

## **Conjuguer *Démocratie* et *Éducation* : Perceptions et expériences de futurs-es enseignants-es du Québec**

Gina Thésée\*, Paul R. Carr\*\*, Anne-Marie Duclos\*\* & Franck Potwora\*\*\*  
Université du Québec à Montréal\*, Université du Québec en Outaouais\*\*  
et Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys\*\*\*

**Résumé :** Le projet de recherche *Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatrice* (DAPET) s'inscrit dans le cadre plus large du projet international *Global Doing Democracy Research Project* (GDDRP). Cet article présente les résultats d'un volet du projet DAPET mené au Québec auprès de futurs-es enseignants-es. La problématique présente les enjeux du « déficit de démocratie » en éducation formelle, tels qu'ils sont décrits dans des études menées aux échelles locale, nationale et internationale. Les concepts clés de la recherche sont analysés en tenant compte de leur ancrage dans un cadre théorique sociocritique qui vise la transformation des réalités sociales et l'émancipation des personnes. Le but de cette étude est de comprendre les perceptions et expériences de futurs-es enseignants-es en ce qui concerne les liens entre l'éducation et la démocratie. Selon une méthodologie qualitative, plus de 400 étudiants-es de programmes de formation à l'enseignement, primaire et secondaire, d'une université francophone montréalaise, ont répondu en 2008 et 2014 à un questionnaire en ligne portant sur les relations entre l'éducation et la démocratie. Les principaux résultats montrent en général : une perception normative de la démocratie ; une confirmation du déficit de démocratie en éducation formelle ; une expérience mince de la démocratie durant leur parcours scolaire et universitaire; une dissociation de l'éducation et de la démocratie dans le rôle des enseignants-es. De plus, la comparaison des résultats des échantillons de 2008 et de 2014 suggère un effet possible de la grève étudiante devenu mouvement social, appelé « Printemps érable », qui eut lieu au Québec au printemps 2012. Utilisant une herméneutique critique, l'interprétation met en évidence l'importance d'une éducation pour la démocratie critique (éthique, participative et engagée), dans la formation initiale des enseignants-es, pour mieux combattre le « déficit de démocratie » mais surtout pour mieux enraciner la démocratie dans l'éducation formelle des jeunes.

**Mots-clés :** Perceptions ; Expériences ; Futurs-es enseignants-es; Démocratie ; Démocratie critique ; Éducation pour la démocratie; Éducation pour la démocratie critique

**Abstract :** The *Democracy, Political Literacy and Transformative Education* (DPLTE) research project is part of a larger international project entitled *Global Doing Democracy Research Project* (GDDRP). This article presents the findings from a specific DPLTE project related to future teachers. The problematic presents the concerns related to a “democratic deficit” in formal education as identified in local, national and international studies. Key concepts of the research are analyzed taking into consideration the centrality of socio-critical research that aims to transform social injustice realities and the emancipation of marginalized persons. The goal of this component of the research is to understand the perceptions and experiences of future teachers in relation to the linkages between education and democracy. A qualitative methodological approach was employed, involving some 400 primary and secondary teacher-education students at a francophone university in Montreal in 2008 and 2014, responding to a questionnaire on-line that explored the relationships between education and democracy.

The main findings present reveal, in general: the normative perception of democracy; confirmation of the democratic deficit in formal education; a thin experience in primary, secondary and postsecondary education; a dissociation between education and democracy in relation to teacher roles. In addition, the comparison between findings in the 2008 and 2014 samples suggests the potential effect of the student strike that became a social movement named "Printemps érable" ("Maple Spring") that took place in Québec in 2012. Employing a hermeneutic critic, our interpretation underscores the importance of a critical education for democracy (ethical, participatory and engaged) in teacher education in order to better combat the "democratic deficit" and especially to better cultivate democracy in formal education for youth.

**Keywords :** Perceptions; Experiences; Future teachers; Democracy; Critical democracy; Education for democracy; Critical education for democracy

### Introduction

L'éducation pour toutes et tous est associée à une démocratie engagée, participative et axée sur la justice et la solidarité sociales, et réciproquement, la démocratie est associée à une éducation de qualité, c'est-à-dire, une éducation inclusive, critique, conscientisante, transformatrice et émancipatrice (Freire, 1974). L'irréductibilité de ce lien est manifeste chez Dewey (1930) lorsqu'il pose ensemble « *Democracy and Education* », « l'éducation comme le laboratoire de la philosophie », suggérant « l'éducation comme le laboratoire de la démocratie ». Ce lien serait à l'origine de la mise en place des systèmes d'éducation publiques : « *Avec l'éducation, viennent la citoyenneté et la démocratie* » (Villegas-Reimers, 2002; Noddings, 2013). En ce sens, les fondements de l'éducation et de la démocratie se retrouvent, solidaires et complémentaires, dans un même socle social, politique et éthique fait de valeurs humanistes, de finalités éducatives et de projets de transformations sociales (Banks, McGee Banks, Cortés, Hahn, Merryfield, Moodley et Parker, 2005 ; Point, 2017). De même, les enjeux qui agitent les démocraties interpellent l'éducation, et réciproquement, les enjeux socioéducatifs interpellent les démocraties dans leurs fondements mêmes (Print & Lange, 2012 ; Westheimer, 2015). Considérant les menaces contemporaines qui pèsent sur la démocratie (Villegas-Reimers (2002), de même que les désillusions qu'elle a provoquées (Delors, 1999), comment s'assurer que l'éducation soit à la fois un rempart pour la démocratie et un levier qui permette de la repenser et s'y engager (Goodson et Schostak. 2016)?

Les mécanismes formels de la démocratie peuvent se manifester à contresens et figer ses dynamiques d'engagement, de participation et d'action citoyenne, tout en mettant entre parenthèses ses principes de solidarité et de justice sociale (Pruyn & Malott, 2016 ; Barber, 1984). Selon Delors (1999, p. 12), « *si la démocratie a conquis de nouveaux territoires jusque-là dominés par le totalitarisme et l'arbitraire, elle a tendance à s'affaiblir là où elle existe institutionnellement depuis des dizaines d'années. Comme si tout était sans cesse à recommencer, à renouveler, à réinventer.* » Il en découlerait du désintérêt et du cynisme, des crises (Gauchet, 2008), tout en réduisant la démocratie à une dimension unique, celle du vote électoral, appelée « démocratie faible ou mince » (Barber, 1984 ; Pruyne & Malott, 2016). Parallèlement, une vision soi-disant « neutre » et « apolitique » de l'éducation, donne lieu à une dissociation du lien organique, réciproque, entre la démocratie et l'éducation, notable dans la perception de certains acteurs de l'éducation. Paradoxalement, en éducation formelle, l'on assiste à un « déficit démocratique » (Westheimer, 2015), ou encore à une « érosion de la démocratie » (Portelli &

Solomon, 2001). Cela soulève des enjeux de culture institutionnelle, curriculum, pédagogie, épistémologie, didactique et, plus globalement, de formation des enseignants. Dès lors, comment les futurs-es enseignants-es perçoivent-ils les liens entre la démocratie et l'éducation ?

Cet article présente une recherche qui fut menée auprès de futurs-es enseignants-es du primaire et du secondaire, étudiants-es d'une université québécoise francophone à Montréal. Elle porte sur leurs perceptions et expériences des liens entre l'éducation et la démocratie. Dans les sections qui suivent figurent la problématique, les cadres théorique et conceptuel, axiologique, et méthodologique, de même que l'analyse des données et l'interprétation des résultats.

## 1. Problématique

Selon Delors (1999), l'éducation a une « *fonction d'enracinement de la démocratie* », et constitue la voie privilégiée pour « *surmonter les principales tensions qui [...] sont au cœur de la problématique du XXI<sup>e</sup> siècle* » (p.12). Sur la démocratie, il questionne : « *Voulons-nous, pouvons-nous participer à la vie en communauté; c'est la question centrale de la démocratie.* » et invite « *à un renouveau de la démocratie concrètement vécue* », c'est-à-dire, un « *vivre-ensemble dans le village-planète* ». Cet idéal socioéducatif devrait faire dûment partie du rôle des acteurs premiers que sont les enseignants-es.

### 1.1 Démocratie éludée dans le rôle des enseignants-es

Alors qu'ils s'acquittent de la triple mission de l'école, soit l'instruction, la socialisation et la qualification des jeunes (MEQ, 2006), et ce faisant, de leurs éducations à... (santé, sexualité, environnement, économie, arts, sciences, technologies, citoyenneté, paix, vivre-ensemble) la démocratie est éludée dans la formation des enseignants-es. Pourtant, l'interrelation entre l'éducation et la démocratie met en évidence des aspects fondamentaux de leur mission et font d'eux des acteurs sociaux aux premières loges de l'éducation des jeunes du 21<sup>e</sup> siècle (MEQ, 2006).

La « perception » tend à révéler une vision toute personnelle pouvant être abordée de manière interdisciplinaire dans l'étude des situations de vie (McDonald, 2011). L'étude des perceptions des futurs-es enseignants-es permet de comprendre non seulement leurs visions de la démocratie, mais aussi, leurs perceptions de la mission de l'enseignant-e dans la co-construction d'une démocratie qui prend sa source, dès le jeune âge, dans le vivre-ensemble scolaire, au sein même du microcosme qu'est la classe, reflet du macrocosme (McLaren, 2007).

L'éducation formelle, en rompant son lien organique avec la démocratie, élude son rôle dans l'enracinement de la démocratie. Dès lors, comment les démocraties peuvent-elles prendre racines dans des « sols » non démocratiques? Comment les valeurs démocratiques peuvent-elles s'abreuver à des « sources » d'où coulent des violences sociales de toutes sortes?

### 1.2 L'équation non assumée de la démocratie et l'éducation

L'équation de l'éducation et la démocratie est fondamentale pour la co-construction du futur et l'avènement de sociétés plus justes, paisibles, vivables, viables et équitables (UNESCO, 2017, 2015). Pour ce, l'éducation constitue un facteur clé, si non « Le facteur

clé » de ces transformations sociales nécessaires (Hirtt, Kerckhofs, & Schmetz, 2015), au cœur desquelles se trouvent les enseignants-es. Mais, que se passe-t-il lorsque ces acteurs premiers nient leur rôle ou s'en dissocient ?

### 1.3 La démocratie en éducation au Québec

Plusieurs écrits se sont penchés sur les notions relatives à la démocratie et l'éducation (Larochelle-Audet, 2016; Baillargeon, 2016). Dans une étude menée sur les représentations de la démocratie chez de futurs-es enseignants-es du primaire au Québec, la démocratie est caractérisée principalement par des composantes d'élections, et de droits et libertés, qui réfèrent surtout à une « *démocratie formelle* » et dans une moindre mesure à une « *démocratie fondamentale* », mais non à une « *démocratie substantielle* » (mouvements sociaux), trois catégories de Bengoa (1991, cité par Lebrun, 2006, p. 646). Rappelant que « *Notre conception de la démocratie définit nos modes de pensée, les liens que nous entretenons avec la société et les interactions que nous privilégions avec les autres citoyens.* », l'auteure souligne que :

*« De plus en plus, on remarque une citoyenneté démocratique qui se définit de moins en moins sur la base de l'action et des interventions de l'état-nation ou simplement par la somme des droits et des libertés détenus et exercés par les individus mais bien plutôt dans le processus qui invite à la participation ou à l'action sociale et forme l'identité politique du citoyen » (Lebrun, 2006, p. 646).*

Cependant, une certaine frilosité se fait sentir dans le discours de futurs-es enseignants-es, refusant la dimension politique de l'éducation, craignant de faire de l'endoctrinement et soucieux de transmettre des savoirs « neutres ».

Dans le Programme de formation de l'école québécoise (FPEQ), les questions de démocratie et de citoyenneté sont explicitées dans le domaine général de formation (DGF) « *Vivre-ensemble et citoyenneté* » dont l'intention est d'« *Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.* » (MEQ, 2006, p. 28), et dans le domaine d'apprentissage « *Univers social* » dont l'objectif est de « *Construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé.* » (MEQ, 2006, p. 164). Ce DGF « *permet aussi de faire l'expérience des valeurs et des principes démocratiques sur lesquels est fondée l'égalité des droits dans notre société.* » selon trois axes de développement : « *Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques ; Engagement, coopération et solidarité ; Contribution à la culture de la paix* » (MEQ, 2006, p. 29). L'« *Univers social* » propose de considérer les réalités sociales et spatiotemporelles « *sous l'angle adopté par la géographie et par l'histoire et éducation à la citoyenneté. [Elles] permettent à l'élève de développer un raisonnement instrumenté, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique* » (MEQ, 2006, p. 64).

Cependant, malgré leur explicitation dans les orientations générales du programme, la démocratie et la citoyenneté sont plutôt implicites dans ses volets spécifiques tels les connaissances disciplinaires et les compétences. Or, ce sont ces savoirs et savoir-agir complexes qui sont évalués, particulièrement au secondaire. Une difficulté dans la transposition des orientations en praxis peut constituer un défi pour l'enracinement la démocratie par les enseignants-es. Qu'en est-il des futurs-es enseignants-es?

## 2. Cadre théorique et conceptuel

Cette recherche s'inscrit dans un cadre théorique et conceptuel inspiré des théories sociales critiques (TSC) qui visent, via l'éducation, la déconstruction des réalités sociales d'oppression et d'exclusion (Byczkiewick, 2014 ; Dei, 2014 ; Kincheloe, 2008a et 2008b ; Ladson-Billings and Tate, 1995; Bourdieu et Passeron, 1990). Les TSC abordent de manière interreliée plusieurs thèmes relatifs à la démocratie: la paix (Carr & Porfilio, 2012); l'alphabétisation médiatique (Hoechsmann & Poyntz, 2012; Macedo & Steinberg, 2007; McChesney, 2015; Postman, 1995); l'environnement (Sauvé, 2011; Sauvé & Orellana, 2008; Thésée et Carr, 2008, 2015); la pédagogie critique (Giroux, 2014; McLaren, 2007); la diversité (Banks et al. 2005; Potvin, 2014 ); Lund & Carr, 2015; Sleeter, 2018). Quatre concepts balisent la recherche : perceptions, expériences, démocratie critique, éducation pour la démocratie. Nous les présentons dans leurs dimensions ontologique (propriétés), axiologique (finalités), épistémologique (savoirs) et praxéologique (praxis).

### 2.1 Concept de « Perceptions »

La « perception » est un concept à multiples acceptions : anatomique (actes perceptuels), physiologique (connexions neuronales), sociale (visions d'un phénomène du social), psychologique (conscience perceptuelle), cognitive (expérience, compréhension du monde), écologique (visions du monde) et métaphysique (présence au monde) (McDonald, 2011). L'utilisation des acceptions sociale et cognitive du concept mise sur son caractère personnel, et a pour but de comprendre un phénomène dans son contexte (McDonald, 2011). Cela implique d'incorporer : l'individu dans son contexte, le contenu de sa mémoire et de ses expériences, le processus de construction et d'expression de ses perceptions. À partir des TSC, il s'agira, en plus, de débusquer des aspects implicites, incohérents, contradictoires et paradoxaux du phénomène.

Dans sa dimension ontologique, la « perception » est « *une manifestation personnelle qui révèle la vision du monde d'une personne, une vision influencée par les multiples aspects du contexte socioculturel de cette personne* » (McDonald, 2011, p. 8 [Traduction libre]). Dans sa dimension axiologique, la « perception » vise à découvrir et à interpréter le monde en vue d'agir. Dans sa dimension épistémologique, la « perception » met au jour les dynamiques de construction de savoirs à partir des informations reçues de l'environnement nature et culture. Dans sa dimension praxéologique, la « perception » est « *un processus cognitif d'appréciation, d'interprétation et de compréhension du monde basées sur l'expérience, le traitement de l'information et les modèles mentaux élaborés dans un contexte donné* » (McDonald, 2011, p. 9 [traduction libre]).

### 2.2 Concept d'« Expériences »

L'« expérience » tiendrait d'un rapport à la vie elle-même, participerait au processus de construction de la personne et serait au commencement de toute connaissance. Elle a des bases philosophiques, psychologiques, sociologiques et épistémologiques. Pierre d'assise de l'éducation humaniste, elle fut développée dans l'éducation nouvelle au 20<sup>e</sup> siècle.

Dans sa théorie de l'expérience, Dewey (1963) soutient que le cadre social démocratique promeut une meilleure qualité de l'expérience humaine, plus que les cadres non ou anti-démocratiques. Il l'aborde selon une approche holistique, comme une interaction continue entre l'individu et le monde, interpellant toutes les facettes de son être au monde. Il s'agit aussi d'un phénomène collectif de communication, toujours situé dans un contexte historique et culturel, qui permet de ressentir, concevoir et agir (Hohr, 2013). L'approche deweyenne contredirait les approches actuelles qui tendent à réduire l'expérience

à une extériorité pouvant être décontextualisée, standardisée, mesurée et évaluée. L'éducation consiste en la reconstruction d'une suite d'expériences spécifiques, ce qui accroît leur signification et améliore la capacité de diriger l'expérience future. Pour qu'une expérience soit éducative, deux conditions sont nécessaires : i) la présence de principes d'interaction en continu; ii) des suites significatives dans des expériences subséquentes (Dewey, 1963).

Chez Dubet, « l'expérience » signifie que les acteurs sociaux se construisent en devenant des sujets-auteurs de leur propre expérience, un processus de subjectivation qui consiste essentiellement à donner du sens à celle-ci. Elle devient ainsi une ressource pouvant être mobilisée dans une dynamique d'activité et d'engagement, pour la compréhension (soi, l'Autre, le monde), pour l'action et la création. Ce processus se poursuit, ou est « réveillé », lorsque l'on demande aux acteurs de décrire leur expérience (Zeitler et Guérin, 2012). L'« expérience » accompagnant la « perception », pour mieux comprendre les mécanismes de construction de ces dernières, prend sa source dans une sociologie critique qui considère « *la qualité sensible de l'expérience des sujets, expérience vécue et singulière* » (Neumann, 2009).

Dans sa dimension ontologique, « l'expérience » est une suite d'expériences spécifiques dans une interactivité continue. Dans sa dimension axiologique, « l'expérience » vise la construction de la personne par son appropriation et son expression personnelles faites de sens, d'émotion, de communication, de cognition et d'action. Dans sa dimension praxéologique, « l'expérience » est vécue comme un processus complexe (interactions, relations, observations, significations, subjectivation). Dans sa dimension épistémologique, « l'expérience » permet au sujet de se doter d'une connaissance de sa propre connaissance, une méta-connaissance.

### 2.3 Concept de « Démocratie critique »

Ancrée dans les TSC, la « démocratie » est d'emblée « démocratie critique » (Portelli, 2013). Dans sa dimension ontologique, la « démocratie critique » est une perspective qui met au défi les assomptions normatives conférant à la démocratie une nature préétablie, déterminée, chosifiée, figée. Elle contient des divergences, contradictions et tensions, et c'est dans leurs interstices mêmes qu'elle tire son pouvoir transformateur du social (Sawyer, 2015). Sa portée ontologique donne lieu, non pas à l'annulation ou la résolution de ces tensions, mais plutôt à leur mise en discussion dans un contexte social particulier si bien que la « démocratie critique » ne peut être la propriété d'aucune culture. Dans sa dimension axiologique, la « démocratie critique » est un idéal politique, une « utopie nécessaire » visant à créer des conditions et modalités favorables au bien-vivre-ensemble (Dewey, 1930 ; Portelli, 2013). Dans sa dimension épistémologique, la « démocratie critique » élabore une posture de criticité où sont dé/re/co/construits des savoirs, en débusquant l'intersectionnalité des facteurs sociaux. Sa portée épistémologique donne lieu à des représentations, croyances, discours et actions qui l'amènent irrémédiablement au-delà du « bon citoyen ». Dans sa dimension praxéologique, la « démocratie critique » s'exerce selon des principes fondamentaux de dialogie, dialectique, débat, délibération et consensus face aux questions sociales vives. Sa portée praxéologique donne lieu à des formes d'engagement et de participation citoyenne active et interactive (Thésée, Carr et Potwora, 2015).

### 2.4 Concept d'« Éducation pour la démocratie » (EpD)

L'éducation publique vise à contribuer directement à une citoyenneté démocratique, d'une part, en offrant plus d'opportunités aux enfants des différents milieux

socioéconomiques et culturels, et d'autre part, en préparant des citoyens-nes qui connaissent, comprennent et font le choix d'une démocratie pour mieux faire face aux enjeux et défis du bien-vivre-ensemble (Villas-Reimers, 2002). Pour ce, l'enseignement explicite et la construction de savoirs associés à la démocratie sont requis. L'interdépendance de l'éducation et la démocratie est cruciale pour toutes les sociétés, mais tout particulièrement pour les sociétés à la « démocratie fragile », où les jeunes ne sont pas couramment exposés à des principes, discours et pratiques de la démocratie dans les sphères privée ou publique (Villegas-Reimer, 2002).

Dans sa dimension ontologique, l'éducation pour la démocratie (EpD) ou l'éducation pour la citoyenneté démocratique (EpCD), est « *la préparation de citoyens-nes sur les plans cognitif, émotionnel et comportemental, à adhérer aux principes fondamentaux du cadre démocratique de leur société, et à penser et se comporter comme des citoyens-nes démocratiques, par un enseignement explicite qui promeut le développement de savoirs principes, valeurs, savoirs, habiletés et attitudes, compétences démocratiques* » (Villegas-Reimer, 2002, Trad. Libre). Dans sa dimension épistémologique, l'EpD/EpCD s'inscrit dans les perspectives sociocritiques et sous-tend une « une éducation pour une démocratie critique » ou « éducation pour une citoyenneté démocratique critique ». Dans sa dimension axiologique, l'EpD/EpCD vise une éthique démocratie à travers des valeurs (justice sociale, solidarité, égalité, conscientisation, libération, émancipation) (Point, 2017).

Dans sa dimension praxéologique, l'EpD/EpCD mise sur la dimension sociale du rôle clé des enseignants-es dans l'éducation de la prochaine génération de citoyens-nes démocratiques (Costigan, 2013). Trop peu de systèmes éducatifs dans le monde ont intégré officiellement l'EpD/EpCD, et l'explicitation dans les politiques ne se transpose pas nécessairement dans les perceptions et pratiques enseignantes (Carter Andrews et al., 2018).

### **3. Axiologie : questions, problème, but et objectifs de recherche**

À la suite de la problématique, suivie de l'analyse des concepts clés de la recherche, nous réitérons les intentions de recherche. Les questions : quelles sont les perceptions des futurs-es enseignants-es quant aux liens entre l'éducation et la démocratie ? Comment leurs expériences éducatives ont-elles façonné leurs perceptions ? 3) À quelles « éducations pour la démocratie » peuvent donner lieu leurs perceptions et expériences ? Encore peu d'études, ont été menées selon des perspectives sociocritiques sur des liens entre l'éducation et une *démocratie dense, robuste, critique* (Portelli, 2013 ; Carr, 2011). Le problème de recherche concerne ce manque dans la littérature en éducation. En raison de la dimension sociale de leur futur rôle d'enseignants, il est pertinent de comprendre leurs perceptions et expériences. Les but et objectifs sont de comprendre et analyser les perceptions et expériences des futurs-es enseignants-es quant aux liens entre démocratie et éducation.

### **4. Cadre méthodologique**

#### *4.1 Contexte de l'étude*

Le projet de recherche *Démocratie, Alphabétisation politique et Éducation Transformatoire* (DAPÉT) s'inscrit dans le cadre du « *Global Doing Democracy Research Project* (GDDRP) » ayant pour objectif l'étude des perceptions de divers acteurs de l'éducation quant aux enjeux de l'éducation et la démocratie. La présente étude a été menée chez de futurs enseignants-es d'une université québécoise francophone à Montréal.

#### 4.2 Type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans le courant critique, inspiré de l'École de Francfort, qui s'est déployé selon une ontologie réaliste critique, une épistémologie inter-subjectiviste, dialogique et dialectique, une méthodologie herméneutique contextualisée et une éthique de vigile, responsabilité et solidarité sociales (Sauvé et Orellana, 2008). À partir de la parole des acteurs et du sens donné par eux, la recherche critique vise à déconstruire des réalités sociales en débusquant des idéologies implicites et dynamiques sous-jacentes, pour mieux comprendre les rapports de pouvoir et de savoirs (Steinberg, 2006; Sauvé 1997).

En recherche critique, la méthodologie du « Bricolage » est privilégiée. Elle désigne un ensemble éclectique de méthodologies de recherche qui tiennent compte de la relationalité, la multiplicité, la complexité, l'intersectionnalité et la criticité des phénomènes sociaux (Steinberg, 2006 ; Kincheloe, 2006). Le « Bricolage » promeut une décentration des chercheurs par rapport à une méthode canonique pour mieux aborder diverses perspectives critiques en recherche (anticolonialisme, antiracisme, environnementalisme, féminisme, indigénisme, etc.).

L'herméneutique y prend tout son sens, car « *l'herméneutique critique est suspicieuse de tout modèle d'interprétation qui se réclamerait de révéler la vérité finale, l'essence d'un texte ou de toute forme d'expérience* » (Steinberg, 2006, p. 133, Trad. libre). Elle est d'essence socio-politique puisqu'elle vise à questionner et déconstruire les dynamiques sociales de domination qui concourent à maintenir, reproduire, justifier ou renforcer les structures et les relations de pouvoir auxquelles font face les personnes et groupes vulnérabilisés, dans les différentes sphères du social (Steinberg, 2006).

#### 4.3 Participants-es de la recherche

Au total, 450 étudiants-es des programmes de formation à l'enseignement d'une université francophone de Montréal ont participé à la recherche, en deux périodes distinctes, 261 en 2008 et 189 en 2014.

Les catégories de référence issues des données sociodémographiques des participants-es ont été élaborées ainsi :

- Identification de l'échantillon : M = 2008 ; MM = 2014 ;
- Numéro du questionnaire rempli : #1-261 pour M ; #1-189 pour MM;
- Genre : F = Féminin; M = Masculin ;
- Âge : 1 : < 23 ans ; 2 : 23-30 ans ; 3 : 31-40 ans, 4 : 41-50 ans ; 5 : 51-60 ; ans ; 6 : > 60 ans ;
- Race/Ethnicité<sup>1</sup> : A = Africaine ; Ab = Aborigène-Premières Nations; LA=Latino-américaine ; Ar = Arabe ; B = Berbère ; Aut =Autre ; C = Race blanche; H = Hispanique ; M = Mixité raciale ;

---

<sup>1</sup> Nous reconnaissons pleinement la difficulté de s'engager dans la question de l'origine raciale des participants. Nous avons travaillé sur la question de la race, de la racialisation et du racisme depuis un certain temps et avons jugé pour notre étude présentée dans cet article que, malgré tout, le fait d'explorer cette question était suffisamment importante de l'y inclure (voir Carr, 2016 ; Lund et Carr, 2015 ; Thésée et Carr, 2016a, 2016b). Nous comprenons aussi qu'il est souvent très difficile d'isoler l'ethnie de la race et, de plus, que la race est une construction sociologique. Les participants ont été invitéEs à s'auto-identifier et aussi à commenter la pertinence de la question raciale. Aussi, nous soulignons ici la relation très complexe en lien avec la race dans le

- Lieu de naissance : A = Afrique ; AfN = Afrique du Nord ; Af.A = Afrique hors Afrique du Nord AsS = Afrique sub-saharienne; AC = Amérique centrale ; As = Asie ; Aut = Autre ; C = Canadien ; Car = Caraïbes ; E = Europe ; EE = Europe de l'Est; EO = Europe de l'Ouest ; MO = Moyen-Orient.

À titre d'exemple, le code M-3-F-1-C-C correspond à une femme qui a participé en 2008, a répondu au questionnaire numéroté 3, est âgée de moins de 23 ans, est née au Canada, d'appartenance raciale de race blanche. Comme l'indique le Tableau 1, les profils démographiques des participants-es des deux échantillons sont similaires, ce qui permet une comparaison pertinente.

Tableau 1 : Profils démographiques des participants-es des deux échantillons

Échantillon	N =	Genre	Lieu de naissance	Âges	Origine raciale	Niveau d'études	Spécialisation
<b>2008 (M)</b>	261	F : 69% M : 31%	Canada : 83%	<23 ans : 52% 23-30 ans : 27%	Blanche : 87%	Bacc. 1 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> : 52% Bacc. 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> : 27%	Secondaire : 77%
<b>2014 (MM)</b>	189	F : 69% M : 31%	Canada : 87%	<23 ans : 33% 23-30 ans : 38%	Blanche : 85%	Bacc. 1 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> : 55% Bacc. 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> : 35%	Secondaire : 83%

#### 4.4 Collecte et analyse de données

La collecte de données a été effectuée à l'aide de questionnaires d'enquête en ligne portant sur les perceptions et expériences. Semblables, les questionnaires de 2008 et 2014 étaient constitués de 40 questions fermées (choix de réponses) et ouvertes (développement court) réparties dans trois sections : données sociodémographiques, perceptions et expériences de la démocratie, liens entre l'éducation et la démocratie. Les réponses ont été proposées sur une Échelle de Likert de 1 « Fortement en désaccord » à 5 « Fortement en accord ». Des espaces prévus permettaient aux participants-es de développer. Près de 5000 énoncés ont été générés.

L'analyse des données de 2008 a été effectuée par le Logiciel de traitement de données et de catégorisation sémantique Sémato qui procède à une étude du sens des unités linguistiques considérées, en cinq étapes : 1) dépistage de « *synapsies* » ou plus petites unités contextuelles de départ; 2) détermination de leur *occurrence* ou fréquence; 3) élaboration des *lemmes* (champs sémantiques) à partir des *synapsies* les plus fréquentes; 4) fusion des champs

---

contexte francophone. Pour construire ces catégories raciales nous nous sommes inspirés du questionnaire du recensement de Statistiques Canada.

*sémantiques grâce aux intersections significatives; 5) mise en évidence de thèmes* génératifs qui confèrent du sens à l'ensemble (Roy et Garon, 2013, p. 161). Les énoncés sont analysés non isolément mais dans leur environnement textuel. L'analyse des données de 2014 a été effectuée en utilisant le Logiciel Survey Monkey.

#### 4.5 *Considérations déontologiques et éthiques*

Les étudiants-es ont été contactés-es via les directions de programmes par courriel groupé; les intéressées ont accédé librement au questionnaire et y ont répondu de manière anonyme, sans contraintes, sans aucun lien avec leurs cours et aux seules fins de la recherche. Aucune donnée nominative des participants-es n'a été partagée avec les acteurs des programmes. Pour assurer l'anonymat, les questionnaires ont été codés selon des catégories de référence tirées des profils sociodémographiques (Tableau 1). Pour l'échantillon de 2008, aucune compensation n'a été offerte. En 2014, les participants-es qui le souhaitaient pouvaient laisser leur nom dans une base données distincte du questionnaire, en vue de leur admissibilité à un tirage au sort confidentiel de deux tablettes numériques. Pour ce, l'accès aux données nominatives a été restreint aux seules personnes de l'équipe de recherche.

## 5. Résultats de la recherche

Le but de cette recherche était de comprendre les perceptions de futurs-es enseignants-es quant aux liens entre l'éducation et la démocratie, cette dernière entendue comme « démocratie critique ». Dans les sections qui suivent sont présentés les résultats.

### 5.1 *Perceptions de la démocratie*

Pour les participants-es de 2008 (M) et de 2014 (MM), la démocratie représente un idéal de vie en société lié surtout à la liberté d'expression, mais le processus électoral est saillant. Cela reflète les résultats d'études du Global Doing Democracy Project (GDDP) (Carr, Plum & Howard, 2014, 2014 ; Carr, Zyngier & Pruyun, 2012; Zyngier, Traverso, et Murriello, 2015).

- Participation aux processus de décision et égalité

*« Techniquement parlant, la démocratie est un modèle politique dans lequel chaque individu a accès au pouvoir »* (M-1-M-1-C-C) ;

*« C'est un système dans lequel toutes les personnes peuvent prendre part au processus de décision, de la manière qui leur convient, et toutes ont liberté de parole en ce qui concerne ce processus décisionnel. »* (MM-101-F-4-Ab-C) ;

*« C'est de tenter l'égalité et de faire parler le plus grand nombre. »* (MM-176-F-1-C-C).

- Remise du pouvoir par une majorité de citoyens-nes à des représentants-es élus-es qui promulguent des lois

- « *L'égalité pour tous et la conformité aux règles ; il faut voter pour être un bon citoyen* » (M-54-F-1-C-C) ;
- « *Une démocratie sans élection n'existe pas. Démocratie signifie le pouvoir au peuple. Donc, sans élection comment le peuple peut-il avoir le pouvoir ou décider quoi que ce soit?* » (M-3-F-1-C-C).
- Centralité du peuple et importance de sa participation citoyenne (échantillon 2014)

« *En démocratie, le peuple est au cœur de son développement, de son émancipation et de la qualité de son existence. Le peuple est actif et provoque des changements positifs* » (MM-32-F-4-A-Af.N).
  - Le Canada, une démocratie relative et/ou une prétention à la démocratie

« *Loin d'être un pays parfaitement démocratique, je crois que le Canada est un pays très démocratique parce que tout le monde a le droit de voter et donc de s'exprimer sur les choix futurs que le pays prendra.* » (M-214-M-1-C-C) ;

« [...] *le système a une prétention démocratique, mais elle est relative. On vit dans une démocratie capitaliste, c'est-à-dire un système d'exploitation qui a pour but l'accumulation de capitaux, ce qui amène des inégalités sociales. Ce qui fait en sorte que le pouvoir est manipulé par ceux qui détiennent les capitaux.* (M-151-F-1-E-C) ;

« *Nous sommes libres de nous exprimer, ce n'est pas une dictature, mais il y a absence d'infrastructure pour les concertations, ce qui permet encore un certain pouvoir unilatéral de nos décideurs* » (M-5-M-4-C-C) ;

« *l'hypocrisie de ceux qui veulent se faire élire* » (M-121-F-3-C-C) ;

« *Pour moi, c'est troublant que, dans une démocratie, les riches continuent de s'enrichir aux dépens des pauvres. Je crois que le meilleur moyen dont ils disposent, c'est les médias.* » (M-23-F-2-C-C).
  - Perceptions plus nuancées et critiques face à l'insuffisance démocratique au Canada (Échantillon 2014)

« *Les personnes ont le droit de vote, mais à la fin, c'est une personne qui choisit pour tout le monde* » (MM-86-M-1-C-C).

« *Au sens pratique : la démocratie représentative est le système d'organisation sociale que l'on se fait imposer comme étant l'unique modèle, voire l'idéal, par une élite politique et économique qui a un contrôle quasi absolu (et non démocratique) sur le quatrième pouvoir, les médias.* (MM-110-M-1-C-C)

Dans les deux échantillons, des participants-es appellent à une révision du mode de scrutin en faveur d'une modalité proportionnelle. Leurs idéaux démocratiques sont comparables, mais en 2008, cet idéal est associé en grande partie au vote électoral tandis qu'en 2014, la démocratie strictement normative ne fait pas majorité ; le pouvoir revient au peuple par son autodétermination, sa participation.

### 5.2 Expériences de la démocratie

En ce qui concerne leurs expériences de la démocratie, ces futurs-es enseignants-es semblent plutôt désillusionnés-es. Plusieurs dénoncent le mode de scrutin représentatif qui ne favorise pas une expérience positive de la démocratie. Vivre dans une société (relativement) démocratique ne se traduit pas nécessairement en expériences significatives et continues de la démocratie.

En 2008, les étudiants-es sont plus timides dans leurs énoncés, tandis qu'en 2014, certains-es sont très critiques et dénoncent plusieurs aspects de la démocratie canadienne qui, selon eux, constituent autant de freins à leur expérience de la démocratie: le manque de représentativité de la population, l'autoritarisme du gouvernement canadien (à l'époque, le gouvernement conservateur de Harper), la corruption, la désinformation et le manque d'éthique des gouvernants. La comparaison des énoncés de 2008 et 2014 indique des différences notables entre les deux échantillons.

- Méfiance et critique envers les partis politiques :

*« Je crois qu'on peut être très actif politiquement sans être membre d'un parti politique. De toute façon les partis s'auto ridiculisent. Mes idées n'adhèrent pas à aucun parti en totalité. Je vote défensivement » (M-261-F-1-C-C).*

- Activité politique hors d'un parti et stérilité du respect des lignes de parti

*« Puisque les partis politiques ne travaillent pas au bien-être de la population, je m'éloigne d'eux afin de rester indépendant et critique envers eux tous. » (MM-118-M-3-C-C).*

Toutefois, tout en étant critiques, les participants-es semblent éprouver de la difficulté à penser la démocratie à l'extérieur du modèle formel, de penser une démocratie critique enracinée dans l'expérience éducative. Ce constat fait écho aux études mentionnées précédemment (Zyngier, Traverso et Murriello, 2015 ; Carr, Zyngier et Prunyn, 2012).

- Des différences notables dans les expériences des étudiants-es en 2008 et en 2014  
Les participants-es de 2014 marquent une volonté plus grande d'aller au-delà des élections par un « agir et une autodétermination citoyenne ». Ils insistent davantage sur la nécessité de la consultation, placent davantage la démocratie à l'école comme un pilier de « changement citoyen ». Les liens entre éducation et démocratie semblent plus spontanés alors qu'elles étaient quasi absentes en 2008. Aussi, il y a moins de questions non répondues et de réponses hors sujet. Bref, les participants-es de l'échantillon de 2014 justifient davantage leurs propos, leurs argumentaires sont plus développés et leurs critiques sont plus élaborées.

*« Les associations étudiantes sont ce qui se rapprochent actuellement le plus de la vraie démocratie. Tous les étudiants ont le droit d'assister aux prises de décisions concernant leur vie étudiante à l'université et de s'exprimer lors des assemblées » (MM-154-F-2-Ab-C);*

*« Lors des manifestations étudiantes nous avons pu vivre la démocratie directe au sein de nos associations et nous avons pu constater à quel point cette façon de fonctionner était discréditée autant par les politiques que la population » (MM-182-F-3-C-C).*

- Impacts possibles de la grève étudiante transformée en mouvement social sur la critique du système éducatif :

*« Le ministère de l'Éducation a une vision que je trouve trop proche de l'économie. Ce sont des phrases qui reviennent souvent dans les discours des recteurs et ministres: "arrimer les savoirs aux besoins des entreprises", "former des travailleurs", etc. ». (MM-161-M-2-C-C).*

Cependant, les conditions nécessaires pour qu'une expérience soit significative (Dewey, 1963) ne semblent pas prégnantes dans ce qu'ils relatent. Car, des expériences ponctuelles (démocratie des associations étudiantes) ou limitées à une situation très particulière (grève étudiante), ne font pas écho au principe d'interaction continue. Par ailleurs, à l'instar de Dubet (Zeitler et Guérin, 2012), le mouvement étudiant de 2012 leur aura-t-elle permis de se construire, en devenant des sujets-auteurs de leur propre expérience, en donnant du sens à celle-ci. Ajoutons l'importance de réfléchir aux différents aspects de l'expérience pour ne pas demeurer dans l'anecdote. Une telle expérience de la démocratie peut-elle constituer une ressource personnelle pouvant être mobilisée, dans une dynamique de construction de soi (Bélanger, 2015), d'engagement et d'activité, pour leurs futures praxis enseignantes? Qu'en est-il de l'expérience des étudiants-es d'autres facultés universitaires, comme les sciences humaines qui furent au cœur du mouvement étudiant? Des réponses sont proposées (Ancelovici et Dupuy-Déri, 2014; Nadeau-Dubois, 2014).

### *5.3 Perceptions et expériences des liens entre démocratie et éducation*

Les perceptions et expériences des participants-es traduisent de manière générale un fossé entre l'éducation et la démocratie, entre les systèmes éducatifs et les sociétés démocratiques, autrement dit, une éducation sans lien avec la démocratie et réciproquement.

- Des systèmes éducatifs non démocratiques peu favorables à l'enracinement de la démocratie

La majorité de ces futurs-es enseignants-es considère que le système éducatif (l'école) dans lequel ils ont été éduqués, est « non démocratique », et ne leur a pas permis de vivre des expériences de la démocratie. Les besoins et intérêts des élèves et des enseignants n'y étaient pas pris en compte; ce sont des systèmes oppressifs à la fois pour les éduqués et les éducateurs. Toutefois, tout en le décrivant, ils sont rares à dénoncer ce déficit de démocratie.

*« L'éducation est de type bancaire, l'élève est opprimé et il y arrive des fois l'éducateur est lui-même opprimé par les pouvoirs politiques » (MM-53-F-2-B-A);*

*« Il est vrai que nous parlions très peu de politique. Il n'y a eu qu'en Secondaire 5, dans le cadre du cours "Monde contemporain" que nous avons abordé le sujet » (MM-68-F-1-C-C);*

*« L'école est un filtre qui permet à une élite prédéterminée de se faufiler jusqu'à la tête de la société. Les actants du milieu scolaire ne font que transmettre leur capital culturel pour reproduire leur classe sociale, délaissant ainsi l'éducation et l'ouverture intellectuelle de la majorité des apprenants, assurant ainsi une majorité analphabète politiquement et culturellement. Cette transmission élitiste bafoue donc les principes de la démocratie en truquant le jeu avant même que la partie politique ne soit commencée » (MM-20-M-2-C-C).*

- Faible argumentaire quant aux valeurs et principes de la démocratie

La plupart des participants-es reconnaissent l'importance de la justice sociale dans l'expérience de la démocratie, et dénoncent les injustices, mais en 2008, les concepts sont peu développés et posés de manière superficielle. En 2014, la justice sociale est vue comme un vecteur d'inclusion et d'égalité des chances.

*« La démocratie représente les valeurs d'un peuple, et la justice sociale fait partie de celles que notre société valorise » (M-45-F-1-C-C).*

*« La justice sociale, c'est de donner les moyens à tous de pouvoir atteindre un niveau de vie et un degré de bonheur similaire » (MM-157-F-2-C-C).*

- Émergence de discours divergents provenant de voix Autres

Les participants-es appartenant à des minorités racisées sont généralement plus enclins-es- à reconnaître l'existence de discriminations raciales et à faire part d'expériences qui y sont liées. Ils font mention de services administratifs non démocratiques, de curriculum eurocentré et de mesures d'exclusion inhérentes à l'expérience scolaire. (Carr, 2016 ; Thésée et Carr, 2016a, 2016b).

## 6. Discussion des résultats de la recherche

Les participants-es des deux échantillons (2008 et 2014) présentent un idéal démocratique comparable associé surtout au vote électoral. Ils considèrent que le système éducatif est non démocratique et peu favorable à l'enracinement de la démocratie. Par contre, lorsqu'il s'agit de définir, expliquer, justifier ou proposer différents aspects de la démocratie et de l'éducation, de façon générale, les étudiants-es de 2014 tiennent un argumentaire plus soutenu, complexe et critique que ceux de 2008. Ces derniers considèrent être actifs démocratiquement parce qu'ils satisfont aux exigences du *bon* citoyen qui vote aux élections. Cela s'apparente aux résultats obtenus dans le cadre du GDDP (Zyngier, Traverso et Murriello, 2015; Carr, Zyngier et Pruyne, 2012).

Les différences entre les étudiants-es de 2008 et 2014 laissent entrevoir une alphabétisation politique plus robuste et mieux articulée chez les seconds. Ce qui nous amène à questionner les effets possibles de la grève étudiante de 2012 qui s'est transformée en un large mouvement de contestation citoyenne, appelé « printemps érable », et qui serait l'une des plus importantes mobilisations sociales au Québec (Nadeau-Dubois, 2014); Ancelovici et Dupuis-Déri, 2014). En 2014, les étudiants-es affirment que ce sont leurs associations étudiantes qui leur ont permis de comprendre le caractère *protodémocratique* du système éducatif, et ils considèrent ces associations comme les vrais leviers qui ont influencé

positivement leurs perceptions de la démocratie. Pour ces étudiants-es, l'alphabétisation politique ne se fait pas à l'école mais plutôt hors-les murs, dans la rue même.

Lors de ce soulèvement populaire, certaines manifestations avaient mobilisé des milliers de personnes dans les rues de Montréal, devenues un espace social de revendications populaires que s'étaient réapproprié les leaders et militants-es étudiants-es. En 2012, le dynamisme démocratique des associations étudiantes et l'effet émancipateur de leurs principes, discours et actions, largement médiatisés, ont pu contribuer à une alphabétisation politique plus robuste chez certains-es étudiants-es et transformer leurs perceptions et expériences de la démocratie et l'éducation. Cependant, un doute demeure : cela se traduira-t-il dans leurs praxis enseignantes?

La conjugaison de la mobilisation étudiante et du mouvement de participation citoyenne a pu offrir l'occasion d'une éducation pour/par la démocratie, en la faisant, en la vivant, en en faisant l'expérience directe, collective, en contextes informels. D'où, la nécessité de reconnaître l'importance des contextes éducatifs non/in/formels, et de tenir compte des savoirs expérientiels qui en sont issus, dans l'éducation formelle. L'EpD/EpCD ne peut se développer sans le dialogue continu entre les divers contextes éducatifs (Bekerman et Keller, 2003 ; Conway, Amel & Gerwien, 2009 ; Schugurensky, 2006).

### Conclusion

Le but de cette recherche était d'étudier les perceptions et expériences de futurs-es enseignants-es, quant aux liens entre éducation et démocratie. Les perceptions de la démocratie semblent limitées à des modèles formels, par exemple, une « démocratie scolaire » qui repose essentiellement sur le respect des règles du Code de vie de l'école. Leurs expériences de la démocratie ont été rares; ils estiment avoir été éduqués dans des systèmes éducatifs non démocratiques. Des différences dans les perceptions et expériences se dégagent des énoncés des participants-es de l'échantillon de 2014 par rapport à ceux de l'échantillon de 2008; leurs énoncés réfèrent à la grève générale organisée par les associations étudiantes qui eut lieu au Québec en 2012. On peut faire l'hypothèse d'un « effet printemps érable » sur les perceptions de la cohorte de 2014, sans, toutefois, pouvoir l'affirmer. Les futurs-es enseignants-es, ceux du secondaire surtout, privilégient la transmission de connaissances disciplinaires au détriment de la dimension sociale de leur rôle d'enseignants-es. Sommairement, un déficit de démocratie en éducation formelle et, plus spécifiquement, dans les pratiques enseignantes est évoquée. Enfin, des voix divergentes provenant de personnes issues de groupes racisés se sont exprimées dénonçant d'autres aspects non démocratiques du contexte scolaire.

Ces résultats font écho à d'autres études qui ont été menées ici et ailleurs dans le monde (Zyngier, Traverso et Murriello, 2015 ; Carr, Zyngier et Pruyne, 2012). Au-delà des différences de contextes socioéducatifs, le déficit démocratique en éducation formelle est noté sous diverses latitudes, même dans les pays considérés comme étant démocratiques. Mais, si les futurs-es enseignants-es du fondamental (primaire et secondaire) ne se sentent pas concernés-es par l'enracinement de la démocratie, qui s'en charge, qui accompagne ? Comment devient-on citoyen-ne démocratique critique (Portelli, 2013 ; hooks, 1994)? Quand apprend-on à vivre la démocratie, selon quelles valeurs? Comment apprend-on à cultiver le sol démocratique pour mieux juguler les inévitables tensions du cadre démocratique ? À quoi se réfère-t-on face aux menaces sur la démocratie ? Avec qui apprend-on à espérer et à poursuivre la construction de cette « utopie nécessaire » qu'est l'éducation-enracinement-de-la démocratie ? (Freire, 2016 ; Abdi, Shultz & Pillay, 2015 ; Delors, 1999 ; King, 1963).

Heureusement, des formateurs et auteurs québécois adoptent des perspectives critiques pour aborder les fondements de l'éducation dont l'éducation à la citoyenneté (Demers, Lefrançois et Éthier, 2015 ; . Comme le rappelle Lebrun (2006, p. 646), « *Démocratie, pluralité et ouverture sur le monde constituent les nouveaux défis que doit relever l'éducation et qui obligent le milieu scolaire à un renouvellement des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques* ».

### Références

- Abdi, A. A., Shultz, L., & Pillay, T. (2015). *Decolonizing global citizenship education*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Ancelovici, M. et Dupuis-Déri, F. (dir.) (2014). *Un printemps rouge et noir : Regards croisés sur la grève étudiante de 2012*. Montréal : Éditions Écosociété.
- Apple, M. (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.
- Banks, J. A., McGee Banks, C. A., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A. et Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA : Center for Multicultural Education.
- Baillargeon, N. (2016). *La dure école : essai*. Montréal : Leméac.
- Barber, B. R. (1984). *Démocratie forte*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bélanger, P. (2015). *Parcours éducatifs : construction de soi et transformation sociale*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bekerman, Z., & Keller, D. S. (2003). Professing informal education. *Educational Research for Policy and Practice*, 2(3), 237–256.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. London, UK: Sage Publications.
- Byczkiewick, V. (2014). *Democracy and Education: Collected Perspectives*. Los Angeles, CA: Trebol Press.
- Carr, Paul R. (2016). Whiteness and White Privilege: Problematizing Race and Racism in a “Color-blind” World, and in Education, *International Journal of Critical Pedagogy*, 7(1), 51-73. <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/975/910>
- Carr, P. R. (2011). *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy*. New York: Peter Lang.
- Carr, Paul R., Plum, Gary & Howard, Lauren. (2014). Linking Global Citizenship Education and Education for Democracy through Social Justice: What can we learn from the perspectives of teacher-education candidates?, *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 4(1), 1-21. <http://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/119/157>
- Carr, P. R. & Porfilio, B. J. (eds.). (2012). *Educating for peace in a time of “permanent war”: Are schools part of the solution or the problem?* New York: Routledge.
- Carr, P. R., Zyngier D. et Pruyne, M. (eds.). (2012). *Can teachers make a difference? Experimenting with, and experiencing, democracy in education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carter Andrews, D. J., Richmond, G. and Floden, R. (2018). Teacher Education for Critical Democracy: Understanding our Commitments as Design Challenges and Opportunities. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 114-117.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes, *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245.

- Costigan, A. (2013). New Urban Teachers Transcending Neoliberal Educational Reforms: Embracing Aesthetic Education as a Curriculum of Political Action, *Urban education*, 48(1), 116-148.
- Dei, G. J. S. & McDermott, M. (dir.), (2014). *Politics of anti-racism education: In search of strategies for transformative learning*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Delors, J. (1999). L'éducation ou l'utopie nécessaire. In Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (éd.). *L'éducation : un trésor est caché dedans* (13-31). Paris: UNESCO.
- Demers, S., Lefrançois, D. & Éthier, M.-A. (dir.) (2015). *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Colliers Books.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Mc Millan
- Freire, P. (2016). *Daring to Dream. Toward A Pedagogy of the Unfinished*. Milton Park: Routledge
- Freire, P. (1974) *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspéro.
- Gauchet, M. (2008). Crise dans la démocratie. *La Revue Lacanienne*, 2, 59-72.
- Giroux, H. A. (2014). When schools become dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto, *Policy Futures in Education*, 12(4), 491-499.
- Goodson, I., Schostak, F. (2016). *Democracy, Education and Research: The Conditions of Social Change*. New York : Routledge.
- Hirtt, N., Kerckhofs, J.-P., & Schmetz, P. (2015). *Qu'as-tu appris à l'école? : essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique*. Bruxelles, Belgique : Editions Aden.
- Hoechsmann, M. and Poyntz S. R. (2012). *Media literacies: a critical introduction*. West Sussex : Wiley-Blackwell.
- Hohr, H. (2013). The Concept of Experience by John Dewey Revisited: Conceiving, Feeling and "Enlivening". *Studies in Philosophy and Education. An International Journal*, 32(1), 25-38.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York : Routledge.
- Kincheloe, J. L. (2008a). *Critical pedagogy: Primer*. New York, NY : Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2008b). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. London, UK : Springer.
- Kincheloe J. & Tobin, K. (eds.). (2006). *Doing Educational Research in a Complex World*. Rotterdam : Sense Publishers.
- King, M. L. (1963). *I Have A Dream*. (Discourse).  
<http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkiveadream.htm>
- Ladson-Billings, G. and Tate W. F. (1995). Toward A Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record*, 97, 47-68.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, XLIV(2), 172-195.  
[https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-44-2-172\\_LAROCHELLE-AUDET.pdf](https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-44-2-172_LAROCHELLE-AUDET.pdf)
- Lebrun, N. (2006). Représentations de la notion de démocratie chez des groupes de futurs enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 635-649.
- Lund, D. E., Carr, P. R. (Eds.) (2015, 2<sup>nd</sup> ed.). *Revisiting the Great White North? Reframing Whiteness, Privilege, and Identity in Education*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Macedo, D., Steinberg, S. (2007). *Media Literacy. A Reader*. New York : Peter Lang
- MEQ (2006). *Programme de formation de l'École Québécoise (PFEQ). Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec : MEQ

- McChesney, R. W. (2015). *Rich media. Poor democracy: Communication Politics in Dubious Times*. New-York : The New Press.
- McLaren, P. (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (5<sup>ème</sup> éd.). Boston : Pearson Education, Inc.
- McDonald, S. M. (2011). Perceptions: A Concept Analysis. *Doctoral Thesis*. Tyler: University of Texas at Tyler.
- Nadeau-Dubois, G. (dir.). (2014). *Libres d'apprendre : plaidoyers pour la gratuité scolaire*. Montréal, Québec : Les Éditions Écosociété.
- Neumann, A. (2009). L'expérience, le concept, l'imprévu. *Multitudes*, 4(39), 184-189.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York : Teachers College Press.
- Point, C. (2017). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Les Dossiers du GRÉÉ*, (4), 76-91.
- Portelli, J. (2013). Peace Education and Critical Democracy: Some Challenges in Neoliberal Times. In C. Borg and M. Grech (Eds.) *Blessed are the Peace Makers: Essays in Honour of Don Lorenzo Milani's contribution to Peace* (p. 1-15). Rotterdam : Sense Publishers.
- Portelli, J. & Solomon, P. (Eds.) (2001). *Erosion of Democracy in Education: From critique to Possibilities*. San Francisco : Detselig Enterprises Ltd.
- Postman, N. (1995). *The End of Education: Redefining the Value of School*. New York: Vintage Books.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Education et sociétés*, 1(33), 185-202.
- Print, M. et Lange, D. (2012). *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Pruyn, M., & Malott, C. (2016). *This fist called my heart: The Peter McLaren reader, Volume I*. Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Roy, N. et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32(1), 154-180.
- Sauvé, Lucie (2011). « La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige [Éditorial] ». *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 9, 7-21.
- Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 7, 7-20.
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement. : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187.
- Sawyer, S. (2015). What is Critical Democracy? *Review/ La Revue Tocqueville*, 36(2), 5-12.
- Schugurensky, D. (2006). "This is our school of citizenship": Informal learning in local Democracy. *Counterpoints: Learning in Places: The Informal Education Reader*, 249, 163–182. [http://www.jstor.org/stable/42979594?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/42979594?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Sleeter, C. (2018). A framework to improve teaching in multicultural contexts. *Education and Self Development*. 13(1), 43-54.
- Steinberg, S. (2006). Critical Cultural Study Research. In Kincheloe, J. & Tobin, K. (eds.). *Doing Educational Research* (117-138). Rotterdam : Sense Publishers,
- Thésée, Gina & Carr, Paul R. (2016a). Les mots pour le dire : acculturation ou racialisation? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'expérience scolaire des jeunes

- NoirEs du Canada en contextes francophones, *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 45(1), 1-17. <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1376&context=cie-eci>
- Thésée, Gina & Carr, Paul R. (2016b). Triple whammy, and a fragile minority within a fragile majority: School, family and society, and the education of Black, francophone youth in Montreal. In Ibrahim, Awad & Abdi, Ali (eds.), *The Education of African Canadian Children : Critical Perspectives* (pp. 131-144). Montreal & Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Thésée, Gina & Carr, Paul R. (2015). L'environnement et l'identité écologique dans le roman « Gouverneurs de la rosée » de Jacques Roumain : une proposition d'éducation critique pour le contexte socio-environnemental haïtien, *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 12, 17-38. [http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/volume12/V12\\_RR1.pdf](http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/volume12/V12_RR1.pdf)
- Thésée, Gina & Carr, Paul R. (2008). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique, *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 65-90.
- Thésée, Gina, Carr, Paul R. & Potwora, Franck. (2015). Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : Impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants, *Revue de l'éducation de McGill*, 50(2/3), 363-388. <http://mje.mcgill.ca/article/view/9156/7074>
- UNESCO (2017). *Comprendre l'objectif de développement durable 4. Éducation 2030. Guide*. Paris : UNESCO
- UNESCO (2015). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon. Agenda de l'éducation vers 2030*. Paris : UNESCO.
- Villegas-Reimers, E. (2002). Education for Democracy: Preparing the next generation of Democratic Citizenships. *Revista Harvard Review of Latin America*, 36-38. <https://revista.drclas.harvard.edu/book/education-democracy>
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press.
- Zeitler, A., Guérin, J. (2012). La construction de l'expérience – Entretien avec François Dubet. *Recherche et Formation*, 70(9), 9-14. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1806>
- Zyngier, D., Traverso, M. D. et Murriello, A. (2015). 'Democracy will not fall from the sky.' A comparative study of teacher education students' perceptions of democracy in two neo-liberal societies: Argentina and Australia. *Research in comparative and international education*, 10(2), 275-299.

**Gina Thésée** est professeure titulaire au Département de didactique, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle est la cotitulaire de la *Chaire UNESCO en démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformatrice* (DCMÉT). Ses travaux de recherche se situent dans les domaines de l'éducation aux sciences, à l'environnement, à la démocratie et à l'écocitoyenneté mondiale. Ses intérêts de recherche comprennent l'intersectionnalité des questions de genre, de race et de culture, qu'elle aborde selon des perspectives sociocritiques telles la pédagogie critique, le féminisme, l'antiracisme, l'anticolonialisme. Avant sa carrière académique, elle a enseigné les sciences de la nature dans une école secondaire de Montréal.

**Paul R. Carr** est professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Il est le titulaire de la *Chaire UNESCO en démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformative* (DCMÉT). Son champ de recherche est la sociologie politique de l'éducation. Ses thèmes de recherche comprennent l'interculturalisme, la démocratie, la citoyenneté mondiale, l'éducation transformative, l'alphabétisation des médias, les études de la paix et l'éducation relative à l'environnement. Il est l'auteur de nombreux articles et livres qui s'inscrivent dans les perspectives sociocritiques. Avant sa carrière académique, il était conseiller principal des politiques au Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

**Anne-Marie Duclos** a complété son doctorat à l'Université de Montréal en 2017 et a tout de suite débuté ses études postdoctorales à la *Chaire UNESCO en démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformative* (DCMÉT), avec Paul R. Carr et Gina Thésée. Elle a été assistante de recherche dans le cadre du projet *Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformative*. Elle a reçu plusieurs prix et honneurs, y compris une bourse postdoctorale du *Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture*. Elle était enseignante au préscolaire-primaire. Comme conférencière et comme animatrice, elle a contribué à étendre la pratique de la Philosophie pour enfants.

**Franck Potwora** est animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). Il a aussi été consultant auprès de la CSMB pour la conception d'une certification écoresponsable des établissements scolaires. Son parcours diversifié l'a amené à œuvrer au sein de plusieurs organismes communautaires ayant trait au commerce équitable. Il est le fondateur et le directeur de l'organisme Uniterre Conférences, dédié à l'éducation écocitoyenne. Comme assistant de recherche, il a pris part au projet de recherche *Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformative* (DAPET), et participe aux travaux de la *Chaire UNESCO en démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformative*.