

Stéphanie Gaudet et Caroline Caron

*Faire l'expérience de la démocratie : les tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté des jeunes au Québec.*

Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2024, 284 p.

Disons-le d'emblée, cet ouvrage dirigé par les professeures Stéphanie Gaudet, de l'Université d'Ottawa, et Caroline Caron, de l'Université du Québec en Outaouais, avec la collaboration de Sophie Théwissen-LeBlanc, professionnelle de recherche à l'Université d'Ottawa, constitue une lecture stimulante et particulièrement bienvenue à un moment où les atteintes à la démocratie semblent se multiplier.

L'ouvrage explore et analyse différentes expériences de démocratie proposées aux jeunes dans des cadres non formels. Le choix de s'intéresser aux tiers-lieux—ces espaces qui ne relèvent ni de la famille ni du travail (ou de l'école), mais qui participent néanmoins à la structuration de la vie collective, de la socialisation et de l'apprentissage du pouvoir d'agir—s'avère particulièrement fécond. Sept de ces expériences démocratiques ou de participation citoyenne sont ainsi étudiées sous forme d'études de cas. Soulignons la qualité du travail empirique réalisé, l'originalité de la démarche proposée et la cohérence de l'ouvrage autour d'un cadre théorique qui, sans être strictement unifié, est largement partagé par l'ensemble des contributions.

L'ouvrage est structuré en deux parties et neuf chapitres. La première partie comprend deux chapitres rédigés par l'équipe de direction et porte sur les enjeux théoriques centraux qui traverseront l'ensemble de l'ouvrage. On ne saurait trop insister sur la richesse—et le plaisir intellectuel—qu'offre cette clarification préalable du cadre de lecture et d'analyse. On y retrouve d'abord la typologie liée à l'éducation à la citoyenneté proposée par les chercheurs Westheimer et Kahne (2004) distinguant trois types de citoyennes et de citoyens—responsables, engagés ou participatifs, et orientés vers la justice sociale—, ainsi que les huit formes d'éducation démocratique identifiées par Sant (2019), allant d'une éducation élitiste à une éducation démocratique agonistique. L'utilisation transversale de ces cadres théoriques dans les différentes contributions constitue un apport indéniable de l'ouvrage. Elle permet, pour chacun des cas, de mieux saisir les visées éducatives poursuivies, la manière dont celles-ci s'incarnent dans les pratiques observées, ainsi que les limites qu'il est possible d'identifier.

La deuxième partie de l'ouvrage propose une portion empirique à travers la présentation et l'analyse des sept cas étudiés regroupés en trois types d'expériences d'éducation à la citoyenneté démocratique, soit des expériences d'éducation à la citoyenneté orientée vers la démocratie participative, des approches d'éducation à la citoyenneté orientée vers le changement social, et enfin des cas d'éducation à la citoyenneté axée sur la démocratie représentative et sur l'action publique.

L'espace imparti à ce compte rendu critique ne permet pas de rendre justice à l'ensemble des cas présentés. Il importe néanmoins de souligner l'ampleur et l'originalité du travail de terrain réalisé. S'inscrivant principalement dans des approches ethnographiques, les membres de la communauté de recherche ont mené des enquêtes auprès

de l'École d'été de l'Institut du Nouveau Monde (INM), de la Marche du monde d'Oxfam-Québec, du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau, du Y des femmes de Montréal, de l'organisme Exeko et de la Commission jeunesse de Gatineau. Le septième cas, portant sur le Forum jeunesse de l'île de Montréal et le programme *Prends ta place à l'école*, fait plutôt, quant à lui, l'objet d'une analyse a posteriori reposant sur des entretiens et sur des récits de trajectoires d'engagement.

Dans l'ensemble, la diversité des terrains de même que les angles analytiques et les méthodologies mobilisées permettent de poser un regard « à hauteur des jeunes » sur les expériences qu'ils et elles vivent au sein de programmes de participation citoyenne. L'importance des dynamiques relationnelles entre les jeunes et les adultes accompagnateurs ressort clairement. Les tensions qui émergent dans ces relations apparaissent particulièrement saillantes lorsque les jeunes se heurtent aux limites du cadre scolaire, notamment dans le projet mené avec Oxfam-Québec et, plus encore, dans celui du Forum jeunesse de l'île de Montréal. L'analyse des cas permet de noter que les adultes accompagnateurs adoptent généralement une posture bienveillante, appréciée par les jeunes, qui comparent invariablement ces relations à celles vécues à l'école. On peut se demander si leur jugement aurait été aussi favorable si elles et ils avaient eu l'occasion de comparer ces expériences avec d'autres véritablement initiées et dirigées par les jeunes eux-mêmes.

À cet égard, le cas de l'INM est particulièrement éclairant. Les autrices du chapitre soulignent qu'il est arrivé à plusieurs reprises que des adultes « enlèvent leur chapeau d'animateur » pour intervenir directement dans les débats ou pour recadrer les discussions. De même, l'accent mis sur les vertus morales individuelles et sur des comportements jugés souhaitables ne semble pas avoir été problématisé par les jeunes, comme s'il allait de soi, et que la politesse, la ponctualité ou la discrétion ne pouvaient que servir la démocratie dans tous les cas. Ces observations invitent à s'interroger sur la figure du « bon citoyen » promue par l'École d'été, d'autant plus que ces attentes ne paraissent pas avoir fait l'objet de négociations préalables.

Bien que peu d'exemples relèvent explicitement d'une éducation à la citoyenneté orientée vers la justice sociale ou d'une démocratie plutôt agonistique, les membres de la communauté de recherche notent que plusieurs expériences ont indéniablement permis aux jeunes d'exercer concrètement leur pouvoir citoyen. C'est notamment le cas de la Commission jeunesse de Gatineau, où, comme le remarquent les autrices du chapitre, les jeunes ont remis en question, de manière critique, une proposition faite par un enseignant, mais jugée inutile et incohérente avec les visées annoncées.

Cela dit, malgré ses apports indéniables, l'ouvrage laisse apparaître certaines tensions non résolues, en particulier quant à la formalisation des habiletés politiques collectives que les expériences étudiées permettent ou pourraient permettre de développer. Si plusieurs chapitres documentent avec finesse l'acquisition de capacités d'expression, de délibération, de prise de parole publique ou de reconnaissance mutuelle, l'apprentissage du travail politique collectif—organisation, mobilisation, construction de rapports de force et élaboration de stratégies d'action concertée—semble peu interrogé. Il en va de même du regard critique qu'il aurait pu être d'intérêt de poser sur le rôle déterminant des adultes, parfois interventionnistes, qui tend à refermer des

espaces de conflictualité pourtant reconnus comme formateurs, ainsi qu'à des dispositifs privilégiant la responsabilisation individuelle au détriment d'une politisation plus structurelle et de l'apprentissage d'habiletés militantes. La recherche de consensus pourrait ainsi masquer des dissensions silencieuses, reconduire des hiérarchies implicites et limiter, en amont, l'horizon des actions jugées pensables ou légitimes. Enfin, la surreprésentation de jeunes issus de milieux favorisés, mentionnée par les chercheuses et les chercheurs dans plusieurs des cas, rappelle les limites sociales et politiques de ces tiers-lieux.

La lecture de cet ouvrage offre ainsi des points d'appui précieux pour exercer un regard attentif sur les pratiques d'éducation à la citoyenneté, mais aussi sur ce qui demeure en marge ou fait l'objet d'un optimisme parfois excessif dans le discours de certaines organisations. Les cadres théoriques mobilisés dans l'ouvrage de même que le travail réalisé sur le terrain sont véritablement inspirants et contribuent de façon importante à jeter un éclairage nouveau sur le potentiel des tiers-lieux dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

**Charles-Antoine Bachand**

Université du Québec en Outaouais

Marc-André Éthier et David Lefrançois

*Développer la pensée historique à l'école : représentations, outils et pratiques*

Presses de l'Université Laval, 2024, 266 p.

Ce collectif s'intéresse au développement, chez les enfants et chez les adolescents, de ce que les directeurs de l'ouvrage désignent comme la pensée historique. Compte tenu de la brochette d'autrices et d'auteurs réunis pour ce collectif, ce livre permet de découvrir comment cette notion est développée dans la francophonie canadienne, principalement québécoise. L'ouvrage a été dirigé par Marc-André Éthier, professeur de didactique à l'Université de Montréal, et David Lefrançois, professeur spécialisé en épistémologie et enseignement des sciences sociales à l'Université du Québec en Outaouais.

L'introduction du livre propose un plaidoyer pour réfléchir à l'enseignement de l'histoire en termes de pédagogie critique, visant la décentralisation du regard de l'élève et le développement de sa conscience historique. Une analyse de la fonction de l'histoire est proposée : elle repose, d'une part, sur l'identité, qui contribue au développement de la conscience historique et à la construction de sens en s'éloignant de l'arbitraire, et, d'autre part, sur l'altérité, qui favorise la décentration du sujet.

Le premier chapitre, rédigé par Marc-André Éthier, David Lefrançois et Catherine Déry, doctorante à l'Université de Montréal, établit un état de la question sur la didactique de l'univers social à l'aide d'une analyse bibliométrique. Avec cette méthodologie, Éthier, Lefrançois et Déry tracent une carte du domaine en regroupant celui-ci sous trois pôles (qui sont en fait quatre auteurs clés du domaine à l'étude) : premièrement Wineburg, deuxièmement Seixas et finalement Lee et Shemilt.