

Lien social et Politiques

Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école

Nathalie Bélanger

Citoyenneté des enfants et des adolescents
Numéro 80, 2018

URI : id.erudit.org/iderudit/1044111ar
DOI : [10.7202/1044111ar](https://doi.org/10.7202/1044111ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN 1204-3206 (imprimé)
1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bélanger, N. (2018). Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école. *Lien social et Politiques*, (80), 89–107. doi:10.7202/1044111ar

Résumé de l'article

Cet article retrace les courants théoriques qui permettent de penser l'enfant en tant que sujet et donne la parole aux enfants au sujet de leur expérience scolaire. Dans ce contexte, des programmes d'éducation à la citoyenneté sont apparus, sans toutefois que l'exercice de la citoyenneté des élèves et leur prise de parole soient pris en compte et valorisés. Pour y remédier, il s'agit d'interroger des élèves au sujet de ce que représente pour eux une école accueillante. La méthodologie recourt à une approche inductive et les données ont été recueillies à partir de l'administration d'un questionnaire conçu pour des enfants, d'observation et d'entretiens semi-dirigés. Les résultats montrent l'incidence de la culture de l'école et de la forme scolaire sur l'exercice de la citoyenneté des élèves, sur les thèmes qu'ils abordent, les soucis et les priorités qui sont les leurs. Plus les enjeux d'installation et d'intégration sont prédominants, moins l'exercice de la citoyenneté inclut de possibilités délibératives quant au fonctionnement scolaire.

Tous droits réservés © Lien social et Politiques, 2018

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école

NATHALIE BÉLANGER

(Professeure titulaire, Chaire de recherche en éducation et en francophonie – Faculté d'éducation, Université d'Ottawa)

Alors que plusieurs recherches portent sur l'éducation à la citoyenneté, que l'on pense à l'étude de manuels, de *curricula*, ou encore d'approches transversales, peu d'entre elles considèrent l'exercice de la citoyenneté en tant que tel et la prise de parole des élèves dans leur école ou leur groupe-classe. Dans cet article, il s'agit de s'intéresser à cet aspect en contexte linguistique francophone minoritaire et pluraliste en Ontario, en interrogeant les élèves au sujet de ce que serait, selon eux, une école accueillante. Il s'agit là d'une manière d'approcher leur exercice de la citoyenneté dans l'espace scolaire. Les données circonscrites et analysées ici proviennent d'un projet de recherche plus large portant sur les processus d'inclusion et d'exclusion à l'école. Dans un premier temps, nous rappelons brièvement l'évolution théorique qui nous permet de penser l'enfant en tant que sujet, pour ensuite discuter des aspects méthodologiques entourant cette recherche. Les résultats montrent l'incidence de la culture de l'école sur les représentations des élèves, notamment en ce qui concerne les thèmes qu'ils abordent, les soucis et les priorités qui sont les leurs. Plus les enjeux d'installation et d'intégration sont prédominants, moins l'exercice de la citoyenneté inclut de possibilités délibératives quant aux normes qui régissent le fonctionnement de la classe ou de l'école.

1. La citoyenneté et la participation de l'élève

L'éducation est largement inspirée de la psychologie qui met de l'avant une définition de la socialisation en tant qu'incorporation par l'enfant du monde qui l'entoure. Ce processus prend alors la forme d'une activité d'acculturation et de transmission réalisée à travers l'enseignement et l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire, de normes et de valeurs (Gayet, 1998 ; Turmel, 2013 ; James, Jenks et Prout, 1998). Cette définition n'est pas étrangère à la façon dont Durkheim (1922/1993) pense l'école en tant que dispositif symbolique et pratique chargé d'instituer des sujets. Plus spécifiquement, il définit l'éducation ainsi :

En tant qu'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné (p. 51).

L'éducation doit permettre à chacun de trouver la place à laquelle il est destiné dans la société. La forme scolaire qui en résulte et qui s'est imposée à travers le temps, est caractérisée par un lieu précis, des procédures spécifiques, un savoir codifié et une relation pédagogique traversée de rapports de pouvoir et incarnant une forme d'autorité, fondée sur les savoirs et non plus sur la personnalité de l'enseignant (Vincent, 1994).

Dans la période plus récente, et grâce notamment aux études en sociologie de l'éducation et de l'enfance et de la jeunesse, les enfants apparaissent dorénavant en tant qu'acteurs sociaux crédibles à prendre au sérieux dans le cadre de leur vie ordinaire, dans l'ici et maintenant (Sirota 2006, 2012 ; Albanese, 2016). L'enfance au présent et, plus spécifiquement, la place des enfants et leur rôle dans les sociétés dans lesquelles ils évoluent et qu'ils contribuent à transformer, devient un sujet de recherche (Mayall, 2002, 2008). Les premières formulations de la théorie de la socialisation apparaissent dès lors limitées (Turmel, 2013). James et Prout (1990) proposent un nouveau paradigme, central dans les études sur l'enfance, lequel consiste à considérer cet âge de la vie en tant que construction sociale, un phénomène non pas fondé sur une idée de l'enfance universelle qui traverse des stades de développement, mais plutôt sur une pluralité d'enfances (voir aussi Woodhead,

2005, 2008). Une des composantes centrales de ce paradigme renvoie au fait de prendre au sérieux les relations sociales qui se nouent entre enfants (Bélangier, 2017 ; Lignier 2014) et de valoriser des approches méthodologiques diversifiées, créatives et en phase avec leurs intérêts (Fielding, 2001, 2004 ; Bélangier et Connelly, 2007).

On pourrait penser que cette posture résulte, en partie, d'une approche de l'éducation inspirée non plus ici tant de Durkheim que de Dewey (1975) qui, à la fin du XIX^e siècle, n'oppose plus les intérêts et les activités des enfants aux savoirs enseignés à l'école, et ne scinde plus action ou expérience et théorie. L'éducation qui prépare à la démocratie dont l'enseignant est ici le maître d'œuvre, incite les élèves à l'action collective et au changement *a contrario* d'une école qui reproduit le *statu quo* ou veille au maintien des normes dans une approche essentiellement individualiste. Si la pédagogie de Durkheim valorise cependant l'autonomie de la personne comme être moral, elle la considère néanmoins comme éminemment sociale (Déloye, 1994).

On doit à l'historien Philippe Ariès (1960/1975) ce regard renouvelé sur l'enfance qui en a recherché les représentations dans le passé. Pour cet auteur, l'enfance n'est pas un phénomène naturel, stable qui traverse les âges sans que les représentations à son sujet se transforment. Cet auteur montre qu'il n'est pas rare, avant le XVII^e siècle, de considérer l'enfant en tant qu'adulte miniature ou « être en devenir ». La reconnaissance de l'enfance se situerait au moment de la séparation graduelle des mondes de l'adulte et de l'enfance à la Renaissance. Pourtant, Cunningham (1995) révèle déjà une reconnaissance de l'enfant bien antérieure au XVII^e siècle. Il met en évidence les conseils donnés aux parents qui préconisent, dès cette période, la délicatesse et la gentillesse envers les petits.

La longue marche de la reconnaissance de l'enfant en tant que sujet de droit a, par la suite, balisé le XX^e siècle et conduit à la promulgation d'une convention internationale des droits de l'enfant en 1989 (Bennett et Paré, 2010 ; LeGal, 2002). Renaut (2002) rappelle toutefois que l'enfant vu en tant que partenaire de l'adulte, sujet de droits-liberté apparaît le dénaturer pour ceux qu'il nomme les « protectionnistes ». Alors que pour les libérationnistes, les droits-créances ne sont pas suffisants tant le petit de l'humain leur apparaît comme sujet à part entière. Entre éthique de la protection des enfants dans une conception universelle et juridisation montante de l'enfance, les premiers et les seconds s'opposent comme le démontre Renaut. Cet auteur conclut que si l'enfant est devenu « porteur de droits », il doit tout de même

être traité différemment de l'adulte, puisqu'il nécessite un accompagnement et une reconnaissance de son altérité. Une posture qui renseigne sur l'exercice de la citoyenneté à l'école et sur les programmes d'éducation définis en ce sens.

2. L'exercice de la citoyenneté à l'école

Qu'il s'agisse d'une éducation surtout définie à partir d'une théorie de la socialisation-acculturation ou d'une socialisation-appropriation, d'une éducation plus durkheimienne, qui vise à instituer le sujet en l'arrachant à son milieu d'origine ou davantage inspirée de Dewey, qui n'oppose plus les intérêts des enfants aux savoirs scolaires, les conceptions de la démocratie qui en découlent en sont contrastées et celles-ci influent sur l'exercice de la citoyenneté à l'école (Shyman, 2011; Courtois, 2005; Guay et Jutras, 2004). Pagé (2001) définit quatre conceptions de la citoyenneté. Une conception nationale unitaire caractérisée par la domination d'un groupe majoritaire sans reconnaissance de la diversité des identités exprimées dans la société. Une deuxième conception renvoie à une approche libérale protégée par des droits dans laquelle l'activité du citoyen est essentiellement rivée vers l'économique et la sphère privée. Une troisième conception est plus délibérative et pluraliste et autorise la participation de citoyens de groupes différents à débattre collectivement. Enfin, il recense la citoyenneté civile différenciée en tant que variante de la forme libérale, qui s'exprime dans des espaces dorénavant supranationaux, mais où s'observe tout de même une reconnaissance des régionalismes. Ces conceptions ont une influence sur la prestation éducative et présentent des différences significatives sur le plan de la place des identités minoritaires nationales, religieuses et ethniques dans la société (Kymlicka, 2001), sur l'investissement des citoyens dans la participation civique, et sur le rôle du conflit et des sources d'inégalité. Il en sera notamment question dans la discussion des résultats.

D'ores et déjà, on peut dire que ces conceptions influent sur les programmes en général, leurs contenus, et surtout sur ceux qui visent l'éducation à la citoyenneté (Galichet, 2002; Ladson-Billings, 2005). Dans une discussion qui intègre les dimensions de la citoyenneté relevant de l'appartenance, du civisme, du fait d'être détenteur de droits (civils, politiques et sociaux) et de devoirs, Barrère et Martuccelli (1998) analysent justement le contexte de l'école et ses paradoxes. Ces auteurs montrent la difficulté de penser à la fois l'école et la démocratie étant donnée « l'inégalité foncière » de la relation

pédagogique entre enseignant/e et enseignés, en lien avec ce qui a été précisé plus haut concernant la forme scolaire. Ils rappellent aussi le besoin de reproduction d'une main-d'œuvre docile dans une société capitaliste *a contrario* de l'idée de participation politique. D'autres paradoxes prennent la forme de tensions entre intégration institutionnelle et individualisme expressif, authenticité personnelle *versus* rôle institutionnel normatif, droits formels et démocratie réelle, ou encore entre ordre et sens critique. Ce qui montre bien les tensions entourant la forme scolaire telle que définie plus haut (Audigier, 2006 ; Pagoni et Haeberli, 2009) et les controverses que suscite une éducation à la démocratie (Hess, 2004). Barrère et Martuccelli notent, en plus, les différences selon les groupes d'élèves par rapport à ces paradoxes et la façon dont ils sont gérés selon les établissements. D'autres recherches ont porté sur les contenus, les manuels et les programmes, et notamment sur le passage d'une éducation à la citoyenneté fondée sur des contenus mémoriels à une autre considérée plus ouverte proposant, dans la foulée, des interprétations historiques concurrentes (LeVasseur, Moisan et Cardin, 2013). Depuis peu, même la citoyenneté électronique des jeunes est interrogée, et l'on s'intéresse à leur présence virtuelle ainsi qu'à leur participation au sein de forums interactifs et numériques qui peuvent alors devenir de nouveaux espaces de contestation et d'exercice de la citoyenneté (Krasteva, 2013).

Dans toutes ces recherches, le rôle des enfants et des jeunes qui s'en dégage est parfois contrasté (Rogers, Mediratta et Shah, 2012). Par exemple, Westheimer (2004, voir aussi Westheimer et Kahne, 2004) cherche à savoir quelles définitions du citoyen ou de la citoyenne semblent mises de l'avant dans des programmes d'éducation en contexte américain. Que veut dire être citoyen/ne dans de tels programmes ? Est-ce que cela veut essentiellement dire aller voter ? S'engager à faire du bénévolat ? Participer à des campagnes électorales ? Développer un sens critique des processus sociaux et mécanismes qui nous entourent ? Ces études sont pertinentes, car elles contribuent, selon lui, à mieux comprendre le monde qui nous entoure et à formuler des formes de participation plus susceptibles d'interpeller les jeunes, surtout dans un contexte de désintérêt politique, tel que le constate l'auteur. Westheimer (2004) note trois types de conceptions du citoyen/ne dans les programmes analysés. Un premier dans lequel le citoyen idéaltype est considéré personnellement responsable et actif dans sa communauté, il est vu en tant que travailleur, payeur de taxes et d'impôts, qui connaît et obéit aux lois, participe en tant que bénévole et contribue à des levées de fonds. Pour régler les différends, ce citoyen mise sur une personnalité en accord

avec les lois et règlements, les valeurs d'honnêteté et de responsabilité. Un autre type de programmes dépeint le citoyen en tant que participant dans sa communauté, qui organise des corvées et qui aide ceux et celles « dans le besoin » en instaurant des activités en ce sens. Il comprend la façon dont le Parlement fonctionne. Pour régler des différends, celui-ci participe activement à diverses activités, fait preuve d'initiatives en assumant des rôles de leader dans sa communauté. Enfin, un troisième type de programmes montre un citoyen orienté vers la justice et qui recherche les causes profondes à l'origine des inégalités, de la pauvreté, etc. Il échange avec d'autres afin de régler les problèmes, pratique la réflexion critique et contribue à l'émergence de mouvements sociaux quand cela s'avère possible. Pour régler des différends et contribuer à l'amélioration de la société, ce citoyen, du moins tel que dépeint dans ces programmes, sait questionner, modifier éventuellement les structures, les mécanismes à l'origine des problèmes sociaux. Ayant tracé ces différents types, l'auteur montre que la majorité des programmes d'éducation à la citoyenneté se résument souvent aux deux premiers types, visant à fortifier les bonnes attitudes individuelles (*character education*) et font la promotion du service, du volontariat, mais non de la démocratie. Le collectif est peu présent alors que l'individu, considéré responsable de son destin, l'est, et on y note une absence de réflexion au sujet des causes profondes des inégalités. Pour cet auteur, loin de simples choix pédagogiques, ces programmes traduisent des choix politiques.

La parole de l'élève reste toutefois encore peu entendue dans plusieurs recherches, bien que nous ayons cherché à la considérer dans le cadre d'une enquête qui vise à comprendre la part d'autonomie privilégiée dans la relation pédagogique, donc en partie l'exercice d'une citoyenneté, et la façon dont elle s'exerce dans des contextes authentiques de classe. Trois types sont décrits : l'autonomie encadrée, négociée ou d'appropriation (Bélanger et Farmer, 2012). Dans la première, c'est l'autonomie cognitive des élèves qui est recherchée par les enseignant/es, au détriment de l'autonomie politique dans un établissement où l'entraînement aux tests et le maintien de bons résultats prédominent. La deuxième, l'autonomie négociée, renvoie à un projet d'école plus intégré à la communauté où les résultats aux tests de l'école n'imposent pas de pression au personnel et aux élèves et inscrivent le travail de ceux-ci dans des situations jugées plus authentiques d'apprentissage. Enfin, l'autonomie d'appropriation engage les élèves dans la définition même des règles de conduite dans un établissement fortement diversifié sur le plan de la composition étudiante, où l'intégration sociale et communautaire des

élèves mobilise davantage les enseignant/es que la performance de leur école aux tests de rendement. Ces résultats montrent des cultures d'établissement bien différentes qui traduisent des rapports à la citoyenneté distincts pour des enseignant/es et des jeunes. Ces derniers, selon les contextes étudiés, apparaissent soit davantage partie prenante dans la définition des situations, soit moins.

Selon Jans (2004), l'exercice de la citoyenneté est d'ailleurs défini comme un processus dynamique plutôt qu'un ensemble de règles et de responsabilités auquel on convie les élèves. Ils sont considérés comme actifs dans cet exercice à travers leur participation et leurs activités qui donnent sens à leur environnement. C'est d'ailleurs une avenue dont il est fait mention dans la Convention internationale des droits de l'enfant.

Dans la suite de ce texte, il s'agira d'examiner, plus spécifiquement, la participation des élèves à l'école et dans le groupe-classe, en analysant un ensemble de données portant sur leurs représentations de l'école idéale, d'une école qu'ils trouveraient accueillante. Avant, précisons la méthodologie et le contexte de cette étude.

3. Méthodologie

Les données analysées ici proviennent d'un plus vaste projet portant sur l'expérience scolaire d'élèves dans des écoles de langue française en Ontario et sur les processus d'inclusion qu'ils et elles y vivent¹. Une partie des données issues de ce projet a déjà fait l'objet de publications, notamment celle au sujet des relations d'amitié entre les élèves (Bélanger, 2016 ; Bélanger, 2017). Différentes méthodes de collecte de données telles que le questionnaire, l'observation et l'entretien semi-dirigé ont été utilisés. Les enfants participants ont d'abord été invités à répondre à un questionnaire écrit en y colligeant les informations suivantes : les réseaux de camarades de classe et/ou d'amis, les expériences scolaires et sociales, l'emploi du temps d'une semaine type et les activités sociales/ludiques. Cette première activité à laquelle les enfants ont pris part a permis d'établir les bases des rencontres qui ont suivi. Ces entretiens ont été réalisés dans le but d'obtenir des informations sur la façon dont ils se représentent et vivent leur scolarité. L'entrevue cherchait à mettre en valeur ce qui est important dans le quotidien de ces derniers, notamment au sujet de la constitution des liens et des regroupements entre enfants, des

appartenances et de la présentation de soi, des relations de pouvoir, de complicité et/ou de conflit. En somme, leur degré de participation dans l'espace scolaire. Des observations lors d'activités en classe et sur la cour de récréation ont aussi été menées afin de mieux saisir les relations qui s'établissent entre eux.

Les élèves étaient âgés de 9 à 12 ans au moment des visites dans les écoles. Les noms des participant/es et des établissements scolaires ont été modifiés afin de préserver l'anonymat. Les enfants ont parfois choisi eux-mêmes leur pseudonyme. Cinq groupes d'élèves en fin de programme élémentaire provenant de trois écoles se positionnant dans les derniers rangs du palmarès des résultats aux tests standardisés y ont collaboré. Le projet a d'abord été présenté aux enfants en utilisant des outils de communication adaptés à ces derniers. À la fin des visites, des séances avec les groupes d'enfants participants ont été organisées dans chacune des écoles afin de partager les résultats de recherche et les impliquer dans la formulation de conclusions et de recommandations. Les nombres d'enfants ayant consenti à participer à la recherche sont, selon les écoles et les classes identifiées, les suivants : huit élèves dans la première école visitée, 15 dans la deuxième et enfin, 21 dans la troisième. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits en vue de permettre l'analyse des données et la mise en relation avec les comptes rendus d'observation. Le traitement des données a été assuré grâce à une analyse de contenu thématique. Nous avons compilé les réponses aux questionnaires de même que les passages des notes d'observation et d'entretien en procédant par établissement et en retenant, pour les fins de cet article, les données en lien avec leur expérience scolaire et leurs représentations d'une école accueillante, à titre d'illustration de leur participation dans cet espace. Dans la suite de ce texte, les trois écoles sont brièvement décrites et les résultats discutés.

4. Ce que des élèves en fin de scolarité élémentaire dans des écoles de langue française ont à dire au sujet de l'école

Dans cette partie, il s'agit d'exemplifier ce que représente une école accueillante pour les élèves, en misant sur leur participation dans cet espace. Des illustrations proviennent des trois contextes scolaires différents. Ceux-ci sont d'abord décrits puis suivis de synthèses résumant les représentations

des élèves.

4.1 L'école de la Passerelle

À cette école, ce qui frappe le plus est la proportion importante d'élèves dont la famille a récemment immigrée ou qui est arrivée en cours d'année. L'école de la Passerelle semble servir d'institution de première instance aux nouveaux arrivants provenant de divers pays. Dans le contexte de l'admission à l'école de langue française en Ontario, il faut savoir que selon le libellé de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, l'éducation en Ontario est accessible dans la langue de la minorité aux citoyennes et aux citoyens canadiens considérés en tant qu'ayants droit. Plus précisément, ces derniers ont le droit de faire instruire leurs enfants aux niveaux élémentaire et secondaire dans la langue officielle minoritaire de la province, si l'un des parents ou l'un de leurs enfants a reçu son instruction dans cette langue ou si elle consiste en leur « première langue apprise et encore comprise » (ministère de la Justice Canada, 1982). Autrement, un dispositif nommé le « comité d'admission » permet d'agréer les nouveaux arrivants d'expression française qui ne peuvent se prévaloir des critères stipulés dans ce libellé (Ministère de l'Éducation de l'Ontario – MEO, 2009). Ce qui est en grande proportion le cas à l'école de la Passerelle. Une enseignante décrit son institution d'enseignement :

On dit souvent que dans cette école on y trouve le monde entier. Avant c'était 50 % – 50 %, mais maintenant c'est à 97 % multiculturel. 30 à 40 % des familles blanches ont quitté ou optent pour l'école catholique au fur et à mesure que d'autres familles s'établissent. Un petit pourcentage choisit d'y rester par valeur, engagement, ouverture. Le paradoxe étant que la francophonie y rayonne.

Dans cette école où les inscriptions vont bon train, le paradoxe vient en effet du fait que les enfants échangent, certes parfois dans une langue d'origine, notamment dans leurs temps libres, mais beaucoup aussi en français, puisqu'il s'agit de leur langue commune. Certaines dynamiques renseignent le profil de cet établissement. En particulier, le fait qu'on y trouve une minorité d'élèves provenant de familles n'ayant pas immigré, et dont les parents ont choisi l'école soit parce qu'ils habitent la zone de fréquentation scolaire, et qu'ils souhaitent y envoyer leurs enfants par conviction, comme le mentionne la direction, soit en raison de sa proximité avec leur lieu de travail.

4.1.1 Que veut dire une école accueillante pour les élèves de la Passerelle ?

Le discours des élèves au sujet de ce que signifie pour eux une école accueillante est en lien avec la situation de l'institution et de l'établissement des familles dans le quartier. Ce sont les enjeux liés à la connaissance du système scolaire, au respect et à la sécurité qui retiennent l'attention. À titre d'exemple, Riez pense qu'il faudrait « *montrer [aux nouveaux élèves] leur classe en premier, comment est l'école, et leur dire c'est quoi les règles de la classe avant qu'ils ne fassent quelque chose qui n'est pas bien* ». L'importance du respect des règles dans l'exercice de la participation est ici relevée. Dans un souci de plus grande familiarité avec l'école, Jessica, arrivée du Congo depuis peu, ne semble pas se sentir encore totalement à l'aise, car elle mentionne avoir « *plein de choses à améliorer* » et être dans son école pour « *parler avec le bon accent* ». L'intérêt de parler la langue de l'école ressort ici. La suite de son discours est révélatrice des attentes qu'elle nourrit envers son établissement scolaire, puisqu'elle souhaite qu'on leur « *donne de bonnes choses, qu'ils soient bien enseignés, qu'on fasse avec eux de belles activités tel qu'aller au gymnase ou faire de la musique* ». Face à des inégalités de ressources, alors que plusieurs ont connu des épreuves difficiles, l'école est envisagée ici en tant qu'espace de mobilité. En ce qui concerne la discipline, qui semble mieux établie en présence des enseignant/es titulaires qu'avec les enseignant/es spécialistes et remplaçants, Karina croit qu'il ne faudrait pas que les enseignant/es soient absents plus d'une fois par mois, car lorsque c'est le cas, elle affirme : « *C'est la folie dans la classe [...] Comme par exemple, quand on travaille, il y a beaucoup plus de personnes qui parlent au lieu de travailler, mais si Madame est là, il y a beaucoup plus de personnes qui travaillent au lieu de parler.* » Le discours est éclairé et montre la façon dont les enfants décryptent les situations dans toute leur complexité. Ils désirent également bien faire et respecter les normes afin d'en tirer parti dans un univers qu'ils souhaitent sans surprise, prédictible et rassurant. D'ailleurs, l'aspiration au respect et à la sécurité s'entend de la même manière. Adra croit qu'il faudrait qu'il y ait un respect mutuel et que tout un « *chacun fasse bien ce qu'il a à faire* ». Nouvellement arrivée au Canada, Dalila, qui a vécu des situations difficiles dans son pays d'origine, aimerait créer son propre univers, « *un univers sans pollution* » dans lequel les plus jeunes « *auraient des pouvoirs magiques et où il n'existerait pas de personnes méchantes* ». Afin que son école soit plus accueillante et que les jeunes y soient plus à l'aise, Jacques pense, quant à lui, qu'on devrait être « *respectueux et calmes envers eux et*

ne pas les intimider», et encore moins les «*insulter*». Il pense qu'on devrait être «*pacifiques envers les enfants*». Inesse croit qu'il faudrait rendre tous les enfants à l'aise et éviter de leur mettre trop de pression. De son côté, Rahim souligne l'importance d'être à l'écoute des élèves et insiste sur le fait que l'on ne devrait pas les interrompre lorsqu'ils parlent, ce qui renvoie ici à l'importance de la communication orale pour des élèves non encore pleinement familiers avec la langue et la culture de l'école. Bien sûr, le fait de tisser des liens d'amitié dans un nouvel environnement représente aussi un enjeu important pour plusieurs. Bella pense qu'il faudrait qu'ils puissent s'asseoir en classe à côté de leurs amis, afin de nourrir leur motivation. Aristée, qui est arrivée en cours d'année du Congo, où elle a perdu des membres de sa famille, mentionne ne pas avoir encore d'ami... Elle ajoute qu'il est important pour elle d'avoir un milieu scolaire où «*on étudierait et on raisonnerait*», attente raisonnable envers toute école. D'autres suggèrent qu'il serait important que les élèves puissent faire des choses qui leur plaisent afin de mieux apprécier l'école, notamment Djamila. Juan, nouvellement arrivé du Mexique, est très surpris de la diversité dans l'école et insiste sur le fait que les enfants ont besoin de plus de temps libre.

4.2 L'école du Sentier

À l'école du Sentier, une proportion plus grande d'élèves parlant la langue d'enseignement est notée puisque l'établissement scolarise la deuxième génération d'immigrants, donc des ayants droit. Les résultats aux tests standardisés sont plus élevés qu'à la Passerelle, mais demeurent inférieurs à ceux de l'école du Plateau dont il sera question plus loin. Il s'agit d'un établissement scolaire là aussi fortement diversifié quant à sa composition étudiante, mais établi depuis plus longtemps que les deux autres écoles visitées. Les enjeux par rapport à la langue sont prédominants si on les compare aux dynamiques observées à l'école de la Passerelle, où l'intégration des familles à leur nouvel environnement et leurs préoccupations premières de logement, de travail et de familiarisation avec la culture scolaire sont prioritaires. Les observations de la direction révèlent ceci : une école située dans un quartier style pavillonnaire/bungalows où se côtoient des familles de classes moyennes. Une école élémentaire de langue anglaise est située à proximité. L'école de langue française occupe dorénavant un nouvel établissement depuis 2000, mais l'école date en fait des années 1980 – l'espace s'est avéré trop restreint, ce qui a exigé la construction d'un nouvel établissement – en plus, l'autre tombait en désuétude, ajoute la direction. Il y a 44 pays représentés sur 400 élèves. La direction précise que cette année ces chiffres auraient encore augmenté.

Tous les groupes-classes sont très diversifiés. Les pays ou régions les plus représentés sont : le Moyen-Orient, la Somalie, l’Afrique du Nord, et Haïti. Elle parle aussi de la très grande mobilité qui caractérise cette école – des entrants, des sortants. De 50 à 60 inscriptions par année, mais peu sont le fruit d’admissions via les comités d’admission : « *On scolarise maintenant la seconde génération, ceux qui sont devenus des ayants droit.* »

4.2.1 Que veut dire pour les élèves du Sentier une école accueillante ?

Le discours des élèves renvoie principalement aux thèmes de l’amitié et de la mobilité sociale que permet l’éducation. Ce point de vue est exemplifié par l’un des commentaires de Ghada qui affirme vouloir « *créer un univers* » où elle aurait la possibilité de faire un bac international au secondaire comme ses sœurs. De façon encore plus explicite, Jean affirme que « *pour avoir une bonne vie, il ne faut pas être fauché* ». Tandis que Will envisage déjà ce qu’il aimerait faire plus tard. L’école semble ici leur donner cette possibilité de se projeter dans l’avenir. Il n’est peut-être pas surprenant de retrouver de tels propos dans une école présente depuis un certain temps et qui a pu s’éloigner, avec le temps, des préoccupations premières liées à l’installation des familles nouvellement arrivées et scolariser une deuxième génération déjà familière avec le système scolaire. Hamed déclare que « *tout le monde est déjà accueilli parce qu’il n’y a pas de gens qui intimident les autres* ». Pour cet élève, le sentiment d’être bien accueilli à l’école va de pair avec un climat scolaire dénué d’intimidation, ce que semble accomplir l’école. Samer rajoute que l’accueil signifie aussi « *être encouragé* », alors que Johanie et Maria suggèrent des mesures de présentation de soi destinées à tous les membres de la classe et qui auraient pour but de favoriser l’intégration des nouveaux élèves. Elles proposent, plus précisément, de « *se présenter aux nouveaux élèves, les saluer et leur demander leur nom* », des enjeux de reconnaissance.

4.3 L’école du Plateau

L’école du Plateau, située à la fois près de projets subventionnés d’habitation et de quartiers affluents, est réputée pour sa vocation sportive informelle (ballon-panier). Il s’agirait là d’un attrait que revêt cette école auprès de beaucoup d’élèves et de familles issues de l’immigration, nous renseigne la direction. Des élèves souhaitent y être admis pour rejoindre leur groupe de pairs. Dans cette institution, près de la moitié des étudiants de la troisième

année élémentaire ont une langue première autre que le français ou l'anglais. Dans cette école tournée vers les sports, des enjeux entourant le genre dominant. Voici comment est présenté l'établissement par la direction, selon les notes de terrain : l'école est située dans un beau quartier. D'un côté, il y a de « *belles grandes maisons* », de l'autre, des centres commerciaux. L'école est située en face d'une église et à proximité de l'école de langue anglaise. C'est une grande école de langue française de 450 élèves avec des classes simples, et ici, nous dit-elle, ce sont plutôt les « *caucasiens* » qui ont du « *mal à s'intégrer* », car ils sont minoritaires. Je lui demande pourquoi est-ce ainsi. Elle me dit que : 1) ce sont les « *projets d'habitation subventionnés* » à proximité qui « *attirent les familles ici, le temps qu'elles se posent* » et que 2) les élèves ont des intérêts et des projets qui font en sorte qu'ils s'agrègent, veulent être ensemble. Ici, dit-elle « *c'est le basketball, tu les verras jouer au basket qui fédère* ». Je lui demande s'il y a un programme formel de sport en ce sens et elle me dit non. Cela se ferait « *naturellement* », précise-t-elle. Les déplacements sont fréquents dans cette école ; des élèves arrivent au mois d'octobre et partent en mai, des mois où les billets d'avion vers l'étranger sont moins chers, me dit-elle.

Il s'agit d'une école qui ressemble à la Passerelle, sur la question de la composition des élèves et de la mobilité des familles. On y retrouve aussi, de façon similaire aux deux autres, des élèves de première génération, mais aussi de deuxième génération. Les élèves des communautés djiboutienne-somalienne, haïtienne et maghrébine sont en nombre important. Le revenu moyen des familles des élèves qui composent l'école est modeste. En ce sens, les bénévoles, surtout des mères de la communauté, s'assurent, en plus de la surveillance des repas et des pauses, que les enfants aient des collations et elles apportent des goûters qui sont déposés à l'arrière de la salle de classe, accessibles aux élèves lors des pauses.

4.3.1 Que veut dire pour les élèves du Plateau une école accueillante ?

Ce qui ressort avec le plus d'acuité dans ce milieu est la dénonciation, par les élèves, de l'intimidation. Si les enseignantes, en majorité des femmes, font tout leur possible pour contrer de telles situations, il semble que de tels épisodes se produisent. Jennifer parle de son courage de pouvoir dire le fond de sa pensée aux autres et dénoncer l'intimidation, même si son opinion est impopulaire : « *moi je suis différente des autres parce que je m'en fous de tout ce que les autres disent [...] et parce que souvent, je suis la seule dans la classe*

qui peut crier et dire "Arrête, tu peux pas faire ça! C'est méchant!" [...] Je suis courageuse. » Par ailleurs, afin d'éviter toute forme d'intimidation et de faire en sorte que les élèves se sentent plus à l'aise, elle suggère de procéder à des «votes dans chaque classe»; de cette façon, «chaque élève aurait son mot à dire pour arrêter l'intimidation». Une autre élève est en accord avec ce point de vue et ajoute l'importance de la liberté pour les élèves de l'école. Un deuxième thème, qui apparaît aussi central, est relié au travail enseignant et à l'écoute dont les élèves souhaitent bénéficier. Sébastien mentionne l'importance d'avoir des enseignantes à l'écoute. Plus précisément, il voudrait que les enseignantes communiquent mieux avec les élèves, qu'elles soient plus à leur écoute, et qu'elles accordent aux élèves le bénéfice du doute quand arrive un incident. Tandis que Terry pense que les élèves devraient avoir l'occasion de «choisir leurs propres cours, côtoyer des personnes du même âge dans leur classe et avoir de bonnes enseignantes». Dans cet établissement, la compétition règne, notamment chez les garçons lors des activités sportives. Les propos de Charles, souvent exclu des jeux de ballon, suggèrent plutôt une école où les élèves seraient plus à l'aise s'ils étaient inclus dans toutes les activités, faisant fi des compétences présumées des uns ou des autres. Il pense que tous les jeunes ont «le droit» de participer, peu importe qu'ils soient «plus forts et plus populaires, ou moins forts et impopulaires» que d'autres. L'esprit de justice sociale est encore noté avec le commentaire d'Ayan, qui pense que son école serait plus accueillante et les élèves plus à l'aise, si les plus démunis étaient pris en charge, notamment en leur procurant des fournitures scolaires. Sébastien ajoute qu'il faudrait aussi pardonner ou «excuser», selon ses propres termes, «les fautes passées commises par les uns ou les autres, et être gentil envers tout le monde».

5. Discussion

Malgré des similitudes entre ces trois milieux scolaires, il apparaît néanmoins qu'à l'école de la Passerelle, là où des enjeux d'installation de nouveaux arrivants sont plus notables, on constate une culture d'établissement plus encadrée, n'autorisant que peu d'écarts à la norme. La forme scolaire n'y est que peu altérée. En donnant la parole aux élèves, dans le cadre de cette recherche, on constate qu'ils souhaitent avant tout mieux comprendre et décoder le système scolaire, le «bon français parlé» de l'école, ce qu'on attend d'eux. Ils souhaitent une institution où ils se sentiraient en sécurité et valorisés, notamment à travers la constitution de liens amicaux. Les

enfants cherchent à se fondre au groupe afin d'être reconnus. L'exercice de la citoyenneté pour les élèves est donc limité et n'inclut pas de possibilités délibératives, telles que le décrit Westheimer, tant les enjeux premiers d'installation et de souci d'intégration prennent le devant. L'équipe enseignante apparaît fortement consciente de sa tâche et mobilisée. Si l'amitié est un thème transversal dans les trois milieux, il semble particulièrement relié au genre à l'école du Plateau, très axée sur les sports. La compétition y règne, notamment au sein des groupes de garçons, mais aussi dans l'établissement en général. Dans ce contexte, les enfants interrogés voient l'école accueillante comme un endroit où l'intimidation, sous toutes ses formes, serait réprimée, et où ils pourraient exercer leur pleine participation et citoyenneté à travers la prise de décisions. Cette école apparaît intéressante sur le plan des données recueillies auprès des enfants, car ceux-ci souhaitent contribuer à identifier des solutions à l'intimidation, telles qu'expliquées en première partie de cet article. Enfin, l'école du Sentier est une institution établie depuis plus longtemps que les autres. Les procédures d'établissement des familles, observées dans les deux autres milieux, les accaparent moins, puisque l'école scolarise dorénavant beaucoup d'enfants de deuxième génération, des ayants droit dans les écoles de langue française en milieu minoritaire. Ce qui en ressort est le travail sur la langue et la culture qu'accomplissent les enseignants. Dans ce contexte de consolidation et d'identification à la francophonie, les enfants considèrent l'école accueillante comme un endroit leur permettant avant tout de vivre une certaine promotion sociale, notamment lors du passage vers les écoles secondaires dont certaines offrent des programmes prisés et, plus largement, vers le marché de l'emploi. Le rôle de « bon citoyen » se dégage du discours des élèves et les enjeux de citoyenneté concernent surtout la maîtrise de la langue d'enseignement, un rapport aux savoirs prescrits couronné de succès, sans pour autant que les élèves puissent développer une perspective critique de ces sujets.

Conclusion

Il a été question dans cet article de mieux comprendre les façons dont les élèves exercent leur citoyenneté à l'école en tant que sujets de droits et acteurs habilités à participer et à s'exprimer. Le but était de faire ressortir ce qu'ils considéraient comme une école accueillante, à partir de l'analyse de leurs représentations. Les données ont été recueillies dans trois écoles diversifiées du réseau des établissements de langue française en Ontario. Après

avoir brièvement rappelé les développements théoriques qui permirent de faire advenir le sujet enfant, le thème de l'éducation à la citoyenneté selon des programmes conçus à cet effet a été abordé. Ceux-ci ne tiennent pas toujours compte de la parole de l'élève. Afin d'y remédier, un corpus de données recueillies dans le cadre d'un projet portant sur les processus d'inclusion et d'exclusion à l'école a été examiné afin d'analyser ce que veut dire exercer son rôle d'élève, en recourant à la participation et à la parole enfantine. La culture de l'école et la forme scolaire qui se déploient dans le quotidien des établissements comme discuté par Audigier, se répercutent sur l'exercice de la citoyenneté des élèves, sur les thèmes qu'ils abordent et les priorités qu'ils définissent. Il a également été question de modes d'organisation des écoles tout en prenant en compte le portrait général des familles, afin de situer les interactions et représentations des élèves au sein de cultures d'établissement. Il apparaît que l'exercice de la citoyenneté est fortement influencé selon les contextes, tel que nous avons déjà pu le constater dans Bélanger et Farmer (2012) au sujet de l'autonomie dont disposent les élèves. Dans ce cas-ci, il apparaît que plus les enjeux d'installation et d'intégration sont prédominants, moins l'exercice de la citoyenneté inclut de possibilités délibératives quant aux normes qui régissent le fonctionnement de la classe ou de l'école.

Cette étude présente une double pertinence, tant du point de vue empirique, puisqu'elle donne à voir des dynamiques ayant cours dans les écoles visitées, que théorique, en ce sens qu'elle permet d'accroître nos connaissances au sujet des représentations des enfants en ce qui a trait à l'école, et des méthodes qui permettent de rassembler de telles données. Elle renseigne aussi sur la formation des enseignant/es à savoir comment favoriser des contextes d'apprentissage promouvant la prise de parole, la délibération et la critique à l'école, dans le contexte de valorisation des compétences du 21^e siècle.

Note

¹ Nous remercions le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) qui a financé cette étude.

Références bibliographiques

Albanese, Patrizia. 2016. *Children in Canada Today*. Don Mills, Ontario, Oxford University Press.

Ariès, Philippe. 1975. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. 2^e édition. Paris, Éditions du Seuil.

Audigier, François. 2006. «L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire», dans Yves Lenoir, Constantin Xypas et Christian Jamet (dir.). *École et citoyenneté : un défi multiculturel*. Paris, Armand Colin : 185-201.

Barrère Anne et Danilo Martuccelli. 1998. «La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique», *Revue française de sociologie*, 39, 4 : 651-671

Bélangier, Nathalie. 2017. «Studying Friendship among Children at School from a Sociological Approach to Childhood» dans Xiaobei Chen, Rebecca Raby et Patrizia Albanese (dir.) *Sociology of Childhood and Youth in Canada. Categories, Inequality and Engagement*. Toronto, Canadian Scholar's Press : Chapter 7.

Bélangier, Nathalie. 2016. «Reconnaissance à l'école de langue française en Ontario. Une entrée par l'amitié», dans Yves Lenoir, Alessandra Froelich et Gonzales Zuniga (dir.) *La reconnaissance à l'école. Perspectives internationales*. Québec, Presses de l'Université Laval : 159-188.

Bélangier, Nathalie et Diane Farmer. 2012. «Autonomie de l'élève et constructions de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario», *Éducation et sociétés*, 29, 1 : 173-191.

Bélangier, Nathalie et Christine Connelly. 2007. «Methodological considerations in child-centered Research about social difference and Children Experiencing Difficulties at School», *Ethnography and Education*, 2, 1 : 21-38.

Bennett, Sue et Mona Paré. 2010. *20^e anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant Ottawa*. Actes de conférence, Ottawa, PUO.

Cook, Sharon et Joel Westheimer. 2007. «Introduction : Democracy and education », *Canadian Journal of Education*, 29, 2 : 347-358

Courtois, Stéphane. 2005. «L'éducation à la citoyenneté. Quelle citoyenneté?», dans André Duhamel et France Jutras (dir.) *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Québec, Les Presses de l'Université Laval : 261-280

Cunningham, Hugh. 1995. *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London, Longman.

Déloye, Yves. 1994. *École et citoyenneté*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Dewey, John. 1975. *Démocratie et éducation*. 2^e édition, Paris, Colin.

Durkheim, Émile. 1993. *Éducation et sociologie*. Réédition intégrale, Paris, Quadrige.

Fielding, Michael. 2001. «Students as radical agents of change», *Journal of Educational Change*, 2, 2 : 123-141.

Fielding, Michael. 2004. «Transformative approaches to student voice», *British Educational*

Research Journal, 30, 2 : 295-312.

Galichet, François. 2002. « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. », *Revue des sciences de l'éducation* 28,1: 105-124.

Gayet, Daniel. 1998. *École et socialisation. Le Profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris, Éditions l'Harmattan.

Guay, Luc et France Jutras. 2004. « L'éducation à la citoyenneté: quelle histoire! », dans Fernand Ouellet (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté*. Québec, Les Presses de l'université Laval: 11-25.

Hess, Diana E. 2004. « Controversies about Controversial Issues in Democratic Education », *PSOnline*, 38, 2 : 257-261.

James, Allison, Chris Jenks et Alan Prout. 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge, Polity Press.

James, Allison et Alan Prout. 1990. *Constructing and reconstructing childhood*. London, Falmer press.

Jans, Marc. 2004. « Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation », *Childhood*, 11, 1: 27-44.

Krasteva, Anna. 2013. *E-citoyennetés*. Paris, L'Harmattan.

Kymlicka, Will. 2001. *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*. Éditions du Boréal, La Découverte et Syros.

Ladson-Billings, Gloria. 2005. « Differing Concepts of Citizenship: Schools and Communities as Sites of Civic Development. », dans Nel Noddings (dir.). *Educating citizens for global awareness*. New York, Teachers College Press : 69-80.

LeGal, Jean, 2002. *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles, De Boeck.

LeVasseur, Louis, Sabrina Moisan et Jean-François Cardin. 2013. « Les enseignants d'histoire et le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté : de la transmission de la mémoire à une citoyenneté "subjective" et ouverte », *Phronesis*, 2, 2-3: 77-86.

Lignier, Wilfried et Julie Pagis. 2014. « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, 3, 96 : 35-61.

Mayall Berry. 2008. « Sociologies de l'enfance », dans Gilles Brougères et Michel Vandebroek. *Repenser l'éducation du jeune enfant*. Bruxelles, PIE, Peter Lang : 77-102.

Mayall, Berry. 2002. *Towards a sociology for childhood*. Buckingham, Open University Press.

Pagé, Michel. 2001. « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté », dans Michel Page, Fernand Ouellet et Luiza Cortesao (dir.). *L'éducation à la citoyenneté*. Sherbrooke, Éditions du CRP : 41-54.

Pagoni, Maria et Philippe Haeberli. (2009). « Participation et éducation à la citoyenneté. Introduction au numéro thématique », *Carrefours de l'éducation*. 28, 2 : 3-8.

Renaut, Alain. 2002. *La libération des enfants*. Paris, Calmann-Levy.

Rogers, John, Kavitha Mediratta et Seema Shah. 2012. « Building Power, Learning Democracy: Youth Organizing as a Site of Civic Development », *Review of Research in Education*, 36 : 3-66.

Shyman, Eric. 2011. « A Comparison of the Concepts of Democracy and Experience in a Sample of Major Works by Dewey and Freire », *Educational Philosophy and Theory*, 43, 10 : 1035-1046.

Sirota, Régine. 2006. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Sirota, Régine. 2012. «L'enfance au regard des sciences sociales», *AnthropoChildren* 1, 1–20 [En ligne] <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=921>.

Sleeter, Christine E. 2008. «Teaching for Democracy in an Age of Corporatocracy», *Teachers College Record*, Volume 110, 1: 139–159.

Turmel, André. 2013. *Une sociologie historique de l'enfance. Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*. Québec, PUL.

Vincent, Guy. 1994. *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Westheimer, Joel. 2004. «Educating the " good " citizens : political choices and pedagogical goals », *PSOnline*, April: 1-7.

Westheimer, Joel et Joseph Kahne. 2004. «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy», *American Educational Research Journal* 41, 2: 237-269.

Westheimer Joel. 2007. «Introduction» et «Politics and Patriotism in Education», *Pledging Allegiance*, 1-7; 171-188.

Woodhead, Martin. 2008. «Le développement du jeune enfant. Une affaire de droits» dans Gilles Brougeres et Michel Vandenbroeck (dir.). *Repenser l'éducation du jeune enfant*. PIE. Peter Lang: 139–161.

Woodhead, Martin. 2005. «Early Childhood Development: a question of rights?», *International Journal of Early Childhood*, 37, 3: 79-98.