un rôle à jouer dans l'engagement politique. Alors que le PFEQ vise parmi ses objectifs « la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action » des élèves (MELS, 2006, p.6), mais demeure plutôt vague sur la façon dont l'enseignant¹ peut contribuer à ce développement identitaire et sur le type de pouvoir d'action qui est ciblé, ce mémoire cherche à pallier à ces lacunes en raffermissant la dimension politique du projet de formation dans ses objectifs identitaires. Il propose également des pistes d'intervention ayant pour effet d'accroître le pouvoir d'action politique des jeunes.

¹ Dans le cadre du présent texte, bien que le recours aux termes neutres soit priorisé, le masculin est parfois utilisé afin d'alléger le texte.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE	iii
AVANT-PROPOS.....	iv
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION : L'ENJEU DU DÉSENGAGEMENT POLITIQUE DE LA JEUNESSE.....	1
1.1 Approche méthodologique	6
1.1.1 Considérations de validité et de recevabilité	7
1.1.2 Approches analytiques et corpus.....	9
CHAPITRE 1 : L'ENGAGEMENT POLITIQUE DES JEUNES	12
1.1 Le désengagement politique des jeunes.....	12
1.1.1 Une chute de la participation électorale.....	14
1.2 Qu'est-ce que l'engagement politique?.....	15
1.2.1 La justice sociale et les conceptions adultistes et différentialistes de l'engagement politique ..	16
1.2.2 Engagement politique latent et manifeste, individuel et collectif.....	22
1.3 Une définition <i>agonistique</i> du politique	25
1.4 Un engagement en transformation, mais aussi en diminution	27
1.4.1 Différents profils d'engagement/désengagement	33
1.5 Un soutien éclairé à l'engagement politique des jeunes	36
CHAPITRE 2 : L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.....	40
2.1 La citoyenneté comme produit/pratique et l'éducation du « bon citoyen »	41
2.2 Trois modèles du « bon citoyen ».....	47
2.2.1 Le citoyen personnellement responsable	47
2.2.1.1 Le « bon citoyen » au Québec	53
2.2.2 Le citoyen participatif.....	57
2.2.3 Le citoyen préoccupé par la justice.....	64
2.2.4 La « classe politique » et le besoin d'aller au-delà	72
CHAPITRE 3 : LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ POLITIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE	83
3.1 Le développement identitaire chez Erikson : la théorie du développement psychosocial.....	86
3.1.1 L'exercice d'un pouvoir d'action sur le réel et le sentiment de compétence	88
3.1.2 L'adolescence et le début de l'âge adulte; l'identité contre la confusion.....	92
3.1.2.1 Le rôle structurant de l'idéologie.....	94

3.1.2.2 Le rôle de la reconnaissance.....	98
3.2 Marcia : l'exploration et l'engagement identitaire.....	101
3.2.1 L'exploration identitaire en largeur et en profondeur.....	102
3.2.2 L'engagement identitaire	106
CONCLUSION : SUSCITER L'ENGAGEMENT POLITIQUE À L'ÈRE NÉOLIBÉRALE.....	110
RÉFÉRENCES	116

RÉSUMÉ

Prenant la forme d'une recherche théorique de type spéculative et exploratoire, ce mémoire propose, dans un premier temps, d'approfondir l'étude du phénomène du désengagement politique observé chez les jeunes afin d'en comprendre les particularités et les limites. Ce faisant, une conceptualisation plus éclairée de la diversité du phénomène de l'engagement politique est mise de l'avant, laquelle recadre l'engagement en tant qu'activité relationnelle, ordinaire et ontologique, et ainsi accessible aux jeunes. À partir de cette conceptualisation, dans un second temps, une analyse critique de diverses approches d'éducation citoyenne est offerte afin d'identifier celles qui sont les plus à même de favoriser cet engagement, ainsi que celles qui peuvent y faire obstacle. De cette analyse émerge la proposition que les programmes d'éducation citoyenne qui optent pour une représentation de la citoyenneté comme *pratique* sont ceux qui réussissent le plus à susciter l'engagement politique chez les jeunes. Inversement, il est soutenu que les programmes véhiculant une notion normative et stricte du « bon citoyen » exercent un effet néfaste sur cet engagement. Dans un troisième temps, finalement, dans le but de synthétiser l'ensemble des propositions mises de l'avant jusqu'alors, la théorie du développement identitaire est offerte comme permettant d'englober et d'expliquer selon une seule et même logique les différents mécanismes par lesquels se développe l'engagement politique. De cette proposition découlent 5 orientations pédagogiques pouvant guider les professionnels du milieu scolaire souhaitant soutenir, chez leurs élèves, cet engagement. À ces conclusions suit une brève mise en lumière des obstacles actuels, propres au contexte idéologique néolibéral, qui font embûche au projet éducatif de raviver à l'école cet engagement, cela dans le but de replacer la charge d'un tel projet entre les mains non seulement des enseignants, mais de la société civile en entier.

Mots clés : éducation citoyenne, engagement politique, justice sociale, agonistique, développement identitaire, idéologie

ABSTRACT

Taking the form of a theoretical, speculative and exploratory study, this thesis proposes, first, to deepen our understanding of the phenomenon of youth political disengagement in order to give us a better grasp of its particularities and limits. In doing so, a more enlightened conceptualization of the diverse meanings of political engagement is put forth, one which frames this activity as relational, ordinary and ontological in nature and, therefore, accessible to youth. Secondly, and moving forward from this conceptualization, a critical analysis of diverging approaches to citizenship education is offered with the intent of identifying those that support and hinder political engagement. From the results of this analysis is proposed that educational programs conveying a notion of citizenship as *practice* are enablers of political engagement in youth, while programs conveying a normative and strict notion of « good citizenship » as *outcome* are hindering political engagement. Thirdly and finally, in an effort to reconcile and integrate into a single theoretical perspective the differing propositions presented thus far, the psychosocial theory of identity development is offered as enabling us to explain and understand the processes through which political engagement arises. Inspired by this new perspective and analysis, 5 pedagogical orientations are submitted as possible guidelines for teachers and education professionals alike wishing to incite political engagement in youth. These conclusions are followed by a brief depiction of the current hurdles to this educational project induced by our contemporary neoliberal ideological background. This last effort at framing the problem of youth political disengagement highlights how its burden cannot only be carried by schools and teachers, but is a burden that must be shared by civil society as a whole.

Keywords : citizenship education, political engagement, social justice, agonistic, identity development, ideology

INTRODUCTION

L'ENJEU DU DÉSENGAGEMENT POLITIQUE DE LA JEUNESSE

Que le désengagement politique de la jeunesse soit problématique semble presque aller de soi dans la littérature. Bastedo (2014, p.649) en parle comme d'un phénomène préoccupant en regard de la légitimité de nos démocraties. Cammaerts *et al.*, de leur côté, rattachent ce désengagement à une « crise de la démocratie représentative » (2013, p.4), alors que Robert-Mazaye *et al.* (2017, p.96-97) en parlent comme d'une menace perçue à la cohésion sociale et Gaudet (2018) comme d'un enjeu vers lequel on se tourne dès que nos sociétés font face à des problèmes sociaux d'envergure; comme si la jeunesse détenait la clé à tous ces problèmes. En effet, en respect de la logique propre aux sociétés démocratiques selon laquelle le pouvoir (*kratos*) devrait résider entre les mains du peuple (*demos*), qu'une part de ce peuple, particulièrement sa jeunesse, se désinvestisse des lieux et des actes d'appropriation et d'exécution de ce pouvoir témoigne d'une mouvance compromettante pour les idéaux démocratiques.

Mais qu'est-ce qui est réellement mis à mal par ce désengagement? En guise de réponse, Amna (2012) avance que par ce désengagement sont menacés, d'une part, l'égalité entre citoyens et, d'autre part, leur agentivité et leur autonomie; donc les principes fondamentaux qui sont à la base de la démocratie. Hart et Henn (2017), de leur côté, illustrent comment le désengagement politique de la jeunesse contribue à un cercle vicieux d'amoindrissement progressif de son pouvoir politique et économique et qui, à son tour, accroît son désengagement politique. En premier lieu, penchons-nous sur la façon dont est mise à mal cette égalité, un phénomène accentué par l'effet boule de neige du désengagement politique décrit par Hart et Henn (2017). L'atteinte à l'agentivité et à l'autonomie des sujets sera approfondie en second lieu.

De nombreux auteurs parlent de la démocratie comme d'un projet nécessitant la participation active de la population (Amna, 2012, p.613; Bastedo, 2014, p.649; Cammaerts *et al.*, 2013; Ekman et Amna, 2012, p.283; Flanagan *et al.*, 2012, p.471; Kahne et Sporte, 2007, p.4; Kyroglou et Henn, 2017, p.1; Pontes *et al.*, 2018, p.1, 2019, p.3; Snell, 2010, p.259), tout particulièrement à travers l'exercice électoral ou les activités délibératives où peuvent être exprimés les désirs et préoccupations de l'ensemble des membres de la collectivité, idéalement dans un contexte où leurs voix sont entendues de façon équitable, où leurs revendications sont traitées avec impartialité et où leurs intérêts peuvent être exprimés et défendus. En effet, c'est notamment par la participation électorale et le processus délibératif qu'est affirmée l'égalité des sujets (Hess et McAvoy, 2015, p.77), car dans ce processus décisionnel, une opportunité équivalente

de façonner l'avenir de leur société est offerte à chacun. Ainsi, lorsqu'un individu ne prend pas part à un tel processus, il manque l'occasion d'agir et d'affirmer son égalité, laquelle devient alors, en pratique, affectée. À cet effet, Putnam parle de la participation électorale comme d'un geste exprimant l'égalité de ceux qui en font la démonstration (2000, p.35). Le même principe de pensée s'applique en regard des autres formes d'engagement politique, lesquelles seront présentées plus en détail dans le chapitre 1. Lorsque l'on choisit de ne pas faire entendre notre voix, ou que cette chance ne nous est pas offerte, cette voix ne peut être considérée par nos concitoyens ni par les institutions titulaires du pouvoir dans la prise des décisions qui permettent d'organiser la vie collective, de donner forme à la société. Flanagan rappelle cette dynamique lorsqu'elle parle du manque de considération politique offerte aux jeunes résultant de l'incertitude de leur statut civique : « Since age determines eligibility and since lower numbers of youth tend to vote, they have often been ignored » (Flanagan, 2009, p.293). Bastedo en parle dans des termes similaires : « Young people are largely ignored at election time, and in turn, those under 30 ignore elections » (Bastedo, 2014, p.649). La posture adoptée par l'Union européenne au regard de l'engagement politique des jeunes va également dans ce sens. Selon cette dernière, il apparaît crucial de contrer le désengagement politique des jeunes afin de s'assurer que ceux-ci puissent contribuer au façonnement démocratique de l'avenir de leur société, et qu'ultimement, ils ne puissent plus être ignorés (European Commission, 2014, p.1, cité dans Lannegrand-Willems *et al.*, 2017, p.731).

Toutefois, les jeunes ne portent pas toute la responsabilité de ce désengagement. En effet, il faut reconnaître l'influence déterminante sur l'engagement politique qu'exercent de nombreux éléments contextuels. On pensera par exemple au degré d'aisance socioéconomique variable d'une génération à l'autre ou à un contexte historique pouvant être plus ou moins mobilisateur. Dans la situation actuelle, est-ce vraiment que les jeunes saisissent moins les opportunités d'exprimer leur engagement politique que par le passé ou n'est-ce pas plutôt que ces opportunités se présentent moins à eux? Et qu'advient-il lorsque la société ne reconnaît pas les formes d'expression qu'ils privilégient?

Hart et Henn (2017), dans leur analyse des effets de l'idéologie néolibérale sur les dynamiques politiques et électorales contemporaines, illustrent comment un cercle vicieux de désengagement politique, prenant racine dans la croissance d'une posture clientéliste de la part de la classe politique, expliquerait la diminution de la considération offerte aux jeunes dans l'espace politique. Cette posture clientéliste à l'égard de l'électorat provoque la réorientation des priorités gouvernementales et des politiques publiques en faveur des groupes électoralement actifs et au détriment des groupes plus désengagés; la jeunesse

notamment. Ainsi, la classe politique répondrait d'abord et avant tout aux intérêts des groupes tendant déjà à voter (les adultes, les parents, les propriétaires, les salariés bien établis, les payeurs de taxes ou « contribuables », etc.) au détriment des groupes marginalisés (pauvres, membres de groupes ethniques minoritaires, jeunes, etc.). Par cette réorientation des priorités gouvernementales, les jeunes du Royaume-Uni, par exemple, auraient vu dans les dernières années les programmes sociaux et services publics leur étant destinés être désinvestis ou abandonnés (Hart et Henn, 2017, p.12). Ainsi apparaît ce cercle vicieux où les politiciens ne portent que peu d'intérêt aux jeunes, ceux-ci n'ayant pas tendance à voter, et ne cherchent conséquemment pas à leur offrir support à travers les politiques publiques, ce qui suscite le désintérêt des jeunes pour la politique et la diminution de leur participation aux instances formelles de la politique. La résultante est la précarisation autant économique que politique de la jeunesse. Celle-ci est résumée ainsi par les auteurs :

Thus, political inequality leads to economic inequality through the targeting of government spending; in turn, this increases political inequality as social groups, who are effectively ignored in political discussions, see little importance or value in voting. [...] [This] disproportionate generational impact and the spiral of economic and political marginalisation has contributed towards decreasing levels of political participation amongst [...] youth [...]. [...] [The] removal of state support from contemporary youth and a transfer of such support to older generations undermines the formal equality of politics. It essentially disenfranchises young people by increasing their disadvantage compared to their older contemporaries. (Hart et Henn, 2017, p.13-14)

Pour ces auteurs, les avenues d'engagement qui restent aux jeunes sont celles médiées par les dynamiques de marché : l'achat spécifique (buycott) ou le boycott de produits afin d'encourager ou de décourager certaines initiatives populaires, soutenir une cause ou s'opposer à une tendance politique ou une autre (ce que d'autres ont nommé « *political consumerism* »; Kyroglou et Henn, 2017). Toutefois, dans cet espace économique, les individus ne sont pas *de facto* en situation d'égalité. Leur pouvoir d'achat détermine leur pouvoir d'action politique. Ainsi, face à des conditions économiques plus difficiles, en plus d'être rebutée par l'engagement politique formel, la jeunesse d'aujourd'hui fait face à une alternative économique qui les défavorise (Kyroglou et Henn, 2017, p.4). Dans la mesure où les générations plus âgées font encore preuve d'un engagement soutenu envers les formes institutionnalisées d'engagement politique en plus d'avoir profité d'un contexte économique plus favorable (pensons à la génération des *baby-boomers* par exemple), il en résulte un schisme intergénérationnel entre les jeunes et les adultes et un déséquilibre dans le pouvoir que ces groupes exercent dans l'espace public; un *demos* de moins en moins représentatif de l'ensemble de ses constituants.

Les conséquences d'une telle dynamique ne sont pas négligeables. Dans le contexte occidental actuel de désintérêt général pour la politique, Mouffe décrit la situation comme étant celle d'une érosion des piliers fondamentaux de la démocratie, soit l'égalité et la souveraineté populaire (2018, p.13). De façon similaire, Taylor décrit un phénomène de fragmentation populaire:

[That] is, a people increasingly less capable of forming a common purpose and carrying it out. [...] This fragmentation comes about [...] through the failure of democratic initiative itself. [...] A sense grows that the electorate as a whole is [powerless], [and] the idea that the majority of the people might frame and carry through a common project comes to seem utopian and naive. And so people give up. (Taylor, 1991, p.112-113)

Bien que ce phénomène ne soit pas circonscrit aux jeunes, ces derniers, de par leur posture politique marginale, en sont particulièrement frappés. Amna parle même d'un système politique gérontocratique pour décrire l'état de nos sociétés en contexte de désengagement social et politique de la jeunesse (2012, p.622), ce désengagement provoquant une surreprésentation des intérêts politiques des générations plus âgées ayant maintenu un engagement politique plus constant (Hart et Henn, 2017, p.14). Ainsi, Caron (2018) suggère que de « [repenser] la citoyenneté des adolescents [...] s'inscrit dans une politique de solidarité intergénérationnelle » (p.55), un plaidoyer pour la lutte contre leur désengagement devient ainsi un plaidoyer pour l'équité entre les générations. Dans le même sens, l'importance d'élargir notre conception de l'engagement politique afin d'offrir reconnaissance aux formes déjà accessibles et exercées par les jeunes apparaîtra dans les chapitres suivants comme l'une des avenues à privilégier dans nos efforts pour réduire les inégalités intergénérationnelles.

L'autre aspect soulevé par Amna (2012) est celui de l'atteinte à l'agentivité et à l'autonomie des jeunes. D'abord, une conséquence apparente de leur désengagement des lieux de pouvoir démocratique est l'atteinte à leur capacité d'agir de façon transformatrice sur leur société (agentivité). Si les jeunes ne participent pas à la gouvernance de leur société à travers une forme d'engagement politique ou une autre, de façon directe ou indirecte, manifeste ou latente (notions qui seront élaborées au chapitre 1), leur agentivité est conséquemment restreinte. Ensuite, il est présumé par l'observation du désengagement politique plus marqué d'une génération à l'autre (Howe, 2010) qu'un changement s'est produit dans le processus d'introduction au monde politique de telle sorte que les jeunes soient aujourd'hui moins enclins que par le passé à y prendre part. Il y aurait ici atteinte à l'autonomie dans la mesure où la participation politique ou son absence ne serait pas le résultat d'un choix libre et éclairé. Amna articule l'argument ainsi:

It is connected with an argument for individual freedom and human agency, that of letting the individual choose to become active or to stay passive. The crucial point is that the choice should be made deliberately by the individual, and not be limited or determined by the circumstances or characteristics of the cultural, social and economic conditions of the group to which he or she belongs. (Amna, 2012, p.613)

Il interroge ainsi la part des déterminismes socioculturels et économiques propres au désengagement observé, tels que ceux identifiés par Hart et Henn comme découlant des effets de l'idéologie néolibérale (2017) et nommés ci-haut. En effet, si l'on souhaite respecter l'autonomie politique des jeunes, il va de soi qu'il faut collectivement s'efforcer de réduire au maximum les facteurs circonstanciels et hors de leur contrôle pouvant limiter leur disposition à l'engagement politique.

Plus généralement, la jeunesse est également porteuse d'un potentiel de renouveau qu'il est parfois nécessaire de saisir lorsqu'une société démocratique est confrontée à une crise ou atteint autrement un point de rupture. Dans cette perspective, les jeunes apparaissent comme des acteurs clés aux changements sociaux (Furlong, 2009, p.292); on pensera notamment à la crise environnementale actuelle et au rôle majeur qu'y jouent des figures emblématiques de la jeunesse telles que Greta Thunberg. En ce sens, il apparaît d'autant plus important de chercher aujourd'hui à contrer le désengagement politique des jeunes afin que ces derniers puissent pleinement contribuer aux changements sociaux d'envergure qui apparaissent nécessaires face aux défis de notre époque.

De plus, c'est lorsque l'on considère l'adolescence comme une période pivot pour l'émergence des préférences politiques de l'individu, où ce dernier acquiert les intérêts, valeurs et idéaux qui orienteront ses choix et actions sa vie durant, que l'importance de cultiver un engagement politique dès cette période est mise en exergue (Eckstein *et al.*, 2012, p.486; Erikson, 1956; 1968). En effet, les données rapportées par Yates et Youniss à cet égard sont sans équivoque : les individus qui vivent des expériences politiques fortes à l'adolescence sont d'autant plus engagés plus tard dans leur vie adulte et cela spécifiquement parce que ces expériences leur ont été marquantes : « [retrospective] studies indicate that activist experiences in youth can serve as landmark events or turning points that help define a sense of social responsibility and investment » (Yates et Youniss, 1998, p.497-498). Ces expériences politiques précoces exercent un effet structurant sur leur identité allant même jusqu'à orienter les choix professionnels des individus, faisant d'eux des citoyens plus intégrés et attachés à leur communauté (Yates et Youniss, 1998).

Face à ces constatations de l'aspect problématique du désengagement politique de la jeunesse et, à l'inverse, à la perspective des bénéfices découlant d'un support à l'engagement politique offert dès le jeune âge, l'exploration et l'approfondissement sont de mise. À cet effet, l'approche qui est adoptée dans le cadre du présent mémoire est une réflexion autour de la manière dont devrait être abordée la question du désengagement et de l'engagement politique de la jeunesse au regard des enjeux démocratiques susmentionnés. Cette réflexion tournera autour de trois axes qui constituent les trois chapitres du mémoire: d'abord autour de la conception conventionnelle de l'engagement politique portant préjudice à la jeunesse; notion qui sera déconstruite au premier chapitre. Le second chapitre se penchera sur les formes que prend généralement l'éducation citoyenne conformément à cette conception et sur des formes alternatives plus aptes à susciter l'engagement. Le chapitre final proposera une conceptualisation nouvelle de l'engagement politique comme faisant partie d'un processus de développement identitaire permettant de mieux englober et rendre compte des particularités de la conception préjudiciable développée au chapitre 1 et des approches éducatives identifiées au chapitre 2 comme étant davantage aptes à susciter l'engagement.

1.1 Approche méthodologique

Afin d'atteindre les objectifs de recherche suivant : 1) explorer convenablement la question de l'engagement/désengagement politique de la jeunesse 2) explorer l'incidence de l'éducation citoyenne sur celle-ci et 3) proposer une perspective novatrice permettant de mieux orienter les programmes et efforts éducatifs cherchant à favoriser cet engagement, ce projet propose de faire usage d'une approche de type théorique ou, comme la nomme Van der Maren (2004, p.175), une approche spéculative. Ce type de recherche vise des objectifs différents de ceux des recherches empiriques pour lesquelles optent plus fréquemment les chercheurs dans le domaine de l'éducation. Van der Maren définit la recherche spéculative comme un paradigme de recherche ne faisant pas directement usage de données empiriques, mais se fondant plutôt sur des énoncés théoriques (découlant parfois de ce type de données) dans le but de produire d'autres énoncés théoriques (2004, p.175). Ainsi ce type de recherche ne cherche pas à définir les conditions d'applicabilité d'une théorie afin de produire des résultats prédictibles, mais cherche plutôt à définir une nouvelle théorie ayant un meilleur potentiel explicatif de l'objet d'étude, et ce à la lumière d'autres théories. Martineau, Simard et Gauthier le formulent ainsi :

[Ce] type de recherche ne consiste pas en une démonstration menée à partir d'un "réel" observable et mesurable; elle vise plutôt à montrer, à mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation. Cette seconde

caractérisation nous renvoie à la distinction [...] entre l'argumentatif et le démonstratif [...]. Dans le cadre argumentatif qui est le nôtre, les conclusions correspondent à des choix entre des possibles. (Martineau *et al.*, 2001, p.3)

Selon Gohier, l'intention de ce type de recherche est de connaître, de comprendre et d'expliquer (1998, p.271). Dans le cas présent, le besoin est celui de mieux connaître et comprendre le phénomène d'engagement/désengagement politique et de l'expliquer différemment de façon à mieux pouvoir s'y attaquer par les leviers éducatifs. Ainsi, ce type de projet permet d'ouvrir un espace fécond pour éclairer et penser différemment le problème (Martineau *et al.*, 2001, p.9). Ce type de projet sera porteur d'une « valeur heuristique [qui résidera] dans l'ouverture à de nouvelles avenues de connaissance » (Gohier, 1998, p.269). En ce sens, il s'agit en grande mesure d'un travail exploratoire.

En effet, les énoncés qui y sont produits ne pourront immédiatement être porteurs d'une validité empirique, mais pourront être sujets à ce type de validation dans le cadre d'autres travaux. En eux-mêmes, ces énoncés auront davantage une valeur descriptive ou prescriptive (Gohier, 1998, p.269). En fonction de cette intention, il semble impertinent de chercher à répondre aux critères standards propres aux études empiriques, soit – notamment – les critères de prédiction, de transférabilité, de constance interne et de fiabilité (Gohier, 1998, p.274-275). Ainsi, l'approche spéculative possède des considérations méthodologiques lui étant propres (Van der Maren, p.175-176).

1.1.1 Considérations de validité et de recevabilité

Pour respecter les attentes scientifiques de validité et de recevabilité, le projet de type théorique ou spéculatif doit tout de même s'appuyer sur une démarche rigoureuse. Martineau *et al.* (2001, p.4) proposent de le considérer d'abord comme étant un exercice discursif défini selon 1) une tâche d'interprétation des textes composant le corpus sélectionné, 2) d'argumentation de la validité de la nouvelle posture adoptée en conséquence et 3) de communication élégante et intelligible. Ici aussi, comme dans la recherche qualitative, le processus de dégagement du sens nouveau est marqué par un va-et-vient entre le corpus, le chercheur (qui se doit d'adopter une posture critique face à ses lectures et de faire de lui-même un filtre interprétatif) et son texte, ainsi qu'entre les trois tâches susmentionnées. C'est à travers cette démarche que s'enrichit chacun des aspects du procédé, venant progressivement en accroître la précision, la pertinence et la rigueur méthodologique (Martineau *et al.*, 2001). À travers ce va-et-vient, la problématique se clarifie et un débroussaillage est effectué d'où émergent les enjeux clés au phénomène d'étude et à l'argumentaire se construisant; le « sens caché » du texte composant le corpus

est ainsi dévoilé (Martineau *et al.*, 2001), tout comme la fécondité de l'intuition du chercheur, laquelle représente souvent l'origine du travail. Voilà notamment en quoi cette approche est dite exploratoire.

Le processus d'interprétation des textes menée par le chercheur doit être nuancé par la considération de la contingence de leur production, c'est-à-dire par le contexte dans lequel ils ont été pensés et sont apparus. Dans le même ordre d'idée, ce regard critique doit être porté sur l'interprétation produite par le chercheur, celle-ci apparaissant également comme contingente à son époque, ses préoccupations et son avancée dans le processus de recherche. En effet, cette interprétation s'inscrit dans un processus d'apprentissage et de déploiement de la capacité analytique du chercheur. En résulte une interprétation qui ne peut pas et ne doit pas être considérée comme étant porteuse du sens unique et absolu du texte interprété, mais plutôt comme l'un de ses sens possibles et raisonnables (Martineau *et al.*, 2001, p.11). Ainsi le chercheur doit présenter ses énoncés par l'usage d'une rhétorique rigoureuse, faisant usage d'arguments nuancés lui permettant autant de soutenir que de contester ses énoncés. C'est par cette double inclusion et le processus dialectique qui en découle que le chercheur est appelé à raffiner sa pensée de façon à la rendre plus crédible et raisonnable sans toutefois en effacer le caractère discutable (Martineau *et al.*, 2001, p.18-20). C'est ainsi que la démarche de la recherche spéculative prend la forme d'une argumentation plutôt que celle d'une démonstration.

Suivant ces principes, au chapitre 1, les énoncés concernant la conception traditionnelle de l'engagement politique seront interprétés de façon critique, tout en en soulevant les raisons d'être et la logique leur étant propre. Selon la même approche, la conception alternative de l'engagement politique qui sera proposée comme étant plus respectueuse des particularités des jeunes sera nuancée et mise en contexte afin d'en illustrer la pertinence en regard de nos objectifs. Au chapitre 2, différentes manières d'approcher l'éducation citoyenne seront analysées de façon à en dégager les qualités et les défauts et, au chapitre 3, les énoncés produits en défense d'une reconceptualisation de l'engagement politique seront pondérés des objections et considérations nécessaires afin d'en illustrer le caractère critiquable.

Suivant Gohier et afin de s'assurer de la fiabilité de la démarche, les énoncés seront composés en fonction des critères suivants : leur pertinence par rapport au domaine de l'éducation, leur caractère novateur, leur valeur heuristique, leur cohérence (non-contradiction), leur limitation (circonscription) et leur complétude (exhaustivité) (1998, p.275). Dans la même logique, les thèses proposées seront constituées en respect des critères suivants : leur irréductibilité (simplicité), la crédibilité dans leur référence à un corpus se

référant à des auteurs significatifs du domaine et finalement la fiabilité (transparence) dans le dévoilement des présupposés du chercheur (Gohier, 1998, p.275).

1.1.2 Approches analytiques et corpus

Dans un premier temps, et cela afin de soulever les énoncés à critiquer et de leur offrir une alternative, le type d'analyse qui est ici priorisée est l'analyse critique (Van der Maren, 2004, p.189-192). L'analyse critique « a pour fin d'évaluer un ensemble d'énoncés théoriques afin de mettre en évidence ses lacunes, ses contradictions, ses paradoxes, ses conditions, ses présupposés, ses implications et ses conséquences » (Van der Maren, 2004, p.189). L'objectif étant de proposer des énoncés alternatifs améliorant la théorie dans son ensemble, la rendant « plus résistante sur le plan logique » (Van der Maren, 2004, p.189) et accroissant sa correspondance et sa crédibilité avec les énoncés d'autres théories connexes, comme ceux de la psychologie dans le cas présent. Le projet actuel travaille en ce sens, au chapitre 1, à critiquer la conceptualisation traditionnelle de l'engagement politique de façon à la remplacer par une conceptualisation plus féconde en regard de la vocation démocratique de l'éducation. De ce travail critique se dégage un nombre de propositions et d'outils analytiques à partir desquels, au chapitre suivant, peuvent être identifiées les approches et interventions éducatives plus à même de susciter l'engagement politique chez les jeunes. Au chapitre 2, une seconde analyse critique est effectuée. Celle-ci se penche sur deux grandes conceptions de la citoyenneté déterminantes aux efforts éducatifs de façon à dégager la conception la plus à même de respecter les propositions mises de l'avant au chapitre 1.

Dans un second temps, et cela afin d'englober, de synthétiser et d'enrichir de façon cohérente et novatrice l'ensemble des énoncés théoriques produits jusqu'alors, au chapitre 3 est effectuée une analyse inférentielle inspirée de la théorie du développement identitaire. L'objectif de l'analyse inférentielle est de développer ou d'enrichir une théorie existante en y transférant les notions propres à une théorie provenant d'un autre domaine de façon à en étendre l'applicabilité (Van Der Maren, 2004, p.193). En effet, la théorie du développement identitaire permet, d'une part, de répondre à certaines faiblesses des énoncés émergeant des chapitres 1 et 2 (extension interne), elle cible des phénomènes importants à leur application (les « chaînons manquants » auxquels réfère Van Der Maren; 2004), elle permet de mieux expliquer certaines des relations mises en lumière par ces énoncés et généralement y offre de nombreuses considérations complémentaires. D'autre part, il est possible d'enrichir par analogie (extension externe) les énoncés théoriques produits aux chapitres 1 et 2 en y superposant les principes de la théorie du

développement identitaire. Ci-bas est ainsi détaillée la mise sur pied d'un corpus nécessaire pour effectuer ces différentes analyses.

Comme le propose Van der Maren (2004, p.189), l'analyse critique, d'abord, nécessite l'utilisation d'un corpus contrasté constitué d'une théorie émissaire et d'une théorie étalon. Au premier chapitre, la théorie émissaire est celle de l'engagement politique *adultiste*. Y est contrastée la théorie étalon de l'engagement politique *différencié*. Ce corpus est constitué d'énoncés dont « la différence permet de mieux voir l'éclatement ou les variations des discours » (Van Der Maren, 2004, p.177) concernant l'enjeu de l'engagement/désengagement politique de la jeunesse. Ce type de corpus permet d'illustrer les tensions au sein même des significations qui sont apposées à l'objet d'étude. Les travaux le composant sont ainsi tirés de domaines variés, allant des sciences politiques, de la philosophie politique, des sciences de l'éducation et de la sociologie, et tâchent de présenter, d'une part, la théorie émissaire localisée dans les représentations traditionnelles de l'engagement politique et, d'autre part, la théorie étalon originant de la tradition critique et des *citizenship studies* (Gaudet, 2018). Sans que cela ne représente une liste exhaustive des auteurs mobilisés, ce corpus est notamment constitué des travaux Putnam (2000), Howe (2010) et Isin et Turner (2007) pour la théorie émissaire et ceux de Biesta (2011), Caron (2018), Ekman et Amna (2012), Flanagan (2008), Fricker (2003), Gaudet (2018), Snell (2010), Mouffe (2000, 2005), Neveu (2015) et Robert-Mazaye *et al.* (2017) pour la théorie étalon.

Au second chapitre, la théorie émissaire critiquée est celle de l'éducation à la citoyenneté comme *produit*. Cette dernière est soulevée et analysée au travers d'une série de programmes d'éducation citoyenne. La théorie étalon qui y est présentée comme plus à même de rendre justice aux jeunes en respectant les principes de l'engagement politique *différencié* est celle de l'éducation à la citoyenneté comme *pratique*. Le corpus contrasté ici mobilisé est principalement constitué des travaux de Westheimer et Kahne (2004) qui ont identifié trois grandes représentations du « bon citoyen » apparaissant à travers les programmes d'éducation citoyenne aux États-Unis, travaux marquants ayant donné suite à de nombreuses autres études observant aussi ces représentations au Canada comme ailleurs. À ces travaux s'ajoute l'étude détaillée des facettes éthiques, pédagogiques et politiques de l'éducation citoyenne offerte par Hess et McAvoy (2015) dont l'ouvrage s'attarde davantage aux pratiques éducatives spécifiques propices à susciter l'engagement politique, ainsi que les travaux de Biesta *et al.* (2009), Lawy et Biesta (2006), Pykett *et al.* (2010), Bozec (2018) et Kahne et Sporte (2007) pour les outils d'analyse supplémentaires qu'ils nous offrent. Ce corpus permet de dresser un portrait nuancé des différentes approches à l'éducation citoyenne,

mais aussi des différentes perspectives qui en font la critique, de telle façon à ce que ces perspectives puissent s'enrichir mutuellement et ainsi mieux orienter notre analyse.

Finalement, l'analyse inférentielle effectuée au chapitre 3 se base sur un corpus intertextuel constitué des travaux des auteurs phares du domaine de la psychologie du développement identitaire : Erik Erikson (1956; 1968) et James Marcia (1966). À ces travaux s'ajouteront ceux d'auteurs plus contemporains permettant de faire le pont entre psychologie, identité, éducation et engagement politique notamment les travaux de Crocetti *et al.* (2012) et de Lannegrand-Willems *et al.* (2017). Ce corpus intertextuel « permet de dégager ce qui est commun, ce qui est partagé par les énoncés au delà des variations contextuelles [et] permet aussi de mettre en évidence la souplesse des formulations autour du noyau notionnel » (Van Der Maren, 2004, p.177). En ce sens, il est utilisé afin d'offrir une vision d'ensemble de la théorie du développement identitaire mobilisée afin d'effectuer une analyse inférentielle auprès du portrait des phénomènes de l'engagement politique et de l'éducation citoyenne effectué aux chapitres précédents. C'est en posant un regard critique, guidé par une littérature solide et variée provenant des domaines connexes à l'éducation citoyenne, que ce mémoire propose de nouveaux éléments conceptuels dont pourront s'inspirer les futures initiatives d'éducation souhaitant offrir une réponse adéquate au problème du désengagement politique de la jeunesse. Par ce procédé, ce projet contribue également à replacer l'enjeu de l'engagement politique dans le cadre plus large de la société civile, plaçant ainsi la responsabilité d'action non seulement entre les mains des éducateurs, mais également entre celles des politiciens, des employés de la fonction publique et généralement du corps citoyen.

CHAPITRE 1

L'ENGAGEMENT POLITIQUE DES JEUNES

L'objectif général de ce chapitre est de présenter le problème du désengagement politique des jeunes, d'éclaircir et de critiquer les limites des conceptions classiques de l'engagement/désengagement et de proposer une conception plus développée de ce que représente l'engagement politique en vue de réfléchir, au chapitre suivant, aux meilleures manières de le susciter.

Plus spécifiquement, le chapitre approfondira d'abord l'aspect problématique d'une conception de l'engagement politique centrée sur la participation électorale, soulevant par la suite l'injustice épistémique que cette conception *adultiste* provoque envers les jeunes tout en dressant les grandes lignes d'une conception plus adéquate de cet engagement : une conception *différentialiste* ou *différenciée*. Ensuite, deux outils conceptuels nous permettant de mieux circonscrire cet engagement dans une perspective inclusive seront développés : les concepts des formes *latentes* et *manifestes* de l'engagement politique. Finalement, à partir de cette nouvelle perspective et faisant usage le plus possible d'indices statistiques et d'études cadrant avec celle-ci, un portrait nuancé de la réalité actuelle du désengagement politique des jeunes sera dressé. À partir de cette représentation plus féconde du problème du désengagement, la voie sera ouverte à une réflexion, au chapitre suivant, portant sur les pistes d'interventions éducatives à prioriser dans la lutte à la problématique grandissante du désengagement politique de la jeunesse et, au chapitre final, à une reconceptualisation de l'engagement politique selon la perspective du développement identitaire, de façon à pouvoir mieux expliquer cet engagement, son absence et ce qui, spécifiquement dans la relation éducative, en permet le développement.

1.1 Le désengagement politique des jeunes

Nombreux sont les auteurs qui traitent de l'enjeu du désengagement politique de la jeunesse, un phénomène qui est régulièrement perçu comme une menace au bon fonctionnement des institutions démocratiques des pays occidentaux (Hart et Henn, 2017; Howe, 2010; Kyroglou et Henn, 2017; Pontes *et al.*, 2019). Ces auteurs soulignent l'importance du maintien d'un bassin actif de citoyens et citoyennes pour la pérennité des institutions publiques. Certains d'entre eux remettent notamment en question la capacité ou la motivation des plus jeunes générations à reprendre le flambeau des institutions politiques (Flanagan *et al.*, 2012). À cet égard, il n'est pas rare de constater dans les ouvrages que la jeunesse est qualifiée d'apathique (Snell, 2010; Putnam, 1995). Cette nomenclature met en relief la supposée passivité,

l'immobilisme et le désintérêt des jeunes par rapport au fait politique. Mais ce genre de vocabulaire est-il adéquat pour décrire l'activité politique des jeunes d'aujourd'hui? Prétendre à l'immobilisme politique d'une catégorie d'âge entière semble exagéré. D'où partent ces auteurs pour soutenir un tel propos?

Avant d'effectuer un survol des indicateurs habituels du désengagement politique de la jeunesse, il convient d'offrir une définition plus spécifique de ce groupe d'âge. Dans le cadre de ce projet, la tranche d'âge qui sera ciblée par l'usage du terme « jeune » sera défini suivant les travaux de Gauthier (2000). Son analyse illustre comment les limites inférieures de la jeunesse sont aujourd'hui largement définies selon un cadre légal marquant l'affranchissement de l'individu face aux parents ainsi que sa responsabilisation face aux actes condamnables qu'il peut commettre. Dans le premier cas, on pensera à l'autonomie que gagne l'individu dans l'utilisation de son corps; dans le domaine de la sexualité et du travail notamment, là où, au Canada, l'individu est jugé apte, légalement, à émettre des choix librement à partir de 14 ans. Dans le second cas, on pensera à l'âge minimal de responsabilisation et de condamnation pour un acte criminel ayant été fixé à 12 ans (Gauthier, 2000). C'est en regard des limites supérieures à cette catégorie d'âge que les frontières se sont particulièrement brouillées dans les dernières années, d'où l'émergence du terme « adulescence ». Celui-ci décrit l'intervalle dépassant la période de scolarisation obligatoire (les études secondaires) à partir duquel plusieurs individus jugeront ne plus être adolescents, mais où les nombreux marqueurs de l'atteinte de l'âge adulte ne sont pas tous encore atteints.

Comme l'indique Gauthier, à notre époque « [ce] n'est plus la communauté qui fixe les conditions [...] du passage d'une étape de la vie à une autre, mais l'individu qui s'approprie certains rituels qui contribuent à affirmer sa propre identité » (Gauthier, 2000, p.28). Dans cette perspective, c'est principalement à mesure qu'il s'approprie les marqueurs de son indépendance financière et conjugale que l'individu entre dans la vie adulte. Cependant, cet âge est de moins en moins accessible pour les plus récentes cohortes faisant face à un environnement économique moins hospitalier qu'il ne l'a été pour les cohortes du baby-boom des années 1960 (Gauthier, 2000, p.29; Hart et Henn, 2017). Ce faisant, l'accès à un emploi stable, à la propriété et le saut dans l'expérience de la parentalité en découlant fréquemment sont devenus plus incertains, repoussant du même coup l'âge d'atteinte du statut d'adulte.

C'est au regard de ces principes que la période de 14 à 25 ans est ici sélectionnée comme la fourchette délimitant l'âge de la jeunesse. Comme l'indique Gauthier : « [dépendance] et responsabilité constituent les deux dimensions qui jalonnent [...] le cheminement vers la vie adulte » (2000, p.31). C'est donc à partir

de l'âge où l'individu est jugé être responsable de ses actions jusqu'à l'âge où il atteint l'indépendance face à ses parents ou tuteurs que l'individu sera considéré comme faisant partie de la « jeunesse ».

1.1.1 Une chute de la participation électorale

En 2019, l'OCDE publiait la neuvième édition de son rapport *Society at a Glance* dont le huitième chapitre, portant sur la cohésion sociale et ses indicateurs, révélait une chute importante dans la participation électorale au sein des pays participants, passant d'une moyenne globale de 75% au début des années 1990 à 65% à la fin des années 2010 (OECD, 2019, p.128). Faisant écho à ces données et s'intéressant spécifiquement aux variations dans le contexte canadien, Howe (2010) constatait en 2010 que la participation aux élections fédérales avait chuté de façon marquée au pays depuis les années 1980, passant d'un plancher avoisinant les 75% selon les provinces à des taux vacillant entre les 50% et 65% au début des années 2000. Au niveau des élections provinciales, le changement est plus radical. À titre d'exemple, Howe soulève que l'Alberta, en 2008, a observé un taux de participation de 40,6% à ses élections (Howe, 2010, p.4). Dans plusieurs cas, cette chute est attribuable à un désintérêt politique qui n'est pas limité aux plus jeunes générations de Canadiens, mais en regard duquel les jeunes se distinguent tout de même. Aux élections fédérales de 2000 par exemple, seulement 25% des Canadiens de 18 à 34 ans se sont rendus aux urnes alors que le taux de participation pour l'ensemble de la population était d'environ 60% (Bastedo, 2014, p.649). Aux élections provinciales québécoises de 2003, 52,7% des 18-24 ans ont participé, une proportion chutant à 36,2% aux élections de 2008 (Robert-Mazaye *et al.*, 2017, p.97). Malgré un soubresaut important suite à la crise étudiante de 2012 (un regain traduit par une participation de 62,7% des 18-24 ans aux élections ayant clôt cette crise), la tendance à la baisse s'est reprise aux élections de 2014 et de 2018 pour retomber à un taux de participation de 53,4% pour les moins de 35 ans (Élections Québec, 2019).

Face aux craintes provoquées par cette diminution de la participation électorale, les regards se tournent fréquemment vers les prochaines générations de citoyens et les espoirs de voir jaillir avec eux un vent nouveau d'engagement politique jugé nécessaire pour le bon fonctionnement de nos sociétés démocratiques. On s'en remet souvent aux statistiques électorales pour analyser l'engagement politique des jeunes, mais ces indicateurs sont-ils adéquats pour discuter de cet enjeu? Certaines recherches au cours des dernières décennies ont permis de mettre en évidence que l'engagement politique de la jeunesse ne peut être mesuré de cette façon (Robert-Mazaye *et al.*, 2017; Ruitenberg, 2009, p.9). En effet, l'engagement politique va au-delà de la participation électorale, l'abstentionnisme, notamment, pouvant

constituer une forme d'engagement. Les sections ci-bas présenteront les aspects problématiques d'une conception de l'engagement politique se limitant à la participation électorale avant d'en offrir des conceptions alternatives plus appropriées à la réalité des jeunes.

1.2 Qu'est-ce que l'engagement politique?

Tel qu'évoqué, les chercheurs s'intéressant à la participation politique, particulièrement les chercheurs dans le domaine des sciences politiques et ceux se basant sur des données statistiques exprimant des tendances observables sur de grands pans de population, se sont principalement limités à une mesure assez superficielle de la participation : l'exercice du droit de vote (Amna, 2012; Gaudet, 2018). Cette représentation simpliste de l'engagement politique est aussi généralement accompagnée d'une perspective dichotomique; ou bien il y a présence ou bien il a absence d'engagement, alors qu'il est raisonnable de concevoir que différents degrés d'engagement soient possibles (Snell, 2010). Flanagan (2008) se prononce dans le même sens. Selon elle, comme l'âge est déterminant pour l'accès légal au droit de vote, les jeunes n'ayant pas encore atteint la majorité légale et donc ne pouvant participer aux élections ont longtemps été ignorés par le domaine des sciences politiques. D'autres chercheurs ont tenté d'identifier si l'engagement politique des jeunes ne s'exprimait pas autrement qu'à travers le vote, une fois en âge de l'exercer; un élan qui, du même coup, ouvrirait la voie à une redéfinition de ce que représentait l'engagement politique.

Cette tendance vers la redéfinition de l'engagement politique dans une forme plurielle et inclusive provient de travaux dans le domaine des *citizenship studies* s'étant intéressés aux formes variées d'implication sociale dont font preuve les nouveaux immigrants et autres individus adultes n'ayant pas droit au statut de citoyen pour des raisons légales. Gaudet, par exemple, parle de ceux-ci comme « [ceux] qui n'accèdent pas au vote par choix ou par dépit, mais qui développent leur appartenance sociale et politique dans la quotidienneté ou dans les mouvements sociaux [et qui] nous [amènent] à redéfinir les contours de la citoyenneté » (2018, p.6). Même s'ils n'ont ni le statut de citoyen ni le droit de vote, ces individus expriment souvent ressentir une appartenance sociale et politique envers leur communauté et, par ces sentiments, se distinguent clairement de l'indifférence dont ils pourraient être taxés si l'on ne considérait que l'exercice électoral leur étant interdit dans notre évaluation de leur engagement politique. C'est face à ce type de constat que sont illustrées les limites d'une conception de l'engagement politique s'en tenant à l'exercice citoyen traditionnellement privilégié qu'est l'exercice du droit de vote.

Tout comme l'engagement politique, la notion de citoyenneté est victime de sa polysémie (Éthier et Lefrançois, 2012, p.30; Gaudet, 2018, p.13; Westheimer et Kahne, 2004, p.2). Gaudet (2018) parle à cet égard d'une pluralité de discours et de représentations normatives et moralisatrices en tension les unes avec les autres. L'auteure nous apprend que ce serait tout particulièrement depuis la *Convention internationale relative aux droits de l'enfant* de 1989 que la notion de citoyenneté, appliquée aux jeunes, aurait été précisée et étoffée. La notion posséderait deux sémantiques distinctes et en tension. La première est la sémantique légale et *statutaire*, plus traditionnelle, rigidifiée autour des actes de participation politique partisans et électoraux, encadrée par des institutions et des lois définissant un ensemble de droits (*entitlements*) découlant historiquement d'un rapport contributif envers l'État (paiement de taxes, service militaire, travail, etc.), et réservés aux individus ayant la majorité légale (Isin et Turner, 2007). C'est notamment ce rapport de contribution de l'individu à l'État qui a été mis à mal par l'allongement de la période d'éducation obligatoire (et donc de dépendance vis-à-vis l'État), repoussant régulièrement l'âge d'entrée sur le marché du travail et de contribution de l'individu à travers l'impôt (Howe, 2010). La seconde sémantique est *substantive*, nouvelle, plurielle et inclusive de l'ensemble des actes à caractère politique émis par un individu (tout âge confondu), actes débordant parfois du cadre légal, institutionnel ou autrement prescrit par la classe dominante (Pykett *et al.*, 2010, p.527). Elle considère davantage, en ce sens, l'agentivité politique dont peuvent faire preuve tous les acteurs sociaux. Cette citoyenneté substantive est vécue dans le rapport d'appartenance à une communauté politique; elle s'exerce par tout ce qui est politique et qui n'entre pas dans la définition d'une citoyenneté statutaire.

Gaudet (2018) soutient que ce serait à partir de changements paradigmatiques dans la façon dont on conçoit les jeunes, comme étant détenteurs de droits comme les adultes, et comme étant des acteurs politiques à part entière, que l'on aurait commencé à se questionner à propos des formes d'engagement politique qui sont les leurs, les façons dont ils exercent leur agentivité politique. Si les jeunes d'âge mineur ne peuvent pas faire l'exercice de leur citoyenneté statutaire, il convient alors d'approfondir l'aspect substantif de cette citoyenneté, quitte à abandonner la référence au statut citoyen qui la constitue, afin de saisir en quoi consiste l'engagement politique dont peuvent faire preuve les jeunes.

1.2.1 La justice sociale et les conceptions adultistes et différentialistes de l'engagement politique

Encore aujourd'hui les enfants et les adolescents sont largement invalidés dans leur identité politique ou citoyenne. Sous prétexte qu'ils ne connaissent pas encore le monde, on leur rend inaccessibles bon nombre d'environnements pour lesquels on juge qu'ils ne sont « pas prêts ». Dans le cas de l'engagement

politique, Caron (2018) constate que de nombreuses manifestations usuelles de l'engagement, qu'il soit statutaire ou substantif, leur sont régulièrement difficiles sinon impossibles d'accès. Par-delà le vote pour lequel ils doivent d'abord atteindre la majorité légale, plusieurs embûches peuvent se dresser face à eux lorsqu'ils souhaitent faire preuve d'agentivité politique. On pensera par exemple à la participation à une manifestation ou à la prise de parole dans une réunion publique. Dans les deux cas, ces exemples

ne [tiennent] pas compte du fait que les parents peuvent interdire ces activités, que l'absence de moyens de transport peut empêcher d'y participer, que les ressources financières limitées des [jeunes] peuvent dissuader la participation [...]. De plus, [...] rien ne permet de prédire qu'ils se sentiraient à l'aise de prendre la parole dans une assemblée publique composée majoritairement d'adultes. (Caron, 2018, p.58-59)

En ce sens, les jeunes, et tout particulièrement ceux provenant de milieux économiquement, socialement ou culturellement défavorisés, apparaissent régulièrement manquer d'indépendance et d'autonomie pour être considérés comme des citoyens à part entière. Gaudet fait ainsi mention d'une citoyenneté incomplète chez les jeunes, marquée par leur vulnérabilité et un rapport de dépendance par rapport aux adultes (2018, p.7).

On parle souvent des jeunes comme n'étant *pas encore* des citoyens (Biesta *et al.*, 2009, p.2). Pour Caron, ceci est révélateur d'un phénomène d'injustice épistémique important propre à notre culture politique – *l'adultisme* – lequel est perpétré non pas uniquement par nos institutions politiques, mais également par certains domaines de recherche académique; les sciences politiques tout particulièrement (2018). Par injustice épistémique d'abord, Caron entend un rapport dans lequel les jeunes sont « traités comme des objets de connaissance plutôt que des sujets connaissant » (2018, p.56) par les adultes, une objectification ayant pour résultat de délégitimer leur participation à la production de connaissances et à l'interprétation du réel, de les placer comme des sujets inégaux dans l'espace social et démocratique. Fricker (2003) explique que l'injustice épistémique, dans le contexte de l'évaluation de la qualité de vérité d'un énoncé, se traduit par l'entretien de préjugés de la part de l'auditeur en regard du témoin auquel est injustement attribué un déficit de crédibilité. Lorsque l'on considère les jeunes comme n'ayant pas de crédibilité lorsqu'ils se prononcent sur leur expérience de la politique, quand on interprète systématiquement leur vécu à l'aune des normes adultistes de l'engagement politique, on les prive d'une part de leur agentivité épistémique, et par le fait même d'une part de leur humanité². On leur refuse le

² Fricker (2003, p.172) fait usage du terme *personhood*.

statut de « compatriot in the community of the rational » (Fricker, 2003, p.172). L’auteure va jusqu’à dire que ces préjugés reflètent les relations de pouvoir présentes dans la société et représentent une forme d’oppression lorsque leur présence est systématique. Ces préjugés peuvent prendre la forme de racisme, de sexisme, d’âgisme, etc., et dans le cas présent, d’adultisme. Ensuite, et plus en détail, Caron définit cet *adultisme* ainsi :

L’adultisme est une attitude stéréotypée qui produit et maintient des rapports dichotomiques et hiérarchisés entre les jeunes et les adultes. Cette posture repose sur le présupposé voulant que les adolescents soient privés de la maturité et des compétences cognitives que requièrent l’expression et la satisfaction de leurs besoins. Elle s’exprime par une attitude condescendante et paternaliste à l’endroit des jeunes, comme le fait de parler et de décider à leur place, sans les consulter ou en faisant fi de leurs points de vue. Inhérente à cette attitude se trouve une conception déficitaire du développement de l’enfant et de l’adolescent où le stade adulte est perçu comme l’achèvement ultime de l’humanité d’une personne et de son appartenance à la communauté sociale et politique. [...] Son omniprésence demeure tout de même évidente dans la mobilisation encore fréquente de la métaphore du “ citoyen-en-devenir ”. (Caron, 2018, p.54)

Pour Caron (2018), cela est révélateur d’une conception trop exclusivement libérale de la politique et de la démocratie. Pour l’auteure, cette vision normalise une conception du citoyen comme étant un détenteur de droits et de responsabilités devant s’exercer dans un cadre institutionnel étroit (2018, p.60). L’activité politique y est donc conceptualisée comme l’exercice de ces droits et responsabilités dans les limites de ce cadre, et non tel qu’il pourrait être conçu aux yeux des individus en faisant acte; dans le cas présent, les jeunes, en fonction de leurs possibilités d’actions réelles, de leurs propres critères d’interprétation du réel et de ce qui est politique et qui ne l’est pas. De plus, puisque dans cette conception les jeunes mineurs n’ont pas encore légalement toutes les responsabilités et tous les droits requis afin d’être considérés comme des citoyens à part entière et donc comme des individus aptes à agir politiquement, en plus de leur imposer un cadre définissant pour eux ce qu’est le politique, on leur refuse l’accès à ce cadre. Dans le même ordre d’idée, lorsque les jeunes ayant atteint la majorité légale n’ont pas encore toutes les responsabilités associées à l’âge adulte (un emploi stable, une propriété, une famille, etc.), on ne leur accorde pas toute la crédibilité épistémique et, ainsi, l’agentivité politique qui est autrement accordée aux « adultes », tout particulièrement aux « contribuables ». C’est ainsi que Caron considère que la conception libérale est porteuse d’une injustice épistémique (2018). Dans cette mesure, une telle conception stricte de ce qu’est le citoyen et de la démocratie s’avère être porteuse de ce biais adultiste générateur d’injustice envers la jeunesse.

C'est cette même injustice épistémique qui serait à la source de l'aveuglement parfois observé dans le domaine de la recherche sur l'engagement politique des jeunes où l'on déclare ces derniers être politiquement apathiques alors qu'on ne porte notre regard que sur leur participation électorale et non sur les autres gestes témoignant de l'agentivité politique dont ils peuvent faire preuve. Robert-Mazaye *et al.* font la même remarque en soulignant que de nombreuses études traitant de l'engagement politique des jeunes « adoptent une vision restrictive [de cet engagement] » (2017, p.104), laquelle finit par dresser un portrait plus alarmiste que nécessaire de leur rapport au monde politique. Par exemple, dans cette perspective, les actes de services communautaires dont font preuve les jeunes, actes rarement considérés comme politiques à l'aune des conceptions adultistes de ce domaine, mais correspondant à ce que Gaudet (2018) considère comme des actes témoignant d'une citoyenneté substantive, sont peu considérés ou sont perçus implicitement comme étant accessoires à la participation électorale, au lieu d'être considérées comme suffisants et entiers en eux-mêmes en tant que gestes révélateurs d'une agentivité politique (Caron, 2018, p.57-58). Dans cette perspective, l'exercice de l'agentivité politique apparaît comme un témoin spontané d'un engagement politique ou, en d'autres mots, l'engagement politique n'est que l'exercice de l'agentivité politique maintenue dans le temps.

En effet, dans le même ordre d'idée, Neveu (2015) soulève comment de nombreux gestes de participation communautaire sont perçus, notamment par les acteurs gouvernementaux, comme étant « ordinaires » et, par le fait même, non-politiques; comme si « 'politics' [was] a distinct domain [of activity], requiring particular competences and attitudes » (Neveu, 2015, p.142). Toutefois, les travaux de cette auteure illustrent plutôt comment la politique peut se vivre au quotidien, dans l'« *ordinariness* » (Neveu, 2015, p.142); dans les moments, les endroits et les relations non-explicitement et traditionnellement considérées comme politiques, ces derniers étant souvent difficiles d'accès pour les jeunes (Caron, 2018). Un élément clé de la perspective avancée par Neveu est que la politique apparaît dans la formation de collectivités (de « nous », tel que conçu dans la perspective mouffienne du politique qui sera développée ultérieurement), ou lorsque ces collectivités s'attaquent à des enjeux portant sur le bien commun (Neveu, 2015, p.144), justement le type de processus apparaissant fréquemment dans le cadre d'activités de bénévolat.

Westheimer et Kahne (2004, p.6-7) émettent cependant des réserves quant à la teneur politique des activités communautaires de type bon-enfant s'éloignant des actions plus contestataires et critiques nécessaires à l'exercice d'une politique démocratique. Ils avancent qu'une représentation populaire du

« bon citoyen » en est justement une où l'on considère sa participation communautaire comme étant exempte de politique, une façon de plus de concevoir le politique comme un domaine d'activité cadré et réservé aux initiés; nous y reviendrons au chapitre suivant. Le cas de l'Enquête sociale générale de Statistique Canada et de la compilation de ses résultats parue en 2015 (Turcotte, 2015, cité dans Caron, 2018) illustre bien la présence d'un biais conceptuel négatif dans le domaine institutionnel et de la recherche envers la politique dite « ordinaire » : on y effectue une distinction entre l'engagement communautaire et la participation électorale tout en plaçant cette dernière comme étant une finalité ultime à laquelle tous les membres d'une communauté devraient aspirer. Comme l'indique Caron :

En plus de ne pas être intégrés de façon équitable dans le protocole de recherche, les adolescents sont défavorisés par le traitement instrumental de l'engagement communautaire et sa subordination à la participation électorale. [...] À ce titre, il importe de souligner que le portrait offert de la jeunesse dans ce rapport ne reflète pas une réalité objective, mais se veut plutôt l'effet de l'idéalisation d'une forme particulière de la participation politique inscrite dans le plan de recherche. (Caron, 2018, p.58)

Par cet élan, on donne légitimité à une forme particulière de citoyenneté et toutes les autres formes qu'elle peut prendre sont alors mises au rencart. Voilà ce que Gaudet (2018) nomme une conception *statutaire* de la citoyenneté, que d'autres nomment une conception traditionnelle de l'engagement politique (Amna, 2012; Howe, 2010; Robert-Mazaye *et al.*, 2017) et qui, dans ce mémoire, sera nommé, à la lumière de Caron (2018), une conception *adultiste* de l'engagement politique.

La notion contemporaine de citoyenneté a été principalement théorisée dans le domaine des sciences politiques et a d'abord été associée à l'appartenance à une communauté nationale, il est donc difficile d'opérer le découplage sémantique de ces deux notions (Amna, 2012; Isin et Turner, 2007). Comme l'indique Flanagan (2008), la définition de la citoyenneté a toutefois évolué avec l'accroissement de l'intérêt académique à son égard. Autrefois limitée à son rapport aux instances nationales, institutionnelles et gouvernementales d'action collective, elle s'est ouverte à des subtilités et aux formes plus fragmentées qu'elle prenait déjà dans divers milieux, tel qu'indiqué précédemment, mais auxquelles on n'avait pas encore offerte une pleine considération. C'est ainsi en respect des formes plurielles d'agentivité politique qui sont accessibles, voire privilégiées, par la jeunesse et afin d'outrepasser l'injustice épistémique qui est véhiculée par la déférence étroite au concept d'engagement politique adultiste qu'il est nécessaire de voir au-delà de cette conception de la citoyenneté.

Suivant Caron (2018), c'est une volonté d'outrepasser cette injustice épistémique qui sous-tend la perspective de recherche orientée vers la justice sociale qui est adoptée ici. Cette dernière est « un paradigme de recherche en sciences sociales qui conçoit l'activité de production de connaissances comme une forme de critique de la société dont le but est d'ouvrir des possibilités d'émancipation et de construction d'un monde juste et égalitaire » (2018, p.55). Dans le cas présent, elle prône la reconnaissance des formes variées d'agentivité politique dont font preuve les jeunes et nous encourage à adopter une perspective *différentialiste* sur la citoyenneté et sur ce que représente l'engagement politique (2018, p.60). La conceptualisation différentialiste est plus inclusive et offre davantage de reconnaissance aux identités, à l'agentivité et aux pratiques sociales et culturelles dont les jeunes sont porteurs. Elle s'intéresse davantage à la subjectivité des jeunes et donc moins à la façon dont ces derniers peuvent correspondre à l'idéal d'engagement adulte. On y « [rejette] toute mesure de la participation civique et politique des jeunes à l'aune d'une norme adulte » (Caron, 2018, p.60). Cette perspective théorique vient « définir la citoyenneté des personnes d'âge mineur comme un droit à la reconnaissance, au respect et à la participation » (Caron, 2018, p.60). Par le changement de registre de pensée qu'elle offre, elle vise à accroître l'inclusion et l'autonomie des jeunes au sein de la communauté politique et correspond ainsi aux idéaux de la recherche visant la justice sociale.

La perspective différentialiste possède également le potentiel d'être davantage sensible aux nouvelles formes d'agentivité politique dont font preuve les jeunes, notamment dans les espaces numériques souvent négligés dans la perspective adultiste (Caron, 2018, p.63). En effet, Caron soulève comment les réseaux sociaux numériques et autres plateformes web ainsi que les expériences qu'ils y vivent de nos jours ne sont pas expérimentées par les jeunes comme relevant d'un domaine distinct ou moins réel que ce qui est vécu dans le monde physique. À travers l'intégration de ces plateformes dans leur vie, les distinctions classiques entre le privé et le public, fréquemment utilisées dans les domaines de la sociologie et des sciences politiques pour délimiter ce qui est politique et ce qui ne l'est pas (Fraser, 1990), sont mises à l'épreuve. Par là une redéfinition de l'engagement politique plus sensible à la réalité des jeunes est possible (Caron, 2018, p.52-53), une redéfinition respectant davantage les limites institutionnelles, culturelles, économiques et capacitaires venant restreindre leurs possibilités d'agir politiquement (Gaudet, 2018). En d'autres mots et plus spécifiquement dans le domaine de la recherche et des pratiques éducatives, la perspective différentialiste incite à « tenir compte des différences d'accès [à la communauté politique] [...], notamment au regard des inégalités sociales et des rapports sociaux fondés sur l'âge, le genre, la classe sociale, les capacités physiques et l'ethnicité » (Caron, 2018, p.60).

Considérant cette nécessité d'aller au-delà des injustices perpétrées par l'usage stricte d'une conception libérale et adultiste de l'engagement politique, il apparaît également pertinent de remettre en question les paradigmes de recherche traditionnellement mobilisés pour traiter de la question lorsque ceux-ci participent au maintien de ces injustices. Caron soulève en effet que les approches objectivistes et quantitatives de recherche qui ont longtemps été priorisées dans le traitement de la question de l'engagement politique des jeunes fournissent un portrait tronqué de ces enjeux. Les connaissances produites par ces approches tendent à être décontextualisées et non-ancrées dans l'expérience subjective des jeunes. Ce faisant, ces connaissances sont habituellement peu critiques et perpétuent les injustices susmentionnées (Caron, 2018, p.61-64). Il apparaît donc nécessaire de prioriser la consultation et l'utilisation de recherches et de données de type qualitatif plus sensibles à une conception différentialiste de l'engagement. Comme l'indique Caron, l'approche de recherche pour la justice sociale « cherche à comprendre pourquoi certains groupes sociaux sont exclus ou s'excluent d'eux-mêmes afin de remettre en question les causes systémiques de l'exclusion et proposer des réformes démocratiques adaptées aux besoins et aux aspirations des citoyens » (2018, p.65). À cette fin il apparaît utile de sortir des cadres de recherche traditionnellement employés pour traiter de l'engagement politique et de mobiliser de nouvelles perspectives provenant de champs académiques plus variés afin de « produire des connaissances nuancées, moins prédictives et plus compréhensives » (Caron, 2018, p.65).

1.2.2 Engagement politique latent et manifeste, individuel et collectif

Dans le but d'offrir une perspective plus nuancée de l'engagement politique chez les jeunes, Ekman et Amna (2012) proposent une nouvelle typologie voulant clarifier à la fois ce qu'ils décrivent comme étant le méandre des « indicateurs » de la participation politique et le laxisme théorique propre aux définitions trop générales suscitant un effet de « *conceptual stretching* » de la notion d'engagement civique. Pour eux, ainsi que pour Berger (2009), ce concept est devenu trop vague avec le temps, au point où il en est venu à englober des phénomènes aussi variés que le bénévolat à la soupe populaire, la participation à des ligues sportives et à des rassemblements partisans, en passant par l'offre de dons de charité et la production artistique (Berger, 2009, p.335). Ekman et Amna remarquent en ce sens que la notion d'engagement civique, ayant été utilisée à toutes les sauces dans les dernières années, notamment dans le cadre des travaux fort influents de Putnam (2000), « *is ready for the dustbin* » (2012, p.284), pour reprendre leurs mots, illustrant l'aspect de plus en plus désuet du concept qui semble avoir été réutilisé afin de distinguer les formes d'engagement qui dérangent de celles qui peuvent être tolérées. En substitution, ils proposent une typologie permettant de distinguer les formes d'engagement politique latentes et manifestes d'un

côté, et individuelles et collectives, de l'autre. Selon eux, de nombreux comportements passant parfois sous le radar des observateurs de l'engagement politique méritent d'être considérés dans notre évaluation de l'évolution de ce phénomène, une perspective compatible avec l'approche différentialiste proposée par Caron (2018). Parmi ces comportements, ils en identifient une série qu'ils nomment « latents », lesquels sont habituellement associés à la vie civique, qu'ils distinguent des comportements « manifestes », habituellement associés à la vie politique. Ils mobilisent une panoplie d'auteurs s'étant prononcés sur les questions de la participation civique et politique, sur la démocratie, la vie collective, etc. pour dresser un portrait global de ces deux secteurs d'activité qu'ils présentent comme étant arbitrairement distingués dans la littérature et comme existant plutôt sur un même continuum : l'activité civique (latente) d'un côté, l'activité politique (manifeste) de l'autre. Ils soulèvent une correspondance partielle de ces notions avec celles des sphères privées et publiques et un continuum d'activités passant des gestes individuels aux actions collectives ayant pour objectif d'améliorer les conditions de vie des membres de la communauté et de donner forme à un avenir commun (Ekman et Amna, 2012, p.285). Dans la nouvelle typologie qu'ils mettent de l'avant, les comportements manifestes ont pour objectif d'influencer directement les acteurs gouvernementaux dans leurs prises de décisions alors que les comportements latents n'ont pas cet objectif, mais peuvent y contribuer indirectement. Ils séparent également les formes d'engagement selon qu'elles relèvent de gestes autonomes mobilisant le pouvoir d'action de l'individu seul ou bien que ces gestes s'inscrivent dans une mouvance collective.

La participation « politique », dans cette perspective, implique une action manifeste orientée vers une institution, une entreprise ou un acteur gouvernemental, cela par un canal formel ou non, légal ou non. Elle inclut la participation politique formelle d'un côté : le vote, l'abstention délibérée, la sollicitation d'acteurs gouvernementaux (écrire à ses représentants), la participation aux activités partisans, etc. ; et la participation extra-institutionnelle légale et illégale de l'autre : la signature de pétitions, le boycott/boycott³, la désobéissance civile, le vandalisme politiquement motivé, la participation à des manifestations ou des émeutes, etc. Par contraste, la participation « civique » ici est équivalente à la participation politique latente. On entend par là qu'elle serait « prépolitique », car elle a le potentiel de mener à une action politique plus manifeste. Elle inclut ce que Ekman et Amna (2012) classifient comme l'implication sociale, davantage définie par une attentivité aux enjeux politiques, par exemple l'entretien d'un intérêt pour la politique et sa société, l'appartenance à un groupe à vocation sociale, l'identification

³ Le refus d'achat (boycott) ou l'achat ciblé (buycott) par motivations politiques et/ou morales.

à une idéologie ou à un style de vie ayant une incidence politique (véganisme, anarcho-punk, Skinhead, etc.), mais aussi des formes plus actives d'implication dite « civiles » telles la participation à des œuvres de charité, le bénévolat, la prise de parole en regard d'enjeux publics, que ce soit dans des espaces publics, familiaux ou entre amis et même le simple fait de porter attention à l'actualité politique. La typologie construite par ces auteurs donne également une place aux manifestations du désengagement, d'un côté dans ses formes actives, ou antipolitiques, comme l'évitement délibéré de tout enjeux ou questions politiques, et de l'autre dans ses formes passives, ou apolitiques, comme l'évitement non-délibéré du politique ou le désintérêt complet envers le politique. Par cette typologie, Ekman et Amna (2012) brisent la hiérarchie soulevée par Neveu (2015) entre la politique telle que traditionnellement conçue (ses formes manifestes) et la politique « ordinaire » (ses formes latentes) plus facilement accessible pour les jeunes.

La prise en considération de ces derniers éléments permet de nuancer les rapports de certains chercheurs qui se fondent uniquement sur des données représentatives d'une participation politique manifeste pour sonner l'alarme du désengagement politique de la population. De plus, l'inclusion des formes latentes d'engagement au spectre des activités politiques correspond à ce que Caron classerait comme appartenant à une perspective différenciée de l'engagement politique (2018). En ce sens, il apparaît utile de s'approprier ce vocabulaire afin de mieux pouvoir traiter du phénomène de l'engagement politique chez les jeunes dans une perspective de justice sociale. Finalement, puisque Ekman et Amna (2012) regroupent explicitement l'ensemble de ces comportements dans un même domaine d'activité qu'ils associent davantage au domaine du politique qu'à celui du civique (une distinction, on le rappellera, qu'ils jugent être plutôt arbitraire et théoriquement discutable), ces derniers seront maintenant considérés parmi une diversité de manifestations du degré d'engagement politique dont peut faire preuve un individu. Ainsi, pour la suite de ce projet, le terme « engagement politique » sera utilisé pour décrire autant ses formes latentes que ses formes manifestes, en correspondance avec la proposition de Berger à l'effet que « [civic engagement] can easily be subsumed under the rubric of "political [engagement]" without any loss of conceptual clarity » (2009, p.336).

Ce survol des différentes formes et facettes que prend l'engagement politique nous permet maintenant d'analyser avec davantage de nuance la façon dont cet engagement se présente auprès des jeunes d'aujourd'hui. Maintenant outillé d'une meilleure compréhension des formes que peut prendre l'engagement politique chez les jeunes, il convient de se pencher brièvement sur une définition du politique permettant elle aussi d'offrir toute la reconnaissance qu'il se doit aux jeunes dans la façon dont

il leur est possible de faire preuve d'agentivité politique, de vivre leur citoyenneté et leur engagement. Si la définition traditionnelle que l'on donne au politique en fait un espace réservé aux adultes et aux initiés, alors il apparaît nécessaire de faire usage d'une définition alternative correspondant à notre objectif de justice sociale.

1.3 Une définition *agonistique* du politique

En correspondance avec la perspective inclusive et de justice sociale décrite ci-haut, il apparaît nécessaire de mieux cibler ce que représente le politique afin d'adopter une perspective suffisamment englobante du phénomène pour qu'on puisse reconnaître de quelle façon les jeunes en font déjà l'expérience et ainsi comment il leur est possible de s'y engager. Lorsqu'il est mention de « politique » ici, il faut d'abord y voir non pas le domaine d'activité institutionnalisé où s'exécutent et se donnent en spectacle les personnalités publiques et politiciens, domaine où l'on participe d'abord par des formes d'engagement adultistes – là se trouve plutôt « *la* politique » –, mais plutôt une qualité; quelque chose est politique lorsqu'elle se rapporte à la façon dont les individus vivent en société, à la façon dont cette société s'organise. Pour reprendre les termes de Mouffe, elle-même faisant usage des termes de Heidegger : « politics refers to the 'ontic' level while 'the political' has to do with the 'ontological' one. This means that the ontic has to do with the manifold practices of conventional politics, while the ontological concerns the very way in which society is instituted » (Mouffe, 2005, p.8-9). Ainsi par l'engagement politique il est entendu un engagement avec cette qualité des relations humaines, avec l'organisation de la société et ainsi l'aspect ontologique du phénomène politique. Plus spécifiquement, pour Mouffe, et là est la posture qui sera adoptée pour l'ensemble du mémoire :

[By] 'the political' I mean the dimension of antagonism which I take to be constitutive of human societies, while by 'politics' I mean the set of practices and institutions through which an order is created, organizing human coexistence in the context of conflictuality provided by the political. (Mouffe, 2005, p.9)

Cette définition dite « *agonistique* » du politique offerte par Mouffe permet d'assurer une représentation inclusive du phénomène politique mettant en lumière comment celui-ci peut être accessible et concrètement vécu par tous les membres d'une société, les jeunes y compris. Elle répond en ce sens aux critères de justice sociale et d'engagement politique différenciés identifiés par Caron (2018), ainsi qu'au critère d'*ordinariness* du politique décrit par Neveu (2015). En effet, lorsqu'on reconnaît un pouvoir d'action aux jeunes dans les espaces et les relations marqués par des rapports conflictuels en fonction desquels sont organisées nos sociétés, on reconnaît leur agentivité politique. Lorsqu'on le définit selon ces

paramètres, le politique cesse d'être limité à un espace réservé aux adultes; on reconnaît comment les jeunes sont déjà sujets et acteurs dans cet espace et il devient possible de porter notre regard sur les diverses façons qu'ils ont d'y être engagés.

Ainsi, lorsqu'on conçoit *le* politique dans ces termes et qu'on cesse de le confondre avec *la* politique, ses codes, ses pratiques, ses institutions et ses discours, on peut saisir comment la citoyenneté et l'engagement politique peuvent être définis de façon différenciée et non pas en fonction du degré de familiarité de l'individu avec *la* politique ou, en d'autres mots, en fonction uniquement de sa tendance à faire preuve d'engagement dans ses formes adultistes. Là est justement l'une des particularités d'une société démocratique selon Mouffe; *le* politique, l'aspect conflictuel et ontologique de la vie en société, ne peut être entièrement saisi par un ordre, par *la* politique (Biesta, 2011, p.145; Mouffe, 2000, 2005). Autrement dit, *le* politique ne peut être défini uniquement par les formes d'engagement reçues et acceptées par *la* politique sans s'éloigner des idéaux démocratiques. Il n'est pas possible de dicter entièrement comment doit se dérouler *la* politique sans en museler une part *de* politique, une part de sa nature conflictuelle, et sans constituer une hégémonie faisant acte d'exclusion envers ceux n'adhérant pas à cette politique, à cet ordre, et sans constituer, du même coup, un *demos* (peuple) n'étant pas représentatif de l'ensemble de ses membres. Ce faisant, « for Mouffe citizenship ultimately can not be understood as only a stable and positive identity obtained through identification with an existing socio-political order » (Biesta, 2011, p.145). Pour Mouffe, sont également citoyens ceux étant exclus de l'ordre de *la* politique, les jeunes par exemple, puisqu'ils font expérience *du* politique au même titre qu'un autre. Ainsi, une conception de l'engagement politique comme relevant uniquement de la relation de l'individu avec *la* politique implique nécessairement un rapport marqué par une injustice, celle d'un rapport inégalitaire de l'individu avec les codes constitutifs de *la* politique selon son degré d'aisance avec ces derniers. Cette aisance est partiellement déterminée par la provenance sociale de l'individu, son statut socioéconomique, son niveau d'éducation, son âge, etc. Penser à l'engagement politique comme à un engagement avec *la* politique apparaît en ce sens être une perspective conceptuelle adultiste, s'éloignant de l'idéal démocratique d'égalité, exclusiviste et injuste envers les jeunes.

Mais comment est vécu *le* politique pour les jeunes, tout comme pour n'importe quel membre de la communauté politique? Pour Mouffe, le politique est constitutif des relations sociales et apparaît tout particulièrement dans les situations de conflit où sont mises en relief les frontières des différents groupes donnant forme à la société (2000, 2005). Lorsqu'un « eux » et un « nous » peuvent être identifiés, on fait

face à une situation politique, une situation où différents intérêts peuvent être mis en oppositions. Évidemment certaines situations où ces frontières sont davantage mises en exergue apparaissent posséder un caractère politique plus saillant que d'autres. C'est pourquoi la participation à une manifestation apparaît au premier regard être davantage politique que d'effectuer du bénévolat pour une soupe populaire. Malgré tout, de nombreux contextes de bénévolat, lorsqu'on fait usage d'une telle définition, revêtissent ce caractère politique; on pourra concevoir ces situations comme étant politiquement latentes à la lumière de Ekman et Amna (2012).

Outillés de cette conception inclusive, dite *agonistique*, du politique fournie par Mouffe (2000, 2005), de la sensibilité aux nuances de l'engagement qu'apporte la perspective différentialiste de Caron (2018) et de la typologie des formes d'engagement offerte par Ekman et Amna (2012), il convient de porter un second regard sur les dispositions des jeunes envers le politique. À la lumière des considérations théoriques présentées jusqu'à maintenant et par-delà l'alarmisme des analystes se fondant sur une conceptualisation de *la* politique pour traiter de l'engagement politique des jeunes et sur une conception adultiste de cet engagement pour conclure à la présence d'une apathie politique généralisée auprès des jeunes, quel genre de portrait peut-on dresser du rapport qu'entretiennent ces derniers avec le politique?

1.4 Un engagement en transformation, mais aussi en diminution

Peu de données offrant une représentation nuancée de la diversité des dispositions politiques des jeunes sont actuellement disponibles. Les études internationales, lorsqu'elles se penchent sur la question du désengagement politique, s'en tiennent généralement à la mesure quantitative des indicateurs traditionnels tels que décrits précédemment (la conception adultiste de l'engagement). Le rapport *Society at a Glance* sur les pays de l'OCDE offre cependant une idée générale de la faiblesse de l'engagement politique latent des jeunes en nous indiquant qu'un jeune sur quatre (dans le groupe des 15 à 29 ans) exprime actuellement un désintérêt total pour la politique, alors que cette proportion chute à une personne sur cinq dans l'agrégat des groupes d'âge (OECD, 2019, p.128). Bien que ces données offrent une idée de l'aspect mondial de la problématique du désengagement politique, lequel est plus important chez les jeunes et tend à s'accroître d'année en année, d'autres études tendent à démontrer qu'il est normal que l'intérêt pour la politique soit plus faible chez la jeunesse, cette variable tendant à s'accroître avec l'âge selon un patron de vieillissement (Howe, 2010, p.99).

Dans le même ordre d'idées, et en se fiant à Robert-Mazaye *et al.* (2017), on serait porté à croire que les cris d'alarme récurrents en regard du désengagement politique de la jeunesse ne sont que cela : des cris d'alarme. Pour ces auteurs, lesquels mettent en lumière la complexité et la pluralité des formes d'engagement politique des jeunes, cet engagement ne serait pas en diminution, mais plutôt en transformation. Les constats précédents au regard de l'injustice épistémique perpétrée par la conception adultiste de l'engagement politique s'inscriraient dans le même processus dont ils font la description ayant pour effet de provoquer l'aliénation de la jeunesse face aux formes institutionnelles et traditionnelles de la politique (Robert-Mazaye *et al.*, 2017, p.101). La remise en question des identités nationales, la croissance du cynisme et d'un sentiment de méfiance et de désabusement envers les institutions politiques traditionnelles, l'exclusion ressentie face à un monde politique de plus en plus « adulte » et conséquemment de moins en moins égalitaire et inclusif à leur égard; tous seraient des phénomènes répertoriés suscitant le désinvestissement (ou le non-investissement) des jeunes des formes et espaces traditionnels d'engagement au profit de nouveaux lieux et de formes plus hétérodoxes. À la lumière d'une vaste recension des écrits, Robert-Mazaye *et al.* (2017) soulèvent en effet que les jeunes semblent s'impliquer de façon importante dans les activités bénévoles (66% des 15-24 ans s'y adonnaient en 2013 au Canada), signent des pétitions, participent à des manifestations, des activités militantes et des actions de boycott (2017, p.102), dénotant un engagement politique latent et manifeste, bien que surtout extra-institutionnel, notamment à travers les espaces numériques où ils participent à des communautés de discours, un engagement pouvant faire acte de « tremplin vers des types d'engagement plus actifs » (2017, p.107).

Cependant, même malgré l'ajout de ces considérations permettant de mieux représenter la réalité plurielle de l'engagement politique propre aux plus jeunes générations (et aux plus vieilles qui, rappelons-le, ne s'engagent pas uniquement à travers les formes admises dans la perspective adultiste), Howe nous indique qu'une diminution substantielle de ces formes plus variées d'expression d'engagement politique peut être observée (2010). Comme l'indique l'auteur : « There is no indication in [the Statistics Canada General Social Survey 17 (GSS) of 2003] that younger citizens who fail to vote are instead pouring their civic energies into other forms of public involvement » (2010, p.30). En effet, ses travaux⁴ illustrent plutôt,

⁴ Les données rapportées par Howe (2010, p.75) proviennent de 45 enquêtes différentes menées de manière récurrente à travers 6 pays d'Amérique du Nord et du nord de l'Europe, certaines d'entre elles, comme dans le cas du Canada et de la Suède, remontant à 1956. Ces données n'illustrent pas d'accroissement significatif dans le désintérêt des jeunes pour la politique depuis le début des collectes rapportées, mais plutôt une différence d'intérêt entre jeunes et adultes ayant su s'amenuiser avec le vieillissement pour les générations passées, mais de moins en

par l'usage exhaustif de preuves statistiques de provenance internationale, mais aussi d'enquêtes sur la réalité de la jeunesse canadienne, que c'est bien auprès de cette tranche de la jeunesse ayant délaissé l'engagement politique adultiste (électoral, partisan et institutionnalisé), un sous-groupe qu'il nomme les *abstentionnistes invétérés* (*inveterate abstainers*), qu'apparaissent les symptômes d'un désengagement plus général méritant notre attention. Comme il l'indique :

[Failure] to vote election after election is a reliable indicator of a broader disengagement that manifests itself across other forms of political and civic involvement. Some young people nowadays may be participating in alternative ways and keeping levels of participation within their cohorts afloat, but they are not, for the most part, the electoral dropouts. [...] These habitual non-voters not only eschew the polling booth, they are also less present across other sectors of political and civic life. (Howe, 2010, p.32)

Malgré qu'il reconnaisse que l'écart entre les groupes d'âge pour les mesures de formes d'engagement plus différenciées (la signature d'une pétition, la participation à une manifestation, le boycott/buycott d'un produit) soit moins important que pour les mesures adultistes d'engagement (écrire à son député ou faire du bénévolat pour un parti politique), Howe soutient qu'il reste matière à être préoccupé du désengagement politique de la jeunesse (2010, p.26). Selon son analyse, ce désengagement prend notamment racine dans un manque de connaissances politiques et un manque d'attention pour l'actualité politique, des variables dénotant un déficit d'engagement politique latent, contribuant à rappeler le rôle préparatoire de cette forme d'engagement pour ses formes manifestes. Ces jeunes désintéressés, inattentifs et insouciants de politique éviteraient-ils tout autant *le* politique, soit l'aspect conflictuel propre à la vie en société, que *la* politique?

Concernant les connaissances politiques maîtrisées par les jeunes, Howe met en exergue un accroissement de plus du quadruple de la différence entre les connaissances politiques moyennes des jeunes et des plus âgés depuis 1956. Autrement dit, la maîtrise des connaissances relatives à l'actualité politique chez les jeunes aurait grandement chuté depuis les années de John F. Kennedy aux États-Unis et celles de la Révolution tranquille au Québec (Howe, 2010, p.69). Bien que plusieurs des variables qu'il considère dans son évaluation du degré de maîtrise de connaissances politiques des jeunes dénotent un fort biais adultiste, Howe (2010) relève tout de même une série d'éléments d'enquête nous portant à croire que les jeunes ne sont pas aussi « branchés » sur l'actualité politique qu'ils ne paraissent l'être. L'auteur soulève que

moins pour les générations récentes. En d'autres mots, l'effet de vieillissement qui autrefois garantissait un accroissement, avec l'âge, de l'intérêt des jeunes envers la politique semble s'être estompé avec le temps.

lorsqu'il est question des enjeux politiques émergents perçus comme plus prioritaires pour les jeunes (les droits des minorités sexuelles, les enjeux environnementaux, la mondialisation et les enjeux autochtones), le fossé des connaissances décrit ci-haut est réduit, mais dans aucun cas les jeunes n'apparaissent être mieux informés que leurs aînés de façon à compenser leur désengagement tel qu'observé dans ses formes adultistes et manifestes (Howe, 2010, p.111)⁵.

Concernant l'inattention politique des jeunes, les statistiques en regard de la régularité de leur attention aux nouvelles et aux affaires d'intérêt public dressent le portrait d'un groupe déconnecté de cette facette du domaine politique, lorsqu'on les compare aux individus plus âgés (Howe, 2010, p.43-45). En effet, selon les données de l'Enquête Sociale Générale de 2003 de Statistique Canada (2003), plus de 90% des personnes âgées de 60 ans et plus indiquent consulter les nouvelles quotidiennement. Cette proportion diminue progressivement avec l'âge, passant à 63% pour les trentenaires, 49% pour les gens dans la vingtaine et à 31% pour les jeunes de 15 à 19 ans. En regard de l'inattention politique et de ses conséquences, Howe résume ses observations ainsi :

Those who do not pay attention to politics are less likely to [vote] [...]. Similarly, demonstrations and public meetings are less likely to be attended, petitions less likely to be signed, by those lacking familiarity with the pressing issues of the day. In the absence of political attentiveness, the formulation of political preferences is stunted [...]. The evidence produced to date, for both Canada and other countries, suggests this is an important part of the story behind young people's disengagement from politics. (Howe, 2010, p.44)

Dans cette perspective, il apparaît erroné de ne parler que d'une *transformation* de l'engagement politique des jeunes, un terme laissant penser qu'il n'y aurait qu'un déplacement des expressions de cet engagement d'une de ses formes à une autre et qui ferait fi de la présence, croissante selon Howe, de ces jeunes qu'il nomme les *abstentionnistes invétérés* (2010). Selon les données consultées par l'auteur, les jeunes ne s'investissent pas davantage dans un engagement latent ou dans une autre forme différenciée

⁵ Il reste possible qu'il existe un angle mort d'envergure aux données consultées par Howe, particulièrement dans la définition qu'il donne aux enjeux politiques émergents, lesquelles sont susceptibles d'être si nouveaux et si propres à une contre-culture qu'ils soient demeurés invisibles aux considérations des enquêtes de référence de l'auteur. On pensera notamment aux enjeux propres aux « *identity politics* », qui sont apparus, dans les dernières années, être des enjeux forts interpellant de la jeunesse ou même, quelques années suivant la publication de l'ouvrage de Howe, aux enjeux entourant l'accessibilité aux études, une question devenue fort saillante lors de la grève étudiante de 2012 au Québec.

de politique de façon suffisamment importante pour être compensatoire de leur délaissement des formes manifestes et adultistes d'engagement. Une diminution nette est donc constatée.

Cette inattention et ce manque de connaissances, pour l'auteur, n'apparaissent pas comme des traits endogènes propres à la jeunesse (Howe, 2010). Pour Howe, ils sont plutôt le produit de l'isolement social de ce groupe et s'expriment et se concentrent surtout auprès du sous-groupe des *abstentionnistes invétérés*, lesquels, en plus d'éviter entièrement le vote, ne font preuve d'aucune autre forme d'engagement (2010). En effet, son analyse l'amène à conclure que la plupart des jeunes minimalement engagés finissent par participer aux élections de manière occasionnelle, lorsque les enjeux électoraux les interpèlent particulièrement et qu'aucun obstacle à cette participation ne se présente à eux (un horaire trop chargé, un bureau de scrutin trop loin, etc.). Dans cette perspective, même ceux qui choisissent un abstentionnisme réfléchi comme forme de protestation et d'engagement ont, pour la plupart, voté une ou quelques fois depuis l'atteinte de la majorité légale avant de délaisser cette pratique et de choisir d'autres formes d'engagement plus significatives pour eux. C'est ainsi parmi ceux qui n'ont jamais voté que l'on retrouve de manière prédominante les jeunes les plus désengagés (toutes formes d'engagement confondues), ceux qui tirent vers le bas la moyenne des scores d'engagement auprès des jeunes (Howe, 2010).

Pour expliquer la croissance de ce groupe, Howe avance sa théorie de l'« âge de l'adolescence », selon laquelle « [today's adolescents] and young adults have their own distinct spheres of interaction that are highly insulated from the "mature" adult world » (Howe, 2010, p.101). Brièvement, cette théorie stipule que les phénomènes d'inattention et de manque de connaissances nommés ci-haut sont propres à un âge de la vie qui, autrefois, n'était que passager, mais qui, avec le temps, s'est étiré et a isolé des cohortes entières de jeunes du reste de la population. Cet isolement relatif serait à la source d'une sorte de repli sur soi et d'un manque d'intérêt ou d'affinités à l'égard des préoccupations du « monde adulte », dont celles nécessaires à l'engagement politique (Howe, 2010). Dans une perspective mouffienne, cet isolement des jeunes dans le monde scolaire serait délétère au développement d'un engagement envers le politique dans la mesure où la socialisation à l'ordre social en place (aspect ontique) qu'on y exerce passe fréquemment par l'évitement et la dissimulation des antagonismes (aspect ontologique) présents dans nos sociétés.

De manière correspondante, les propositions de Howe permettent de saisir en quoi l'isolement, qu'il soit exercé afin d'assurer la scolarisation de la jeunesse ou bien qu'il soit le résultat d'une exclusion économique, culturelle ou sociale, serait corollaire au désengagement politique (2010, p.21-24). Ainsi, la croissance du groupe des *abstentionnistes invétérés* qu'observe Howe à travers les dernières décennies pourrait s'expliquer non pas uniquement par la prolongation de la période de scolarisation et d'études, mais aussi par l'accroissement des inégalités sociales et économiques observées en Occident depuis la fin de la période des « trente glorieuses ».

Cette proposition s'aligne avec celles avancées par Hart et Henn, présentées précédemment, à l'effet que le désengagement politique de la jeunesse serait l'un des produits du discours néolibéral en regard de la démocratie et des instances gouvernementales d'exercice du pouvoir politique (2017). En effet, les plus jeunes générations baignent dans ce discours depuis leur enfance, ce dernier les portant à percevoir comme étant inefficaces les formes d'engagement politique n'intervenant pas par l'usage de leviers économiques. Pour ces auteurs, l'environnement discursif néolibéral mène les jeunes d'aujourd'hui à concevoir les principes de délibération et de compromis propres à l'organisation sociale démocratique comme étant frustrants et insatisfaisants (Hart et Henn, 2017, p.10). C'est par les effets de ce discours, lequel décourage l'usage des canaux d'action politique autres que ceux pouvant correspondre au *political consumerism*, que la mise à l'écart des jeunes vis-à-vis la nature conflictuelle de l'organisation sociale est accrue (Kyroglou et Henn, 2017). Sans surprise, lorsqu'un individu est tenu en marge de la vie politique et de ses principes, dans toute la variété des formes que cette vie peut prendre, il a peu de chance de s'y engager.

Ces constats font écho aux travaux de Carle (2009) portant sur le rapport de la jeunesse au monde syndical. Pour l'auteur, la restructuration du marché de l'emploi en faveur du secteur des services (secteur n'étant pas, historiquement, un berceau de syndicalisation) suivant la mondialisation de l'économie, la délocalisation des grandes industries manufacturières vers les pays en développement et l'allongement de la période des études en occident auraient provoqué une distanciation de la jeunesse avec le monde syndical. Plus généralement, l'auteur indique que « structural [changes have] led to a situation where young people are denied the possibility of union membership because they are denied the possibility of becoming established in the labour market » (2009, p.310). L'auteur conclut que la nature plus précaire du travail sur le marché d'aujourd'hui encourage davantage les jeunes, confrontés à des conditions peu optimales, à quitter un emploi pour un autre au lieu de chercher à s'y enraciner et à changer ces conditions

par le biais de la syndicalisation. Considérant que le milieu syndical a un grand potentiel politisant, lequel met en lumière les antagonismes propres aux relations de travail en plus d'offrir aux travailleurs et travailleuses de nombreuses avenues d'actions revendicatrices ou autrement transformatrices de leur vie commune, le fait que les jeunes y aient moins accès que dans le passé pourrait contribuer à leur désengagement général envers le domaine politique.

Les perspectives de ces auteurs ne demeurent que parcellaires par rapport au phénomène complexe et pluriel du désengagement politique de la jeunesse. Toutefois, elles permettent d'illustrer en quoi certaines transformations dans les processus à travers lesquels les jeunes ont historiquement été exposés aux antagonismes constitutifs de l'expérience politique affectent chez eux le développement d'un engagement envers le domaine politique. Que ce soit par une entrée sur le marché du travail qui est aujourd'hui plus tardive et précaire, une exposition moins systématique au monde syndical ou par l'influence d'un environnement discursif qui priorise le clientélisme et l'individualisme (en opposition à la délibération et au compromis), nombreux sont les éléments du contexte contemporain qui ont pour effet de susciter le désengagement politique. La tâche d'identifier tous les facteurs afin de pouvoir estimer avec précision et nuance l'étendue et la nature de ce désengagement serait trop grande et là n'est pas l'objet de ce mémoire. Afin de poursuivre la réflexion ici entamée, il importe surtout de retenir que bien que les formes d'engagement aient évolué au cours des dernières décennies, le désengagement politique de la jeunesse demeure une constante.

Si, comme l'entendent Cammaerts *et al.* (2013), les jeunes d'aujourd'hui font toujours preuve d'une volonté à s'engager politiquement, mais qu'un contexte défavorable les en empêche, le constat d'un désengagement persiste. De concevoir l'engagement politique des jeunes comme étant uniquement en transformation ouvre la voie à un laisser-faire ; une idée selon laquelle les jeunes trouveront leur propre façon de s'engager, peu importe le contexte. Différemment, de constater la croissance d'un groupe de jeunes entièrement désengagés appelle plutôt à l'intervention ; une intervention éducative, plus spécifiquement. Ces avenues d'intervention seront sujet à une exploration critique au chapitre 2 et mèneront à la formulation d'orientations pédagogiques novatrices au chapitre 3.

1.4.1 Différents profils d'engagement/désengagement

Maintenant que nous avons bien distingué et explicité différentes formes possibles d'expression de l'engagement politique (adultiste et différencié, latentes et manifestes) et illustré la présence d'une

diminution générale de cet engagement, il convient d'éclairer les formes variées qu'il peut prendre, au-delà d'une simple distinction présence/absence d'engagement. Alors que les auteurs précédents nous permettent de bien saisir qu'il y a effectivement présence d'un phénomène de désengagement découlant d'un contexte défavorable (Carle, 2009; Hart et Henn, 2017; Kyroglou et Henn, 2017) et s'exprimant surtout à travers le comportement des *abstentionnistes invétérés* (Howe, 2010), le portrait qu'ils nous permettent de dresser manque des nuances qualitatives dont Caron (2018) souligne l'importance afin de rendre justice aux particularités et différences de la jeunesse. Par contraste, Snell (2010) nous offre une typologie de l'engagement/désengagement des jeunes dont la corroboration empirique permet de dresser un portrait reflétant mieux les dispositions de la jeunesse. L'auteure produit un modèle présentant six types d'engagements/désengagements politiques observés chez les jeunes. Avec cette typologie, Snell appelle spécifiquement à ce que les efforts pour accroître l'engagement politique soient différenciés selon le type présenté par chaque jeune (2010, p.260). Ainsi, la variété dans les causes et formes du désengagement qu'illustre cette typologie demanderait une variété d'interventions adaptées et correspondantes.

Résultat de la compilation de données de plus de 250 entrevues téléphoniques d'une durée moyenne de deux heures et de centaines d'entrevues menées en personne, Snell (2010) distingue six catégories d'individus exprimant chacun une forme différente d'engagement ou de désengagement politique : les individus politisés, semi-politisés, apathiques, non informés, méfiants et *disempowered*. Les deux premiers types correspondent aux individus intéressés par la politique, les quatre derniers aux individus non intéressés par la politique. Sa typologie est basée sur les données d'une collecte nationale longitudinale menée auprès de jeunes Américains de 13 à 24 ans⁶. Cet apport qualitatif d'envergure nous permet de distinguer les nuances dans la relation particulière que la jeunesse entretient avec le domaine politique et correspond davantage au paradigme différentialiste et aux préoccupations de justice sociale soulevées plus tôt.

⁶ Ses études de référence comportent des entrevues téléphoniques et en personne auprès d'un nombre initial de 4161 participants américains âgés de 13 à 17 ans lors du premier temps de mesure, de 16 à 21 ans lors du second (n = 2604), où l'entrevue comportait 329 questions, et de 18 à 24 ans lors du troisième (n = 2532). À ces données s'ajoutent celles d'une série de trois entrevues complémentaires d'une durée moyenne de deux heures approfondissant les réponses d'un échantillon par quota stratifié de 267 participants dans un premier temps, de 122 participants dans un second temps et de 230 participants dans un troisième temps. L'analyse de Snell porte principalement sur les résultats de la dernière entrevue (n = 230) tout en faisant usage des résultats des autres collectes (2010).

Suivant cette typologie, les jeunes engagés politiquement représentent 31% de l'échantillon. Parmi ceux-ci, les jeunes démontrant un intérêt et une connaissance développée de leur système politique en plus de participer activement à la vie politique de leur collectivité, par le bénévolat notamment, représentent seulement 4% de l'échantillon principal (n = 230). Ces derniers ont été catégorisés comme étant politisés. La grande majorité des individus regroupés sous le type de semi-politisés de leur côté se disent eux-mêmes être politisés, mais une analyse plus approfondie démontre la superficialité de leur engagement politique. Représentant 27% de l'échantillon, ces répondants expriment un certain intérêt pour la politique, mais un engagement faible voir ambivalent envers l'action politique concrète. Ils votent parfois, et d'autres fois s'abstiennent. Nombreux se décrivent comme étant politisés parce qu'ils suivent parfois l'actualité politique. Ceux-ci participent sporadiquement à des événements de nature politique, mais surtout lorsque l'enjeu abordé les intéresse personnellement (Snell, 2010). Ainsi ils s'engagent peu de façon manifeste et ne semblent pas témoigner d'une sensibilité particulière pour l'aspect collectif ou *agonistique* du politique.

Les individus désengagés représentent 69% de l'échantillon. Parmi ceux-ci, les individus apathiques représentent 27% de l'échantillon total. Ces derniers sont complètement désintéressés par toute question de nature politique. Ces sujets les laissent indifférents et ils n'expriment aucune intention ou motivation à s'intéresser ou à prendre part à la vie civique. Certaines de leurs réponses traduisent un fort penchant individualiste et matérialiste, une préoccupation marquée à exprimer leur identité à travers l'achat de biens et commodités et non à travers l'affiliation groupale. En ce sens, ils ne semblent pas avoir conscience de leur appartenance à un groupe (un « nous ») sujet à des rapports conflictuels dans l'espace public. Les individus non informés sont similaires aux apathiques, mais s'en distinguent dans la mesure où ils expriment ne pas être engagés politiquement à cause de leur trop faible connaissance de la politique. Ils représentent 13% de l'échantillon. Leurs réponses typiques ressemblent à « Je ne sais pas » et se distinguent de celles des apathiques (« Ça m'ennuie » ou « Ça ne m'intéresse pas »). Certains expriment une forme de culpabilité à ne pas en savoir davantage sur la politique et leurs réponses laissent entendre que s'ils en savaient plus il serait possible qu'ils s'engagent davantage (Snell, 2010).

Les méfiants, de leur côté, représentent 19% de l'échantillon et se distinguent des deux derniers groupes par leurs connaissances développées de la politique et par des réponses révélatrices de préoccupations vives pour de nombreux enjeux politiques, lesquelles ne sont pas suffisantes à susciter leur engagement manifeste de par la méfiance qu'ils expriment envers leur système politique et leurs politiciens. Leurs réponses décrivent ces derniers comme étant corrompus, malhonnêtes et égocentriques et donc indignes

de leur confiance. Ceux-ci identifient parfois explicitement leur méfiance comme étant la cause première de leur désengagement. Leur profil démontre une conscience développée de l'aspect politique de leurs rapports sociaux et certaines formes d'engagement latents; l'attention aux nouvelles, la tenue de discussions politiques, etc. En ce sens, ils apparaissent entretenir un rapport notable envers *le* politique, tout en rejetant l'engagement envers *la* politique (Mouffe, 2000, 2005). Les individus *disempowered* finalement représentent 10% du nombre total des participants. De façon similaire aux méfiants, ces derniers font preuve d'une bonne connaissance des enjeux politiques et expriment un engouement pour ces questions. Cependant, ils se distinguent des méfiants dans la mesure où ils associent la cause de leur désengagement à l'impression qu'ils ont que leur implication politique serait sans conséquence. Ils entretiennent diverses opinions politiques, mais préfèrent les garder pour eux et évitent d'agir en fonction de celles-ci afin, tout particulièrement, d'éviter les situations conflictuelles et inconfortables qui, selon eux, émergent invariablement des discussions de nature politique. Cette posture se fonde notamment sur la croyance que les discussions politiques ne peuvent pas mener à des changements réels dans leur vie. Cette dernière catégorie d'individus apparaît vivre un malaise avec la facette ontologique du politique, l'aspect conflictuel des relations sociales et le rôle du pouvoir dans l'organisation de nos sociétés, lequel vient même limiter leur engagement latent (ils évitent de discuter de politique).

Bien que la typologie et les données de Snell (2010) ne correspondent pas entièrement à la représentation théorique des éléments constitutifs de l'engagement politique que nous avons dressé plus haut, elles permettent tout de même de dresser un portrait général et nuancé de la situation chez les jeunes. En effet, son modèle demeure soucieux de nombreux aspects des formes adultistes, différenciées, manifestes et latentes de l'engagement et demeure ainsi l'une des représentations les plus fidèles de la réalité complexe de l'engagement politique des jeunes dont nous disposons à l'heure actuelle.

1.5 Un soutien éclairé à l'engagement politique des jeunes

Ce portrait plus informé et représentatif des différentes formes que prennent l'engagement et le désengagement politique de la jeunesse nous offre des bases théoriques et empiriques plus solides à partir desquelles aborder subséquemment la question épineuse et complexe des interventions requises afin de contrer ce dit désengagement. En effet, de nombreux efforts institutionnels passés ont cherché à encourager la participation électorale des jeunes, en rendant plus accessibles les occasions de voter par exemple, mais se sont avérés inefficaces à renverser les tendances au désengagement illustrées précédemment autrement que dans des proportions marginales. Ainsi, ces efforts semblent être mal ciblés,

n'affectant que les jeunes partiellement engagés en laissant pour compte les désengagés (Henn et Weinstein, 2006). En ouvrant des bureaux de scrutin sur les campus par exemple, ce ne sont que les jeunes déjà enclins à voter qui ont participé en plus grands nombres, les plus désengagés n'étant pas rejoints par ces initiatives (Howe, 2010, p.16-17). On en comprend qu'en cherchant aveuglément à contrer le désengagement politique en ne ciblant que ses manifestations adultistes, on ne réussit pas à atteindre les jeunes pour qui ces manifestations sont peu significatives et suscitent même la méfiance et le désintérêt.

En illustrant comment les conceptions habituellement admises du politique et de l'engagement politique sont préjudiciables envers les jeunes et comment d'autres conceptions sont possibles et s'avèrent mieux rendre justice aux particularités de ceux-ci en tant qu'acteurs politiques (Caron, 2018; Gaudet, 2018), ce chapitre visait à bien définir les paramètres de la réflexion pour que nos efforts d'intervention ne fassent pas erreur en regard des objectifs qu'ils poursuivent. En ce sens, on peut saisir comment il est nécessaire d'entretenir une conception de l'engagement politique qui soit ouverte à ses formes différenciées et accessibles aux jeunes si l'on souhaite susciter et soutenir chez eux cet engagement (Gaudet, 2018). En illustrant ci-haut de quelle façon la conception adultiste de l'engagement politique et la conception ontologique de *la* politique portent préjudice aux jeunes, en les excluant formellement d'une communauté politique dont l'accès est limité aux adultes et en se fermant à la reconnaissance de l'aspect ordinaire du politique et à l'apport épistémique des jeunes dans la définition du politique, on soulève les biais conceptuels et structurels importants qu'il est nécessaire d'outrepasser afin d'encourager l'engagement.

Ainsi, les interventions éducatives visant à accroître cet engagement devront le plus possible être exemptes de ces biais si elles sont réellement pour atteindre leur objectif. Elles devront viser la promotion d'un engagement politique différencié rendant justice aux possibilités d'émancipation des jeunes (Caron, 2018). De plus, en illustrant comment les formes latentes et manifestes d'engagement existent sur un même continuum de l'engagement politique, lequel ne hiérarchise pas ces différentes formes, mais valorise plutôt l'aspect ordinaire et initiatique des premières et l'aspect parfois informel et extra-institutionnel des secondes, on identifie un ensemble de pratiques à travers lesquelles il devient possible pour les jeunes de faire l'exercice de leur engagement (Ekman et Amna, 2012). On peut ainsi miser sur l'expérience de ces pratiques pour favoriser l'engagement politique.

De plus, en dressant un portrait plus près de la réalité et en illustrant les défis de l'engagement politique, il devient possible de mieux cibler les interventions adaptées à chacun des profils de désengagement. Par

exemple, dans le cas des jeunes méfiants et *disempowered* décrits par Snell (2010), la présence d'un bris de confiance envers les membres de la classe politique nous indique qu'il faudrait peut-être privilégier auprès d'eux les interventions ayant pour objectif de rétablir ce lien de confiance ou de soutenir chez ces jeunes l'expression d'un engagement politique indépendant de cette confiance; un soutien aux formes d'engagement extra-institutionnelles plus critiques, subversives ou confrontationnelles par exemple, lesquelles se fondent sur la nature ontologique et conflictuelle du politique dans nos sociétés démocratiques et non sur une adhésion à l'ordre social, à *la* politique (Mouffe, 2000, 2005). Différemment, dans le cas des non-informés, on pourrait penser à mettre sur pied des activités d'information et de sensibilisation plus explicitement orientées vers des enjeux politiques collant aux préoccupations des jeunes; les enjeux environnementaux par exemple.

Ce travail d'échafaudage d'une critique et d'une conception alternative à la notion d'engagement politique chez les jeunes, couplé à un examen des embûches actuelles à leur engagement, nous prépare à considérer, au chapitre suivant, les approches et stratégies communément privilégiées par nos sociétés démocratiques pour engager leur population dans une vie politique active. Comment pouvons-nous contrer le désengagement politique de la jeunesse? Comment rejoindre les apathiques décrits par Snell (2010), motiver les non-informés à se brancher sur la politique, convaincre les méfiants et les *disempowered* de la pertinence de leur engagement et leur redonner confiance en l'efficacité de l'action politique?

Nombreux sont les auteurs mobilisés jusqu'à maintenant et d'autres dont les travaux restent à présenter qui pointent vers l'éducation citoyenne comme piste de solution à cette problématique (Amna, 2012, p.612; Howe, 2010; Kahne et Sporte, 2007, p.3; Lannegrand-Willems *et al.*, 2017, p.746; Pontes *et al.*, 2019, p.4; Ruitenbergh, 2015, p.2). Flanagan *et al.* (2012, p.471) soulèvent l'influence positive des activités de bénévolat, tout comme Flanagan (2009, p.6) qui fait mention de la pertinence de ces activités lorsqu'intégrées dans les programmes scolaires. En effet, si l'on dit souvent que les branches législatives, exécutives et judiciaires d'un gouvernement, guettées de près par une presse libre, représentent les piliers de la démocratie, l'éducation en représente certainement la fondation. Le passage obligé dans le système scolaire pour la majorité des jeunes dans nos sociétés occidentales offre de nombreuses occasions d'intervenir de façon à éveiller ou soutenir l'engagement politique. Dans certains cas, les programmes d'éducation citoyenne offrent des résultats prometteurs. Dans d'autres, les résultats sont plus mitigés. Cette variabilité de l'efficacité des programmes d'éducation citoyenne à accroître l'engagement politique

nous porte à nous questionner sur les différentes caractéristiques de ces programmes et sur les conceptions de l'engagement, de la citoyenneté et du politique qui les structurent et pouvant expliquer leurs résultats variés. Ainsi, le prochain chapitre approfondira cette question tout en effectuant un survol de différentes approches en matière d'éducation citoyenne observées au Québec, en France et aux États-Unis notamment.

CHAPITRE 2

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Pour contrer le désengagement politique, la documentation scientifique propose généralement de se tourner vers l'éducation à la citoyenneté (Biesta *et al.*, 2009, p.1; Pontes *et al.*, 2019, p.4). En effet, l'éducation publique représentant le second lieu privilégié d'éducation après le berceau familial, en plus d'être la principale institution de socialisation régulée par le corps citoyen (Amna, 2012, p.618-619), passer par celle-ci afin de limiter le désengagement politique de la jeunesse semble l'une des avenues d'action les plus prolifiques pour la société civile. À la lumière de nombreuses études démontrant le potentiel de l'éducation à la citoyenneté pour soutenir l'engagement politique des jeunes, les appels sont fréquents à ce que l'on réforme ou revalorise celle-ci de manière à ce qu'elle puisse faire la lutte au problème du désengagement (Kahne et Sporte, 2007; McAvoy et Hess, 2015). Cependant, comme l'indique Van den Berg (2016, p.5), les curriculums d'éducation citoyenne ne sont pas tous équivalents et n'ont pas tous les mêmes objectifs, donc la question de savoir quel type d'éducation citoyenne est à privilégier pour favoriser l'engagement politique demeure ouverte.

L'objectif général du second chapitre est de dresser un portrait global des formes que prend actuellement l'éducation citoyenne, d'en faire ressortir les lacunes à la lumière du cadre analytique développé au chapitre précédent et d'identifier les pratiques et approches les plus prometteuses en respect de la conception différenciée de l'engagement politique. Ainsi, ce chapitre cherchera à illustrer comment certains programmes d'éducation citoyenne réussissent à faire la promotion d'une conception différenciée de l'engagement politique et comment d'autres y font défaut. Ce faisant, le chapitre permettra d'identifier des facteurs importants devant caractériser l'éducation citoyenne, tout comme des pratiques qui seraient à éviter, si l'on souhaite que cette éducation supporte les formes différenciées d'engagement politique chez les jeunes.

Le chapitre débute par présenter et analyser les trois modèles ou représentations du « bon citoyen » qui sont véhiculées à travers différents programmes d'éducation citoyenne tels que développés par les travaux phares de Westheimer et Kahne (2004). Il interroge comment chaque représentation – le citoyen personnellement responsable, le citoyen participatif et le citoyen préoccupé par la justice (Westheimer et Kahne, 2004) – priorise ou non l'introduction des jeunes à l'aspect ontologique du politique et porte ainsi potentiellement atteinte à la possibilité pour chaque programme ou modèle de susciter l'engagement

politique. Il examine ensuite comment chacune de ces trois grandes représentations du « bon citoyen » habituellement portées par l'école est susceptible de contribuer à l'engagement ou au désengagement politique de la jeunesse dans la mesure où elles véhiculent ou non une représentation rigide ou inclusive de la citoyenneté. Après avoir analysé ces trois modèles, le chapitre se centre sur les pratiques concrètes d'éducation citoyenne analysées par Hess et McAvoy dans leur ouvrage *The Political Classroom* (2015). Ici encore, il s'agit d'identifier parmi la multitudes de pratiques pédagogiques lesquelles sont les plus susceptibles de susciter l'engagement politique au regard du cadre analytique développé au chapitre 1, c'est-à-dire, notamment dans une perspective différenciée.

2.1 La citoyenneté comme produit/pratique et l'éducation du « bon citoyen »

Lorsqu'il est question d'éducation citoyenne, l'enjeu du sens qui est donné à la citoyenneté est particulièrement saillant. Tout comme la façon dont est conçue la citoyenneté dans l'espace public peut venir tronquer notre perception du degré d'engagement politique de la jeunesse, Lawy et Biesta (2006) nous indiquent que selon que l'on conçoive cette citoyenneté comme une *pratique* ou un *produit (outcome)* dans le contexte scolaire aura une influence marquée sur les opportunités qui seront alors offertes aux jeunes de développer leur engagement politique ou non. La notion de citoyenneté comme *produit*, selon ces auteurs, apparaît fréquemment dans les programmes d'éducation citoyenne. En effet, un trait commun à ces programmes est que ceux-ci sont généralement porteurs d'une certaine notion du « bon citoyen » dont les caractéristiques varient d'un programme à l'autre et que ces programmes cherchent à *produire*.

Le « bon citoyen » y apparaît comme un rôle représenté (*framed*) d'une façon plus ou moins étroite et contraignante à travers un répertoire de gestes, d'attributs, de savoir-faire, etc. (Pykett *et al.*, 2010). Lorsque les jeunes font preuve de ces traits et comportements, alors cette éducation a réussi à faire d'eux (à *produire*) de « bons citoyens ». Inspirés de Goffman et de sa théorie de la mise en scène de la vie quotidienne (1973), Pykett *et al.* avancent qu'une telle citoyenneté est ainsi performée, comme au théâtre; « citizens need a repertoire to act out, in order to constitute themselves performatively as (good) citizens » (2010, p.533). C'est ce qui est inclus et omis de ce répertoire qui nous intéresse particulièrement, alors qu'on s'attarde aux formes d'exercice de l'agentivité politique qui sont accessibles aux jeunes et aux embûches à l'engagement qui les affectent. À cet effet, lorsqu'une représentation du « bon citoyen » offre un répertoire trop étroit et contraignant de manières d'exercer l'agentivité politique, on risque de provoquer le désengagement de ceux à qui l'on demande de se conformer à cette représentation dans la

mesure où il est plus difficile pour l'individu de correspondre aux attentes d'un modèle précis et rigide qu'à ceux d'un modèle ouvert, malléable et inclusif.

Cette notion même du « bon citoyen », lorsqu'elle structure les programmes éducatifs, apparaît fréquemment être préjudiciable aux jeunes qui, de par leur âge et leur manque de formation, ne correspondent pas, *de facto*, à ce profil ou ce *produit* éducatif. Pykett *et al.* (2010) nous permettent de saisir l'aspect contingent et contextuel de la notion du « bon citoyen », ainsi que de comprendre en quoi celle-ci peut susciter le désengagement politique. En absence d'absolus moraux et politiques, ils illustrent comment le « bon citoyen » est d'abord défini par des représentations (*framing*) principalement construites et véhiculées par une élite sociale (adulte). Ils illustrent en quoi cet enjeu relève d'une dynamique de pouvoir susceptible de perpétrer envers les jeunes le genre d'injustices décrites au chapitre 1 :

The very notion of citizenship education frames the good citizen in particular ways, namely as someone who needs to be educated to be a good (better) citizen, in ways devised by others. This places those pronouncing on citizenship education in some kind of position of authority [...]. Similarly, it puts those then charged with delivering citizenship education in an institutional position of authority over the (future) citizens they are educating. Those being educated are placed in the positions of not-yet-good-enough citizens, of having to learn what being a good citizen means and how they should act in order to be good citizens. (Pykett *et al.*, 2010, p.529)

Leur analyse met en lumière comment une représentation particulière du « bon citoyen » privilégie certaines formes d'activités politiques au détriment d'autres : « [not] all acts or frames have equal purchase; those that are materially and institutionally embedded and proposed by elite actors have more of what can be termed performative power » (p.532). C'est lorsque la représentation du « bon citoyen » favorisée par ces acteurs se limite aux formes adultistes d'agentivité et d'engagement politique que l'éducation citoyenne qui en fait la promotion porte préjudice aux jeunes. Dans cette perspective, l'idée même que l'individu doive être éduqué à la citoyenneté implique que sans cette éducation il ne puisse être un « bon citoyen ». Ainsi, on place ceux n'ayant pas encore reçu cette éducation – les jeunes – dans le rôle du « mauvais citoyen » ou du citoyen désengagé (Pykett *et al.*, 2010, p.524). Comment être surpris par la suite lorsque certains jeunes se résignent à ce mauvais rôle dont on les affuble et sombrent dans l'indifférence politique (on pensera aux apathiques décrits par Snell; 2010)? Ce constat nous permet de saisir l'aspect névralgique de la définition du « bon citoyen ».

De plus, lorsque cette représentation du « bon citoyen » n'offre pas des paramètres suffisamment vastes et variés d'exercices politiques (se limitant par exemple aux gestes associés à un engagement manifeste formel comme la participation électorale), les autres gestes témoignant d'un engagement politique ne sont pas publiquement reconnus ni compris comme tel. Dans le cas de l'engagement politique latent, comme l'identification à une idéologie ou l'adoption d'un style de vie végétarien ou écoresponsable, le bénévolat auprès d'un refuge pour femmes ou pour sans-abris (Ekman et Amna, 2012, p.295), il sera davantage perçu comme relevant de la sphère privée de la vie des individus et on ne lui accordera pas le poids et le potentiel politique qu'il possède réellement (Kahne et Westheimer, 1996, p.596). Dans le cas de l'engagement manifeste extra-institutionnel, comme la signature de pétitions, la distribution de pamphlets, la participation à des manifestations et à des actions d'occupation, la désobéissance civile, il sera perçu comme un ensemble de gestes sans pragmatisme ou conséquences concrètes, des élans utopiques mal-ciblés, ou, dans le cas de gestes illégaux, la participation à des émeutes par exemple, comme des actes de radicaux déraisonnables ou irrationnels (Akram, 2009). Autrement dit, il semble que pour susciter l'engagement politique, le répertoire d'actions du « bon citoyen » doit inclure des formes d'agentivité politique qui soient accessibles et parfois privilégiées par les jeunes. Ce répertoire ne devrait pas être limité par les normes adultistes définissant les « bonnes » manières d'agir politiquement, tout comme les frontières de ce qui peut et ne peut pas être considéré comme politique. Différemment, une éducation citoyenne bâtie autour d'une représentation de la citoyenneté comme *pratique* pourrait s'avérer être plus inclusive des formes d'agentivité politique qui sont accessibles aux jeunes (Lawy et Biesta, 2006).

Lawy et Biesta (2006) ainsi que Biesta *et al.* (2009) observent toutefois que la tendance populaire dans l'éducation citoyenne est de concevoir la citoyenneté comme un *produit*. La prédominance de cette perspective peut être vue comme un facteur du désengagement politique des jeunes. Comme l'indiquent Biesta *et al.* :

The idea of citizenship-as-outcome is problematic because it is fabricated on the assumption that citizenship is a status that is only achieved *after* one has successfully traversed a specified trajectory. It thus sees citizenship very much as an "adult experience" with young people in the position of being not-yet-citizens, in a "transitional stage between 'childhood' and 'adulthood'" [...]. This idea of citizenship is *exclusive* rather than *inclusive* since it fails to recognise that young people always already participate in social life [...] [and the] political order. (2009, p.3)

Conséquemment, une éducation citoyenne fondée sur cette notion de citoyenneté comme *produit* est préjudiciable aux élèves et véhicule une conception adultiste de l'engagement politique. Ces auteurs suggèrent ainsi que ce seraient plutôt les programmes laissant aux élèves la chance de vivre la citoyenneté comme *pratique* qui sauraient respecter les gestes affirmatifs de leur citoyenneté à travers lesquels se développe leur engagement.

Leur conception de la citoyenneté comme *pratique* concorde avec la notion ontologique du politique détaillée précédemment dans la mesure où elle peut être vécue dans toutes les relations: « [this citizenship-as-practice] cannot be simply learned in school or in any other institution but is common to all situations » (Lawy et Biesta, 2006, p.43). De plus, elle correspond aux idéaux de justice sociale mis de l'avant par Caron (2018) en respectant le vécu politique subjectif des jeunes et en évitant de leur imposer une norme à laquelle ils devraient correspondre (Lawy et Biesta, 2006, p.45). La notion de citoyenneté comme *pratique* est plus inclusive : « [it] makes no distinction between what might otherwise be regarded as a status differential between citizens and *not-yet-citizens*. It [...] assumes that *everyone* in society including young people are citizens who simply move *through* citizenship-as-practice » (Lawy et Biesta, 2006, p.43). Par conséquent, la citoyenneté comme *pratique* ne peut être conçue comme une caractéristique individuelle (un statut) que l'on possède ou que l'on ne possède pas, c'est plutôt quelque chose qui est *agi* et *relationnel*; c'est une expérience transformative. Lawy et Biesta (2006, p.45) avancent que c'est en faisant l'expérience de la démocratie – l'expérience de contextes favorables à l'agentivité citoyenne – que l'on apprendrait à devenir citoyen et que serait suscité chez nous l'engagement politique. Comme l'indique Biesta, cette perspective va à contresens des approches éducatives traditionnelles basées sur l'idée qu'il faut apprendre à être citoyen avant de pouvoir exercer sa citoyenneté : « [This perspective challenges] the idea that political [...] identities *can be* and *have to be* fully formed before democracy can 'take off' » (Biesta, 2011, p.151).

Kahne et Sporte (2007) nous permettent d'approfondir de quelle façon cette citoyenneté comme *pratique* peut se manifester dans le contexte éducatif. Pour ces auteurs (2007, p.11), ainsi que pour Kahne et Westheimer (2003), ce sont les programmes qui offrent des opportunités de réflexions politico-morales, d'affiliation sociale (*social relatedness*), d'exercice de l'agentivité et de mise en pratique des apprentissages à travers l'action concrète qui provoqueraient le développement de l'identité civique, laquelle serait garante de l'engagement politique subséquent. Le chapitre 3 sera dédié plus en détail à cette notion. Les résultats de Kahne et Sporte (2007) confirment le potentiel de ce type d'opportunités en

illustrant comment les programmes d'éducation citoyenne qui les offrent sont davantage prompts à susciter l'engagement politique chez leurs élèves ⁷. Pour ces auteurs, de telles opportunités de développement apparaissent surtout dans les classes offrant un climat ouvert (*open classroom climate*; Kahne et Sporte, 2007, p.11; Campbell, 2005, p.8-9), caractérisé par la tenue de discussions libres sur des enjeux politiques et sociaux contemporains où les participants ont la possibilité d'être en désaccord avec l'enseignant et leurs pairs, ainsi que les programmes pairant l'apprentissage théorique avec des activités de service communautaire (*service learning*), prenant parfois la forme de bénévolat, parfois celle de projets visant à résoudre des problèmes vécus par la collectivité. C'est à travers ces discussions ouvertes que les jeunes sont amenés à entretenir les réflexions politico-morales propices à l'engagement politique. C'est aussi à travers ce service communautaire qu'ils peuvent identifier et développer leurs affiliations sociales et être exposés à des modèles d'engagement politique, deux facteurs tout aussi propices à l'engagement. Kahne et Sporte résument leurs résultats ainsi :

While taking a government course [that explores citizenship and politics in a theoretical light] may not make much of a difference, we find that [...] experiences that focus directly on civic and political issues and ways to act (e.g. undertaking service learning projects, following current events, discussing problems in the community and ways to respond, providing students with a classroom in which open dialog around controversial issues is common and where students study topics that matter to them, as well as exposure to civic role models) appear to be a highly efficacious means of fostering commitments to civic participation. (Kahne et Sporte, 2007, p.38)

En ce sens, les travaux de Kahne et Sporte (2007) nous permettent de soutenir davantage l'idée qu'une conception de la citoyenneté comme *pratique* est plus apte à susciter l'engagement politique que la citoyenneté comme *produit*. En effet, dans leur perspective, l'engagement politique est suscité lorsque la citoyenneté est *vécue* et *pratiquée*, lorsque les individus travaillent à la résolution de problèmes vécus par

⁷ Les données consultées par Kahne et Sporte proviennent des instances de 2003 et 2005 d'une étude menée tous les deux ans dans le réseau des écoles publiques de la ville de Chicago aux États-Unis et se concentrant sur un groupe de jeunes *freshmen* (14-15 ans) au premier temps de mesure, devenus *juniors* au second (16-17 ans). Le nombre total de participants, après discriminations méthodologiques, était de 4057 élèves répartis à travers 52 écoles (Kahne et Sporte, 2007, p.17-18). La mesure utilisée pour déterminer le degré d'engagement politique des participants incluait des items relevant tout autant des formes latentes que manifestes d'engagement ainsi que des formes individuelles et collectives (Kahne et Sporte, 2007, p.20). Leur étude consistait à mettre de l'avant un modèle prédictif de la variance de l'engagement politique, modèle permettant d'identifier les variables ayant la plus grande influence sur cette variance. Ce modèle a permis d'expliquer 63% de la variance des réponses des jeunes à propos de l'engagement. De la variance totale expliquée, le *open classroom climate*, les activités de *service learning* et les activités extrascolaires autres que sportives sont apparues avoir la plus grande influence sur l'engagement politique observé.

la collectivité et lorsqu'ils entrent en relation d'égalité avec leurs vis-à-vis citoyens et avec l'aspect conflictuel qu'implique ce rapport d'égalité (il faut traiter, délibérer et s'entendre avec l'autre lorsqu'il est question de prendre une décision dans un contexte d'égalité, alors qu'un rapport hiérarchique implique l'autorité de l'un et demande l'obéissance de l'autre). Plus simplement, on y est un « bon citoyen » lorsqu'on pratique la citoyenneté. Aussi bien dire que, dans cette perspective, la distinction entre « bons » et « mauvais » citoyens devient caduque.

Ainsi, c'est en respect du principe de justice épistémique présenté précédemment que la conception du « bon citoyen » véhiculée par l'éducation citoyenne devrait idéalement correspondre le plus possible à la représentation différenciée de la citoyenneté, faute de quoi il serait préférable qu'une telle éducation évite simplement de chercher à former de « bons citoyens » et adopte une orientation différente telle que celle de la citoyenneté comme *pratique*. Cet enjeu est d'autant plus important lorsque, confrontés aux représentations concurrentes du « bon citoyen », les jeunes, soumis à l'éducation citoyenne, font face à un choix : « whether citizens (les élèves) will choose or accept to play the role as offered to them [or not] » (Pykett *et al.*, 2010, p.533). En effet, lorsque les conditions d'expression de la citoyenneté et de l'engagement politique sont délimitées par des paramètres normatifs adultes, dans lesquels les jeunes ne se reconnaissent pas nécessairement, est-il surprenant que certains d'entre eux refusent de « jouer le rôle » du « bon citoyen » tel qu'on le leur présente?

Tel que susmentionné et malgré toutes ces considérations théoriques, les programmes d'éducation citoyenne véhiculent habituellement une certaine représentation du « bon citoyen » variant d'un programme à l'autre. En nous penchant sur ces différentes représentations, à la lumière des critères de l'engagement politique différencié identifiés au chapitre 1 et des nouvelles considérations développées ci-haut, il est possible de cibler les représentations plus ou moins aptes à respecter l'agentivité politique des jeunes et ainsi à susciter leur engagement. Cet exercice nous permet également de vérifier si les programmes dont la représentation de la citoyenneté se rapproche davantage de celle de la citoyenneté comme *pratique* réussissent à susciter davantage l'engagement chez les jeunes. Conséquemment, il devient possible de relever les caractéristiques des programmes les plus favorables et défavorables à cet engagement.

2.2 Trois modèles du « bon citoyen »

Les travaux phares de Westheimer et Kahne (2004) nous offrent une synthèse des différentes représentations du « bon citoyen » apparaissant dans les programmes d'éducation à la citoyenneté aux États-Unis: le citoyen personnellement responsable, le citoyen participatif et le citoyen préoccupé par la justice. Ces auteurs nous indiquent que ces définitions variées déterminent les choix curriculaires et donnent forme aux programmes éducatifs. Malgré le fait que leurs travaux se situent dans le contexte états-unien, leurs conclusions demeurent pertinentes à l'analyse de programmes d'éducation citoyenne dans d'autres contextes. En effet, la présence de ces différentes représentations du « bon citoyen » a été soulevée à l'extérieur des États-Unis, notamment au Québec par d'autres chercheurs (Éthier et Lefrançois, 2012; Éthier *et al.*, 2013; Fillion, *et al.*, 2016; Lefrançois, *et al.*, 2017). Une brève analyse des implications de ces constats pour l'éducation citoyenne au Québec accompagnera leur présentation ci-bas.

2.2.1 Le citoyen personnellement responsable

Le citoyen personnellement responsable d'abord est celui qui, par exemple, contribuera à une collecte de nourriture ou celui qui fera du bénévolat lorsqu'on l'y incite. La prémisse centrale de cette conception est que la participation d'individus bien intentionnés aux œuvres caritatives est la meilleure des solutions aux problèmes sociaux et la meilleure façon d'améliorer la société. Cette éducation accorde une place centrale au développement de traits telles l'honnêteté, l'intégrité et la discipline. On cherche à y former l'équivalent d'un « bon voisin » : empathique, faisant preuve de compassion et de respect, poli et bienséant, mais s'occupant surtout de ses propres affaires (Westheimer et Kahne, 2004, p.4).

Les travaux de Westheimer et Kahne (2004) nous sont surtout utiles afin d'identifier les limites de la représentation du « bon citoyen » personnellement responsable. N'offrant pas de données spécifiques sur les effets d'un programme d'éducation à la citoyenneté marqué par une telle représentation, les auteurs en font tout de même une vive critique. En effet, ils associent davantage ce type de représentation aux programmes n'étant pas aptes à susciter l'engagement politique. Ainsi, leurs travaux se concentrent sur les programmes cherchant à former le citoyen participatif et le citoyen préoccupé par la justice (que nous verrons plus loin). Ils soulignent cependant que la représentation du « bon citoyen » personnellement responsable serait la plus populaire à travers les différents programmes d'éducation à la citoyenneté qu'ils ont observés aux États-Unis (Westheimer et Kahne, 2004, p.5), chose troublante, car, selon leur analyse, cette représentation du « bon citoyen » n'a rien de particulièrement démocratique. En effet, les qualités dont l'éducation du citoyen personnellement responsable cherche à faire la promotion ne sont pas

inhérentes à ce type de société. Le bon citoyen, responsable, généreux et autonome qu'elle dépeint serait tout aussi souhaitable dans une société totalitaire; il y serait un tout aussi « bon citoyen ». Les auteurs l'illustrent très clairement: « These are desirable traits for people living in a community. But they are not about democratic citizenship » (Westheimer & Kahne, 2004, p.6). Parfois même, les traits valorisés par cette conception du bon citoyen (l'obéissance, le patriotisme et la loyauté par exemple) peuvent décourager l'exercice d'une agentivité politique plus critique et contestataire, laquelle devrait être acceptée et défendue en démocratie. Ainsi, les formes d'engagement extra-institutionnelles et parfois illégales décrites par Ekman et Amna (2012), la désobéissance civile par exemple, sont inadmissibles dans cette conception. Considérant les observations de Cammaerts *et al.* (2013) en regard de l'attachement toujours exprimé par les jeunes générations envers la démocratie et ses principes, et cela même malgré leur désengagement politique, il est présupposé que ce type d'éducation, ne faisant pas la promotion d'une notion particulièrement démocratique de la citoyenneté, contribue au désengagement susmentionné. De plus, dans la perspective du « bon citoyen » personnellement responsable « volunteerism and kindness are put forward as ways of avoiding politics and policy » (Westheimer et Kahne, 2004, p.6) et cette « bonne citoyenneté » s'exprime non pas à travers des pratiques (lesquelles, de par leur aspect relationnel, placeraient l'individu en contact avec le politique), mais d'abord dans des traits, une façon d'être ou un « caractère » étroitement cadré et individualisé, un produit éducatif limitant le spectre du politique à ses représentations adultistes et institutionnalisées.

L'éducation du citoyen personnellement responsable apparaît être inadéquate pour susciter l'engagement politique, car elle n'en fait pas la promotion. Au mieux elle demande de l'individu un engagement minime; on pourrait l'appeler l'éducation du citoyen minimalement engagé. Les rares formes d'agentivité politique qui sont soutenues par cette éducation se limitent principalement à des formes individuelles. Ainsi, ce « bon citoyen » vote, travaille, paye ses taxes, recycle, donne à la charité, mais il ne fait pas grand-chose d'autre que l'on pourrait qualifier de politique. Lorsque cette éducation encourage l'engagement latent collectif, à travers la participation à des activités bénévoles par exemple, aucun effort n'est effectué pour en reconnaître la saillance politique; pour y déceler le politique dans l'ordinaire ou dans le vécu des jeunes (Neveu, 2015). Ces formes d'engagement seront davantage dépeintes comme des gestes privés de charité performés par les privilégiés à l'égard des plus démunis; un devoir civique contribuant à atténuer des maux sociaux dont l'aspect politique est passé sous silence (Kahne et Westheimer, 1996, p.596-597). En quelque sorte, cette éducation prend davantage la forme d'une socialisation à l'aspect ontique du politique, à l'ordre politique en place ou, en d'autres mots, un endoctrinement timide à une citoyenneté passive,

inoffensive et impuissante. Ce faisant, il s'agit d'une éducation qui mène d'abord à la reproduction de cet ordre, plutôt qu'à une habilitation de l'élève à l'aspect constitutif, ou « de gouvernance », de la citoyenneté, soit la capacité du citoyen à participer à l'organisation de la société, une sensibilisation à l'aspect ontologique du politique (Biesta, 2011; Gaudet, 2018, p.10; Mouffe, 2000, 2005; Ruitenberg, 2015).

En en faisant l'analyse à la lumière de la typologie de Ekman et Amna (2012), on constate que cette éducation ne demande pas ou demande peu au « bon citoyen » de porter attention à l'actualité politique, de s'identifier à un groupe idéologique, de s'intéresser à la politique, d'en discuter avec les gens autour de lui (des exemples d'engagement latent) ou de prendre part activement à des regroupements politiques formels. Il est encore moins encouragé à faire preuve d'engagement politique manifeste extra-institutionnel, et l'idée même d'un engagement politique illégal lui est hors de question, en correspondance avec les valeurs d'obéissance dont il est porteur. Comme l'indiquent Westheimer et Kahne, ces programmes véhiculent une notion de la citoyenneté comme personnalité (*character*); un ensemble des traits et d'attitudes, une bienveillance et un penchant pour la charité (2004, p.4). Du même coup cette citoyenneté est vidée de son aspect politique et relationnel; elle est individualisée. Dans ces programmes, « youth seem to be "learning" that citizenship does not require democratic governments, politics, or even collective endeavors » (Westheimer et Kahne, 2004, p.6); cette citoyenneté est vidée de ses *pratiques*.

Dans cette perspective, on est un « bon citoyen » lorsque l'on correspond au *produit* qu'est le citoyen personnellement responsable; un individu honnête, intègre, discipliné, empathique, compatissant, poli, etc., et non pas lorsqu'on *agit* dans l'espace politique (lequel est représenté très étroitement). La notion même d'engagement politique devient désuète. C'est ainsi sans surprise que Westheimer et Kahne constatent que :

[Research] has found that initiatives that support the development of personally responsible citizens may not be effective in increasing participation in local or national affairs. [...] Indeed, there are some indications that curriculum and education policies designed to foster personal responsibility undermine efforts to prepare both participatory and justice-oriented citizens. (Westheimer et Kahne, 2004, p.21)

Cela explique mal, cependant, quelles sont les pratiques éducatives exercées ou omises dans le cadre de cette approche à l'éducation citoyenne qui viennent faire obstacle ou, inversement, sauraient susciter

l'engagement politique chez les jeunes. À cet effet, Westheimer et Kahne (2004) n'offrant pas un portrait détaillé des programmes visant l'éducation du citoyen personnellement responsable, il faut nous tourner vers les travaux de Bozec (2018) afin d'approfondir notre compréhension des limites de cette approche éducative et nous permettre de mieux cibler les pratiques plus ou moins susceptibles de respecter une conception différenciée de l'engagement politique et plus ou moins prompts à tenir compte des embûches actuelles à cet engagement chez les jeunes.

Faisant l'analyse de l'éducation citoyenne en France, Bozec (2018) observe la présence d'une représentation du « bon citoyen » très similaire à celle du citoyen personnellement responsable décrite par Westheimer et Kahne (2004). Cette approche éducative tend à se limiter à la transmission de valeurs prosociales et de connaissances formelles sur les institutions gouvernementales de la nation d'appartenance. Cela s'effectue d'abord à travers des cours magistraux où, par le biais d'exemples historiques « bien souvent éloignés dans le temps et dans l'espace » (Bozec, 2018, p.74), sont illustrés les façons dont se manifestent les principes de liberté et d'égalité dans leur société et sont présentées les lois qui en assurent le respect. Cette transmission de valeurs s'effectue surtout dans la façon dont est traité et présenté ce contenu. On y présente certaines postures comme étant consensuelles, certaines interprétations de ces valeurs et conceptions de l'ordre social comme étant « bonnes » et « communes » et devant ainsi être acceptées comme telles (Bozec, 2018, p.77-78). L'auteure remarque qu'une éducation citoyenne fondée d'abord sur la transmission de valeurs et qui vise à former un caractère spécifique chez l'élève fait souvent en sorte que les enseignants, cherchant à respecter « une conception particulière de la neutralité politique, mais aussi et surtout à [atteindre] l'objectif de cohésion qui est attribué officiellement à l'école » (Bozec, 2018, p.68), finissent par dépolitiser le rôle du citoyen auquel on cherche à former les jeunes afin d'éviter d'être accusé d'endoctrinement. Elle indique ainsi :

On relève également qu'une forme de dépolitisation de la citoyenneté est à l'oeuvre dans l'éducation civique scolaire, au sens où les acteurs et les enjeux spécifiques à l'univers politique, mais aussi la conflictualité qui lui est inhérente – le politique renvoyant à la compétition pour le pouvoir et à la division idéologique [...] – sont minorés, voire totalement occultés. Le traitement des sujets politiques en classe tend en effet à évacuer leur caractère proprement politique en les délestant à la fois de leur nature controversée et de leur inscription dans l'espace politique. (Bozec, 2018, p.74)

Cette approche présente la notion de politique surtout dans sa forme ontique, celle-ci se limite à des espaces institutionnels, et, conséquemment, son exercice demeure réservé aux adultes, ce qui justifie que les élèves en soient gardés à distance. En pratique, dans la classe, on évite le plus possible d'exposer les

jeunes à la façon dont la politique affecte quotidiennement leur vie au point de taire des enjeux pouvant les affecter ou les interpeller dans le présent afin de maintenir un semblant d'harmonie au sein du groupe. Bien que cette harmonie soit importante pour entretenir un climat de classe favorable aux apprentissages, s'agit-il d'une raison valable pour que l'on présente aux élèves une version tronquée et largement dépolitisée de l'univers social dans lequel ils grandissent?

Ainsi, dans le cadre de ses travaux, Bozec constate que dans cette approche de l'éducation citoyenne « [les enseignants interrogés] ne se contentent pas de rejeter l'idée d'un enseignement qui pourrait s'avérer partisan : ils "évitent" au maximum de parler de sujets politisés par peur de laisser transparaître leur opinion » (Bozec, 2018, p.76). Lorsque ces cours traitent d'enjeux politiques ou controversés dans l'actualité, ce traitement s'effectue de manière à amoindrir les tensions sociales, sans en faire une analyse critique :

La tendance à l'évacuation du politique en classe débouche sur l'évitement de certains sujets ou sur une présentation factuelle et dépolitisée des enjeux qui occulte leur caractère controversé. Ainsi les « émeutes » de banlieues en 2005⁸, parfois abordées dans les classes [...], ont-elles été essentiellement évoquées en termes de condamnation de la violence. Cet aspect apparaissait aux enquêtés comme le plus « apolitique » car le plus consensuel [...]. (Bozec, 2018, p.77)

En résulte un contournement des questions sociales riches en antagonismes qui pourraient mettre en lumière la présence de ces tensions dans la classe et exemplifier l'existence dans nos sociétés de groupes se distinguant par leurs intérêts parfois divergents et conflictuels, les « eux » et les « nous » de la perspective *agonistique* de Mouffe (2000, 2005). Du même coup, les élèves n'ont pas l'opportunité d'effectuer les réflexions politico-morales identifiées par Kahne et Sporte (2007) comme ayant une incidence positive sur l'engagement politique. Ce phénomène d'évitement apparaîtrait particulièrement dans les classes où les postures des élèves risquent d'être divergentes les unes des autres (Campbell, 2005, p.15-16). Ce faisant, on dépeint la société comme étant socialement et politiquement uniforme et homogène, un lieu où règne le consensus et la même apparence d'harmonie que l'on souhaite maintenir dans la classe. Il va sans dire que cela ne correspond pas à la réalité de nos sociétés démocratiques contemporaines, dans tout ce qu'elles ont de pluriel, mais tend plutôt à effacer et exclure les individus

⁸ Ces émeutes ont été déclenchées par le décès par électrocution de deux jeunes hommes provenant de minorités ethniques qui s'étaient cachés dans un poste électrique afin d'échapper à un contrôle policier à Clichy-sous-Bois en octobre 2005. Cet événement a donné lieu à un large mouvement de protestation et de contestation des conditions de vie des groupes minorisés et vivant au sein des banlieues françaises (Akram, 2009, p.317-318).

déviant de la « norme » du « bon citoyen » et n'adhérant pas au « consensus » ainsi dépeint (Mouffe, 2000, 2005).

Offrir une telle représentation de la société dénuée de ses instances de désordre et de conflit s'inscrit davantage dans l'introduction des élèves à *la* politique (l'ordre social qu'elle constitue) qu'au domaine *du* politique, et ainsi écarte pour eux la possibilité de constater en quoi *le* politique se vit à tous les jours. Ainsi l'évitement des questions controversées et des enjeux politiques en classe, couplé à la construction d'une représentation harmonieuse de la société, apparaissent être les deux principales pratiques propres aux programmes formant le citoyen personnellement responsable qui exercent un effet néfaste sur l'engagement politique des élèves. En effet, on n'observe pas ici le climat de classe ouvert (*open classroom climate*) auquel réfèrent Kahne et Sporte (2007), mais plutôt un climat d'évitement. La notion étroite du « bon citoyen » qui est véhiculée dans ces programmes – celui qui adhère à une représentation harmonieuse de la société ou est simplement ignorant de la nature conflictuelle de l'organisation sociale, celui qui se contente de faire preuve des traits de caractère nommés précédemment et de participer à la politique à travers ses formes institutionnalisées – exclut par définition un grand nombre de formes d'engagement politique qui sauraient rejoindre une plus grande variété de jeunes. En évitant de traiter des conflits sociaux et politiques et des différentes identités citoyennes qu'ils recèlent (par exemple, les citoyens engagés dans les mouvements syndicaux, dans la désobéissance civile, ceux qui manifestent et signent des pétitions, portent des idéologies nouvelles à travers leur style de vie; véganisme, anarchisme, coopératives, etc.), ces programmes n'offrent pas de support aux formes différenciées d'engagement politique.

De plus, ces programmes n'apparaissent pas intervenir de façon à répondre aux particularités des jeunes désengagés d'aujourd'hui. Les apathiques décrits par Snell (2010) ne sont pas particulièrement rejoints, car les enjeux politiques qui pourraient les concerner individuellement ne sont pas traités (la hausse du coût des études, le chômage chez les jeunes et la diminution des services publics qui leurs sont offerts par exemple). Ce serait en mettant en lumière l'aspect politique de plusieurs facettes de leur vie quotidienne que les apathiques pourraient être davantage appelés à s'engager, car à travers ce regard il leur serait possible de voir en quoi ce qui est politique les concerne. Ces programmes ne rejoignent pas non plus les non-informés, car maîtriser de nombreuses connaissances politiques n'est pas dépeint comme utile lorsqu'on y représente le « bon citoyen » comme n'ayant pas à être très connaissant ou à suivre l'actualité pour être « bon ». Les méfiants sont également laissés pour compte alors qu'on ne leur propose pas de

formes non-institutionnalisées d'engagement, lesquelles cadreraient mieux avec leurs préoccupations, comme le *service learning* décrit par Kahne et Sporte (2007) le permettrait. Les *disempowered*, finalement, se retrouvent dans une situation similaire face à ces programmes qui ne leur offrent pas d'opportunités d'exercer leur agentivité politique, de développer leurs affiliations sociales, de pratiquer la citoyenneté, de voir les résultats positifs de leur engagement, mais qui repoussent plutôt l'activité politique par-delà l'atteinte de la majorité légale. De plus, en évitant le traitement d'enjeux conflictuels, ces programmes n'offrent pas aux *disempowered* la possibilité de développer une aisance avec cet aspect constitutif du politique. Les programmes visant la formation du citoyen personnellement responsable omettent généralement d'introduire les élèves au politique dans son aspect ontologique, par lequel ils pourraient saisir l'aspect ordinaire du politique et identifier les espaces et les gestes par lesquels ils pourraient exercer leur agentivité dans ce domaine, pratiquer leur citoyenneté, et ainsi découvrir des formes d'engagement leur étant accessibles.

2.2.1.1 Le « bon citoyen » au Québec

Comme nous en informent Éthier et Lefrançois (2012) ainsi que Fillion *et al.* (2016), le citoyen personnellement responsable décrit par Westheimer et Kahne (2004) et observé en France par Bozec (2018) apparaît également dans l'éducation citoyenne offerte au Québec. Alors que l'Ontario et la Colombie-Britannique ont doté dans les dernières années leurs curriculums d'éducation secondaire de cours spécifiques d'éducation à la citoyenneté (Van den Berg, 2016), le Québec attribue principalement cette fonction aux enseignants du programme d'Histoire et Éducation Citoyenne (HÉC) (Éthier et Lefrançois, 2012, p.32), un enchevêtrement de matières impliquant son lot de défis. Selon Lefrançois et Éthier (2007, p.2), la notion du citoyen demeure largement indéfinie dans les documents ministériels propres au cours d'HÉC. Cette confusion, avancent les auteurs, apparaît également dans la formation des enseignants devant introduire les jeunes à la citoyenneté, laquelle en écope (Lefrançois et Éthier, 2007; Fillion *et al.*, 2016). Il en résulte que l'éducation à la citoyenneté y apparaît comme un prolongement de l'enseignement de l'histoire, comme si les savoirs et compétences acquises dans l'étude de la seconde étaient suffisants à l'exercice de la première. En effet, à travers l'apprentissage de la méthode historique, il est attendu que les jeunes développent leur capacité à analyser de façon critique les faits sociaux, leur permettant ainsi d'exercer leur capacité à prendre des décisions éclairées dans le cadre de délibérations (Lefrançois et Éthier, 2008, p.444) ou, éventuellement, dans l'exercice électoral. L'objectif central du programme, qui est de former le « citoyen réflexif » (Lefrançois et Éthier, 2008, p.445), relève plutôt du développement de capacités cognitives et rationnelles correspondant à l'exercice d'un jugement critique

dans l'examen des enjeux politiques et d'actualité. Ces visées sont présentées comme étant suffisantes pour susciter l'engagement politique des jeunes.

Cependant, dans l'absence de problématisation de l'actualité politique, de reconnaissance spécifique du vécu ordinaire des jeunes comme étant politique et de soutien explicite pour une participation active à la vie politique de leur communauté, les compétences de ce « citoyen réflexif » tombent à plat. Comme l'indiquent Éthier et Lefrançois, les compétences visées par le programme d'HÉC et le « bon citoyen » que leur maîtrise évoque tendent à caractériser une représentation libérale et individualisante du citoyen (2012, p.27), laquelle, tel que mentionné précédemment, conçoit l'engagement politique comme devant se restreindre à un cadre institutionnel étroit (Caron, 2018, p.60). De la même façon que le programme français priorise « l'autonomie intellectuelle du citoyen critique » (Bozec, 2018, p.81) plutôt que l'exercice d'une agentivité politique vécue dans la quotidienneté et les formes différenciées d'engagement, le modèle du « citoyen réflexif » du PFEQ (MELS, 2006) met de côté l'aspect *pratique* et immédiat de la citoyenneté au profit d'une approche éducative qui *prépare* à un exercice citoyen repoussé dans l'avenir. Éthier et Lefrançois soulèvent que malgré que certains objectifs du programme d'HÉC tendent à favoriser une représentation du citoyen participatif ou préoccupé par la justice, qui seront présentés plus loin, les pratiques exercées en classe finissent plus généralement par promouvoir le « bon citoyen » personnellement responsable (2012, p.35); un citoyen s'occupant de ses propres affaires, apte à faire des choix politiques (électoraux surtout) raisonnés et critiques. Tel que soutenu précédemment, cette représentation porte son lot de défis en regard de l'objectif de soutenir les formes différenciées d'engagement politique. Ainsi, même lorsque le cours d'HÉC parvient à susciter chez les jeunes le développement des compétences critiques et intellectuelles du « citoyen réflexif », les élèves font toujours face à ce que Ruitenberg nomme un « déficit motivationnel » (2010, p.372-373) venant limiter leur engagement.

En effet, lorsque le programme transmet une représentation de l'ordre sociopolitique québécois comme étant un idéal de démocratie libérale (Éthier et Lefrançois, 2012, p.34-35), passant ainsi sous silence les conflits et injustices qui y demeurent, il supporte la socialisation à un ordre social qui n'a pas à être soumis à la critique et ne nécessitant pas non plus l'implication active de ses membres (autrement qu'aux élections). Ainsi les capacités d'analyse critique du « citoyen réflexif » sont rendues caduques par le postulat d'une société harmonieuse et sans failles où les citoyens n'ont pas à faire preuve d'agentivité politique puisqu'il n'y a rien sur quoi agir. Pour reprendre les mots de Bozec, on y favorise davantage

l'allégeance et l'acceptation de l'ordre sociopolitique que la participation à sa construction (2018, p.71). Dans ce contexte, on présente aux jeunes leur démocratie comme étant achevée et parfaite, plutôt que comme un projet entamé, mais qui reste à parfaire (Cammaerts *et al.*, 2013, p.650); une notion qui invite bien plus à l'action. Ce serait par une représentation plus réaliste de la société, avec ses conflits et ses failles, offerte dans un climat de classe ouvert où les élèves pourraient être en désaccord avec ce qui leur est transmis, que ces derniers seraient plus clairement appelés à s'engager politiquement. En effet, ces lieux de conflits apparaissent comme des espaces de mise en pratique de l'agentivité politique à travers l'exercice d'une citoyenneté de gouvernance (Bozec, 2018, p.85; Gaudet, 2018, p.10; Kahne et Sporte, 2007), laquelle demande généralement un engagement politique plus soutenu en formes latentes, manifestes et extra-institutionnelles que ce qui est attendu du citoyen personnellement responsable. Hess et McAvoy (2015, p.80) abondent dans le même sens lorsqu'elles soulignent qu'il est pédagogiquement préférable d'enseigner aux élèves à se considérer comme des citoyens politiquement égaux vis-à-vis des autres citoyens que de prétendre qu'ils sont en tout point égaux dans l'espace public, tout comme il est préférable de les inviter à réfléchir à ce que serait une démocratie idéale plutôt que d'ignorer en quoi la nôtre fait défaut.

De plus, et cela malgré les meilleures intentions du programme, la réalité de la pratique limite fréquemment le travail des enseignants à celui de la gestion de classe, de la discipline et de la passation d'un contenu peu prompt à susciter l'engagement et à faire appel à l'agentivité politique des élèves (Éthier et Lefrançois, 2012, p.37; Robert-Mazaye *et al.*, 2017, p.100-101). Comme l'indiquent Robert-Mazaye *et al.* : « les élèves sont simplement appelés à connaître le rôle des institutions publiques et à reconnaître le parlementarisme canadien comme archétype démocratique » (2017, p.100). Puisque cette transmission de connaissances ne problématise pas le rôle de ces institutions et ne familiarise pas les élèves avec les façons différenciées dont ils peuvent s'engager, elle n'apparaît pas interpellier leur agentivité politique. Pourtant, l'un des objectifs premiers du PFEQ est de développer chez les élèves un pouvoir d'action sur leur vie (MELS, 2006). Conséquemment,

[Les élèves] semblent considérer que les enseignements dispensés ne leur permettraient pas toujours de comprendre le fonctionnement de la vie démocratique québécoise, de développer les connaissances et les compétences nécessaires pour faire des choix politiques éclairés, ainsi que de saisir les liens entre la politique et la vie quotidienne et future. Il en résulterait une méconnaissance des systèmes politique et électoral et une incompréhension des enjeux débattus au cours des campagnes électorales et des différences de postures des candidats et partis autour de ses enjeux [...]. (Robert-Mazaye *et al.*, 2017, p.101)

La résultante est qu'à travers leur formation, les jeunes Québécois ne sont pas plus rendus compétents à s'engager politiquement de manière adultiste que de manière différenciée. Ce constat nous renvoie à l'éducation du citoyen personnellement responsable de Westheimer et Kahne (2004), lequel est un « bon citoyen » même s'il n'est pas vraiment engagé, même s'il n'exerce pas son agentivité politique et ne participe pas activement à la gouvernance de sa société et demeure plutôt égocentrique et politiquement passif. Dans le même ordre d'idées, et de façon similaire à ce qu'observe Bozec en France (2018), les manuels d'histoire utilisés au Québec, dont s'inspirent régulièrement les enseignants du secondaire dans leur choix d'approche pédagogique et de contenu à transmettre, représentent également le « bon citoyen » comme un sujet passif: «[Textbooks] provide students with the basis for a misleading vision of the world, which does nothing to empower them as citizens, despite explicit claims to the contrary in the curriculum documents » (Éthier, *et al.*, 2013, p.130).

Un phénomène semblable est observé à l'école primaire où les enseignantes, à travers ce qu'elles considèrent être les contenus propres à l'éducation citoyenne, cherchent plutôt à promouvoir des attitudes prosociales, le respect des règles de la classe, dans l'optique de favoriser le « vivre-ensemble » et l'harmonie (Fillion *et al.*, 2016, p.10-12). C'est plutôt la régulation des comportements qui est opérée par la formation du « bon citoyen » tel qu'interprété par les enseignantes (2016, p.13), pour qui ce dernier correspond à l'image (au *produit*) du bon voisin décrit par Westheimer et Kahne (2004; Fillion *et al.*, 2016, p.16-17). Le même phénomène est observé par Bozec lorsqu'elle constate que l'éducation citoyenne finit par prendre la forme d'une « autodiscipline individuelle vis-à-vis des règles scolaires » (2018, p.84), laquelle apparaît tout particulièrement prendre cette forme dans les milieux plus difficiles et à statut socio-économique plus bas. Dans ce contexte, l'éducation citoyenne prend surtout la forme d'une discipline ciblant la réduction des méfaits et le contrôle des jeunes; un portrait bien éloigné de celui d'une formation garantissant le développement de l'agentivité et de l'engagement politique. Comme l'indiquent Fillion *et al.* :

[Les] représentations de l'éducation à la citoyenneté trop centrées sur le vivre-ensemble paraissent plus susceptibles d'amener les élèves vers l'obéissance plutôt que vers la réflexion critique, le pouvoir étant abordé comme une fatalité plutôt que comme le fruit des décisions humaines. (2016, p.19)

En ce sens, l'éducation citoyenne au Québec n'apparaît pas non plus être apte à interpeller convenablement les jeunes désengagés décrits par Snell (2010), dans la mesure où on tend à y taire l'aspect conflictuel du politique ou à en limiter les lieux d'expression légitime à ceux ciblés par les

institutions. Ainsi, les formes manifestes et extra-institutionnelles d'engagement avec lesquelles les jeunes méfiants devraient avoir plus d'affinités, ainsi que les formes plus ordinaires et latentes d'engagement plus susceptibles d'interpeller les non informés et les *disempowered* (particulièrement lorsqu'elles leur permettent de développer une aisance avec la conflictualité inhérente à la vie sociale) sont peu présentes dans les programmes qui cherchent à promouvoir l'obéissance et une notion fataliste du pouvoir.

Les prochaines conceptions du « bon citoyen » identifiées par Westheimer et Kahne (2004) à travers leur analyse de divers programmes d'éducation citoyenne se rapprochent davantage de cet idéal d'une éducation à la citoyenneté différenciée et d'une représentation de la citoyenneté comme *pratique*. En effet, les programmes d'éducation du citoyen participatif et du citoyen préoccupé par la justice décrits par ces auteurs tendent davantage à problématiser l'environnement politique et social des jeunes en les encourageant à adopter le rôle de participants actifs et responsables de contribuer à des mouvements collectifs visant à répondre aux problèmes sociaux. Un engagement politique plus substantiel est favorisé, lequel est davantage défini par les intérêts et préoccupations des jeunes. Leur agentivité politique y est davantage respectée et mise de l'avant. Une représentation moins stricte du « bon citoyen » transparait à travers laquelle un engagement politique plus différencié devient possible.

2.2.2 Le citoyen participatif

Alors que le citoyen personnellement responsable est celui qui contribue à la collecte de denrées, le citoyen participatif est celui qui organise cette collecte. Cette perspective postule que la société est constituée d'individus aux intérêts variés, parfois divergents et en concurrence, lesquels sont tous légitimes et aptes à entreprendre des démarches afin de faire valoir leurs intérêts. L'éducation de ce type de « bon citoyen » implique la préparation à une participation active à la vie collective et aux efforts communautaires pour offrir des réponses aux problèmes sociaux. Elle transmet un bagage de connaissances relatives au fonctionnement de l'État et des organismes communautaires et cherche à développer chez l'élève les capacités requises à la planification et l'organisation de ces efforts collectifs (Westheimer et Kahne, 2004, p.4-5).

Alors que leurs travaux ne décrivaient pas en profondeur les pratiques éducatives propres aux programmes cherchant à former le citoyen personnellement responsable, Westheimer et Kahne (2004) offrent un portrait plus étoffé des programmes ciblant le développement de citoyens participatifs et de citoyens préoccupés par la justice. Ils rapportent des résultats de types qualitatifs provenant

d'observations sur le terrain, d'analyses de documents et d'entrevues combinés aux données quantitatives de questionnaires passés avant et après la réalisation des programmes. Leur étude couvre un total de 10 programmes d'éducation citoyenne différents à travers les États-Unis, étudiés sur une période de deux ans, lesquels véhiculent soit une conception du citoyen participatif, soit une conception du citoyen préoccupé par la justice. Les programmes formant le citoyen personnellement responsable ne cadrant pas avec la perspective démocratique de leur étude et ayant déjà été les sujets d'études antérieures, leurs travaux ne s'y intéressent pas davantage, d'où l'utilisation ci-haut des exemples de l'éducation citoyenne en France et au Québec.

Les résultats rapportés pour les programmes véhiculant la notion du « bon citoyen » participatif ne concernent qu'un des 10 programmes étudiés, le programme *Madison County Youth in Public Service*, bien que les auteurs fassent usage de leurs observations à travers les autres programmes pour en faire l'analyse. Les participants provenant du programme *Madison* comptaient deux enseignants de deux écoles secondaires (*high schools*), trois membres du personnel pour chaque école et 61 élèves. Les élèves étaient à grande majorité d'ethnie euroaméricaine (97%); 3% seulement provenaient de groupes racisés. Les entrevues étaient d'une durée de 20 à 45 minutes et les périodes d'observation en classe s'échelonnaient sur deux à trois jours. Un questionnaire était rempli par les élèves avant le début du programme et une fois celui-ci complété.

Le programme *Madison County Youth in Public Service* s'échelonnant sur une période d'un an débutait lors du premier semestre par un cours intensif et condensé du programme d'études civiques standard prescrit par le curriculum officiel, plus théorique, et l'application pratique de ces connaissances dans le cadre de projets de service public lors du second semestre. Malheureusement, l'étude de Westheimer et Kahne (2004) n'offre pas de détails concernant l'approche éducative adoptée dans le cadre de la première partie de ce cours ni sur les pratiques ou l'ambiance de classe qu'on y retrouve. Leurs travaux décrivent davantage la seconde moitié du cours et les projets de service public qui y étaient menés. Ces projets amenaient les élèves, en équipe, à entreprendre une collecte de données et leur analyse, à interagir avec les institutions gouvernementales locales, à rédiger un rapport et à présenter leurs résultats dans une séance officielle du gouvernement local. Les projets devaient porter sur des enjeux publics concrets de leur collectivité. Par exemple, certains ont porté sur la récolte des ordures, certains élèves ont travaillé sur un projet cherchant à accroître le taux de vaccination dans leur communauté et d'autres sur le travail communautaire des prisonniers (Westheimer et Kahne, 2004, p.12-13). Les objectifs du programme

étaient de susciter la motivation des élèves avec des projets significatifs, « to promote civic participation consistent with a vision of participatory citizenship, to link service to academic content, and to provide a meaningful research experience » (Westheimer et Kahne, 2004, p.13).

Les observations et données de Westheimer et Kahne montrent que l'implication directe et pratique des élèves dans de tels projets aux répercussions concrètes a un effet significatif sur leur sentiment d'avoir un pouvoir politique réel. Cette approche pratique a su donner une valeur substantielle et démontrer la pertinence des connaissances théoriques apprises lors du premier semestre du programme : « Not only did the activities in the community help to enliven classroom learning, but many of the students' projects also tangibly affected the local community. Indeed, students talked about the powerful impact of realizing that what they did would or could make a difference » (Westheimer et Kahne, 2004, p.10). De nombreux témoignages des élèves ont révélé que ce genre de mise en pratique et d'exercice citoyen concret a pour effet de contrer le cynisme politique souvent attribué aux jeunes (lequel caractérise les profils *disempowered* et méfiants de Snell, 2010) :

[Many] students reported a strong sense that they could get things done if they tried: [quoting students] [...] "I think if more people were aware of [how they could participate], we wouldn't have as many problems, because they would understand that . . . people do have an impact. But I think in our community . . . people just don't seem to think that they will, so they don't even try." (Westheimer et Kahne, 2004, p.11)

Le curriculum du programme a su développer chez les élèves leur désir d'implication ainsi que l'impression d'être en mesure de faire une différence dans la vie des autres. Plusieurs élèves, après avoir participé au programme, ont partagé avoir le sentiment de pouvoir contribuer positivement à leur collectivité s'ils le voulaient. Certains ont développé une perspective plus plurielle du politique, voyant comment ce phénomène allait au-delà des instances électorales, et où leur participation était significative. En ce sens, le programme transmettait bien plus clairement une représentation de la société où l'apport des jeunes était accueilli et valorisé que les programmes d'éducation du citoyen personnellement responsable. En effet, leur participation dans les espaces institutionnalisés de la politique (gouvernements locaux, administration publique, etc.) était grandement sollicitée (Westheimer et Kahne, 2004, p.9-10).

Les données quantitatives collectées suite au programme montrent une croissance significative de la disposition des élèves à se sentir personnellement responsables de devoir aider leur prochain (+.21*)⁹, une augmentation de leur sentiment d'efficacité civique (+.34**), de leur perspective sur les manières d'aider autrui (+.30*), de leur sentiment de posséder les connaissances et le capital social nécessaires à la participation au développement de leur communauté (+.94**), de leur sentiment de *leadership* efficace (.31**), de leur tendance à suivre l'actualité (+.24*) et de leur conviction de la responsabilité gouvernementale à aider les plus démunis (+.24*) (Westheimer et Kahne, 2004, p.12). Bien que ce programme et l'expérience concrète d'implication dans la communauté qu'il offrait aient laissé une impression positive et significative sur les jeunes, « especially as compared with traditional classwork » (Westheimer et Kahne, 2004, p.10), celui-ci n'a pas réussi à accroître significativement la volonté des élèves à faire du bénévolat dans leur communauté, à accroître leur intérêt envers la politique (deux formes d'engagement latent) ou envers la participation politique formelle (le vote ou les activités partisanes) ou leur volonté à travailler pour la justice sociale (Westheimer et Kahne, 2004, p.12-13). Comment expliquer à la fois ces effets positifs et ces lacunes ?

Pour répondre à cette question, il faut faire l'analyse des opportunités de *pratique* de la citoyenneté qui sont offertes aux jeunes dans le cadre de ce programme. Au premier regard, ce dernier semble bien faire lorsqu'il encourage la mise en action concrète des élèves s'attaquant à des problèmes réels dans leur collectivité. Cette approche s'apparente à celle du *service learning* décrite par Kahne et Sporte (2007). Énumérant les compétences dont ils ont fait usage dans le cadre de leurs projets, les élèves du programme *Madison* nommaient la mise sur pied de sondages, la conduite d'entrevues auprès d'employés gouvernementaux, la présentation de leurs résultats, la lecture de documents légaux, etc. (Kahne et Sporte, 2007, p.18), toutes des compétences utiles pour naviguer l'ordre social en place. Ainsi, le programme offrait une introduction détaillée au monde de *la* politique (Mouffe, 2005, p.9) telle que correspondant au modèle adultiste. Il offrait de nombreuses opportunités d'exercer une agentivité que l'on pourrait qualifier d'institutionnelle et de s'exposer aux formes d'engagement qui s'y rattachent, mais du même élan, le programme *Madison* y limitait la représentation qu'il véhiculait de l'engagement politique. En ce sens, l'éventail complet des formes d'engagement n'était pas soutenu. Les modèles citoyens auxquels étaient exposés les jeunes, modèles dont il leur était alors possible de s'inspirer afin d'envisager leur propre engagement politique, se limitaient à ces individus actifs dans les milieux de la politique institutionnalisée.

⁹ * $p < .05$. ** $p < .01$.

Alors que l'on souhaite soutenir l'engagement politique différencié, il apparaît plutôt nécessaire d'offrir la chance aux jeunes de s'inscrire en marge de ces institutions, d'en faire la critique et de s'y opposer même. Dans le même ordre d'idées, il faut présenter aux jeunes une diversité de modèles d'engagement pour soutenir un engagement différencié. Ainsi, ces jeunes n'étaient pas familiarisés avec l'aspect ontologique et ordinaire du politique. On les initiait davantage à son aspect ontique.

La représentation du politique dans sa forme ontique à laquelle se limitait le programme se manifestait surtout dans des pratiques d'évitement. En effet, même lorsque les élèves étaient amenés à étudier des enjeux controversés, les enseignants évitaient les questions trop saillantes en tensions sociales intergroupales, en conflits et antagonismes politiques et idéologiques. Les réflexions politico-morales qui s'y seraient rattachées n'étaient pas effectuées. En ce sens, ce programme ne semblait pas offrir le climat de classe ouvert (Campbell, 2005 ; Hess et McAvoy, 2015) associé à l'engagement politique (Kahne et Spote, 2007). Comme l'indiquent les auteurs :

Although students did study controversial topics - prisoners' being required to work for small earnings or without pay, for example, or problems in a detention center for juveniles - they did not consider structural issues or questions of systemic injustice. They did not examine data regarding the relationship between race, social class, and prison sentencing or question whether increased incarceration has lowered crime rates. They did not examine [...] which groups lobby for tougher or less strict sentencing laws. Nor did they identify or discuss the diverse ideologies that inform political stances on such issues. (Westheimer et Kahne, 2004, p.13)

Cela ne semblait pas être l'objectif de leurs enseignants, qui cherchaient plutôt à initier les élèves à une représentation plus consensualiste du politique:

Students said that they had learned a great deal about micro-politics, such as how various government offices compete for funding [...] and how to make things happen [inside government]. However, teachers avoided broader, ideologically based political issues. [...] Students focused on particular programs and policies and aimed for technocratic, value-neutral analysis. (Westheimer et Kahne, 2004, p.13)

Ainsi la nature conflictuelle de l'organisation sociale n'était pas présentée aux élèves. Par exemple, un groupe de jeunes s'est intéressé à l'amélioration du système d'inscription à la liste électorale de leur circonscription, mais leur projet n'a aucunement touché les enjeux de découpage électoral partisan (*gerrymandering*) et d'obstruction électorale (*voter suppression*). Ces tactiques antidémocratiques caractérisées par la manipulation de cartes électorales ou l'ajout de barrières administratives à la

participation électorale, ayant pour effet de réduire le poids démocratique de groupes spécifiques et conséquemment de prioriser les choix électoraux de certains autres groupes, apparaissent comme des phénomènes hautement révélateurs de cette nature, ainsi que de la façon dont les institutions participent à la reproduction d'injustices et d'inégalités. Si les jeunes avaient été encouragés à étudier ces enjeux, peut-être auraient-ils été amenés à exercer davantage leur agentivité politique de manière différenciée puisqu'ils auraient eu la possibilité de critiquer ou de s'opposer à ces institutions. Du même élan, les formes d'engagement extra-institutionnelles (participation à des manifestations, des boycotts, signature de pétitions, grèves, désobéissance civile, etc.) auraient pu être explorées par ce programme; un angle qui a généralement été délaissé dans la formation du citoyen participatif.

Afin de faire la promotion d'une notion différenciée de l'engagement politique et laisser la chance aux jeunes d'exercer leur agentivité politique, il apparaît important de traiter des problèmes sociaux d'envergure (racisme systémique, colonialisme, réchauffement climatique, pauvreté, violence policière, etc.), des conflits qu'ils recèlent, des failles dans l'ordre social qu'ils révèlent et du rôle parfois contestable que jouent les institutions et les gouvernements en regard de ces enjeux. En étant confrontés à ces sujets conflictuels et idéologiquement chargés, les jeunes auraient également la chance de faire l'expérience d'un climat de classe ouvert, d'entretenir de nombreuses réflexions politico-morales et de bénéficier de leurs effets positifs sur l'engagement politique tels que décrits par Kahne et Sporte (2007). Tout comme l'a observé Bozec (2018) dans son analyse de l'éducation citoyenne en France, une forme d'évitement du politique, dans son articulation fondamentalement conflictuelle, semble apparaître dans le programme *Madison*. Suivant l'analyse de cette auteure, il serait possible d'avancer que cet évitement relève d'un stratagème ayant pour objectif de maintenir l'apparence de la neutralité politique de l'école (Bozec, 2018, p.76), gardant ainsi les jeunes loin *du* politique et réservant ce domaine aux adultes.

De plus, et dans le même ordre d'idées, Westheimer et Kahne (2004) observent que ce programme n'aurait pas encouragé l'examen des orientations idéologiques sous-jacentes aux enjeux étudiés et aurait même évité les questions trop idéologiquement équivoques :

In general, we did not find evidence in student interviews, in our observations, or in our analysis of survey data that the students examined ideological or political issues related to interest groups or the political process, the causes of poverty, various groups' access to health care, or the fairness of various systems of taxation (even though two projects focused on issues related to health care and taxation). (Westheimer et Kahne, 2004, p.13)

Ici encore : « Madison students tended to downplay or ignore explicitly political or ideologically contentious issues » (Westheimer et Kahne, 2004, p.19). Par cet évitement des questions idéologiques et politiquement controversées, trop peu d'opportunités sont offertes aux élèves d'explorer la nature conflictuelle du politique, les différentes options idéologiques et les façons dont, à travers les différentes manifestations de ces idéologies, le politique se manifeste dans leur vie de tous les jours. En ce sens, malgré l'importance d'éviter que l'école n'exerce un effet d'endoctrinement idéologique auprès des élèves, ces derniers ne devraient pas pour autant être tenus à l'écart de toutes questions idéologiquement chargées. Exposer les jeunes à une variété de postures idéologiques afin qu'ils se familiarisent avec leurs propres penchants et présupposés leur permettrait de développer une perspective plus large des diverses avenues à travers lesquelles ils puissent développer leur identité politique et exercer leur agentivité. En effet, par idéologie on entend souvent un ensemble de valeurs, de croyances et d'idéaux agissant tels des piliers au développement de l'identité politique (Erikson, 1968); nous y reviendrons au prochain chapitre. Par une exploration de ces différentes postures, les jeunes auraient davantage d'opportunité de se familiariser avec les formes d'engagement différenciées qui s'y rattachent (formes latentes individuelles – style de vie et identité de groupe : véganisme, anarchisme, communisme, libertarianisme, syndicalisme, coopératives, etc. – et les formes manifestes qui en découlent).

Ces constats et les effets moins encourageants du programme *Madison* en ce qui concerne l'intérêt des élèves pour les activités partisanes (Westheimer et Kahne, 2004, p.13), un domaine marqué par la présence de conflits et de différences idéologiques, ne sont pas totalement surprenants lorsque l'on considère les objectifs poursuivis par les enseignants du programme :

These findings are consistent with the stated goals of the people who ran the program. When asked to list characteristics of a "good citizen," program leaders responded with expressions such as "honesty," "civic participation," "takes responsibility for others," "becomes involved in solving public problems," "active participant rather than passive," "educated about democracy, makes decisions based on facts," and "loyalty to God/country." (Westheimer et Kahne, 2004, p.13-14)

Ici encore, le programme apparaît être porteur d'une notion plutôt étroite de ce que représente le « bon citoyen ». On y conçoit encore la citoyenneté comme une identité positive à laquelle l'individu doit adhérer (Biesta, 2011, p.145), ce qui porte préjudice à l'exercice d'une pleine agentivité politique dans la mesure où cette « bonne » identité exclue nécessairement certaines façons d'être; une notion de la citoyenneté comme *produit* plutôt que comme *pratique* (Lawy et Biesta, 2006). Certes, le « bon citoyen » ainsi

représenté n'est plus uniquement celui qui fait preuve de certains traits, on y inclut aussi et surtout la capacité d'agir dans des milieux spécifiques (institutionnels d'abord), mais ce faisant on ne reconnaît pas l'aspect politique des gestes commis à l'extérieur de ces milieux, la part de citoyenneté qui s'exprime et se pratique dans les contextes extra-institutionnels. Lorsque l'éducation du citoyen participatif définit, de façon implicite peut-être, le « bon citoyen » par un répertoire d'actes se limitant à une participation institutionnellement cadrée et non critique de ces institutions, elle place dans le rôle du « mauvais citoyen » (Pykett *et al.*, 2010, p.524) ces jeunes pour qui les formes d'engagement extra-institutionnelles et idéologiquement orientées exclues de ce répertoire leurs paraissent plus appropriées.

Bien que la notion du « bon citoyen » qui est définie par le programme *Madison* soit moins contraignante que celle définie par l'éducation du citoyen personnellement responsable, et qu'à travers elle, plusieurs compétences promptes à permettre aux jeunes d'exercer un pouvoir d'action concret sur leur communauté soient développées, elle est peu susceptible d'interpeller les méfiants, les *disempowered* et les autres profils de jeunes désengagés décrits par Snell (2010), surtout lorsque ceux-ci expriment du cynisme envers les formes institutionnelles d'engagement. La dernière représentation du « bon citoyen » identifiée par Westheimer et Kahne (2004) en est justement une où est notable l'absence de ce phénomène d'évitement du politique remarqué auprès des deux dernières représentations. À travers l'illustration qui y est faite de l'aspect perméable du politique à de nombreuses expériences quotidiennes de la vie des jeunes, ceux-ci sont non seulement sensibilisés à l'*ordinariness* et l'accessibilité du politique et de son exercice (Neveu, 2015, p.142), mais aussi aux ramifications idéologiques, aux luttes et aux injustices structurelles qui s'y rattachent (Westheimer et Kahne, 2004).

2.2.3 Le citoyen préoccupé par la justice

Pour Westheimer et Kahne (2004), le citoyen préoccupé par la justice (*justice-oriented*) est celui qui, par exemple, se questionne sur les causes de la précarité alimentaire dans sa collectivité et qui cherche à agir sur ces causes. Cette perspective moins fréquemment adoptée suggère que pour éduquer de bons citoyens il est nécessaire de leur offrir des opportunités d'étudier de façon critique l'interaction entre les forces sociales, économiques et politiques dans nos sociétés dans le but d'y déceler les instances d'injustices et d'inéquités. Tout comme pour la perspective précédente, l'éducation à cette forme de citoyenneté encourage l'acquisition de compétences pratiques pour l'organisation d'actions collectives, néanmoins elle y ajoute la nécessité d'apprendre à analyser, critiquer et offrir des alternatives aux structures sociales perpétrant parfois ces injustices. Comme nous le verrons, ces objectifs donnent

davantage lieu, en classe, à une représentation du politique en son sens ontologique, de la citoyenneté comme *pratique* et au support d'une agentivité politique ne se limitant pas aux espaces institutionnels, soutenant ainsi une plus grande variété de formes d'engagement.

Parmi les 10 programmes d'éducation citoyenne étudiés dans le cadre des travaux de Westheimer et Kahne (2004), le programme *Bayside Students for Justice* est décrit comme un exemple typique de programme véhiculant la représentation du « bon citoyen » préoccupé par la justice. Les participants associés au programme *Bayside* comptaient trois membres du personnel de l'école et 23 élèves, lesquels ont été interviewés individuellement ou en groupes de deux à trois. Les élèves du programme provenaient tous de milieux urbains, majoritairement de groupes racisés et de familles à revenu relativement bas ; 40% des élèves vivaient dans des logements sociaux. Encore une fois, les entrevues étaient d'une durée de 20 à 45 minutes et les périodes d'observation en classe s'échelonnaient sur deux à trois jours. Un questionnaire était rempli par les élèves avant le début du programme et une fois celui-ci complété.

Différemment du programme précédent, le programme *Bayside* avait précisément pour objectif de former des activistes pour la communauté. Le « bon citoyen » que ce programme cherchait à former était moins défini par des traits individuels que par des capacités et des actions. Comme l'indique l'un des développeurs du programme :

A good citizen actively organizes with other people [to address] causes of injustice and suffering... A good citizen understands the complexities of social issues, political issues, and economic issues, and how they are tied together, and is not always willing to accept the definition of a problem as presented to them by politicians. (Westheimer et Kahne, 2004, p.14)

En ce sens, ce programme s'inscrivait en marge des efforts habituellement observés dans l'éducation citoyenne afin de socialiser les élèves à un ordre politique prédéfini, souvent en fonction des normes adultistes d'engagement politique. Le programme *Bayside*, en soutenant le développement d'une pensée politique autonome et critique de l'ordre social chez ses élèves, s'inscrivait parfois à contre-courant de *la* politique. Les élèves étaient encouragés à mener des recherches sur des instances d'injustices qu'ils observaient dans la société et dans leur vie quotidienne et à mener à bien des projets cherchant à y répondre. Ils étaient invités à rencontrer les membres de leur communauté et à aller constater par eux-mêmes les phénomènes qu'ils avaient préalablement étudiés de façon critique en classe. Les enseignants du programme prévoyaient que cette approche développerait chez les élèves une sensibilité pour les besoins et perspectives variées des autres citoyens, leur enseignerait comment reconnaître les injustices

et en déduire de façon critique les causes fondamentales et développerait leur compréhension du processus de changement des structures et systèmes dans lesquels s'inscrivent ces injustices (Westheimer et Kahne, 2004, p.15).

Plusieurs des projets entrepris par les élèves dans le cadre de ce programme se sont finalisés par un exercice d'éducation populaire où les résultats de leurs recherches étaient présentés afin de sensibiliser leurs pairs à différents enjeux fréquemment négligés. Certains se sont intéressés à la façon dont les tests SAT, lesquels ont une incidence décisive sur l'avenir académique des jeunes États-Uniens, sont biaisés. D'autres se sont intéressés à l'exploitation d'enfants par de grandes compagnies de textile et d'autres ont exploré la situation déplorable de l'éducation offerte dans les centres de détention juvénile (Westheimer et Kahne, 2004, p.14). Dès lors, le programme amenait les élèves à discerner les différents groupes constitutifs de la société et les tensions et conflits marquant leurs relations. L'aspect ontologique du politique était mis de l'avant (Mouffe, 2005). Ce faisant, la représentation du politique véhiculée par le programme était celle d'un phénomène ne se limitant pas à *la* politique.

Partageant la préoccupation de rendre les apprentissages concrets et pratiques pour les élèves, le programme *Bayside*, comme *Madison*, a mis les élèves directement en action dans leur collectivité. Tout comme pour *Madison*, cela a eu pour effet d'accroître significativement le sentiment d'efficacité civique des élèves (+0.47*) tout comme leur croyance en la responsabilité du gouvernement à venir en aide aux plus démunis (+0.29*), ainsi qu'en regard de leur tendance à suivre l'actualité (+0.27*). Cependant, les deux programmes véhiculant une conception différente du « bon citoyen », leurs résultats divergent sur d'autres points. Alors que le programme *Madison* n'a pas eu d'effet sur ces mesures, le programme *Bayside*, plus orienté vers l'analyse sociale critique, a eu un effet positif significatif sur l'habileté des élèves à considérer des causes structurelles pour expliquer la pauvreté et sur leur intérêt envers la politique (+0.28* et +0.33* respectivement)¹⁰. Ainsi, on peut constater la capacité de ce programme à soutenir plusieurs formes latentes individuelles d'engagement politique (intérêt envers et valorisation du politique, suivre l'actualité, connaissances politiques, etc.).

Toutefois, le programme *Bayside* n'a pas eu d'impact significatif sur le sentiment de responsabilité *personnelle* des élèves à devoir aider leur prochain, sur leur volonté à s'engager ultérieurement dans leur communauté ou à y faire du bénévolat, sur leur volonté *personnelle* à travailler pour la justice sociale, en

¹⁰ * $p < .05$.

regard de leur perspective sur les manières d'aider autrui, sur leur sentiment de posséder les connaissances et le capital social nécessaires à la participation au développement de leur communauté, ni sur leur sentiment de leadership communautaire efficace. Plus généralement, le programme *Bayside* n'a pas réussi à leur transmettre le bagage nécessaire pour naviguer les institutions gouvernementales et à relever bon nombre des défis techniques et administratifs de la participation civique, alors que le programme *Madison* oui (Westheimer et Kahne, 2004, p.15). En ce sens, le programme *Bayside* n'a pas pu pleinement soutenir le développement de compétences et attitudes requises pour l'exercice des formes d'engagement politique manifestes plus formelles et individuelles (Ekman et Amna, 2012, p.295) ou, en d'autres mots, les formes institutionnalisées ou adultistes d'engagement. Mais là n'était pas l'objectif du programme qui visait plutôt une forme d'engagement extra-institutionnelle : « To the extent that Bayside students learned about participatory skills, they focused on extragovernmental social activism (such as community organizing or protesting) that challenged existing norms rather than reinforcing them » (Westheimer et Kahne, 2004, p.20). Ainsi, l'agentivité politique visée par ce programme n'était pas limitée à un cadre institutionnel, mais s'étendait aussi à la façon dont le politique était vécu à l'extérieur de ces cadres; dans le quotidien (Neveu, 2015), mais surtout à travers l'action *collective*.

L'exemple principal du programme *Bayside* offert par Westheimer et Kahne (2004) porte sur un projet de groupe s'étant centré sur l'étude du phénomène de la violence dans la communauté. Le choix de ce sujet a émergé de la consultation directe des élèves dans ce qui, collectivement, les interpellait le plus comme enjeu. Après avoir suivi une formation de trois jours sur la prévention de la violence, le groupe s'est lancé dans le partage d'expériences personnelles touchant à la violence. Ce qui était particulier dans la méthode employée par l'enseignante responsable du projet « was the way that she engaged students in a discussion of social, political, and economic forces that contribute to violence » (Westheimer et Kahne, 2004, p.16). C'est à partir de là que les élèves ont été encouragés à étudier différents discours prévalents dans la société à l'égard de la violence, différentes statistiques relatives à la violence selon les groupes sociaux, les milieux de vie, etc. Dans le cadre d'une activité effectuée en classe par exemple, les élèves ont été amenés à comparer les statistiques démographiques des revenus des ménages avec les données disponibles sur les crimes violents selon les différents quartiers de leur ville. Le sujet de la violence fut ainsi utilisé comme un phénomène concrètement observable, vécu personnellement par les élèves, afin de leur permettre de faire des inférences relatives aux conditions et problèmes sociaux s'y rattachant sur lesquels il est possible d'agir par des gestes politiques débordant du cadre institutionnel et adultiste standard.

L'aboutissement de ce processus fut d'encourager les élèves à penser à la relation entre des dynamiques structurelles de nos sociétés et les comportements des individus y vivant, à saisir comment ces dynamiques structurelles et politiques les affectaient dans leur vie ordinaire et à reconnaître ce dont ils étaient responsables et ce dont ils ne pouvaient pas se responsabiliser. Ce faisant, ce programme allait au-delà de la simple transmission de valeurs et d'interdits sociaux, mais cherchait plutôt à développer chez les élèves une compréhension des facteurs contextuels, structurels, des injustices et des inéquités faisant en sorte qu'une personne puisse faire preuve d'un comportement violent par exemple. Le traitement de ce genre d'enjeu, lorsqu'opéré dans un climat de classe ouvert tel que celui offert dans le cadre de ce programme, est prompt à susciter les réflexions politico-morales ciblées par Kahne et Sporte comme étant importantes au développement de l'engagement politique (2007). Cette approche plus critique laissait également une place à l'exploration de questions dont les ramifications idéologiques n'étaient pas évitées. Ce type d'analyse critique a permis de mettre en lumière comment le politique s'exprime aussi dans le quotidien et non seulement à l'intérieur de cadres institutionnels et de formes d'engagement adultistes. La posture critique encouragée dans le cadre du programme illustre comment les institutions et les formes d'engagement plus individualisées qui s'y limitent sont parfois insuffisantes pour s'attaquer aux problèmes sociaux systémiques. La violence en est un exemple, mais on pourrait également penser aux enjeux climatiques et aux enjeux d'injustices raciales.

De plus, en identifiant certains déterminants et défis sociaux qu'ils partageaient, les élèves étaient amenés à tisser des liens de solidarité et à développer leurs affiliations sociales ; non seulement entre eux, mais également auprès des autres citoyens partageant ces mêmes défis. Ainsi des parcelles d'identités collectives se constituaient permettant aux élèves de saisir les contours de leurs groupes d'appartenance, groupes à partir desquels la nature conflictuelle du politique était mise en évidence. Ce ne sont pas des identités sociales complètes qui ont ainsi été construites. Ce sont surtout les différences (« eux ») et ressemblances (« nous ») entre groupes qui ont été mises en exergue, leur reconnaissance étant nécessaire à la constitution d'identités politiques (Mouffe, 2000, 2005). Ces élèves étaient également exposés à des individus faisant usage de leur agentivité politique à l'extérieur des cadres institutionnels d'engagement. Ainsi leur étaient offerts des modèles citoyens variés ; une exposition à ces modèles ayant été identifiés par Kahne et Sporte (2007, p.38) comme étant importante au développement de l'engagement politique.

Tel qu'indiqué précédemment, le programme *Bayside* révèle aux élèves l'aspect politique de la vie ordinaire et personnelle, révèle que plusieurs des problèmes des individus sont largement déterminés par des dynamiques qui les dépassent, relevant du monde du politique, d'injustices sur lesquelles, individuellement, ils n'ont que peu d'emprise (Westheimer et Kahne, 2004, p.17-18). Les élèves y participant ont ainsi développé une perspective critique des déterminismes les affectant, une compréhension du personnel comme étant le produit du structurel, et c'est dans cette perspective qu'ils ont été amenés à concevoir leur responsabilité collective, et non personnelle, comme étant la plus importante dans le contexte de l'action politique. Comme l'indiquent Westheimer et Kahne :

Consistently, in interviews and written assignments, students demonstrated their understanding of a collective rather than individual vision for effecting change. [...] Thus, in contrast to programs that seek to teach that "one person can make a difference," Bayside students emphasized the need to address social problems collectively. (2004, p.18)

Ainsi, les élèves du programme *Bayside* ont appris à se voir eux-mêmes comme étant les produits de l'influence déterministe propre aux structures sociales, mais aussi comme des membres de collectivités capables d'influencer ces structures. Plusieurs ont remarqué les limites de la responsabilisation individualisée, et qu'inversement, la responsabilisation collective peut mener à l'action transformatrice. Certains de leurs témoignages l'illustrent bien : « [A student] wrote that "whether the struggle is big or small it should be everyone's responsibility together... Movements are not about me, they're about us." » (Westheimer et Kahne, 2004, p.18).

L'éducation du citoyen préoccupé par la justice, lorsqu'elle se penche sur le vécu personnel et ordinaire des jeunes et cherche à en illustrer l'aspect politique (ontologique), s'inscrit dans une affirmation du rôle citoyen déjà vécu par les jeunes. En mettant en lumière comment certaines de leurs expériences se rattachent déjà à un cadre politique plus large, cette forme d'éducation révèle aux jeunes comment ils sont déjà membres d'une communauté politique (comment ils sont déjà des citoyens), une appartenance qu'ils sont maintenant invités à vivre et à agir plus activement à travers l'action collective, au lieu de présenter la citoyenneté comme un statut atteint une fois leur éducation citoyenne complétée et s'exerçant d'abord dans l'action individuelle. Cette éducation agit un peu comme la levée d'un voile sur quelque chose qui avait toujours été là : la citoyenneté de l'élève; la citoyenneté comme quelque chose qu'ils *pratiquent* déjà. Lier le personnel au politique de cette façon est apparu comme une pratique clé permettant aux jeunes de saisir l'incidence concrète du politique dans leur vie de tous les jours. C'est à travers ce genre de pratique que les apathiques pourraient se sentir concernés par le politique, les non-

informés pourraient saisir l'importance de connaître et de comprendre les ramifications politiques de leurs expériences quotidiennes et les méfiants et *disempowered* (Snell, 2010) pourraient voir en quoi l'engagement politique, lorsque conçu collectivement et sans exclure ses formes extra-institutionnelles, peut apporter des changements concrets à leur vie. En ce sens, l'éducation du citoyen préoccupé par la justice apparaît véhiculer la conception la plus inclusive du « bon citoyen », la plus sujette à rejoindre les quatre profils des jeunes désengagés décrits par Snell (2010).

L'analyse des trois modèles du « bon citoyen » et des programmes leur correspondant permet de dégager un nombre de facteurs importants que devrait considérer une éducation citoyenne souhaitant faire la promotion d'une notion différenciée de l'engagement politique plus susceptible d'interpeller les jeunes. On remarque d'abord que les programmes véhiculant une représentation du politique dans sa forme ontique uniquement réduisent le champ des possibles en termes d'engagement politique de telle sorte que la capacité des jeunes à s'engager est atteinte. Ainsi, lorsqu'on limite le domaine du politique à ses formes et ses lieux institutionnalisés et formels d'activités et que l'on évite le traitement des questions sociales vives, plusieurs formes d'engagement deviennent proscrites ou inaccessibles aux jeunes. Les programmes visant la formation du « bon citoyen » personnellement responsable et participatif font preuve de cette lacune. Il semble qu'il soit parfois nécessaire de prendre le risque de bouleverser l'harmonie de la classe afin de présenter aux jeunes la réalité politique dans tout ce qu'elle a de problématique, d'imparfaite, d'injuste, etc., de ne pas chercher à construire à tort une représentation harmonieuse de la société auprès des élèves afin que l'on puisse pleinement respecter leur agentivité politique et soutenir leur engagement dans toute la variété, parfois critique et oppositionnelle, de ses formes. La formation du citoyen préoccupé par la justice prend davantage ce risque, lequel semble porter fruit; comme l'indiquent ses effets sur l'engagement subséquent des jeunes.

Ensuite, il apparaît que les programmes permettant la mise en pratique des apprentissages faits en classe supportent une plus grande variété de formes d'engagement et répondent davantage aux besoins de plusieurs profils des jeunes désengagés. Ce serait à travers des projets significatifs offrant aux jeunes des opportunités d'agir concrètement sur leur collectivité, de faire l'expérience de leur citoyenneté comme *pratique*, dans tout ce qu'elle possède de relationnel, mais aussi de faire une différence dans la vie des autres avec qui ils sont en relation, que les racines d'un engagement soutenu dans le temps pourraient prendre place. Les formations du citoyen participatif et préoccupé par la justice tendent à offrir de telles opportunités et leurs résultats encourageants en termes d'engagement suscité confirment leur potentiel.

À travers ces projets, il apparaît toutefois important d'offrir une variété dans les modèles de citoyens engagés auxquels sont exposés les jeunes et dans les affiliations sociales qu'ils peuvent développer de telle façon à ce qu'ils ne soient pas contraints à s'identifier uniquement à des acteurs actifs dans les milieux institutionnalisés de la politique et que les formes d'engagement formelles comme informelles et individuelles comme collectives leurs soient accessibles. À cette fin, l'éducation du citoyen préoccupé par la justice, en illustrant l'influence du politique sur la vie de tous les jours des élèves, permet à ces derniers d'identifier dans leur vie quotidienne, dans l'ordinaire (Neveu, 2015), des lieux d'exercice de leur agentivité politique tout comme des figures d'identification, de « bons citoyens », ne limitant pas l'exercice de leur agentivité aux espaces institutionnels. Ainsi, parmi les trois modèles d'éducation citoyenne identifiés par Westheimer et Kahne (2004), l'éducation du citoyen préoccupé par la justice apparaît, selon cette analyse, comme la plus inclusive et, ainsi, la plus ouverte à la variété des formes d'engagement. Cette observation est corroborée par Ruitenberg (2015, p.7) qui soutient que c'est seulement à travers ce modèle de citoyenneté que la pleine agentivité politique des jeunes est reconnue.

Plus généralement, il apparaît à l'étude de ces trois modèles du « bon citoyen » que plus l'éducation citoyenne fait la promotion d'un modèle strict et normatif de la « bonne citoyenneté », plus elle tend à limiter les formes d'engagement politique dont peuvent faire preuve les jeunes et, conséquemment, plus elle tend à aliéner un grand nombre d'entre eux. Ainsi, les programmes d'éducation citoyenne véhiculant une notion de citoyenneté comme *produit*, comme le fait particulièrement l'éducation du citoyen personnellement responsable, ne réussiraient pas à pleinement susciter l'engagement politique des jeunes dans ses formes différenciées; certaines formes en seraient encore exclues.

Alors que la formation du citoyen participatif limite les lieux de pratique citoyenne aux espaces institutionnels d'engagement et que la formation du citoyen préoccupé par la justice s'efforce d'illustrer comment le politique peut se vivre dans la vie ordinaire des élèves et ainsi comment la citoyenneté peut être pratiquée à tout moment, les travaux de Hess et McAvoy (2015) nous permettent de saisir en quoi une part de la vie démocratique peut être vécue directement à l'école et d'identifier quelles sont les pratiques éducatives et les dynamiques de classe qui sont à adopter en ce sens. En d'autres mots, au-delà de la perspective apportée par Westheimer et Kahne (2004), laquelle se penche davantage sur différents modèles normatifs du citoyen idéal en fonction desquels sont structurés les programmes d'éducation, d'autres recherches se sont plus explicitement tournées vers les pratiques éducatives adoptées en classe permettant de susciter l'engagement politique chez les jeunes. Alors que Westheimer et Kahne n'offrent

pas beaucoup de détails sur ces pratiques éducatives et les dynamiques de classe des programmes observés, Hess et McAvoy (2015) se préoccupent davantage de ces facteurs ayant plus concrètement la capacité d'orienter le travail des éducateurs souhaitant susciter l'engagement politique chez leurs élèves. En ce sens, l'apport de leurs travaux réside d'abord dans l'identification d'opportunités spécifiques pouvant être offertes en classe permettant de susciter l'engagement politique.

2.2.4 La « classe politique » et le besoin d'aller au-delà

Basés sur des devis de recherche longitudinaux, les travaux de Hess et McAvoy (2015) offrent des résultats plutôt robustes sur la relation entre plusieurs éléments de la dynamique de classe et l'engagement politique des jeunes. Leurs travaux exhaustifs explorant l'influence d'une panoplie de facteurs propres au contexte de classe, de la tendance au dévoilement politique des enseignants au degré d'homogénéité des alignements politiques (gauche/droite) des jeunes, sont incontournables dans nos efforts d'identification des facteurs propres à l'éducation citoyenne qui sont aptes à susciter l'engagement politique et de ceux qui concourent plutôt à provoquer le désengagement. Ces auteures, afin de contrer le désengagement, se positionnent en faveur d'une introduction des élèves au monde politique dans tous ses aspects idéologiques, conflictuels et controversés, cela notamment par l'usage de délibérations en classe, allant ainsi dans une direction entièrement opposée à celle prise par les programmes d'éducation citoyenne visant à former le « bon citoyen » personnellement responsable, tel que le programme français décrit par Bozec (2019). Elles développent et font ainsi la promotion de la notion de « *political classroom* », offrant aux élèves l'opportunité de vivre leur citoyenneté comme *pratique* dans certaines de ses facettes et s'efforçant de respecter le principe de neutralité de l'école autrement qu'en contournant simplement tous les enjeux qui seraient sujets à conflits.

En effet, Hess et McAvoy, dans un segment de leur ouvrage spécifiquement dédié à la question de l'évitement du politique en classe, soutiennent que « [even] with all their inherent challenges and structural defects, schools are still most likely the best place [...] for young people to grapple with difficult and authentic issues » (2015, p.174). Leurs résultats d'entrevues indiquent même que ce sont les discussions civilisées que les élèves ont réussi à entretenir en regard de ces questions épineuses qui ont représenté les moments les plus mémorables et appréciés de leurs cours. C'est à travers ces interactions que « the aims of engagement, fairness, and tolerance are furthered » (Hess et McAvoy, 2015, p.179) et que les élèves sont amenés à faire preuve de pensée critique et d'autonomie intellectuelle à l'égard des questions traitées. L'argument des auteures est à l'effet que si ce n'est pas à l'école que les élèves

apprennent à traiter de ces enjeux de façon civilisée, nuancée et critique, il sera peu probable qu'ils fassent cet apprentissage ailleurs (Hess et McAvoy, 2015, p.174-175). En ce sens, l'environnement de la classe apparaît être un lieu privilégié pour ce type d'apprentissage puisque la teneur des discours peut y être contrôlée de façon à assurer la civilité et le respect de tous les participants tout en soutenant l'exercice d'une pensée critique et autonome.

Hess et McAvoy (2015) distinguent trois formes que peut prendre la *political classroom*. Chacune accorde une importance variable à la tenue de discussions plus ou moins ouvertes sur des enjeux politiques de nature controversée : la « *Lecture classroom* », la « *Discussion classroom* » et la « *Best Practice Discussion classroom* »¹¹. La première est caractérisée par un enseignement magistral traditionnel. La discussion y est rare (moins de 20% du temps de classe) et se limite habituellement à l'échange en dyade enseignant/élève. La seconde est davantage caractérisée par un climat de classe ouvert (*open classroom climate*) où certains élèves participent davantage aux discussions, mais où la participation n'est pas très engageante (ne nécessite pas de préparation) et se limite souvent aux mêmes élèves plus privilégiés et à leur aise dans les débats. La discussion y représente au moins 20% du temps de classe, mais s'effectue encore majoritairement dans la dyade enseignant/ élève. La dernière forme est associée au climat de classe le plus ouvert. La discussion y représente plus de 20% du temps de classe, les élèves s'y préparent d'avance, participent de façon plus inclusive et une part importante des discussions est menée par les élèves, entre eux. L'enseignant y joue davantage un rôle d'accompagnateur et les discussions prennent davantage la forme de délibérations argumentatives (Hess et McAvoy, 2015, p.47-48).

D'abord, similaire au dialogue socratique, la dynamique établie dans la *Lecture classroom* en est une où l'enseignant détient un rôle d'expert charismatique abordant des questions controversées de façon à déstabiliser ses élèves dans leurs préconceptions (Hess et McAvoy, 2015, p.50-51). Le climat de classe y est le moins ouvert parmi les trois modèles; les élèves y sont le moins invités à se faire leur propre idée sur les enjeux traités, à exprimer leur point de vue et à être en désaccord avec l'enseignant, lequel est placé dans une posture d'autorité, de maître et d'expert (p.48-49). Dans l'espace déjà restreint de la classe,

¹¹ Les données quantitatives et qualitatives sur lesquelles reposent les analyses et la classification de Hess et McAvoy proviennent d'observations menées au sein de 31 écoles, auprès d'un total de 35 enseignants et de 1001 élèves. Parmi ces écoles, 9 ont été classées comme faisant usage de la *Best Practice Discussion classroom*; 11 enseignants et 443 élèves y sont associés. 6 écoles ont été associées à la *Discussion classroom*; l'apport de 7 enseignants et 234 élèves a été relevé. 7 écoles ont été classées comme mettant en pratique la *Lecture classroom*; 7 enseignants et 178 élèves composent cet échantillon. Finalement, 9 écoles n'ont pas été classées par manque de données qualitatives, tout comme les données provenant des 10 enseignants et des 146 élèves en provenant (Hess et McAvoy, 2015, p.48).

les élèves ont peu d'opportunités d'exercer leur agentivité politique. Les enseignants ont tendance à partager leurs opinions et points de vue personnels afin de rendre le contenu traité plus intéressant « and not simply a recitation of factual information » (Hess et McAvoy, 2015, p.188) pour les élèves.

Malgré que ce type de classe traite d'enjeux controversés, la faible présence ou l'absence de discussions fait en sorte que les élèves ne sont pas familiarisés avec l'aspect conflictuel du politique. En effet, ceux-ci n'ont pas la chance d'exprimer leurs postures et préconceptions politiques, parfois héritées du milieu familial, ce qui leur permettrait d'en faire l'examen critique et la réévaluation suite à la confrontation aux postures de leurs pairs. Ils n'ont pas non plus accès aux diverses postures des autres élèves qui n'ont pas plus le droit de parole. Ainsi, ces derniers sont plus susceptibles d'adopter le point de vue de leur enseignant, puisque peu d'opportunités de formuler et d'exprimer leur propre point de vue leur sont offertes (Hess et McAvoy, 2015, p.188). Conséquemment, les élèves y développent une moins grande appréciation pour la complexité des enjeux controversés traités, n'en voyant pas vraiment les multiples facettes, mais se limitant à la perspective d'expert de l'enseignant. Du même coup, les élèves provenant de classes de type *Lecture* sont portés à croire que leur orientation politique est uniformément de type centriste, alors que les données collectées directement auprès d'eux révèlent une plus grande variété et complexité d'orientations (Hess et McAvoy, 2015, p.57).

La *Lecture classroom* reproduit ici une dynamique de classe plus susceptible d'invalider l'expérience du politique déjà présente chez l'élève en le plaçant dans le rôle de l'ignorant (« mauvais citoyen ») ou du « citoyen-en-devenir » face à l'enseignant. Elle ne reconnaît pas la validité et la richesse de son expérience politique (ou son agentivité épistémique, telle que définie au chapitre 1; Fricker, 2003) ni son agentivité politique à travers les instances ordinaires et accessibles de son exercice (Neveu, 2015); la pratique du discours comme geste politique par exemple. Sans surprise, les données recueillies par Hess et McAvoy (2015) sur les effets produits par cette approche éducative sur l'engagement politique des jeunes vont dans le sens des attentes formulées au chapitre 1 : la *Lecture classroom* ne semble pas avoir eu d'effet positif significatif sur les mesures effectuées par les auteures en regard de la participation politique des élèves après avoir suivi le cours, leur intérêt pour la politique et leur tendance à suivre l'actualité et à discuter de politique (Hess et McAvoy, 2015, p.60). Ainsi ni les formes latentes ni les formes manifestes d'engagement n'auront été soutenues par ce type d'approche et ses pratiques (Ekman et Amna, 2012), lesquelles ne reconnaissent pas chez les jeunes leur qualité d'acteurs politiques à part entière. En ce sens,

la *Lecture classroom* maintient une représentation du domaine politique comme étant réservé aux adultes, lesquels sont ici les seuls à avoir un droit de parole.

Ensuite, la *Discussion classroom* est caractérisée par un climat de classe plus ouvert que la précédente (Hess et McAvoy, 2015, p.48-49). L'enseignant y maintient un rôle d'autorité et d'expert; son apport épistémique n'est pas considéré comme équivalent à celui des élèves et conséquemment ceux-ci ne font pas l'expérience de l'égalité qui devrait idéalement caractériser des rapports citoyens démocratiques et à travers lesquels la citoyenneté des élèves serait reconnue (Ruitenberg, 2015). L'enseignant exerce un contrôle important sur le ton et le contenu des discours (Hess et McAvoy, 2015, p.50-51) notamment afin de s'assurer qu'ils demeurent civilisés et afin de « [provide] models of how to challenge another's views respectfully » (p.58). Dès lors, les discussions sont moins marquées par les échanges entre les élèves (p.50-52) – cela est possible, mais pas explicitement encouragé – et demeurent plutôt dans la dyade enseignant/élève. Ici encore, les élèves sont peu amenés à former et exprimer leurs postures personnelles et sont conséquemment peu exposés à la diversité des points de vue n'ayant pas souvent accès aux positions de leurs pairs. De façon concomitante, Hess et McAvoy ont remarqué que les élèves provenant de la *Discussion classroom* accordent peu d'importance à la considération de perspectives multiples lors du traitement d'enjeux controversés (p.52) et font peu preuve d'appréciation pour la complexité de tels enjeux (p.53). Ainsi, ce type de classe n'offre pas pleinement et systématiquement reconnaissance envers l'agentivité épistémique, politique et le statut d'acteurs politiques égaux des élèves. Finalement, comme les élèves n'ont pas à se préparer pour les discussions à travers la recherche et la formulation de postures personnelles élaborées, la *Discussion classroom* soutient peu les formes d'engagement latentes que représente cette préparation : lecture de journaux, attention à l'actualité, etc.

Toutefois, les effets produits par ce type de classe sont plus encourageants en regard de l'engagement politique subséquent des élèves que ceux de la *Lecture classroom*: « Members of [...] Discussion classes not only became more interested in politics, but also came to view politics as a social activity - one shared with friends, family and co-workers. Further, they learned that disagreement is a normal part of political life » (Hess et McAvoy, 2015, p.58). Ce type de classe, en représentant le politique en tant qu'activité sociale et ordinaire, soutient une perspective plus susceptible d'encourager les formes latentes et collectives d'engagement, comme l'entretien régulier de discussions politiques avec les proches (Ekman et Amna, 2012). Elle semble également véhiculer une représentation du politique se rapprochant de la forme agonistique décrite par Mouffe (2000, 2005).

Finally, the third type of class described by McAvoy and Hess (2015), the *Best Practice Discussion classroom*, is characterized by the most open classroom climate, a climate marked by the practice of deliberations around controversial issues where the teacher does not hold a posture to which the young would subconsciously be inclined to conform. In fact, in this class, the students are all, relatively equally, encouraged to formulate and to share their own points of view with their peers (p.188). In addition to this sharing, in the framework of one of the classes studied by the authors, the students were invited to identify and to affirm publicly their political and ideological orientations at the beginning of the course and to modify their profile as created following the apprenticeships and the transformative experiences lived throughout the course (p.96). Through this process, they are encouraged to grasp where their opinions and their postures – but also those of their peers – come from, to identify the social determinants of these latter, even to question them and to develop a greater autonomy; face to the influence of the family environment for example (p.99). Thus the students learn a lot from their peers, and not only from the teacher, and are encouraged to weave ties of solidarity and of affiliations between them. The interviews of Hess and McAvoy (2015) revealed that the participating students felt particularly responsible for contributing to the learning done by all in the class (p.50-51). In this sense, they also experienced equality and agentivity which characterize the *pratique* citizen in a democratic context (Ruitenberg, 2015). They were free to form their own opinions, to contribute to the formation of the opinions of their peers and to participate in the decision-making on issues of public interest, even and especially in the framework of simulation activities.

Exposed to the diversity of postures of their peers, the students of the *Best Practice Discussion classroom*, compared to the students of other classes, developed the greatest appreciation for the complexity of the issues treated and the greatest sensitivity to the importance of offering a full consideration to multiple perspectives especially in the moments where they were encouraged, during the deliberations, to make decisions (Hess and McAvoy, 2015, p.52-53). The qualitative and quantitative data collected by Hess and McAvoy demonstrate how, following their passage in this class, the students expressed a greater interest for politics, appreciated more the political discussions and were more comfortable with the disagreements than the students coming from other types of class (2015, p.57). They were also more inclined to discuss politics with peers with whom they had ideological disagreements, more interested to hear different opinions from theirs and more confident in their capacity to participate competently in political discussions (Hess and McAvoy, 2015, p.46). As the testimony of one of the young people who participated in a class of this type : « "Everyone is talking about politics.

On the volleyball game bus last week we were talking about the immigration bill. It was the hot topic in class. [...] We are back there and having a debate on the bus." » (Hess et McAvoy, 2015, p.58).

Plusieurs élèves participants de la *Best Practice Discussion classroom* ont dit avoir apprécié le fait d'être introduits à ce qu'ils nommaient le « monde du discours adulte » (Hess et McAvoy, 2015, p.99), où tous ont le droit de parole, ce que les auteures et les enseignants observés nommaient le « discours civil ». C'est par l'usage d'un tel discours que les élèves ont pu faire l'expérience de l'aspect conflictuel du politique sans débordements et ressentir plus distinctement qu'ils étaient (déjà) citoyens; des participants *égaux* dans ce qu'ils en sont venus à concevoir comme étant une activité sociale ordinaire pratiquée en communauté (Hess et McAvoy, 2015, p.58).

En effet, cette approche permettant le développement d'une aisance avec l'aspect conflictuel du politique, en laissant leur juste place aux oppositions, singularités et différences de chacun des élèves dans l'espace discursif établi en classe, semble avoir généré le plus d'engagement politique dans ses formes latentes individuelles (valorisation de et intérêt pour la politique et la discussion politique) et collectives (exploration des idéologies ou groupes/partis politiques auxquels il est possible de s'identifier) face aux autres formes de *political classroom*. Lorsque mis en relation avec leurs pairs, tous confrontés à des questions politiques faisant émerger les conflits et différences entre eux dans le cadre contrôlé du discours civil, ces jeunes ont eu davantage d'opportunités de développer leurs propres postures politiques, de se distinguer des autres (eux/nous), de s'identifier du même coup à différentes idéologies et divers groupes sociopolitiques et de développer un sentiment d'appartenance à une communauté politique plus large. De plus, en instaurant un standard élevé concernant les délibérations auxquelles les élèves étaient amenés à se préparer rigoureusement, la *Best Practice Discussion classroom* encourageait la prise de bonnes habitudes d'engagement politique latent en normalisant l'attention active pour l'actualité, la recherche d'informations de qualité concernant les enjeux et politiques abordés en classe et l'entretien de discussions libres et régulières sur ces enjeux, même en dehors des limites de la classe (p.46-48).

Les résultats de l'étude longitudinale de Hess et McAvoy montrent que les jeunes plus politiquement engagés rapportaient davantage avoir fait l'expérience d'un climat de classe plus ouvert, lequel est particulièrement associé à la *Best Practice Discussion classroom* (2015, p.66). Ce type de classe a également été associé aux élèves démontrant la plus forte intention de voter dans l'avenir parmi les trois types de classe (Hess et McAvoy, 2015, p.46). Inversement, les jeunes ayant été exposés à la *Lecture*

classroom n'ont pas démontré d'accroissement de leur engagement politique pouvant être attribué aux facteurs scolaires contrôlés, mais uniquement à leurs expériences d'engagement antécédentes et à leur statut socio-économique (Hess et McAvoy, 2015, p.60). Ces résultats indiquent qu'il n'est pas suffisant d'aborder des enjeux controversés dans la classe afin de susciter l'engagement politique, mais qu'à cette fin il faut également offrir aux jeunes un climat de classe ouvert leur donnant la chance de s'exprimer et de se positionner face à ces enjeux, de s'associer ainsi à ceux qui partagent leurs convictions, de réfléchir à l'aspect moral des enjeux politiques (Kahne et Sporte, 2007), de mettre en pratique leur agentivité politique et de vivre l'expérience de l'égalité citoyenne (Ruitenberg, 2015).

Malgré les bons résultats de ces programmes, Hess et McAvoy reconnaissent les limites du paradigme délibératif dans lequel s'inscrivent les programmes de *Best Practice Discussion* qu'elles ont étudié en soulignant comment la délibération démocratique traditionnelle, en postulant l'égalité de ses participants, se rend parfois aveugle aux inégalités déjà présentes dans la société, lesquelles affectent le contexte délibératif et, lorsque non-reconnues, contribuent à perpétuer les actes d'exclusion envers les individus déjà marginalisés (2015, p.7-8). En effet, l'accessibilité aux formes rationnelles et argumentatives de discours privilégiées par l'approche délibérative n'étant pas universelle, cette approche fait parfois acte d'exclusion à l'égard des participants qui s'expriment de façon plus « passionnelle » (Steiner, 2011). Ainsi les jeunes, particulièrement ceux provenant de milieux plus défavorisés où les formes de discours privilégiées par le paradigme délibératif sont moins répandues, alors qu'ils en sont encore à s'approprier ces formes de discours, rencontrent dans l'exercice délibératif de nombreux défis pouvant miner leur engagement dans cette activité démocratique typique. En d'autres mots, les pratiques délibératives peuvent elles aussi véhiculer un modèle plutôt étroit du « bon citoyen » (Pykett *et al.*, 2010) comme étant l'individu rationnel et raisonnable, prêt à adhérer à une position faisant déjà « consensus » (Ruitenberg, 2009; 2015; Van Den Berg, 2014, p.43). Ce faisant, on place dans le rôle du « mauvais citoyen » les jeunes n'ayant pas encore maîtrisé les codes du discours délibératif (les formes rationnelles et raisonnables de discours), ceux qui s'expriment avec passions et émotions sur les questions délibérées ou qui s'opposent à la posture de la majorité; ceux qui font acte de dissension. Conséquemment, si l'on souhaite offrir reconnaissance à l'apport épistémique des jeunes dans l'espace politique afin d'encourager autant que possible leur engagement (Caron, 2018; Fricker, 2007), il s'avère nécessaire d'outrepasser les limites de l'approche délibérative. Une éducation citoyenne souhaitant être pleinement inclusive et cohérente avec l'idéal de justice sociale et de support à l'engagement politique différencié (Caron, 2018) se devrait de permettre, voire de favoriser chez les jeunes la dissension et l'usage de formes de discours plus

passionnelles ou narratives dans la pratique de la délibération démocratique (Mouffe, 2005; Ruitenberg, 2015; Steiner, 2011; Van Den Berg, 2014).

Même une éducation citoyenne basée sur une telle approche délibérative pleinement inclusive de la variété des formes de discours ne saurait toutefois suffire à couvrir l'ensemble des variables importantes favorisant l'engagement politique chez les jeunes. En effet, les travaux de Hess et McAvoy (2015) identifient également l'appartenance à une « *like-minded community* », c'est-à-dire une communauté où les individus partagent généralement les mêmes valeurs et le même genre de croyances politiques, comme étant l'une des variables les plus significatives dans la prédiction de l'engagement politique subséquent des jeunes. Ce constat corrobore les prédictions de Kahne et Sporte (2007) concernant le rôle clé de l'affiliation sociale dans le développement de l'identité politique effectuée à travers la participation des élèves à des activités de service communautaire (*service learning*). À travers ces activités, l'élève est introduit à une communauté qui, idéalement, lorsqu'il a la chance de choisir l'activité dans laquelle il s'engagera, est porteuse de valeurs et d'idéaux qui lui sont déjà chers. En travaillant à la réalisation de projets suscitant chez lui le sentiment de faire une différence en regard d'enjeux sociaux ou politiques et auprès d'individus qui lui importent, l'appartenance à la *like-minded community* est développée.

L'avantage marqué que possède une approche éducative misant sur le *service learning* et l'action dans la communauté, lorsque comparée à une éducation citoyenne centrée sur la délibération, est que la participation aux activités de service communautaire n'est pas limitée aux élèves maîtrisant une forme particulière de discours. En effet, les milieux communautaires et les activités bénévoles où les jeunes sont invités à s'engager offrent des opportunités d'exprimer l'engagement politique par des gestes et des pratiques n'étant pas nécessairement codifiés comme peut l'être la délibération. Dans ces milieux, le politique peut être vécu dans ses formes plus ordinaires telles que décrites par Neveu (2015), formes plus inclusives de la diversité des jeunes. De plus, ces contextes étant moins clairement hiérarchisés que le milieu scolaire (la distinction enseignant/élève en étant l'exemple principal), les élèves sont plus susceptibles d'y faire l'expérience de l'égalité caractérisant les espaces citoyens dans une société démocratique. Dans ces contextes, ils ne peuvent pas être aussi aisément placés dans le rôle du « mauvais citoyen » ou du « citoyen-en-devenir »; ils sont placés dans le rôle d'un citoyen actif dans sa communauté comme un autre. Il apparaît ainsi important qu'une éducation citoyenne inclusive offre aux jeunes des opportunités d'exploration et d'affirmation de leur identité politique bourgeonnante qui ne relèvent pas d'abord d'une pratique discursive normalisée. Les activités de bénévolat offrent justement ce type

d'opportunité où, en plus de permettre aux jeunes de mettre en pratique les apprentissages faits en classe, ces derniers ont la chance de tisser des liens sociaux forts auprès d'une communauté leur ressemblant politiquement. L'identification aux valeurs, idéaux et même à la posture idéologique que peut porter le groupe, le développement d'un sentiment d'appartenance envers celui-ci, l'implication active auprès du groupe par le bénévolat par exemple; voilà de nombreuses formes latentes d'engagement politique (Ekman et Amna, 2012) soutenues par une éducation citoyenne mettant de l'avant le *service learning*, dont les effets positifs sur l'engagement à long terme sont confirmés par Kahne et Sporte (2007).

Comme le soulèvent toutefois Hess et McAvoy (2015, p.146-147), l'appartenance à une *like-minded community* comporte le risque de susciter chez les jeunes l'intolérance et la polarisation lorsque leur identification à cette communauté s'effectue sans suffisamment d'expositions à des postures, perspectives, valeurs et idéaux différents de ceux portés par le groupe. Ainsi, pour « counteract the downsides of like-mindedness » il faut encourager les élèves à, « at the very least, [...] see the reasonableness of those who disagree » (Hess et McAvoy, 2015, p.138-139). En effet, il ne faut pas négliger d'exposer les jeunes à une importante diversité de points de vue politique à travers l'éducation citoyenne si l'on souhaite développer chez eux la tolérance nécessaire à l'exercice d'une citoyenneté démocratique. Ainsi, et comme l'indiquent Hess et McAvoy : « growing up [in a like-minded community] is both a democratic asset and a liability » (2015, p.133); un atout sur lequel il faudrait miser pour favoriser l'engagement et un facteur de risque qu'il faudrait s'assurer de garder sous contrôle en garantissant un climat de classe ouvert où les jeunes sont exposés à une diversité de points de vue suffisante. L'éducation citoyenne devrait ainsi offrir des opportunités de s'inscrire dans l'ordre social d'une communauté donnée, dans les valeurs et les idéologies qui l'animent, mais aussi offrir des opportunités de s'en distinguer, de s'ouvrir à ce qui diffère de cet ordre afin d'être inclusif ou tolérant. Plus encore, cette éducation devrait permettre aux élèves de critiquer et de transformer leurs groupes d'appartenance, quitte à en constituer de nouveaux. C'est parce que l'engagement politique demeure largement influencé par la communauté d'appartenance de l'élève que l'éducation citoyenne doit éviter d'opérer en vase clos. En ce sens, elle devrait aller au-delà de la classe et chercher à soutenir l'affiliation sociale et le développement de liens d'appartenance des jeunes à une variété de communautés, tout en cherchant à préserver l'ouverture et la tolérance requises dans le cadre de rapports politiques démocratiques. C'est justement là que la *Best practice discussion classroom* de Hess et McAvoy (2015), en misant sur la délibération et l'offre d'un climat de classe ouvert, apparaît fertile.

Ce second chapitre nous aura permis d'identifier un ensemble de facteurs importants devant caractériser une éducation citoyenne ayant pour objectif de susciter l'engagement politique chez les jeunes. L'analyse des travaux de Westheimer et Kahne (2004) a mis en lumière l'importance d'introduire les élèves à l'aspect ontologique du politique, dans tout ce que cela représente d'ordinaire et de conflictuel, d'offrir aux jeunes des opportunités de mise en pratique des apprentissages effectués en classe en regard de questions sérieuses, controversées et idéologiquement chargées, un passage à l'action à travers lequel ils obtiennent le sentiment de faire la différence dans leur communauté. Afin de soutenir l'engagement dans ses formes différenciées, on retient également la nécessité de permettre aux jeunes de faire l'expérience de leur agentivité politique d'une façon qui ne soit pas restreinte à un cadre (institutionnel par exemple), qui puisse être critique ou oppositionnelle à l'ordre politique, de même que l'importance d'être exposé à des modèles citoyens engagés d'une variété de façons. L'analyse des travaux de Hess et McAvoy (2015), davantage centrés sur la dynamique de classe, met en lumière le rôle clé d'un climat de classe ouvert où il soit possible pour les élèves de faire l'expérience de l'égalité caractéristique des espaces citoyens, d'explorer et d'exprimer leurs postures politiques et idéologiques, de reconnaître ce faisant les antagonismes et les affinités partagées avec leurs pairs et trouver, ainsi, des groupes et des identités d'appartenance. C'est la pratique centrale de la délibération de questions politiques sérieuses, en classe, qui est apparue pour ces auteures être apte à offrir toutes ces opportunités, mais non sans quelques limites. C'est ainsi en réponse aux risques exclusivistes des activités délibératives qu'il faut réaffirmer l'importance des activités parascolaires de bénévolat (*service learning*), où les jeunes peuvent s'inscrire dans une collectivité politiquement active sans avoir à d'abord maîtriser les codes d'une pratique discursive normalisée.

Mais existe-t-il un phénomène qui permette d'englober l'ensemble de ces considérations dans un tout cohérent; une perspective à la lumière de laquelle l'effet variable sur l'engagement politique des différents phénomènes analysés jusqu'ici puisse être expliquée suivant une même logique en fonction de laquelle il soit alors plus aisé, car moins analytiquement épars, de réfléchir à une éducation citoyenne sachant susciter l'engagement politique? Les philosophes Lawy et Biesta (2006), présentés en début de chapitre, proposent de repenser cette éducation en fonction d'une conception de la citoyenneté comme *pratique*, une perspective détenant cette caractéristique englobante recherchée, mais n'offrant pas suffisamment de spécificité pour qu'il soit possible d'en déduire une posture pédagogique claire. Dans d'autres travaux, ces mêmes auteurs (Biesta et Lawy, 2006, p.72) avancent une idée similaire en défendant que la citoyenneté est avant tout une *pratique d'identification*, une proposition faisant écho aux travaux de

Kahne et Westheimer (2003), Kahne et Sporte (2007), Mouffe (2000, 2005, 2018), Ruitenberg (2009, 2010, 2015) Van Den Berg (2014) et bien d'autres, lesquels donnent tous un rôle décisif à la notion d'identité dans leur analyse des facteurs concourant à l'engagement politique. La citoyenneté peut alors être conçue comme un aspect de l'identité de l'individu, un aspect qui est agi, vécu, relationnel et conséquemment qui est constamment en développement, en transformation. L'éducation citoyenne peut alors devenir un outil ou un levier pour nourrir ce processus identitaire. À la lumière de cette proposition, le troisième et dernier chapitre propose d'approfondir une telle perspective en repensant à l'éducation citoyenne comme à un processus de développement identitaire afin d'en dégager une série de propositions permettant d'orienter les efforts pédagogiques des enseignants pour que leur travail puisse pleinement susciter l'engagement politique des élèves.

CHAPITRE 3

LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ POLITIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE

Suivant la piste lancée par Biesta et Lawy lorsqu'ils avancent que la citoyenneté est une *pratique d'identification* (2006, p.72) et que c'est en concevant la citoyenneté comme ce genre de pratique que l'on respecte « the claims and interests of young people as social agents » (Lawy et Biesta, 2006, p.45), il est proposé dans ce dernier chapitre de repenser l'éducation citoyenne tel un processus de développement identitaire. Cette perspective apparaît être à la fois englobante de toutes les considérations avancées jusqu'ici et suffisamment cohérente et concise pour qu'il soit possible d'en extraire des orientations pédagogiques solides et tangibles.

Cette perspective semble d'autant plus pertinente pour le contexte particulier du Québec dans la mesure où les trois visées premières du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) sont « [la] construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action » (MELS, 2006, p.6) des élèves, mais que ce programme n'offre que peu sinon aucune indication spécifique sur la façon dont s'opèrent ces procédés, ou sur la façon dont l'enseignant peut contribuer à ces développements. Cela apparaît être une lacune à laquelle peut pallier ce mémoire. En effet, ce dernier chapitre contribue à définir les paramètres en fonction desquels se développent une identité, une vision du monde et un pouvoir d'action dans leur dimension politique. Il offre aux enseignants un ensemble de recommandations et d'orientations pédagogiques claires; des leviers d'intervention dans la dyade relationnelle élève/enseignant en fonction desquels l'engagement politique peut être favorisé. C'est ainsi une contribution qui est transposable au projet de formation dans son ensemble.

Tel qu'indiqué, le chapitre final du mémoire se penche sur la question du développement de l'identité politique chez les jeunes. En ce sens, la culmination de l'argumentaire ici présenté prend la forme d'une analyse inférentielle proposant de juxtaposer la théorie du développement identitaire aux considérations précédemment soulevées afin d'accroître le potentiel de l'éducation citoyenne à susciter l'engagement politique. D'abord, cette approche apparaît pleinement inclusive de l'ensemble des formes d'engagement politique accessibles ou favorisées par les jeunes dans la mesure où la notion du développement identitaire n'est pas normative dans ses finalités, soit en regard du résultat de ce développement, mais est plutôt descriptive des procédés et expériences à travers lesquelles croît et se stabilise l'identité. Ainsi elle se fonde sur l'argument développé à la fin du chapitre 2 à l'effet que les jeunes sont déjà des citoyens et

qu'à travers de nouvelles expériences cette citoyenneté n'est que transformée. Elle ne prône pas l'éducation du « bon citoyen » puisque le développement identitaire peut prendre une variété de directions et elle ne se limite pas non plus à ce qui se passe dans la classe, mais reconnaît l'influence des contextes plus larges puisque l'identité se développe constamment et à travers toutes les relations significatives qu'entretiennent les individus, dans leur quotidien comme dans le cadre d'événements spéciaux. La notion du développement identitaire étant à la fois englobante de l'ensemble des contextes et opportunités d'apprentissage auxquels peuvent être exposés les jeunes et spécifique dans les dynamiques relationnelles qui l'animent, la proposition de repenser l'éducation citoyenne en fonction des processus du développement identitaire semble répondre à l'ensemble des critères développés jusqu'à maintenant et devant être respectés afin de pouvoir soutenir adéquatement l'engagement politique de la jeunesse.

Ensuite, la pertinence de la perspective du développement identitaire comme levier de l'engagement politique apparaît être corroborée par plusieurs études ayant associé le développement de l'identité à un engagement politique plus prononcé chez les jeunes (Crocetti *et al.*, 2012; Kahne et Sporte, 2007; Lannegrand-Willems *et al.*, 2017; Youniss et Yates, 1997). Tel que l'indiquent Crocetti *et al.* (2012, p.529) ces études laissent présager la présence d'une relation bidirectionnelle entre l'engagement politique et le développement de l'identité. Ainsi, l'engagement politique contribuerait au développement identitaire et le développement identitaire contribuerait à l'engagement politique. Inversement, Lannegrand-Willems *et al.* (2017) nous permettent de constater la présence d'une corrélation significative entre l'échec du développement identitaire chez les jeunes et le désengagement politique. À cet égard, leurs conclusions sont sans équivoques: « [our results lead] us to recommend a focus on the simultaneous promotion of [political] engagement, personal identity and social identity in civic education » (Lannegrand-Willems *et al.*, 2017, p.746).

Finalement, la perspective identitaire permet de rendre compte du rôle des motifs moraux de l'engagement. En effet, « [a] growing literature has showed that identity plays a key role in explaining moral motivations [and] the basis of prosocial behaviors » (Crocetti *et al.*, 2012, p.523), tout comme l'indiquaient les travaux de Kahne et Sporte (2007). Ainsi, « [identity] is a useful theoretical construct to understand how individuals integrate social experiences into beliefs, values, and goals for one's future » (Crocetti *et al.*, 2012, p.523), un construit d'autant plus pertinent lorsque l'on considère l'importance que détiennent ces croyances, valeurs et buts dans l'expression et le maintien de l'engagement politique la

vie durant. Cependant, rares sont les travaux qui nous indiquent concrètement comment intégrer la dimension identitaire dans l'éducation citoyenne, d'où l'importance des analyses effectuées dans les chapitres précédents nous ayant permis de dégager un nombre de principes devant être respectées suivant notre objectif de susciter l'engagement politique et de pratiques en permettant le développement.

Pour pouvoir guider nos efforts d'éducation citoyenne vers cet engagement, il faut non seulement saisir quels sont les principes que doit respecter cette éducation (tels qu'illustrés aux chapitres 1 et 2), mais aussi comprendre comment l'engagement politique est révélateur de l'identité de l'individu, comment le développement identitaire peut susciter l'engagement politique et, conséquemment, comment l'éducation peut provoquer ce développement. En découle qu'une appréciation des mécanismes propres au développement de l'identité outille également un enseignant de la perspective nécessaire pour susciter l'engagement politique. Pour cela, il faut se guider d'une théorie du développement identitaire sur laquelle fonder les pratiques éducatives les plus engageantes. C'est à cette fin qu'il est proposé de se tourner vers deux pionniers et auteurs phares de la psychologie du développement identitaire : Erik Erikson et James Marcia. Déjà en 1956, Erikson entrevoyait que le domaine de la psychologie du développement identitaire viendrait expliquer des phénomènes importants à d'autres sciences sociales, lesquelles auraient négligé l'angle identitaire dans leurs analyses de la réalité sociale (Erikson, 1956, p.102). Son apport au domaine éducatif est même déjà reconnu dans le cadre du PFEQ (MELS, 2006, p.76). De leurs côtés, les travaux de Marcia représentent « [the] most important empirical elaboration of Erikson's [...] views on identity formation » (Crocetti *et al.*, 2012, p.522). Ce second auteur offre une modélisation du développement identitaire en quatre profils définis en fonction des variables de l'engagement et de l'exploration identitaire.

Le présent chapitre présente d'abord la théorie du développement identitaire dans la perspective eriksonienne (1956; 1968), se concentrant sur les stades développementaux propres à l'âge scolaire, afin d'en faire émerger les facteurs les plus importants auxquels devrait porter attention une éducation citoyenne ayant pour objectif de soutenir l'engagement politique dans la plus grande diversité de ses formes. Les modélisations de Marcia (1964) et d'auteurs lui ayant succédé seront ensuite développées de façon à relever les pratiques éducatives les plus promptes à favoriser le développement de l'identité politique. De ces théories sont dégagées cinq orientations pédagogiques principales. Ces orientations pédagogiques vont comme suit : 1) l'exercice de la *productivité* politique, duquel découle le sentiment de *compétence* politique, 2) le recours à l'effet structurant de l'idéologie dans le développement identitaire,

3) la posture de reconnaissance de l'enseignant vis-à-vis des élans d'affirmation identitaire des élèves, 4) l'exploration en largeur et en profondeur des identités politiques variées et 5) les opportunités significatives d'engagement identitaire.

3.1 Le développement identitaire chez Erikson : la théorie du développement psychosocial

Erikson réfère à l'identité de trois façons distinctes : 1) un sentiment conscient de l'unicité de l'individu (*individual uniqueness*), 2) la recherche inconsciente d'une continuité dans l'expérience, et 3) la solidarité avec les idéaux d'un groupe (Erikson, 1968, p.208). C'est de ce sentiment de solidarité que découle celui de l'appartenance, une appartenance qui peut se fonder sur des valeurs partagées, un territoire, une culture, mais surtout, pour ce qui nous intéresse, sur une vie politique commune dont l'incidence identitaire n'est pas réservée à ceux détenant le statut citoyen. L'identité pour Erikson relève en ce sens d'un rapport de cohérence avec le groupe d'appartenance :

It is this identity of something in the individual's core with an essential aspect of a group's inner coherence which is under consideration here : for the young individual must learn to be most himself where he means most to others – those others, to be sure, who have come to mean most to him. The term identity expresses such a mutual relation in that it connotes both a persistent sameness within oneself (self-sameness) and a persistent sharing of some kind of essential character with others. (Erikson, 1956, p.57)

C'est notamment en fonction de cette persistance que le traitement de l'engagement politique comme un aspect de l'identité de l'individu devient pertinent lorsqu'on souhaite s'assurer que cet engagement soit maintenu dans le temps. Si faire acte d'engagement politique devient pour l'individu une condition de son sentiment de cohérence interne, alors sont accrues les chances qu'il soit politiquement actif. Le développement de cette identité prend racine dans les premières relations significatives et se poursuit la vie durant.

Fondateur de la perspective du développement psychosocial, Erik Erikson (1956; 1968) conçoit le développement identitaire comme étant marqué par une série de crises (qu'il appelle aussi des tâches dans le sens où chaque crise est une tâche à résoudre). Chaque crise peut trouver soit une résolution positive, marquant un développement sans heurts, caractérisé par l'acquisition de forces de caractère, soit une résolution négative, marquée par le maintien d'une faiblesse ou blessure au caractère propre à l'étape

en question. Le modèle présente ces crises¹² relationnelles comme étant de complexité croissante suivant l'avancement de l'individu en âge et son intégration progressive dans des cercles sociaux plus complexes et diversifiés, passant de la relation avec la mère, à celle avec les parents, les pairs, l'environnement scolaire, le marché du travail, la communauté, etc. Ces crises marquent une série de stades développementaux où s'opposent successivement un trait de caractère et son contraire, lesquels marquent l'individu dans ses rapports avec les autres et avec lui-même. Ces stades se déclinent ainsi : la confiance contre la méfiance, l'autonomie contre la honte/le doute, l'initiative contre la culpabilité, la productivité contre l'infériorité, l'identité contre la confusion, l'intimité contre l'isolation, la générativité contre la stagnation et finalement l'intégrité contre le désespoir. La question spécifique du développement de l'identité politique concerne principalement les stades de la productivité contre l'infériorité, dont la résolution mène l'individu à développer un sens de ses compétences socialement valorisées, et le stade de l'identité contre la confusion, dont la résolution mène l'individu à s'approprier une place dans l'espace social, place correspondant à qui il a été jusqu'alors et à qui il s'attend à être dans l'avenir. Ces deux stades sont associés aux périodes correspondant à la fin de l'enfance, à l'adolescence et au début de l'âge adulte. Toutefois, Erikson (1956; 1968) nous apprend que les enjeux propres à chacune de ces crises s'accumulent avec l'âge et sont toujours susceptibles de refaire surface lorsque les crises subséquentes sont suffisamment déstabilisantes.

Une fois que sont complétées les étapes primaires du développement, celles marquées par la crise de la confiance contre la méfiance et de l'autonomie contre la honte/le doute, Erikson postule que le développement identitaire s'effectue à travers des actes d'identification : la reconnaissance par l'enfant d'un rôle dans l'autre qu'il aimerait s'approprier, faire sien ou devenir. Sans surprise, les premières figures d'identification sont celles de la mère et du père. Cette étape correspond au stade de l'Œdipe chez Freud. Propre au stade de l'initiative contre la culpabilité, Erikson propose que ce soit pour résoudre la rivalité œdipienne vécue à la maison que l'enfant se tourne vers des modèles d'identifications extérieures au cadre familial (Erikson, 1968, p.121). Rapidement, l'enfant commence alors à s'identifier aux autres enfants (Erikson, 1968, p.116) dans lesquels il se reconnaît, d'abord selon des facteurs discriminants simples : le genre, l'âge, puis selon des facteurs plus discrets : les intérêts, les talents partagés, etc.

¹² Pour Erikson, la période de crise n'est pas un moment de catastrophe, mais plutôt une période pivot de vulnérabilité et de potentiel croissant d'où peuvent émerger de nouvelles bases structurant la personnalité et l'identité (Erikson, 1968, p.96).

Cette étape du développement est propre à l'âge scolaire. Plus l'intellect de l'enfant se développe, plus celui-ci est apte à se former une représentation complexe du monde et des autres, et plus il est en mesure de reconnaître la variété de rôles qu'incarnent les gens dans son entourage. Les rôles plus aisément observables sont les premiers que saisit l'enfant et auxquels il tend à s'identifier. Les rôles familiaux d'abord (le père/la mère, cette dichotomie marquant la période oedipale), puis l'emploi; le facteur, l'éboueur, le policier, le docteur, le professeur, etc. (Erikson, 1968, p.122). Les identifications infantiles sont parcellaires, dans la mesure où elles ne représentent qu'une appropriation par l'enfant d'une parcelle de l'identité de l'autre, soit celle qui lui est alors perceptible, saisissable, celle qu'il lui est possible de reconnaître. C'est dans ses efforts à imiter et à revêtir ces rôles que l'enfant peut faire acte d'initiative sans être lésé par la culpabilité œdipienne.

3.1.1 L'exercice d'un pouvoir d'action sur le réel et le sentiment de compétence

Alors que les premières identifications de l'enfant sont surtout limitées aux modèles qui lui sont immédiatement perceptibles, sans qu'il soit alors capable de discrimination en faveur de traits socialement valorisés (Erikson, 1968, p.158), les identifications de la période de la crise de la productivité contre l'infériorité, correspondant à la période de latence freudienne, et plus tard celles de la crise de l'identification contre la confusion, sont davantage déterminées par l'interprétation que se fait l'individu des actes, des traits et des rôles que valorise sa collectivité. Pour qu'il veuille faire sien un rôle, celui-ci doit lui apparaître attrayant, il doit être valorisé par les figures lui étant significatives; ses parents, sa famille, son enseignante, etc. L'enfant comprend alors que c'est en fonction des activités que performant les autres que leur sont attribués des rôles et une valeur. Il commence ainsi à explorer de nouvelles manières de définir son identité à travers ces activités; notamment à travers le travail et plus généralement à travers les activités *productives*. Les rôles sociaux se distinguent alors pour lui en fonction de ce qu'ils produisent. Le pompier n'est alors plus uniquement celui qui porte un uniforme et se déplace en camion, mais il est surtout celui qui éteint les incendies et sauve des vies. Le facteur est celui qui porte le courrier et permet aux gens de communiquer entre eux, etc. Dans les efforts de développement de son identité, l'enfant se détourne donc lentement des jeux d'imitations peu engageants vers les activités de production se rapprochant des rôles auxquels il s'identifie. Comme l'indique l'auteur : « [the child] now learns to win recognition by producing things » (Erikson, 1968, p.124), car c'est dans la *reconnaissance* offerte par autrui qu'il développe un sentiment d'une identité propre. À ce stade,

nothing less is at stake than the development and maintenance in children of a positive identification with those who know things and know how to do things. Again and again in interviews with especially gifted and inspired people, one is told spontaneously and with a special glow that one teacher can be credited with having kindled the flame of hidden talent. (Erikson, 1968, p.125)

C'est lorsqu'un talent est reconnu, validé et valorisé, par une personne ayant un rôle significatif qu'émergent les premières bribes de l'identité dans son aspect de singularité; la capacité de l'individu à se distinguer des autres par cette force, ce talent, qu'on lui reconnaît désormais. La crise de la productivité contre l'infériorité peut ainsi se résumer dans cette étape de flottement où l'individu apprend quelles sont ses compétences particulières, et ainsi dans quelles activités il sera apte à produire et retirer du plaisir et un sentiment de fierté de cette production. À l'inverse, c'est aussi à ce moment qu'il découvre quelles sont ses faiblesses, là où il n'est « pas bon » (inférieur) (Erikson, 1968, p.125).

Pour favoriser la résolution positive de cette crise identitaire, notamment dans sa dimension politique, il apparaît crucial à ce stade que les jeunes apprennent quelles sont leurs capacités d'action, où et comment il leur est possible de faire acte d'agentivité politique, de quelles façons il leur est possible de *produire* un acte ou un matériel politique, de façon à satisfaire l'exigence de production propre à ce stade et leur permettre de se forger une image d'eux-mêmes comme étant *politiquement compétents*. À défaut de cela, Erikson prévoit que les jeunes feraient face à un sentiment d'incapacité paralysante, le sentiment d'être *inadéquats* ou *inférieurs* (Erikson, 1956, p.100) :

The development of a sense of inferiority, the feeling that one will never be "any good," is a danger which can be minimized by a teacher who knows how to emphasize what a [student] can do [...]. Obviously, here lies the best opportunity for preventing the particular identity confusion which goes back to incapacity or a flagrant lack of opportunity to learn. (Erikson, 1968, p.125)

Cette perspective nous permet de saisir en quoi une éducation citoyenne se représentant les jeunes comme des « citoyens-en-devenir », et non dans une position de citoyens égaux vis-à-vis des adultes, soutient chez les élèves le développement d'une image de soi comme étant inférieur ou incapable (on notera ici la correspondance avec le profil *disempowered* de Snell; 2010).

Inversement, une éducation citoyenne qui offre aux jeunes des opportunités d'agir leur citoyenneté en tant qu'égaux dans l'espace politique, à travers des projets *productifs*, c'est-à-dire ayant une incidence concrète et reconnue sur leur collectivité et leur environnement politique (comme le permet le *service*

learning décrit par Kahne et Sporte (2007) par exemple), saurait davantage engendrer chez eux le sentiment de compétence crucial à ce stade du développement identitaire. À cette fin, la citoyenneté doit être reconnue et pratiquée dans l'espace scolaire comme on y pratique les langues ou les mathématiques :

[This] is socially a most decisive stage. [...] [The] configurations of culture and the manipulations basic to the prevailing [means of productivity] must reach meaningfully into school life, supporting in every child a feeling of competence - that is, the free exercise of dexterity and intelligence in the completion of serious tasks unimpaired by an infantile sense of inferiority. This is the lasting basis for co-operative participation in productive adult life. (Erikson, 1968, p.126)

Les activités de bénévolat, d'une part, lorsqu'elles permettent aux jeunes de participer directement à la *production* politique, permettent ce développement identitaire. Flanagan (2008, p.6) nous permet de clarifier de quel type de bénévolat il s'agirait : des activités significatives adressant des besoins et des problèmes concrets dans la communauté, activités à travers lesquelles les jeunes auraient la chance de mettre en pratique les savoirs appris en classe tout en identifiant de façon critique les causes de ces problèmes. Voilà justement ce qu'ont permis les programmes *Bayside* et *Madison*, tous deux décrits par Westheimer et Kahne (2004); le développement d'un sentiment de compétence en regard de l'action politique, sentiment plus individualisé du côté du second et reposant davantage sur une confiance en la capacité de la collectivité du côté du premier. Dans les deux cas, les élèves en ont retiré un important sentiment d'efficacité civique (Westheimer et Kahne, 2004, p.12). Flanagan souligne d'ailleurs l'importance du développement d'un sentiment d'efficacité collective pour l'engagement politique, c'est-à-dire une forme de confiance, d'espoir même, en la capacité du groupe à atteindre les objectifs qu'il s'était fixés. Sans cette croyance ou cet espoir, l'engagement n'est pas soutenable (2008). En se basant sur la documentation sur les mouvements sociaux, elle nous indique que les opportunités significatives d'engagement, celles où l'individu est appelé à s'impliquer activement et personnellement dans une communauté et ses projets, sont celles qui assurent la pérennité d'un engagement à travers les années (2008). D'autre part, et en respect de la perspective eriksonnienne, les activités délibératives, lorsqu'elles mettent les jeunes dans l'action et leur offrent la chance d'exercer le discours civil et de traiter d'enjeux politiques sérieux leur tenant à coeur, sont également susceptibles de contrecarrer le sentiment d'infériorité et d'entretenir le sentiment de compétence en plus de permettre aux jeunes d'explorer et de développer des affiliations politiques avec leurs pairs, mais aussi les autres membres de la collectivité interpellés par les enjeux discutés.

Tel qu'indiqué précédemment, la capacité de *production* est la caractéristique clé des figures pouvant être des modèles d'identification lors de cette phase du développement identitaire. En ce sens, les modèles identitaires auxquels il faut alors exposer les jeunes afin qu'ils développent leur identité politique doivent être des modèles qui sont *politiquement compétents*, qui sont capables d'exercer un pouvoir d'action concret dans l'espace politique. On pourra penser par exemple à la panoplie d'acteurs impliqués de différentes façons dans les projets du Bâtiment 7 à Pointe-Saint-Charles ou de *Hoodstock* à Montréal¹³, lesquels peuvent agir tels des modèles compétents pour un engagement politique extra-institutionnel, latent comme manifeste.

Cependant, cela n'est pas suffisant pour soutenir un engagement politique différencié. À cette fin, dans le contexte scolaire, il faut identifier les enjeux politiques qui sont significatifs pour l'élève afin de pouvoir lui présenter des modèles d'identification compétents qui sont significatifs pour *lui*. Ainsi, être exposé à un politicien ayant eu du succès dans l'arène partisane sera peut-être suffisant pour un jeune valorisant déjà les formes institutionnalisées d'engagement, alors qu'il faudra plutôt prioriser l'exposition à des figures activistes ayant vécu des victoires citoyennes (ayant été *productives*) auprès d'un jeune davantage interpellé par les formes extra-institutionnelles d'engagement. Les militants du projet du Bâtiment 7 en sont de bons exemples, tout comme l'ont été des figures importantes du mouvement étudiant de 2012 comme Gabriel Nadeau-Dubois ou Jeanne Reynolds ou comme l'est aujourd'hui Greta Thunberg en regard de la lutte aux changements climatiques. Là est notamment l'utilité de la *like-minded community* décrite par Hess et McAvoy (2015). Elle offre aux jeunes un ensemble de modèles d'identification leur étant significatifs puisque partageant les mêmes valeurs et préoccupations qu'eux. Le défi éducatif devient alors d'illustrer auprès de l'élève en quoi peuvent être productifs et compétents les modèles d'identifications qui sont disponibles dans cette communauté. L'enseignant doit alors reconnaître en ces figures le pouvoir d'action (la *productivité*) dont ils font preuve, même si celui-ci ne s'exprime qu'à travers des formes latentes, extra-institutionnelles ou « ordinaires » d'engagement politique, ou même à travers des formes d'engagement que lui-même ne valorise pas particulièrement. Autrement, les jeunes risquent de retenir des modèles qu'on leur présente l'idée que l'engagement politique est désuet. C'est la capacité de l'élève

¹³ Le bâtiment 7 est un ancien bâtiment de la compagnie ferroviaire du Canadien National (CN) ayant été réapproprié et réinvesti par la communauté de Pointe-Saint-Charles. Après de nombreuses années de mobilisation, le groupe citoyen a réussi à faire de cette espace un lieu autogéré de vie communautaire, de partage, de commerce coopératif, etc. (Kruzynski, 2018) où les jeunes ont un rôle participatif clé. Le projet *Hoodstock*, de son côté, est une initiative de justice sociale et de lutte aux inégalités systémiques établie dans le nord de Montréal. L'organisation offre des services d'éducation populaire en plus de mettre sur pieds diverses initiatives politiques, artistiques et de développement communautaire.

à reconnaître et valoriser la *productivité* de ces formes d'engagement différenciées qu'il faut soutenir. Là est l'endroit où le programme *Madison*, décrit au chapitre 2, fait défaut; il tend à limiter les modèles d'identification offerts aux jeunes aux individus compétents dans des formes adultistes d'engagement.

Bien que ces défis et ces tâches du développement identitaire apparaissent vers la fin de l'enfance, les principes qui caractérisent le stade de la productivité contre l'infériorité demeurent à considérer lors des étapes subséquentes du développement; à l'adolescence comme à l'âge adulte. Dans le développement de son identité, les besoins de compétence et d'être exposé à et reconnu par des individus compétents demeurent important à toutes les étapes du développement de l'individu. De ces considérations se dégage la première orientation pédagogique d'une éducation soutenant l'engagement politique à travers le développement identitaire : 1) la nécessité, pour les élèves, de faire l'expérience de la capacité de *production* politique afin d'en retirer un sentiment de *compétence* politique.

3.1.2 L'adolescence et le début de l'âge adulte; l'identité contre la confusion

Erikson identifie la période de crise la plus aiguë du développement identitaire adolescent comme se produisant entre l'âge de 16 et 24 ans (Erikson, 1956, p.78), il y associe principalement la crise de l'identité contre la confusion. Face à cette crise identitaire, la tâche de l'adolescent est celle de la réorganisation et de la synthétisation des identifications parcellaires de l'enfance avec les rôles, mais aussi les valeurs et idéaux que la société valorise et particulièrement ceux dans lesquelles il choisit de s'investir (Erikson, 1956, p.67-69). Erikson nous indique qu'à l'adolescence les actes d'identification revêtissent de moins en moins le caractère ludique de l'enfance ou l'expérimentation relâchée de la période de latence, mais que de façon pressante ces actes doivent être définis par des gestes décisifs menant à un engagement sur le long terme, notamment en termes professionnels (Erikson, 1968, p.155). En d'autres mots, alors que la période précédente permettait aux jeunes d'explorer une variété de rôles et d'activités productives de façon à identifier leurs forces et leurs faiblesses, c'est à l'adolescence que les jeunes sont davantage amenés à se concentrer sur les activités où ils font preuve de compétence; à s'y engager et à s'y affirmer en tant que représentants du rôle associé à cette compétence. Toutefois et par-delà l'enjeu de la compétence, durant la période adolescente, les jeunes sont également amenés à identifier et affirmer les autres traits et particularités qui les définissent. L'objectif ici est de concilier leur conception de soi et la *reconnaissance* que leur offre leur communauté (Erikson, 1956, p.66-67).

Avant la concrétisation des actes d'engagement professionnel cependant, et de façon similaire au moratoire psychosexuel offert par la période de latence chez Freud, l'adolescence offre une période d'expérimentation socialement cautionnée lors de laquelle l'individu est appelé à trouver un lieu d'appartenance dans l'espace social, un *moratoire psychosocial* (Erikson, 1968, p.156). Durant cette période, l'opportunité est offerte aux jeunes d'explorer librement où ils se situeront en regard des différents champs d'activités et enjeux sociaux qui pourraient marquer leur identité. Après tout, l'identité n'est pas uniquement déterminée par la capacité productive de l'individu. De nombreuses valeurs, perspectives, attitudes et passions, de nombreux comportements, intérêts, idéaux, etc. la définissent également. L'individu se tourne alors vers l'avenir, se questionne sur la personne qu'il est progressivement amené à être et qu'il sera pour une part substantielle de sa vie; ces préoccupations marquent l'une des distinctions majeures avec le stade précédent. Si la capacité à *produire* est une indication de l'entrée dans le monde adulte (le marché du travail surtout), ce sont ces autres marqueurs identitaires qui définissent quel genre d'adulte sera l'individu; les groupes auxquels il appartiendra, les ambitions et objectifs qu'il poursuivra, les desseins qui seront servis par son travail, etc. C'est durant cette période de moratoire que la complexité et la multiplicité des éléments définissant l'identité de l'individu doivent être synthétisées en un tout cohérent et, idéalement, socialement reconnu, entre les expériences passées de l'individu et ce qu'il anticipe de l'avenir. C'est surtout de cette anticipation qu'émerge l'angoisse déchirante de cette période, l'avenir étant largement imprévisible et donc source d'anxiété.

Alors qu'à l'adolescence on invite de plus en plus les jeunes à s'engager de façon décisive envers les marqueurs identitaires nommés ci-haut, les gestes d'affirmation de soi revêtissent un caractère plus angoissant, car ceux-ci sont plus définitifs, plus révélateurs de l'identité que revêtira l'individu dans l'avenir. Dans ce processus de tâtonnement, l'ego se trouve plus fragile, plus vulnérable, car la confiance en la validité de l'identité alors en construction n'est pas pleinement établie. À ce stade, « [one] is visible and not ready to be visible » (Erikson, 1968, p.110). Selon Erikson, l'individu est alors « mortellement effrayé » à l'idée de s'investir dans des activités où il serait susceptible de vivre l'embarras (*self-consciousness*), le ridicule ou de douter de lui-même (Erikson, 1968, p.129). C'est durant cette période que la *conscience de l'identité* (*identity consciousness*) est la plus vive. De plus en plus sensible au regard de l'autre, le jeune dont l'identité est encore instable et incertaine, lorsque confronté à la pression sociale de faire preuve d'une identité adulte, est particulièrement sujet à douter de la validité de l'identité dans laquelle il s'aventure et à ressentir la honte de mal revêtir ou de ne pas être capable de revêtir cette dernière (ou d'en revêtir une qui n'est pas approuvée par ses pairs significatifs) (Erikson, 1956, p.98-99). Puisque cette

honte et ce doute découlent de l'internalisation du regard de l'autre, il est important à cette étape du développement que ce regard soit permissif, voire approbateur, afin d'éviter le repli ego-défensif de l'individu dans la stagnation identitaire ou le refuge dans les « valeurs sûres », le conventionnalisme et le conformisme rassurant. Toutefois, une fois son lieu d'appartenance trouvé, la synthèse identitaire effectuée – d'où émerge, dans le meilleur des cas, un individu conscient de ses différences, marqué par des convictions, confiant et animé par la perspective d'un avenir porteur d'espoir – l'individu acquiert un sens de continuité et d'unité interne, un sens de « *social sameness* » (1956, p.67). Ce sentiment témoigne du pont ainsi créé entre son identité infantile et son identité en devenir, et entre la représentation qu'il se fait de lui-même et celle que sa communauté se fait de lui.

3.1.2.1 Le rôle structurant de l'idéologie

Ainsi, une part du développement identitaire dépend du lien d'appartenance avec la société et relève de l'adoption de valeurs, d'idéaux et d'une perspective d'avenir partagée par les membres de la collectivité; c'est-à-dire l'adoption de ce qu'Erikson nomme un système idéologique. Pour Erikson :

[an] ideological system is a coherent body of shared images, ideas, and ideals which (whether based on a formulated dogma, an implicit *Weltanschauung*, a highly structured world image, a political creed, or a "way of life") provides for the participants a coherent, if systematically simplified, over-all orientation in space and time, in means and ends. (Erikson, 1956, p.113)

Ce système fournit à l'individu un idéal identitaire à atteindre, un ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements implicitement prescrits qui, en regard de l'identité politique, donnent forme à une conception normative du « bon citoyen ». Selon Erikson, l'idéologie opère ainsi un effet structurant sur l'identité. C'est en fonction de l'idéal identitaire fourni que l'individu peut bâtir son identité et trouver support et soulagement face aux tensions intrapsychiques suscitées par les crises identitaires. En se conformant, consciemment ou non, à cet idéal, l'individu peut éviter les effets anxiogènes du regard de l'autre et de la singularisation qui vient avec le développement d'une identité adulte. En s'appropriant cet idéal identitaire, ou ce soi idéal, l'individu peut juger des comportements à adopter et de ceux à éviter afin d'amoinrir l'angoisse et la possibilité de vivre la honte et le doute propres à la crise identitaire adolescente. C'est à travers ce modèle que l'ordre social peut se reproduire. Pour Erikson, lorsqu'il n'y a pas d'engagement idéologique, les jeunes risquent de sombrer dans la confusion/diffusion identitaire (1968, p.188); un échec développemental.

Toutefois, dans leurs efforts d'exploration et d'affirmation d'une identité qui leur est propre, lorsqu'ils s'appuient trop strictement sur des prescriptions idéologiques, « [young] people can become remarkably clannish, intolerant, and cruel in their exclusion of others who are "different" » (Erikson, 1968, p.132). L'auteur nous indique que ces tendances s'amplifient lorsque l'avenir qui se présente aux jeunes est incertain et est ouvert à un trop grand nombre de choix et de possibilités contradictoires, lesquelles placent les jeunes dans une posture de doute et, en cas d'erreur, de honte et de culpabilité. C'est dans ces contextes que les jeunes se tourneraient vers l'adoption d'identités rigides et exclusives, celles identifiant, dans un geste de clivage, un « *autre* » différent et indigne de confiance duquel l'individu peut se distinguer afin de primitivement retirer un sentiment de confiance en ceux qui lui ressemblent et envers la validité de l'identité qu'il adopte ainsi aveuglément. L'adhésion rigide et précipitée à une idéologie est ainsi particulièrement observée auprès des jeunes pour qui la crise adolescente est la plus difficile (Erikson, 1968, p.133). Le jeune ayant des faiblesses identitaires touchant aux enjeux de honte et de culpabilité sera particulièrement prompt à trouver refuge dans une idéologie et un groupe social offrant une identité à travers laquelle il peut se fondre à la masse, groupe auquel il peut aisément s'associer par le simple fait qu'il n'est pas, comme les autres membres de ce groupe, un « *autre* » différent. C'est dans ces contextes que l'idéologie peut avoir un effet polarisateur sur le développement identitaire. Différemment, les jeunes ayant résolu convenablement les crises développementales précédentes sauront éviter le leurre de l'adoption rigide d'une posture idéologique, étant moins déstabilisés par les exigences sociales croissantes venant avec l'âge adulte (être un bon travailleur, un bon citoyen, un bon partenaire, un bon parent, etc.) (Erikson, 1968, p.129-130), et feront davantage preuve de nuance dans l'adhésion à une idéologie et de tolérance envers la différence d'autrui.

Le PFEQ reconnaît ce phénomène et responsabilise l'école d'en réduire les méfaits : « [celle-ci] doit ainsi chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion, dont la menace est d'autant plus réelle au secondaire [alors] que les adolescents expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre » (MELS, 2006, p.5). Erikson indique toutefois que « [it] is important to understand in principle (which does not mean to condone in all of its manifestations) that such intolerance may be, for a while, a necessary defense against a sense of identity loss » (Erikson, 1968, p.132). Alors que le besoin de recourir à l'effet structurant de l'idéologie est présent chez les jeunes n'ayant pas eu la chance de bien résoudre les crises identitaires précédentes, il serait contre-productif à l'objectif de soutenir le développement de l'identité politique du plus grand nombre que de chercher à éviter son utilisation par crainte qu'elle provoque la polarisation. En ce sens, l'idéologie apparaît être un outil pour le développement identitaire

qu'il faut manier avec précaution en classe. Les risques encourus ne devraient pas mener à en exclure l'utilisation, particulièrement lorsqu'on constate les effets de cette renonciation; la confusion de valeurs nommée par Erikson (1968, p.188) et la dépolitisation de la classe associée, au chapitre 2, au désengagement politique des jeunes. Alors que l'identification à une idéologie permet à l'individu d'obtenir le sentiment d'appartenir à sa communauté politique et que ce sentiment d'appartenance est nécessaire à l'engagement politique (Lannegrand-Willems *et al.*, 2017, p.734), tout comme le sont les sentiments d'efficacité collective, de confiance en l'avenir et d'espoir (Flanagan, 2008) découlant tous d'un investissement idéologique, il convient d'offrir une place réfléchie à l'idéologie dans l'éducation citoyenne.

Face aux embûches du développement identitaire pouvant aisément mener à la polarisation politique lorsqu'il repose trop rigidement sur une structure idéologique exclusiviste, « democracies are faced with the job of [...] convincingly demonstrating to [youth] – by living it – that a democratic identity can be strong and yet tolerant, judicious and still determined » (Erikson, 1968, p.133). Erikson ne se prononce pas davantage la question de la polarisation. Il souligne l'importance de développer une identité tolérante, illustre comment la mauvaise résolution de la crise identitaire adolescente peut mener à l'intolérance, mais n'offre pas de perspective nous permettant de recadrer l'idéologie et son utilité structurante d'une façon qui nous permette d'en éviter les débordements.

À cette fin, la représentation *agonistique* du politique offerte par Mouffe (2005), et décrite brièvement au chapitre 1, apparaît d'autant plus utile dans le contexte de l'éducation citoyenne. Le défi de l'enseignant devient alors celui d'instaurer un climat de classe ouvert où l'identification à une idéologie n'est pas découragée, mais où une polarisation nocive peut être évitée par l'établissement de cette représentation *agonistique* et non *antagonistique* du politique (Mouffe, 2005), laquelle offre reconnaissance aux identités marginales dans l'espace public. Il tient alors à l'enseignant de s'assurer que les alternatives idéologiques soient présentées comme d'autant de postures politiques valides, même celles allant à l'encontre de l'idéologie dominante¹⁴. En validant toutes ces postures, elles sont *de facto* placées dans un conflit de

¹⁴ Mouffe indique toutefois la nécessité, dans une société démocratique, d'entretenir ce qu'elle nomme un « consensus conflictuel » en regard des valeurs démocratiques fondamentales qui sont celles de la liberté et de l'égalité. Pour l'auteure, l'adoption de ces valeurs doit faire consensus dans une démocratie, mais l'interprétation que l'on en fait et leur application doivent demeurer des sujets ouverts à la dissension. Ainsi, les identités qui rejettent ces principes fondamentaux ne peuvent être considérées comme des adversaires légitimes dans une dynamique *agonistique*, puisque leur rejet de ces principes implique l'antagonisation d'une part de la société (Mouffe, 2005, p.120-121). Voilà pourquoi les identités politiques porteuses de racisme, par exemple, demeurent inacceptables même dans cette posture.

nature *agonistique*; un rapport d'irréconciliabilité et non d'hostilité (antagonisme). L'objectif ici est de créer en classe une représentation *agonistique* de la sphère publique où l'*autre* (et sa posture idéologique) est un *adversaire* et non un *ennemi* :

This means that, while in conflict, [the adversaries] see themselves as belonging to the same political association, as sharing a common symbolic space within which the conflict takes place. We could say that the task of democracy is to transform antagonism into agonism. (Mouffe, 2005, p.20)

En ce sens, il faut cadrer les différences d'identité politique et les conflits qui en résultent comme relevant d'un ensemble d'interprétations différentes de valeurs fondamentales partagées, une différence d'ordre politique et non morale (Mouffe, 2005, p.15-16). Ainsi un individu aux penchants idéologiques plus anarchistes et un second aux penchants plus libéraux seraient en accord sur le fait que la société devrait être organisée en fonction des principes d'égalité et de liberté, par exemple, mais seraient en désaccord sur la forme de cette organisation en fonction de leurs interprétations différentes de ces principes. C'est cette perspective qu'il faut transmettre aux élèves.

Selon Mouffe, c'est dans l'absence d'une sphère publique *agonistique* vigoureuse, où les individus sont régulièrement exposés à la dissension et aux conflits, que ceux qui possèdent une identité politique différente de la nôtre en viennent à être considérés comme moralement distincts, des ennemis absolus, et non pas uniquement des adversaires dans un espace politique partagé (2005, p.76). En ce sens, au-delà de l'exposition à une variété de postures idéologiques, il faut s'assurer, dans le cadre de l'éducation citoyenne, que les jeunes saisissent que l'essence d'une démocratie pluraliste, mais inclusive, repose sur l'entretien d'une représentation *agonistique* du politique. De ces considérations se dégage la seconde orientation pédagogique d'une éducation soutenant l'engagement politique à travers le développement identitaire : 2) l'exposition des élèves à un environnement *agonistique* et permettant le recours à l'effet structurant de l'idéologie sur le développement identitaire tout en minimisant les risques associés.

Plus généralement, dans le cadre de l'éducation citoyenne et afin de garantir la meilleure résolution de la crise identitaire adolescente, l'espace éducatif se doit de revêtir le caractère même du moratoire psychosocial, c.-à-d. qu'il doit apparaître tel un espace de répit, d'essais, d'erreurs et d'apprentissages; là où l'exigence sociale de productivité (ou la compétence) n'est pas encore définitive (comme elle peut l'être sur le marché du travail). En ce qui concerne l'identité politique spécifiquement, cette éducation et cette période de moratoire doivent offrir aux jeunes des opportunités d'expérimenter concrètement et

explicitement des identités politiques sans trop se préoccuper d'être « bons », sans crainte d'être soumis à la honte, au doute outre mesure, à la culpabilité ou au ridicule dans leurs élans d'affirmation de soi, le tout dans l'encadrement bienveillant de figures significatives prêtes à leur offrir la reconnaissance de leur identité politique fleurissante. Comme l'indique Erikson :

By psychosocial moratorium, then, we mean a delay of adult commitments, and yet it is not only a delay. It is a period that is characterized by a selective permissiveness on the part of society and of provocative playfulness on the part of youth, and yet it also often leads to deep, if often transitory, commitment on the part of youth, and ends in a more or less ceremonial confirmation of commitment on the part of society. (Erikson, 1968, p.157)

Il sera donc de la responsabilité de l'enseignant de veiller à ce que les jeunes ne soient pas particulièrement préoccupés par leur correspondance ou non à une notion normative du « bon citoyen » face à laquelle ils seraient sujets à ressentir la honte de leur différence ou de douter à outrance de leur valeur (ou qu'ils ne cherchent à prévenir ces sentiments en adhérant de façon rigide au modèle identitaire offert par une idéologie). Voilà justement ce qui est prévenu lorsque l'enseignant établit un climat de classe ouvert, politique et *agonistique* venant valider toutes les identités.

Toutefois, ce moratoire ne doit pas qu'être une période où l'individu est soustrait aux exigences sociales d'engagements définitifs, mais surtout une période où sont encouragés les actes à travers lesquels l'identité politique se construit, et cela, dans toute leur diversité. Flanagan souligne d'ailleurs que la liberté offerte durant cette période n'est pas toujours suffisante pour motiver l'exploration et la consolidation d'identités politiques (2008, p.2). À cette fin, « one also needs exposure to heterogenous points of view » (Flanagan, 2008, p.2). Une éducation offrant support à ce processus visera l'exposition à une variété d'idéologies, de modèles d'identités politiques et à des formes différenciées d'engagement. L'école doit devenir « a world between childhood and adulthood [in] which extremes of *subjective experience*, alternatives of *ideological choice*, and potentialities of *realistic commitment* can become the subject of social play and of joint mastery » (Erikson, 1956, p.119). À cette fin, il incombe à l'enseignant de faire de sa classe un lieu où l'aspect politique de l'identité des jeunes, dans toute sa richesse et sa polysémie, puisse être *reconnu*.

3.1.2.2 Le rôle de la reconnaissance

Dans l'espace relationnel décrit ci-haut, lorsque l'enseignant reconnaît en l'élève son adhésion à certaines valeurs, attitudes et comportements correspondant à des prescriptions idéologiques, il reconnaît en lui les

caractéristiques d'un citoyen, d'un individu *politiquement compétent* et appartenant à la communauté politique. C'est cette reconnaissance qui agit comme un support indispensable à l'ego encore fragile face à l'incertitude des attentes sociales, à la perspective d'un engagement s'étirant dans le temps et à la tâche souvent inachevée de consolidation des acquis identitaires suivant les crises précédentes. Plus avance son développement, plus la tâche de l'individu passe de l'exploration et du rapprochement d'un rôle auquel il aspire à celle de l'*affirmation* dans ce rôle, celle de l'*invitation à recevoir* la reconnaissance de sa société comme étant un représentant de ce rôle, quelqu'un de compétent dans celui-ci. L'auteur souligne ce renversement du processus : « [a] community's ways of *identifying* the *individual*, then, meet more or less successfully the individual's ways of identifying himself with others » (Erikson, 1968, p.160). En ce sens, il incombe alors à l'enseignant d'être réceptif aux élans d'affirmation identitaire de l'élève en lui offrant la reconnaissance de voir en lui les traits d'un citoyen, dans toute la polysémie de cette notion, afin que ce dernier en vienne à s'identifier avec confiance comme tel.

Ainsi, c'est lorsqu'on permet aux jeunes d'*explorer* différentes identités politiques sans contraintes et à travers les actes de *production* politique que ceux-ci sont amenés à s'*affirmer* comme représentants de ces identités, invitant alors à recevoir le reflet validant d'eux-mêmes à travers le regard – la reconnaissance – de l'autre, le témoin approbateur de leur « claim to citizenship » (Lawy et Biesta, 2006, p.48). On peut observer ce phénomène dans toutes les approches éducatives analysées jusqu'à maintenant ayant réussi à susciter l'engagement, et son absence auprès des programmes n'ayant pas eu autant de succès.

D'abord, dans le cas de la formation du citoyen participatif de Westheimer et Kahne (2004) (le programme *Madison*), on observe que les élèves sont au moins invités à faire l'exercice de leur agentivité politique (*productivité*) à l'intérieur du cadre ontique de la politique. C'est à l'intérieur de ce cadre qu'on reconnaît aux jeunes leur droit à la participation dans la communauté politique, laquelle, dans cette perspective, se limite à ses espaces institutionnalisés. Ce faisant, ces programmes n'offrent pas de reconnaissance aux identités politiques et aux formes d'exercice citoyen qui dévient ou débordent de ce cadre, lesquelles ne peuvent ainsi pas se développer. Toutefois, à l'intérieur de ce cadre, lorsqu'on laisse les jeunes prendre la parole, mener des projets, proposer des alternatives dans la gestion et la répartition des ressources communes, etc. (faire acte de *productivité*), on leur *reconnaît* leur qualité de citoyens égaux, tout autant aptes à faire valoir leurs opinions et à exercer un pouvoir transformateur sur leur société que le serait un adulte; tout aussi *politiquement compétents*. Ainsi le développement de l'identité politique de ces jeunes,

bien qu'il soit limité à certaines avenues, est ici soutenu; tout comme le sont les formes plus adultistes d'engagement.

Ensuite, dans le cas de l'éducation du citoyen préoccupé par la justice (le programme *Bayside*) (Westheimer et Kahne, 2004), les élèves sont invités à faire usage de leur agentivité politique sans en limiter l'exercice à un cadre donné, mais plutôt en fonction des enjeux et problèmes sociaux qui les interpellent le plus. À cette fin, ces programmes s'emploient à illustrer l'aspect politique des expériences déjà vécues par l'élève et ainsi permettent d'éclairer en quoi il fait *déjà* partie de la communauté politique; c'est une *reconnaissance* de la citoyenneté et de l'identité politique déjà présentes chez lui. Elle offre une reconnaissance d'une plus grande diversité de façons d'être *politiquement compétent* ou d'agir de façon *politiquement productive* lorsqu'elle valorise tout autant les formes latentes que manifestes d'engagement, mais surtout lorsqu'elle supporte les formes extra-institutionnelles et collectives d'engagement. Cela apparaît notamment dans la place que donne ce programme à l'étude des mouvements sociaux, à l'activisme et aux façons d'agir politiquement (d'être *productif*) relevant davantage de la vie ordinaire. Une plus grande variété de formes d'engagement peut ainsi être soutenue tout comme le développement de l'identité politique des élèves dans un éventail plus large de ses manifestations.

Les travaux de Hess et McAvoy (2015), de leur côté, illustrent que les jeunes développent un engagement politique maintenu dans le temps lorsqu'on les invite, en classe, à développer et à exprimer une posture personnelle en regard d'enjeux politiques controversés et idéologiquement chargés. Cette expression, considérée dans le contexte démocratique où elle apparaît, là où l'on décide des actions à entreprendre collectivement à partir de la volonté du plus grand nombre, apparaît comme un acte de *production politique*, un témoin de la *compétence politique* et de l'identité de l'individu. Ainsi, à travers les activités délibératives et le *open classroom climate* offerts par la *Best practice discussion classroom*, les penchants idéologiques et les identités politiques des jeunes sont *reconnus* et ces derniers en retirent le sentiment de réellement appartenir à la communauté politique (le même sentiment de *social sameness* décrit par Erikson; 1956, p.67). De plus, leurs travaux, lorsqu'ils soulèvent l'effet puissant qu'exerce l'appartenance à une *like-minded community* sur l'engagement politique, mettent en lumière l'importance du regard de l'autre – de cette reconnaissance – et l'aspect relationnel du développement des dispositions menant à la pérennité de l'engagement politique.

Ainsi, ce qu'il y a de commun dans toutes ces approches capables de susciter l'engagement politique est qu'elles offrent aux jeunes la *reconnaissance* de leur identité en tant que citoyens égaux et libres de pratiquer leur citoyenneté comme bon leur semble, malgré qu'ils ne fassent pas encore preuve de tous les marqueurs de l'âge adulte. Lorsqu'ils sont amenés à agir dans l'espace politique, à se prononcer publiquement sur des enjeux politiques d'actualité ou à rendre service à leur communauté dans le cadre d'activités civiques ou bénévoles, on reconnaît implicitement aux jeunes un statut de pairs égaux dans l'espace politique. De ces considérations se dégage la troisième orientation pédagogique d'une éducation soutenant l'engagement politique à travers le développement identitaire : 3) l'importance, pour l'enseignant, d'adopter une posture de reconnaissance vis-à-vis des élans d'affirmation identitaire des élèves.

Les travaux d'Erikson représentant l'un des premiers efforts, en psychologie, de théorisation des processus concourant au développement identitaire, la richesse et l'étendu de ses écrits rendent difficile d'en débroussailler aussi clairement les variables clés à ces processus que n'ont su le faire Marcia (1966) et les auteurs lui ayant succédé tels que Crocetti *et al.* (2012). Afin de dégager de la théorisation d'Erikson (1956; 1968) des principes plus aisément traduits en pratiques éducatives, la seconde moitié de ce chapitre se penchera sur les travaux de ses contemporains. En effet, Marcia (1966) et Crocetti *et al.* (2012) décrivent de façon succincte et ordonnée les procédés par lesquels l'identité se développe. Appliqués à l'analyse du développement de l'identité politique, il est aisé de dégager de ces principes de nouvelles orientations pédagogiques pour une éducation citoyenne sachant susciter l'engagement politique.

3.2 Marcia : l'exploration et l'engagement identitaire

Se basant sur la théorie du développement psychosocial de Erikson (1956), James Marcia (1966) offre une synthèse et une modélisation des phénomènes décrits par son prédécesseur, un modèle également bâti à la lumière de ses propres observations cliniques (Crocetti *et al.*, 2012, p.522). Son modèle est centré sur les variables qui lui sont apparues comme étant clés pour le développement de l'identité lors de la période adolescente, c'est-à-dire celles de l'exploration des identités possibles et de l'engagement ou l'investissement de l'individu envers les identités choisies. L'exploration identitaire a plus tard été distinguée par Crocetti *et al.* (2012) en deux sous-processus, soit l'exploration *en largeur* et *en profondeur*; nous y reviendrons. En fonction des agencements possibles des deux processus développementaux qu'il met de l'avant (l'exploration et l'engagement), Marcia (1966) propose quatre profils résultant de leur combinaison : l'identité achevée (forte en exploration et forte en engagement), forclosée (faible exploration,

mais présence d'engagement), en moratoire (présence d'exploration, mais faible engagement) et diffuse (faible exploration et faible engagement). Alors que notre objectif est ici d'extraire de ces théories des éléments nous permettant de formuler les orientations pédagogiques d'une éducation citoyenne apte à susciter le développement identitaire et l'engagement politique en découlant, ces profils sont secondaires à nos considérations qui s'intéresseront davantage aux processus les constituant.

3.2.1 L'exploration identitaire en largeur et en profondeur

Selon Erikson (1956; 1968), pour qu'il y ait développement identitaire, il doit d'abord y avoir une crise identitaire. À l'adolescence, la crise est suscitée par la croissance des attentes sociales envers les jeunes, lesquels sont appelés à revêtir une identité plus affirmée et mature. Cette crise peut apparaître suite à l'enclenchement d'un processus d'exploration. Lorsqu'il est exposé à une plus grande variété d'identités socialement valorisées, l'individu est amené à choisir, consciemment ou non, quels sont les éléments qui lui correspondent le mieux, lesquels concordent aux marqueurs identitaires déjà présents chez lui (ses compétences, talents et faiblesses par exemple) et au soi idéal qu'il contemple, avant de s'approprier ces éléments par des gestes affirmatifs. C'est le moment de l'exploration en largeur et de l'engagement identitaire. Lorsqu'il est amené à questionner et réévaluer le « *fit* » entre son identité et son soi idéal, lorsque soudainement ce *fit* est rendu incertain par la rencontre de nouvelles identités et la transformation du soi idéal qui en découle, l'individu est amené à effectuer l'exploration en profondeur en réponse à la détresse provoquée par cette remise en question (Crocetti *et al.*, 2012, p.522). Comme l'indiquent Crocetti *et al.* :

[Indepth] exploration [...] represents the extent to which adolescents reflect on their current commitments, looking for new information about them and talking with other people about their commitments; and reconsideration of commitment which refers to the comparison of present commitments with possible alternative commitments when one's existing commitments are no longer satisfactory. (Crocetti *et al.*, 2012, p.522)

C'est en référence à l'idéal de soi, lequel est largement déterminé par les idéaux identitaires internalisés/introjectés¹⁵, eux-mêmes étant d'abord véhiculés par ce qu'Erikson nomme l'idéologie (1956;

¹⁵ La psychanalyse nomme « introjection » l'appropriation inconsciente d'aspects de l'identité d'autrui, souvent à travers la relation avec les figures parentales. Ce processus se distingue de l'« internalisation »; un processus à travers lequel l'individu examine consciemment ce qui lui est transmis par l'autre et choisit de manière raisonnée et autonome s'il accepte ou non d'intégrer ces éléments à son identité. L'exploration en profondeur permet donc la prise de conscience d'aspects introjectés de l'identité et leur éventuelle internalisation, ou leur rejet, suivant la réévaluation consciente de leur attrait.

1968), que l'individu réévalue le degré de satisfaction que lui prodiguent ses engagements identitaires; les gestes affirmatifs qu'il pose, les actes *productifs* dont il est capable et les rôles qu'il s'approprie.

Suivant cette perspective selon laquelle le développement de l'identité requiert l'expérience d'une crise identitaire, et qu'avec le développement de l'identité politique viendrait l'engagement politique (Crocetti *et al.*, 2012; Lannegrand-Willems *et al.*, 2017), il appert qu'une éducation citoyenne visant à susciter l'engagement devrait chercher à provoquer chez les élèves cette rupture qui prendrait alors la forme d'une crise identitaire, crise à encadrer et à guider vers une résolution positive. Une éducation qui ne réussit pas à ébranler un jeune, soit par l'élargissement et l'ouverture de sa notion du soi idéal, soit par la remise en question des préconceptions qu'il s'en fait, ne parviendra pas à susciter le plein développement de l'identité vers sa forme achevée, laquelle est plus stable et tolérante que les autres profils définis par Marcia (1966). En regard de l'identité politique, une telle crise peut être provoquée par l'exposition à l'aspect ontologique ou conflictuel de la vie en société. Cette perspective amène l'individu à entrevoir en quoi l'idéal de soi diffère d'un individu à l'autre et en quoi, ce faisant, la représentation qu'il s'en fait n'est pas objective, ne va pas de soi. Par cette réalisation, il est amené à remettre en question, à critiquer et à transformer son identité, mais ce processus d'exploration *en profondeur* (Crocetti *et al.*, 2012, p.522) est risqué.

En effet, ce processus doit être effectué dans un contexte de bienveillance – justement le contexte que peut offrir un enseignant capable de *reconnaissance* et une classe d'éducation citoyenne au climat ouvert et de type *agonistique* – si l'on souhaite éviter le repli ego-défensif de l'individu vers l'autorité rassurante du discours idéologique (lequel est prompt à limiter l'exploration identitaire et à mener vers le développement d'une identité forclosée) ou l'abandon du processus de transformation (menant vers une identité diffuse) (Marcia, 1966). La bonne résolution de ce processus ne peut qu'être effectuée dans un contexte où la honte et le doute pouvant découler de l'exploration et des tentatives d'engagement identitaire sont contenus, où le risque de leur manifestation est réduit au minimum. Une classe offrant un tel climat en est une où l'élève a droit à l'erreur, où le respect de la différence prime et où ces différences sont même accueillies favorablement dans leur capacité à susciter le débat, la transformation des postures et à révéler les interprétations variées des principes fondamentaux autour desquels se structurent nos sociétés; une classe politique et *agonistique* (Hess et McAvoy, 2015; Mouffe, 2000, 2005). C'est une classe où l'aspect exploratoire de la démarche du développement de l'identité politique est reconnu.

À cette fin, l'enseignant doit inviter ses élèves à développer la connaissance de soi, les aider à identifier leurs valeurs, les idéaux dont ils sont porteurs, etc. Ce processus peut s'avérer difficile, particulièrement face à des jeunes dont la conscience de ces aspects de leur identité n'est pas complète (on repensera aux éléments identitaires introjectés; ceux souvent transmis par les parents). Toutefois, c'est à travers leurs réactions, dans ce qu'elles possèdent de révélateur du contenu identitaire inconscient dont est porteur l'individu, lors de leur exposition à des contenus controversés et politiquement chargés (eux-mêmes révélateurs des identités divergentes constitutives de la société), que les élèves peuvent entrer en contact avec leur identité. À cette fin, il convient que l'éducation citoyenne fasse la promotion de l'exploration en largeur et en profondeur des identités politiques. Comme le concluent Crocetti *et al.* : « findings of the current study point out that a key ingredient of an intervention to increase [political] engagement might attend to identity development and promote in-depth exploration characterized by reflective thinking and mindfulness » (Crocetti *et al.*, 2012, p.531). Des pratiques comme celles de la discussion et de la délibération dans un climat de classe ouvert, telles que celles décrites par Hess et McAvoy (2015) dans la *Best practice discussion classroom* et par Westheimer et Kahne (2004) dans l'éducation du citoyen préoccupé par la justice, permettraient cette exploration. Dans le même ordre d'idées, les activités de *service learning*, dont les effets bénéfiques ont été soulevés par Kahne et Sporte (2007), apparaissent particulièrement utiles pour élargir la perspective des jeunes en regard de la diversité des identités politiques qu'il est possible d'explorer et dans lesquelles ils peuvent s'engager (Crocetti *et al.*, 2012, p.529).

Ainsi, la perspective du développement identitaire nous permet encore une fois de voir sous un nouveau jour les effets bénéfiques sur l'engagement politique des meilleures pratiques éducatives identifiées au chapitre précédent, nous offrant l'opportunité, ce faisant, de mieux cibler ce à quoi ces pratiques devraient accorder une attention particulière : les opportunités d'exploration et d'engagement identitaire. En absence d'exploration, l'individu parvient à éviter l'angoisse de la remise en question de ses engagements identitaires et de l'idéal de soi auquel il adhère. Il s'évite ce faisant de vivre la crise identitaire dont la résolution peut mener à l'engagement politique. Cet engagement devient alors tributaire des éléments de l'identité politique dont il peut avoir hérité à travers son milieu familial par exemple. On parle alors d'une formation identitaire forclosée (Marcia, 1966). Comme l'indique Marcia :

A foreclosure subject is distinguished by not having experienced a crisis, yet expressing [identity] commitment. It is difficult to tell where his parents' goals for him leave off and where his begin. He is becoming what others have prepared or intended him to become as a child. (1966, p.552)

S'il a hérité d'une identité politique engagée, il sera prompt à en faire l'expression dans la limite de la représentation du politique qui lui aura été transmise. Toutefois, « [a] certain rigidity characterizes his personality; one feels that if he were faced with a situation in which parental values were nonfunctional, he would feel extremely threatened » (Marcia, 1966, p.552). Ce profil identitaire est d'ailleurs caractérisé par une estime personnelle dépendante de l'approbation de figures d'autorité, figures face auxquelles il tend à faire déférence dans le processus d'engagement identitaire. En d'autres mots, dans son développement, l'individu adoptant une identité forclosée cède sa capacité décisionnelle et de jugement à une autorité envers laquelle il doit entretenir une confiance aveugle afin d'amoindrir l'angoisse corollaire à l'engagement alors manifesté.

Afin d'éviter les écueils importants d'un tel processus (polarisation, intolérance, rigidité politique, etc.), en plus d'encourager autant que faire se peut l'exploration identitaire chez ce type de jeunes, l'enseignant devrait être en mesure de reconnaître l'identité politique qu'ils expriment sans se positionner comme une figure d'autorité, un « bon » citoyen leur étant supérieur, mais plutôt en se positionnant comme un citoyen égal. Du même coup, il devrait lui-même faire preuve d'une identité politique achevée et non forclosée, ayant effectué une exploration significative, en largeur et en profondeur, des différentes identités politiques possibles, afin d'être capable de reconnaître, d'accepter et d'accueillir la diversité des formes d'engagement dont peuvent faire preuve ses élèves¹⁶. Si, au contraire, il fait preuve d'étroitesse d'esprit, de condescendance, de mépris ou de dédain envers une forme ou une autre d'identité politique exprimée par ses élèves, toutes des réactions propres à une identité forclosée, l'enseignant portera atteinte à leur développement identitaire même si par ces gestes il aimerait leur transmettre une identité politique qu'il juge être supérieure. Dans le même ordre d'idées, si l'éducation citoyenne à laquelle sont exposés les élèves vient limiter la représentation qu'ils se font du politique à sa forme ontique (*la* politique), comme le fait l'éducation du citoyen personnellement responsable apparaissant dans le PFEQ par exemple, et transmet, ce faisant, une notion étroite et restrictive de ce qu'est le « bon citoyen », alors ce développement identitaire sera tout aussi lésé. De ces considérations se dégage la quatrième orientation pédagogique d'une éducation soutenant l'engagement politique à travers le développement identitaire :

¹⁶ À cet effet, et comme l'ont soutenu Hess et McAvoy (2015), la profession enseignante ne devrait pas exiger des enseignants une neutralité politique aveugle, c.à.d. une neutralité s'articulant telle une ignorance et un évitement du politique, mais celle-ci devrait plutôt prôner une diversité et une nuance dans la posture politique dont font preuve ses professionnels. En ce sens, et cela est particulièrement le cas considérant l'âge à laquelle les nouveaux enseignants peuvent entrer dans cette profession (au début de la vingtaine), la formation continue apparaît d'autant plus être primordiale auprès des enseignants d'éducation citoyenne, cela afin de s'assurer qu'ils développent une identité politique achevée.

4) offrir aux élèves des opportunités d'explorer en largeur et en profondeur, sans pression, toute la diversité des identités politiques possibles.

3.2.2 L'engagement identitaire

Toutefois, l'exploration identitaire n'est qu'une part du développement de l'identité. Comme l'indique le modèle de Marcia (1966), l'engagement représente le second processus à travers lequel, à l'adolescence, l'identité se clarifie et se stabilise. Alors que le profil forçlos en fait déjà preuve, adoptant une posture affirmative en regard des rôles, valeurs et idéaux dont il est le véhicule malgré l'étroitesse de la considération de ses alternatives, ce dernier n'a habituellement pas vécu de période de crise. Différemment, et comme l'indique Marcia, l'individu au profil identitaire en moratoire :

is *in* the crisis period with commitments rather vague; he is distinguished from the identity-diffusion subject by the appearance of an active struggle to make commitments. [...] Although his parents' wishes are still important to him, he is attempting a compromise among them, society's demands, and his own capabilities. (Marcia, 1966, p.552)

Dans cette posture, l'individu erre dans un processus d'exploration continu et hésitant face à toutes les représentations possibles du soi idéal qu'il considère. Il lui est parfois difficile de cibler les enjeux, valeurs, idéaux et objectifs qu'il anticipe faire siens pour le restant de sa vie adulte. Il n'est pas porteur de convictions particulières en regard de son avenir ou de l'avenir de sa société et en fonction desquelles il puisse structurer son identité. Comme nous l'indiquent Crocetti *et al.* (2012, p.522), le jeune coincé dans ce processus fait preuve d'une reconsidération constante de ses engagements, car il n'y trouve pas une pleine satisfaction, un *fit* adéquat à ses aspirations ou ses besoins qui demeurent nébuleux, ou à l'image qu'il se fait de lui-même, de son avenir, ou des exigences sociales le concernant.

Ainsi, dans le cadre de l'éducation citoyenne, un enseignant souhaitant susciter ou faciliter l'engagement identitaire peut guider ses efforts par une bonne connaissance de ses élèves, une familiarité avec leurs forces et leurs faiblesses, les talents et compétences qui structurent déjà leur identité et pouvant être employés dans le domaine politique, tout comme en leur offrant de multiples opportunités d'en faire la découverte, à travers les activités où ils peuvent faire l'expérience de leur *productivité* politique, tel que décrit précédemment. En effet, comme l'indiquait Erikson (1968), les talents représentent des piliers de l'identité autour desquels peuvent se bâtir les engagements identitaires d'ordre professionnel, mais aussi idéologique ou politique. Lorsqu'un jeune fait preuve d'aptitudes à l'expression orale ou à l'argumentation, d'un esprit vif, analytique ou critique, de compétences à l'organisation ou la gestion de projets, d'une

grande sensibilité ou d'une curiosité particulière pour les questions sociales, un enseignant peut saisir ces talents comme d'autant de portes ouvertes vers un engagement politique potentiel. Selon la perspective identitaire ici mise de l'avant, ces talents peuvent être mis à profit dans le cadre d'activités à forte teneur politique. L'enseignant peut également s'inspirer de ce qui, dans l'espace public, suscite les passions chez ses élèves, celles-ci étant de bons indicateurs des valeurs et enjeux qui leur importent et leur sont significatifs (Ruitenberg, 2009, p.3-4), mais sur lesquels, seuls, ils n'arrivent peut-être pas à mettre le doigt. C'est en fonction de ces enjeux que peuvent être construites les activités pédagogiques politiques qui seront significatives pour ces élèves en situation de moratoire.

De plus, lorsque l'enseignant s'assure de clarifier auprès des élèves le rôle actif qu'ils sont progressivement appelés à jouer dans l'espace politique et dans leur société, en illustrant ainsi quelles sont les attentes sociales à leur égard, il devient plus facile pour ces élèves de se représenter l'idéal identitaire politique vers lequel leurs gestes engageants devraient tendre. Afin qu'ils puissent être guidés dans leurs efforts d'engagement, les élèves doivent également être exposés à des modèles identitaires forts, eux-mêmes mus par des valeurs, des idéaux, des convictions et une idéologie, « a highly structured world image, a political creed, or a "way of life" » (Erikson, 1956, p.113) assumées, qu'ils sont aptes à présenter et à rendre significatifs pour les jeunes. Tel qu'indiqué précédemment, ces figures d'identification doivent apparaître comme *politiquement compétentes* pour que les élèves puissent reconnaître en elles un idéal identitaire envers lequel il soit pertinent de s'engager.

Dans le même ordre d'idées, en plus d'offrir aux élèves des opportunités d'expérimenter avec différentes identités (exploration), il faut qu'il leur soit possible de tester le *fit* de ces identités avec la leur à travers des gestes affirmatifs puisque c'est à travers ceux-ci que s'effectue l'engagement identitaire. La posture de l'enseignant doit, ici, encore une fois, en être une de reconnaissance de l'identité politique qu'expriment ces gestes. On peut penser encore à l'exercice de la capacité *productive* : les jeunes développant leur identité politique doivent pouvoir *agir* politiquement de manière à produire quelque chose dont l'utilité sera reconnue par les figures d'identification significatives et par la communauté au sens large. Ces actions devront avoir une incidence concrète et significative sur la vie de la communauté afin que les jeunes développent une confiance en l'utilité de leurs engagements (Flanagan, 2008), un sentiment qu'ils peuvent « make the difference » (Crocetti *et al.*, 2012, p.530). Comme l'indiquent Crocetti *et al.*, il faut à cet égard que les activités de service communautaire (politiquement latentes) soient accessibles et encouragées auprès des jeunes, particulièrement dans le contexte où nombre d'entre eux

sont sceptiques et méfiants par rapport à la pertinence et l'utilité des formes d'engagement politique plus formelles (2012, p.530). En ce sens, il faut que les jeunes soient *exposés à et puissent s'affirmer dans des identités* capables d'exercer un pouvoir transformateur sur leur société afin que se développe leur identité politique. De ces considérations se dégage la cinquième et dernière orientation pédagogique d'une éducation soutenant l'engagement politique à travers le développement identitaire : 5) offrir aux élèves des opportunités d'engagement identitaire dans le domaine politique qui leur soient significatives, qui leur permettent de trouver leur « place » dans la société et qui s'appuient sur l'identité déjà présente chez eux.

Les jeunes réussissant à surmonter les défis déstabilisants de l'exploration et l'hésitation propre à l'engagement identitaire développent ce que Marcia qualifie d'une identité achevée (1966). Inversement, ceux étant dépassés par ces défis, ceux qui ne réussissent pas à surmonter l'angoisse propre à l'exploration, le doute ou la crainte de la honte propre à l'engagement identitaire, et qui demeurent insouciant, confus ou paralysés face aux exigences sociales parfois contradictoires propres à l'âge adulte; ceux-là sont en proie à ce que l'auteur nomme la diffusion identitaire (Marcia, 1966). Ce profil est associé à la marginalisation sociale et au désengagement politique, alors que le profil achevé est plutôt associé à l'intégration sociale, un bon fonctionnement psychosocial, ainsi qu'aux plus fortes tendances à l'engagement politique (Lannegrand-Willems *et al.*, 2017). Ainsi, il apparaît qu'une éducation citoyenne souhaitant favoriser l'engagement politique se doit de soutenir d'une façon ou d'une autre le développement identitaire des élèves vers ses formes achevées. À cette fin, ce dernier chapitre a offert et détaillé la perspective théorique d'auteurs phares du développement identitaire afin d'en relever une série d'orientations pédagogiques pouvant être utiles aux professionnels de l'éducation citoyenne au Québec comme ailleurs.

Ainsi Erikson (1956; 1968), en illustrant comment s'effectue le développement identitaire à travers les dynamiques relationnelles entre l'individu, les figures qui lui sont significatives, la société et l'idéal de soi qu'elle lui transmet, nous permet d'élaborer les trois premières orientations pédagogiques ayant le potentiel de susciter, chez les jeunes, l'engagement politique et en fonction desquels devrait s'organiser l'éducation citoyenne. Celles-ci sont : 1) l'exercice de la *productivité* et l'expérience de la *compétence* politique, 2) le recours à l'effet structurant de l'idéologie dans le développement identitaire, 3) la posture de reconnaissance de l'enseignant vis-à-vis des élans d'affirmation identitaire des élèves. Finalement, c'est principalement à partir des travaux de Marcia (1966) et Crocetti *et al.* (2012), ciblant les processus clés par lesquels se développe l'identité à l'adolescence, que sont élaborés les deux dernières orientations

pédagogiques à considérer dans nos efforts pour susciter l'engagement politique des jeunes :

- 4) l'exploration en largeur et en profondeur des identités politiques variées et
- 5) l'offre d'opportunités significatives d'engagement identitaire dans le domaine politique.

CONCLUSION

SUSCITER L'ENGAGEMENT POLITIQUE À L'ÈRE NÉOLIBÉRALE

Afin de s'atteler convenablement à la tâche d'offrir réponse au problème du désengagement politique des jeunes, ce projet a, au chapitre 1, débuté par l'analyse et la critique de la représentation traditionnelle de l'engagement. De là, la conception de l'engagement politique différencié, plus juste envers la jeunesse, a été proposée, conception à partir de laquelle il a été possible, au chapitre 2, de cibler les approches éducatives respectueuses de ses principes et ainsi plus à même de susciter l'engagement. L'analyse de divers programmes et approches éducatives a également permis de mettre en lumière en quoi la représentation de la citoyenneté comme *pratique*, lorsqu'articulée dans un contexte d'apprentissage, était plus inclusive envers les jeunes, et ainsi plus à même de soutenir chez eux l'engagement politique. De cet exercice de défrichage est émergé un ensemble épars de pratiques éducatives à prioriser, d'une part, et à éviter, d'autre part, lorsqu'il est de notre objectif de favoriser cet engagement chez les jeunes. À cela, le troisième chapitre du mémoire a proposé la synthèse offerte par la perspective théorique du développement identitaire afin de demeurer fidèle aux principes de l'engagement différencié ciblés au chapitre 1, permettant de rendre compte des meilleures et moins bonnes pratiques et approches éducatives présentées au chapitre 2 et d'offrir des directives éducatives pouvant inspirer chez les jeunes la pérennité de leur engagement politique à travers le développement d'une identité politique affirmée. Ces directives ont pris la forme de cinq orientations pédagogiques spécifiques dont peuvent s'inspirer les programmes d'éducation citoyenne et les professionnels en faisant l'application.

Toutefois, il n'est pas uniquement de la responsabilité de ces professionnels de s'attaquer au problème du désengagement politique de la jeunesse. En effet, les enseignants souhaitant susciter l'engagement politique à travers le développement de l'identité politique de leurs élèves font face à de nombreux défis contextuels sur lesquels ils n'ont que peu ou pas de contrôle. Comme l'indiquent Biesta et Lawy :

[The] real educational responsibility lies not with teachers, schools or young people themselves, but with those who are responsible for the conditions of young people's citizenship: their economic, social and cultural position and their opportunities for meaningful participation. (Biesta et Lawy, 2006, p.74-75)

Puisque le développement identitaire des jeunes s'effectue par l'appropriation (consciente ou non, par internalisation ou introjection) d'un *idéal identitaire* rendu attrayant à travers sa représentation et reconnaissance en tant qu'identité *productive*, si l'on souhaite voir les jeunes développer une identité

politique forte, il faut leur présenter un idéal d'identité politique *productif*. C'est dans la mesure où tous peuvent être porteurs de cet idéal et de son effet normalisateur sur le développement identitaire des jeunes qu'il semble exagéré de responsabiliser uniquement le corps enseignant de la tâche de développer chez eux une identité engagée. À cet égard, les professionnels du milieu scolaire font face à un défi de taille et ne sont pas les seuls à pouvoir exercer un effet positif.

En effet, la perspective du développement de l'identité nous amène à nous questionner sur la nature des différentes formes d'idéaux identitaires qui sont actuellement véhiculés dans nos cultures, fréquemment de façon implicite, et en fonction desquels se développent souvent malgré nous nos identités. Ainsi, au-delà de l'idéal identitaire libéral se manifestant dans la représentation traditionnelle ou adultiste de l'engagement politique (Caron, 2018), telle que définie au chapitre 1, et des différents modèles du « bon citoyen » démocratique présentés au chapitre 2, existerait-il un idéal identitaire actuellement véhiculé dans nos cultures dont les effets seraient plutôt néfastes sur l'engagement politique des jeunes y étant soumis? Les travaux de Hart et Henn (2017), Kyroglou et Henn (2017) et Brown (2016) nous portent à penser qu'un tel idéal identitaire existe effectivement, un idéal faisant objection et rivalisant avec les idéaux identitaires libéraux et démocratiques : l'idéal identitaire néolibéral.

De fait, pour Hart et Henn (2017), le désengagement politique de la jeunesse est notamment la résultante d'une représentation négative de la démocratie et de ses institutions véhiculée par l'idéologie néolibérale. Pour ces auteurs, cette idéologie et son influence discursive et culturelle représentent, d'un côté, les formes traditionnelles d'actions politiques démocratiques (les formes adultistes d'engagement) comme étant inefficaces (*improductives*), incapables d'apporter des changements significatifs dans la vie des individus et des collectivités. D'un autre côté, de nombreuses formes différenciées d'engagement sont invalidées sous l'effet de la gouvernance technocratique néolibérale favorisant la centralisation d'un pouvoir autoritaire (Hart et Henn, 2017, p.5). Pour Brown, les effets du néolibéralisme « [are] not simply erosion of popular power but its elimination from a democratic political imaginary. Put the other way around, it is in the political imaginary that democracy becomes delinked from organized popular power » (2016, p.7). Cette idéologie vient substituer à la notion de citoyenneté démocratique, basée sur les principes de liberté et d'égalité, sa propre notion identitaire du citoyen idéal ou du « bon citoyen » : « citizenship and political participation [...] are reconstructed under [neoliberal] governance as personalised efforts by individuals to advance economic growth via improvement of human capital » (Hart et Henn, 2017, p.5).

Ainsi, dans la perspective néolibérale, la participation politique ne relève plus de la « contestation and deliberation about norms, [as] there is no place for agitated or agonistic citizenship » (Brown, 2016, p.8), alors que c'est spécifiquement à travers ces actes qu'est affirmée l'égalité des membres d'une communauté démocratique. Dans le même ordre d'idée, et comme l'indiquent Kyroglou et Henn, sous le néolibéralisme, « the prevalent notion of freedom is equated to freedom of the market, devoid of any social, environmental, or ethical considerations. As a result, the classical notions of citizenship as participation are therefore re-forged into a commodified interpretation of citizenship » (2017, p.10). Ce faisant, toutes les formes non-économiques d'action politique sont présentées comme étant *improductives* par l'idéologie néolibérale. Ainsi, alors que les jeunes cherchent encore à affirmer leur identité à travers des activités qu'ils peuvent considérer comme *productives* et qui seront reconnues comme telles par leurs pairs significatifs, les effets structurant et discriminant du néolibéralisme sur les identités disponibles et favorisées dans la culture contemporaine découragent le développement d'une identité politiquement engagée telle que représentée dans ce mémoire. Comme l'indique Brown : « Neoliberalism's economization of the political, its jettisoning of the very idea of the social, and its displacement of politics by governance diminishes all significant venues for active citizenship » (2016, p.8).

Alors que, selon Erikson (1956) et Lawy et Biesta (2006), il incombe à la société de reconnaître le citoyen dans l'individu – dans toute la diversité des *pratiques* qui le caractérise – lorsque l'on souhaite le soutenir dans le développement de son identité politique, l'idéologie néolibérale n'accorde une reconnaissance (ou un pouvoir performatif; Pykett *et al.*, 2010, p.532) qu'aux pratiques politiques individualisées, économiques et fonctionnant selon une logique de marché. L'identité politique idéale véhiculée par cette idéologie en est plutôt une qui limite les formes d'engagement manifestes acceptables au boycott et buycott, au « vote par l'achat » et au « *political consumerism* » (Kyroglou et Henn, 2017), et où, de façon correspondante, les formes latentes d'engagement soutenues relèvent plutôt de l'investissement de l'individu en son capital personnel, l'entrepreneuriat de soi afin d'accroître son pouvoir d'achat. Ce faisant,

entrepreneurism, consumerism, the scarcity hypothesis, and the corresponding competition of resources that follows it have been internalised to such an extent by neoliberal subjects that these processes and phenomena combine to define people's political identity and behaviour. (Kyroglou et Henn, 2017, p.3-4)

Le « bon citoyen », dans la perspective néolibérale, est donc l'entrepreneur de soi, l'individu personnellement responsable « to tending oneself as [...] human capital » (Brown, 2016, p.9), un créateur de richesse ou contribuable, prêt à se sacrifier – un sacrifice qui est encouragé, car dépeint comme

patriotique dans cette perspective – pour « the health of the nation as [a] firm » (Brown, 2016, p.9).

Comme l'indique Brown :

[This] economization of the political, and the reduction of citizenship to responsabilized investment in oneself, on the one hand, and to being human capital for the nation as firm, on the other, means that citizenship is stripped of substantive political engagement and voice, and citizen virtue becomes uncomplaining accommodation to the economic life of the nation. (Brown, 2016, p.10)

C'est notamment en fonction de ces particularités partagées que le modèle du « bon citoyen » personnellement responsable décrit par Westheimer et Kahne, un modèle qui, rappelons-le, n'a rien de démocratique (2004, p.6), apparaît faire la promotion d'un idéal identitaire se rapprochant de l'idéal néolibéral, un idéal nuisible et largement incompatible à l'objectif d'accroître l'engagement politique de la jeunesse tel qu'élaboré dans ce mémoire.

Ainsi, les jeunes désengagés et politiquement apathiques ne sont-ils pas plus généralement les victimes d'une forme d'aliénation lorsque, sous les effets du néolibéralisme et de son idéal identitaire, on ne leur offre comme avenue de développement et d'affirmation de leur identité que celle que leur permet leur capacité de production économique, celle de leur rôle en tant que capital humain? Représenté ainsi, sommes-nous surpris d'observer que le problème du désengagement politique soit en croissance, au même titre que se dissémine lentement l'idéologie néolibérale à travers l'imaginaire occidental?

Alors qu'à plusieurs reprises ce mémoire a souligné l'importance d'une utilisation parcimonieuse des idéologies politiques dans nos efforts pour soutenir le développement de l'identité et de l'engagement politique des jeunes, rien n'a été dit jusqu'ici en regard de l'idéologie dans laquelle ils baignent déjà. À cet effet, lorsque l'éducation du citoyen personnellement responsable (Westheimer et Kahne, 2004) évite à tout prix d'exposer les élèves à des enjeux de nature idéologique, elle réussit peut-être à se soustraire à l'influence explicite d'idéologies plus aisément identifiables, car nous étant plus distantes, mais réussit-elle à échapper aux effets implicites de l'idéologie dans laquelle elle est immergée? Il apparaît en ce sens qu'il soit nécessaire d'opérer, auprès des jeunes d'abord, dans un geste éducatif des plus traditionnels – socratique même –, une sorte d'exploration identitaire en profondeur, un dévoilement; non seulement de la citoyenneté dont ils font déjà la pratique, mais de ce que Žižek a nommé les « *unknown knowns* » (2006) et de mettre ainsi en lumière les *a priori* idéologiques déjà appropriés par les jeunes. Non seulement là, mais aussi, ensuite, sur les *a priori* idéologiques qui structurent nos programmes éducatifs et qui, ce

faisant, font subrepticement la promotion et la reproduction d'un ordre social qui ne soit pas, tel que l'est l'ordre néolibéral, un ordre démocratique; un acte de dévoilement correspondant avec les objectifs de l'éducation du « citoyen réflexif » du PFEQ (MELS, 2006). Ainsi, ce serait en démasquant et en soumettant au regard et à la réflexion critique ces

“unknown knowns,” [those] things we don't know that we know—which is precisely the Freudian unconscious, the “knowledge which doesn't know itself.” [...] [The] disavowed beliefs, suppositions, and obscene practices we pretend not to know about, although they form the background of our public values. [...] [The] horizon of meaning of which we are unaware, but which is always-already here, structuring our approach to reality. (Žižek, 2006, p.137)

qu'il serait possible d'offrir résistance à l'effet *dépolitisant* (Hart et Henn, 2017, p.12) de l'idéologie néolibérale et au désengagement qui l'accompagne. En ce sens, il revient de la responsabilité de tous ceux souhaitant soutenir une démocratie libre et égalitaire de s'assurer, à travers leurs propres comportements en tant que figures éventuelles d'identification, mais aussi à travers l'influence qu'ils peuvent exercer dans une perspective systémique, dans leurs choix professionnels, politiques, ou plus généralement dans la culture, que l'idéal identitaire dont ils font consciemment ou non la promotion ne s'avère pas être trop teinté de l'idéal identitaire néolibéral, dans tout ce que celui-ci a de démobilisant, de cynique, d'égoïste, etc. Bien entendu, cette responsabilité n'est que d'autant plus saillante pour les acteurs du domaine éducatif ayant le pouvoir d'orienter les programmes et curriculums scolaires.

À cet effet, et en guise d'ouverture, ce mémoire propose de réfléchir au problème du désengagement politique de la jeunesse non pas comme étant un phénomène évoluant en vase clos, mais plutôt comme étant l'un des nombreux symptômes de l'atomisation identitaire et de la fragmentation de la société décrites par Charles Taylor (1991) dans son ouvrage phare *The Malaise of modernity*, un phénomène accentué par l'effet restructurant de l'ordre social exercé par l'idéologie néolibérale et la propagation du cynisme politique l'accompagnant. Afin de pleinement s'attaquer aux racines systémiques de ce problème, il est ici suggéré que les efforts subséquents des chercheurs, non seulement en éducation, mais dans de nombreuses autres disciplines connexes telles que la philosophie et les sciences politiques, approfondissent l'examen ici entamé des effets délétères de l'idéologie néolibérale sur la pérennité de l'organisation démocratique de nos sociétés. De plus, et cela étant d'intérêt pour l'ensemble des acteurs sociaux – parents d'abord – impliqués dans l'éducation de nos enfants, il apparaît nécessaire d'entretenir une discussion publique portant sur l'idéal identitaire que l'on transmet aux jeunes et sur les différentes

notions de la « bonne vie » qui l'accompagnent et en fonction desquelles tous bâtissent leur identité; au lieu de laisser planer le discours implicite offert par cette idéologie à l'effet que cette « bonne vie » se résume à la contribution à une croissance économique sans fin et aux plaisirs d'une consommation débridée.

RÉFÉRENCES

- Akram, S. (2009). 'Riots' or 'urban disorders'? The case for re-politicizing urban discords. Dans A. Furlong, (dir.), *Handbook of youth and young adulthood : New perspectives and agendas* (1^{ère} éd., p.313-320). Routledge
- Amna, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35, 611-627.
- Bastedo, H. (2014). Not 'one of us': understanding how non-engaged youth feel about politics and political leadership. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 649-665. doi: 10.1080/13676261.2014.992309
- Berger, B. (2009). Political theory, political science, and the end of civic engagement. *Perspectives on Politics*, 7(2), 335-350. doi : 10.1017/S153759270909080X
- Biesta, G. et Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge journal of education*, 36(1), 63-79. doi: 10.1080/03057640500490981
- Biesta, G., Lawy, R. et Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et politiques*, (80), 69-88. doi : 10.7202/1044110ar
- Cammaerts, B., Bruter, M., Banaji, S., Harrison, S. et Anstead, N. (2013). The myth of youth apathy: Young Europeans' critical attitudes toward democratic life. *American Behavioral Scientist*, 58(5), 645-664. doi: 10.1177/0002764213515992

- Campbell, D. (2005). Voice in the classroom: how an open classroom environment facilitates adolescents' civic development. *Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement*, (28), 1-22.
- Carle, J. (2009). Youth and trade unionism. Dans A. Furlong (dir.), *Handbook of youth and young adulthood : New perspectives and agendas* (p.307-312). New York : Routledge
- Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21^e siècle dans une perspective de justice sociale : pourquoi et comment? *Lien social et Politiques*, (80), 52-68. doi: <https://doi.org/10.7202/1044109ar>
- Crocetti, E., Jahromi, P. et Meeus, W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence*, (35), 521-532. doi: <https://doi.org/10.7202/1044109ar>
- Eckstein, K., Noack, P. et Gniewosz, B. (2012). Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 485-495. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.07.002
- Ekman, J. et Amna, E. (2012). Political participation and civic engagement : Towards a new typology. *Human affairs*, 22, 283-300. doi: 10.2478/s13374-012-0024-1
- Élections Québec (2019). *Participation électorale : étude et recommandations* [nouvelle du 12 décembre 2019]. Récupéré de <https://www.electionsquebec.qc.ca/francais/actualite-detail.php?id=6404>
- Erikson, E.H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121. doi : 10.1177/000306515600400104
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York : W.W. Norton & Company, Inc.
- European Commission (2014). *Cordis programmes : Societal and political engagement of young people and their perspectives on Europe*. Récupéré de http://cordis.europa.eu/programme/rcn/664964_en.html.

- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2012). How should citizenship be integrated into high school history programs? Public controversies and the Québec History and Citizenship Education curriculum : an analysis. *Canadian Social Studies*, 45(1), 21-42.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 119-133. doi : 10.1177/1746197913483649
- Fillion, P.-L., Prud'homme, L. et Larouche, M.-C. (2016). L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(2), 1-24.
- Flanagan, C. (2009). Young people's civic engagement and political development. Dans A. Furlong (édité par), *Handbook of youth and young adulthood : New perspectives and agendas* (p.293-300). New York : Routledge
- Flanagan, C., Beyers, W. et Zukauskienė, R. (2012). Political and civic engagement development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 471-473. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.04.010
- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere : a contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25(26), 56-80.
- Fricker, M. (2003). Epistemic injustice and a role for virtue in the politics of knowing. *Metaphilosophy*, 34(1/2), 154-173.
- Furlong, A. (2009). *Handbook of youth and young adulthood : New perspectives and agendas*. New York : Routledge
- Gaudet, S. (2018). Introduction : citoyenneté des enfants et des adolescents. *Lien social et Politiques*, 80, 4-14. doi: 10.7202/1044106ar

Gauthier, M. (2000). L'âge des jeunes : « un fait social instable ». *Lien social et Politiques*, (43), 23-32. doi: 10.7202/005114ar

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les Éditions de minuit.

Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.

Hart, J. et Henn, M. (2017). Neoliberalism and the Unfolding Patterns of Young People's Political Engagement and Political Participation in Contemporary Britain. *Societies*, 7(33), 1-19. doi: 10.3390/soc7040033

Henn, M. et Weinstein, M. (2006). Young people and political (in)activism: Why don't young people vote?. *Policy & Politics*, 34(3), 514-534. doi: 10.1332/030557306777695316

Hess, D. et McAvoy, P. (2015). *The political classroom : Evidence and ethics in democratic education*. New York : Routledge.

Howe, P. (2010). *Citizens adrift: The democratic disengagement of young Canadians*. Vancouver : UBC Press.

Isin, E. et Turner, B. (2007). Investigating citizenship: an agenda for citizenship studies. *Citizenship Studies*, 11(1), 5-17. doi: 10.1080/13621020601099773

Kahne, J. et Sporte, S. (2007). *Developing citizens : The impact of civic learning opportunities on student's commitment to civic participation* (Rapport de la Consortium on Chicago School Research). Récupéré de : <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED499374>

Kahne, J. et Westheimer, J. (1996). In the service of what? The politics of service learning. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 592-599.

- Kahne, J. et Westheimer, J. (2003). Teaching democracy : What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-66.
- Kruzynski, A. (2018). L'autonomie collective en action; du Centre Social Autogéré de Pointes-Saint-Charles au Bâtiment 7. *Nouvelles pratiques sociales*, 29(1-2), 139-158. doi : 10.7202/1043397ar
- Kyroglou, G. et Henn, M. (2017). Political Consumerism as a Neoliberal Response to Youth Political Disengagement. *Societies*, 7(34), 1-16. doi: 10.3390/soc7040034
- Lannegrand-Willems, L., Chevrier, B., Perchec, C. et Carrizales, A. (2018). How is civic engagement related to personal identity and social identity in late adolescents and emerging adults? A person-oriented approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 731-748. doi: 10.1007/s10964-018-0821-x
- Lawy, R. et Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. doi: 10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2007). Upon which conception of citizenship should we build a model for civic education? Rethinking a deliberative context for teacher education from the aims of citizenship education in the new Quebec education program. *College Quarterly*, 10(1), 1-24.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464. doi : 10.7202/019689ar
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Cambron-Prémont, A. (2017). Making 'good' or 'critical' citizens : From social justice to financial literacy in the Québec education program. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 28-37. doi : 10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1698
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.

Martineau, S., Simard, D., et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.

Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Brooklyn : Verso.

Mouffe, C. (2005). *On the political*. New York : Routledge.

Mouffe, C. (2018). *For a left populism*. Brooklyn : Verso.

Neveu, C. (2015). Of ordinariness and citizenship processes. *Citizenship Studies*, 19(2), 141-154. doi: 10.1080/13621025.2015.1005944

OECD (2019). *Society at a Glance 2019: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/soc_glance-2019-en

Pontes, A., Henn, M. et Griffiths, M. (2018). Towards a conceptualization of young people's political engagement: A qualitative focus group study. *Societies*, 8(17), 1-17. doi: 10.3390/soc8010017

Pontes, A., Henn, M. et Griffiths, M. (2019). Youth political (dis)engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people's civic and political participation through the curriculum. *Education Citizenship and Social Justice*, 14(1), 3-21. doi: 10.1177/1746197917734542

Putnam, R. (2000). *Bowling alone : The collapse and revival of American community*. New York : Simon & Schuster Paperbacks.

Pykett, J., Saward, M. et Schaefer, A. (2010). Framing the good citizen. *The British journal of politics and international relations*, 12(1), 523-538. doi: 10.1111/j.1467-856X.2010.00424.x

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec

Robert-Mazaye, C., Demers, S., Boutonnet, V. et Lefrançois, D. (2017). Désengagement ou scepticisme engagé? L'action politique et citoyenne des jeunes québécois. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 41, 95-117.

Ruitenbergh, C. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. 28, 269-281 *Studies in Philosophy and Education*. doi : 10.1007/s11217-008-9122-2

Ruitenbergh, C. (2010). Learning to articulate : From ethical motivation to political demands. *Philosophy of Education Yearbook*, 372-380.

Ruitenbergh, C. (2015). The practice of equality : A critical understanding of democratic citizenship education. *Democracy and Education*, 23(1), 1-9.

Snell, P. (2010). Emerging adult civic and political disengagement: A longitudinal analysis of lack of involvement with politics. *Journal of Adolescent Research*, 25(2), 258-287. doi : 10.1177/0743558409357238

Statistique Canada. (2003). *Enquête sociale générale, cycle 17 : l'engagement social*. Ottawa : Statistique Canada.

Steiner, J. (2011). Raison et émotion dans la délibération. *Archives de Philosophie*, 74, 259-274.

Taylor, C. (1991). *The Malaise of modernity*. Toronto : House of Anansi Press.

Turcotte, M. (2015). *La participation politique et l'engagement communautaire des jeunes*. Ottawa : Statistique Canada.

Van den Berg, R.J. (2016). *Canadian civic education, deliberative democracy, and dissent* (Mémoire de maîtrise non publié). University of British Columbia.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e édition). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

Yates, M. et Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 495-512.

Youniss, J. et Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago : University of Chicago Press.

Žižek, S. (2006). Philosophy, the "unknown knowns," and the public use of reason. *Topoi*, 25, 137-142.
doi : 10.1007/s11245-006-0021-2