

# L'éducation politique des jeunes Québécois

Jean Mercier  
Carole Beaudoin  
université laval

À une époque où l'on dit des jeunes qu'ils sont dépolitisés, nous nous sommes interrogés sur l'éducation politique des jeunes Québécois. Cet aspect de leur éducation est analysé à partir de la documentation du ministère de l'Éducation et à partir d'entrevues et de questionnaires distribués dans des écoles primaires, secondaires et des Cégeps de la région de Québec. La grande majorité des étudiants du collégial et du secondaire que nous avons interrogés disent s'intéresser à la politique. Par contre, leurs professeurs soutiennent que ces derniers ne s'y intéressent pas d'une façon soutenue. Quoiqu'il en soit, les étudiants ne semblent pas très bien connaître le système politique canadien. Les auteurs de cet article suggèrent d'améliorer l'apprentissage du civisme par des activités de sensibilisation et d'implication dans la vie de l'école.

Many believe contemporary youth are apolitical. We have chosen to assess this belief by studying the political education of Quebec youth. Ministry of Education documents, and interviews and questionnaires from elementary and secondary schools and CEGEPS of the Quebec City region, showed the great majority of CEGEP and secondary school students claimed to be interested in politics. Their teachers, however, say that student interest is not always sustained. Certainly students do not know the Canadian political system very well. Improved civic education requires that schools introduce pupils to political life and involve them in school life.

On rajeunit le droit de vote à dix-huit ans, mais on ne donne aucune notion aux jeunes qui puisse leur permettre de comprendre ce qui se passe. On ne leur montre que les joutes oratoires des politiciens, la politique spectacle.

(Autier, 1985, p. 44)

En cette fin des années 1980, à une époque où tout nous apparaît dominé par un individualisme parfois excessif et où la désintégration du tissu social et la violence pointent leur visage à l'école elle-même, nous nous sommes interrogés sur l'éducation politique des jeunes Québécois. On dit des jeunes qui fréquentent actuellement nos institutions scolaires qu'ils sont dépolitisés. Mais qu'en sait-on réellement? Et s'ils le sont, dans quelle mesure et concernant quelles dimensions? Si, par contre, les jeunes s'intéressent à la

chose, est-ce à la politique internationale, aux enjeux locaux ou nationaux? Enfin, d'où tirent-ils leurs informations sur la question?

Nous rapportons, dans cet article, les éléments essentiels d'une recherche empirique que nous avons faite concernant l'éducation politique des jeunes Québécois. Nous entendons par l'expression *éducation politique* les différents éléments, explicites ou implicites, formels ou non, qui sensibilisent les jeunes aux phénomènes politiques, dans un sens assez large, qui incluent notamment la connaissance des règles du civisme et de la vie en groupe.

Nous nous pencherons d'abord sur le système d'éducation formel comme source d'éducation politique des jeunes Québécois. C'est ainsi que nous examinerons des programmes du ministère de l'Éducation du Québec au primaire, au secondaire et au collégial qui contiennent des éléments d'éducation politique. Puis, nous tenterons de rapporter le plus fidèlement possible la perception des acteurs, c'est-à-dire les impressions et les opinions de ceux qui sont impliqués dans l'éducation politique des jeunes : des directeurs d'école et de collège, des enseignants et, bien entendu, des élèves. Enfin, nous tenterons de mieux comprendre l'éducation politique des jeunes hors de l'école : il sera donc question du rôle de la famille, des groupes d'amis et des médias.

#### LES PROGRAMMES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Pour faire un relevé des aspects formels de l'éducation des jeunes Québécois, nous examinerons d'abord les énoncés de politique et les programmes du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Dans son énoncé de politique et plan d'action, le MEQ (1979) énumère une série de valeurs qui sont consciemment véhiculées à l'intérieur du système d'éducation. Ces valeurs sont d'ordre intellectuel, esthétique, social et culturel, moral, spirituel et religieux. Les valeurs sociales et culturelles indiquent de façon générale l'orientation donnée à l'éducation politique des jeunes Québécois. On y retrouve les éléments suivants: le sens de l'appartenance socio-culturelle, le sens démocratique, les droits et devoirs des citoyens, l'esprit d'équipe et la capacité de travailler en équipe, la reconnaissance des aspirations collectives, le goût du patrimoine et le souci d'une langue correcte (pp. 27-28).

Ces valeurs imprègnent tous les programmes et plus particulièrement ceux que nous retiendrons pour analyse. Il n'existe ni programme officiel en éducation politique ou civique, ni matériel didactique portant exclusivement sur le sujet. Il semble qu'il en soit ainsi pour le reste du Canada (Conley & Osborne, 1983). Par conséquent, nous devons retrouver implicitement à l'intérieur de programmes dont les objectifs pédagogiques ne visent pas officiellement l'éducation politique certains éléments qui en contiennent d'une manière évidente.

Ainsi, les programmes suivants, sans être exclusivement consacrés au politique, contiennent des éléments importants d'éducation politique et civique: les programmes de formation personnelle et sociale, de formation morale, d'enseignement religieux, de sciences humaines, d'histoire générale, de géographie du Québec et du Canada, d'histoire du Québec et du Canada et d'éducation économique. Notre analyse a porté surtout sur ces programmes. Nous les avons retenus à cause de la pertinence de leurs objectifs généraux. Par exemple, le programme de formation personnelle et sociale qui s'étend sur les six années du primaire et les cinq années du secondaire contient un volet consacré à l'éducation et la vie en société. L'objectif général est d'amener l'élève à:

Comprendre l'organisation sociale, assumer ses responsabilités de citoyen, contribuer à un mieux-vivre ensemble . . . , participer de façon constructive au devenir collectif, faire valoir ses droits et respecter ceux des autres, c'est là vivre en société. ( . . . ) bien que l'être humain possède naturellement une dimension sociale, il doit recevoir une formation sociale appropriée pour comprendre d'abord l'organisation de la société ainsi que ses droits et responsabilités envers elle. L'éducation à la vie en société est un apport à la formation de l'individu, car elle amène un éveil et un développement de la conscience collective de l'être humain, conscience qui est sans nul doute le préalable au véritable rôle de citoyen. (MEQ, 1984, p. 30)

Au primaire, le programme de sciences humaines comprend lui aussi un volet sur l'éveil au concept de société:

– L'éveil au concept de société s'inscrit au coeur des coordonnées spatiales et temporelles. Il réfère aux concepts de culture et d'institution et invite à l'établissement de relations entre les divers aspects spatial, temporel, social et économique des réalités étudiées. L'éveil au concept de société permet en outre à l'élève de prendre conscience de ses moyens de participer à la vie de la collectivité. (MEQ, 1981, p. 9)

Au secondaire, les sciences humaines se fragmentent en plusieurs programmes. Celui d'histoire générale de deuxième secondaire a retenu notre attention car:

En dégagant des faits que l'actualité a tendance à négliger, en structurant ces diverses informations qui meublent souvent de façon désordonnée l'esprit des élèves, l'histoire peut les aider à prendre de la distance face à l'événement et ainsi mieux résister aux conditionnements du milieu social. De cette manière, c'est la société de demain que l'enseignement de l'histoire contribue à préparer. (MEQ, 1982c, p. 11)

L'histoire du Québec et du Canada est enseignée en quatrième secondaire. Ce programme vise à ce que l'élève soit "sensibilisé à la diversité des appartenances sociales et à la réalité des solidarités et des conflits" et à ce

qu'il prenne "conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité" (MEQ, 1982b, p. 13).

Enfin l'éducation économique en cinquième secondaire, de par les liens nouant les réalités politiques et économiques, contient de nombreux éléments d'éducation politique:

Comme toute collectivité, la société québécoise est contrainte de faire des choix et de se fixer des objectifs socio-économiques. C'est dans la mesure où ses citoyens seront capables d'analyser ces choix et ces objectifs qu'elle pourra compter sur une participation efficace de leur part. (MEQ, 1982a, p. 15)

D'autres programmes obligatoires, tels le français, l'économie familiale, le choix de carrière sont aussi susceptibles de contribuer à l'éducation politique des jeunes. Certains cours à option enseignés surtout en cinquième secondaire, par exemple, l'histoire contemporaine, la géographie ou l'initiation au droit, peuvent aussi constituer des sources d'éducation politique. Cependant, leurs objectifs respectifs visent moins explicitement l'éducation politique que ceux des programmes retenus pour les fins de notre recherche.

À prime abord, on peut penser que, malgré le fait qu'il n'existe pas de programme explicite d'éducation politique, les énoncés généraux des programmes ouvrent la voie à une certaine préoccupation d'éducation politique. Les thèmes mentionnés dans les objectifs des programmes que nous avons cités concernent la compréhension de l'organisation sociale, le mieux-vivre ensemble, la participation constructive à la vie en société, la distanciation par rapport à l'événement, la résistance aux conditionnements sociaux, les diversités et la pluralité sociale, les solidarités et les conflits et l'analyse de choix de société.

Cependant, pour se faire une idée plus précise de l'éducation politique formelle des jeunes Québécois, nous avons dû aller au-delà des énoncés généraux d'objectifs du MEQ. Nous avons donc examiné de plus près le contenu de chacun des programmes. Pour réaliser cet examen, nous avons utilisé une grille d'analyse qui permettra de distinguer les éléments de programme selon trois catégories: les éléments des programmes qui a) visent à développer un sens de l'identité nationale et une connaissance des institutions canadiennes et québécoises; b) sensibilisent les élèves aux thèmes contemporains de la politique et c) visent à développer chez l'élève un sens de l'éthique sociale et du civisme.

*L'identité nationale et la connaissance des institutions politiques* canadiennes et québécoises se réfèrent aux éléments des programmes qui incitent l'élève à prendre conscience du fait qu'il est membre d'une société politique particulière. Il est question du sentiment d'appartenance, de conscience collective, de nationalité, de patrimoine, de culture. Aussi, la connaissance des institu-

tions politiques canadiennes et québécoises suppose une familiarisation plus théorique avec le système politique: le(s) parlement(s), le mode de scrutin, les lois, les rôles de l'État, les biens et services gouvernementaux, par exemple.

Les éléments liés aux *thèmes contemporains de la politique* visent une connaissance des sujets de l'actualité. Ce sont les problèmes que vivent la majorité des sociétés dans le monde: l'environnement, la menace nucléaire, les rapports hommes-femmes, est-ouest, nord-sud, la discrimination sous toutes ses formes, l'exploitation, la violence.

La troisième catégorie est plus difficile à circonscrire. Qu'est-ce que *l'éthique sociale et le civisme*? L'éthique est souvent confondue avec la morale, se référant ainsi à une distinction entre le bien et le mal (Lalande, 1968, pp. 20–21). De plus en plus, elle se distingue de celle-ci par le questionnement qu'elle présuppose sur les devoirs et obligations édictés par la loi morale (Foulquié, 1978, p. 134). L'éthique devient une science de la morale (Robert, 1970 II, p. 695). Nous considérons l'éthique comme l'"ensemble des normes (coutumes, moeurs, philosophie) acceptées par le groupe social. Elles ne sont pas écrites mais sanctionnées par la réprobation sociale et observées du fait de la pression qu'elle exerce sur les sociétés évoluées" (Grawitz, 1981, p. 144). Comme le civisme, l'éthique se réfère à un questionnement sur le rôle social joué par le citoyen confronté à des attentes bien précises de la société. L'éthique sociale et le civisme amènent l'élève à réfléchir sur les conséquences des actes qu'il pose sur son environnement physique et social. L'éthique sociale et le civisme constituent une catégorie de plus en plus importante, si l'on en juge par la tendance observée dans divers pays occidentaux. Ainsi pour Ricoeur (1985),

Quoiqu'il en soit du rapport très complexe entre éthique et politique, on peut dire qu'un être à qui la notion de conscience morale serait tout à fait étrangère ne pourrait pas entrer dans une relation politique saine, sur un mode d'appartenance participative, bref dans une relation de citoyenneté. (pp. 43–45)

Pour chacun des ordres d'enseignement du système préuniversitaire d'éducation québécois (primaire, secondaire, collégial), nous chercherons à identifier les éléments d'éducation politique selon les trois catégories que nous venons de décrire.

### *L'éducation politique au primaire*

Bien sûr, on ne s'attend pas à ce que les programmes des premières années du primaire aient un contenu d'éducation politique très élaboré. Les programmes prévoient par contre un premier éveil aux réalités de la démocratie en société. La structure politique du Canada devra recevoir une

attention toute particulière, en mettant d'abord l'accent sur le gouvernement municipal qui apparaît plus près de l'élève (Touzin-St-Pierre, 1984, pp. 41-44). Quelques thèmes contemporains de la politique sont proposés dans le programme, au moyen d'une information médiatisée. Enfin, en prévoyant la notion de respect des autres, il y a une amorce, même timide, sur la question de l'éthique sociale et du civisme.

### *L'éducation politique au secondaire*

Alors que les programmes du premier cycle du secondaire insistent sur des thèmes plutôt abstraits, il n'en va pas de même au deuxième cycle: l'éducation politique de l'élève se construit à partir d'un regard posé sur lui-même, sur la géographie, l'histoire, l'économie et le système juridique. Il est évident que la formation d'une identité nationale et la connaissance des institutions politiques canadiennes et québécoises est la catégorie la plus favorisée.

Néanmoins, on prévoit l'apprentissage de la notion de conflit, pouvant survenir au sein des structures et des sociétés. Les milieux où s'exerce la politique informelle (les groupes de pression, les syndicats et les associations de citoyens) reçoivent aussi une certaine attention dans la plupart des programmes que nous avons examinés.

L'éthique sociale et le civisme sont des dimensions quelque peu négligées dans les programmes du second cycle du secondaire. Le vandalisme, les valeurs de justice, d'égalité, de fraternité et d'engagement social à l'égard des problèmes sociaux constituent les éléments d'éducation politique les plus apparentés à cette catégorie (MEQ, 1984, p. 278).

### *L'éducation politique au collégial*

Le seul cours obligatoire du collégial qui contient des éléments d'éducation politique est le cours de philosophie *Éthique et politique*. Il est suggéré à l'enseignant d'aborder les sujets suivants:

Le fait et le droit, la loi, les fondements et les règles de l'action en société; l'influence des représentations sociales sur le jugement personnel; les théories de l'État; les rapports sociaux; la lutte des classes; l'idéologique et les idéologies; le rapport de l'idéologique, de l'économique et du politique. (MEQ, 1983, p. 2-432)

Il existe aussi des cours à option qui peuvent contenir des éléments d'éducation politique, comme les cours d'introduction à la vie politique et les systèmes politiques du Québec et du Canada. Mais, bien entendu, ce ne sont pas tous les étudiants qui suivent ces cours. La situation n'est pas très différente en ce qui concerne les cours d'histoire, de géographie, d'anthropologie ou de sociologie, dont les contenus comportent des éléments

d'éducation politique. La situation est donc semblable à ce qui existe au Canada anglais puisque, comme l'ont démontré Conley et Osborne (1983), "only a few Canadian students take courses in politics or political studies" (p. 65).

Etant donné qu'après la cinquième secondaire une grande partie de la jeunesse accède au marché du travail et que même ceux qui continuent leurs études ne choisiront pas, pour la plupart, des cours de science politique, on peut dire que les jeunes Québécois ne sont susceptibles de recevoir une éducation formelle en science politique qu'entre l'âge de six et seize ans. Si on examine les programmes pour ce groupe d'âge, on en arrive à la conclusion que les trois dimensions de la politique sont abordées (connaissance des institutions, thèmes contemporains et éthique sociale et civisme), mais que la dimension de l'éthique sociale et du civisme reçoit moins d'attention que les autres.

#### LA PERCEPTION DES ACTEURS

Entre ce qui est écrit dans un programme d'études et ce qui est enseigné dans une classe, il y a souvent un écart considérable. Même s'il est tenu de respecter les objectifs d'apprentissage définis par le ministère de l'Éducation, l'enseignant bénéficie d'une certaine marge de manoeuvre qui lui permet de composer avec les éléments de l'éducation politique. Par conséquent, l'éducation politique prévue dans les programmes et celle dont l'élève profite en fait n'est pas toujours la même. Nous examinerons maintenant comment des professeurs, des élèves et d'autres intervenants perçoivent l'éducation politique des jeunes Québécois.

##### *La perception de directeurs et d'enseignants*

Pour procéder à une première évaluation de l'application des programmes du MEQ à l'école, nous avons réalisé à l'automne 1986 des entrevues avec des directeurs d'établissements et des enseignants du primaire, secondaire et collégial de la région de Québec. Ni les institutions, ni les répondants à l'intérieur de celles-ci n'ont été choisis de façon aléatoire. La disponibilité des répondants a joué un rôle important. Au primaire, nous avons rencontré un directeur d'école et un directeur adjoint. Au secondaire, nous avons rencontré un directeur d'école, un directeur de la vie pédagogique, neuf professeurs d'histoire et d'économie ainsi que deux professeurs d'enseignement religieux. Au collégial, nous avons réalisé des entrevues avec deux professeurs de sciences humaines et deux professeurs de philosophie. Tous les répondants étaient du secteur public francophone, sauf ceux du primaire, qui étaient du secteur privé (francophone), le directeur

d'école secondaire (directeur anglophone d'une école anglophone) et deux professeurs anglophones d'un Cégep anglophone.

Les entrevues étaient de type semi-directif, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas à proprement parler de protocole d'entrevue. Il y avait, par ailleurs, une liste de sujets que l'on devait aborder avec chacun des répondants: l'atteinte des buts des programmes du MEQ, l'intérêt d'un programme spécifique en éducation politique, l'intensité de l'intérêt pour les choses politiques, le rôle des intervenants hors de l'école et la difficulté de traiter des sujets politiques.

À tous les ordres d'enseignement, les enseignants que nous avons interrogés s'entendent pour dire que l'éducation politique répartie à l'intérieur de plusieurs programmes est la meilleure façon de l'enseigner. En effet, pour eux, les programmes qu'ils ont à enseigner apparaissent déjà assez lourds. Ces enseignants ne voient pas la nécessité d'ajouter des cours spécifiques en éducation politique.

Les enseignants des programmes d'histoire, de géographie et de formation morale que nous avons rencontrés se sentaient bousculés par les programmes: il y a beaucoup d'objectifs à atteindre en peu de temps. Cependant, quelques professeurs, qui trouvent le temps de le faire, notamment des professeurs d'histoire au secondaire, utiliseront des sujets de discussion pour provoquer leurs élèves qui, malgré l'accessibilité à l'information par les médias, ne sont pas toujours intéressés, disent-ils, par la politique.

Les enseignants s'entendent pour affirmer qu'il n'est pas nécessaire de procéder à des descriptions exhaustives pour donner une bonne éducation politique. Un professeur d'histoire précise: "C'est lorsqu'on aborde les aspects vraiment politiques de l'histoire qu'on perd les élèves." Un directeur de vie pédagogique, ayant déjà enseigné le programme d'enseignement religieux, est convaincu, pour sa part, que le thème consacré à l'engagement socio-politique du programme était celui par lequel les élèves se sentaient le moins concernés.

Du côté de la direction, le directeur de la vie pédagogique au secondaire a avoué que le cours de formation personnelle et sociale, par exemple, n'était en réalité l'objet que de trente heures d'enseignement par année. De plus, le programme de formation personnelle et sociale n'est pas dispensé en quatrième et cinquième secondaire. La direction de l'école compte sur l'histoire et l'éducation économique pour rencontrer les objectifs visés par ce programme. Ce même administrateur émet d'ailleurs certaines réserves quant à ce programme d'études: reprendre pendant onze ans les mêmes thèmes à chaque année risque d'ennuyer l'élève déjà surchargé par les matières scolaires. Il mentionne qu'à son école, l'éducation politique se présente surtout sous la forme d'activités de sensibilisation et d'implication dans le milieu. À l'occasion de l'élection d'un conseil étudiant, certains élèves sont envoyés en stage de leaders où, par exemple, ils apprennent à

animer un groupe. Selon ce directeur, c'est à partir de l'organisation sociale à l'intérieur de l'école et d'un souci de former l'esprit critique du jeune que l'on participe au mieux à l'éducation politique des jeunes, surtout en ce qui concerne l'esprit civique.

### *La perception des jeunes*

Afin de découvrir ce que les jeunes Québécois pensent eux-mêmes de l'éducation politique qu'ils reçoivent, nous avons distribué à l'automne 1986, 62 questionnaires auprès d'étudiants francophones de la région de Québec, soit 31 de cinquième secondaire et 31 du collégial. Il s'agissait d'un bref document de 12 questions, dont 6 questions ouvertes et 6 questions fermées. Le taux de réponse a été de 100%. Le questionnaire a été remis par deux professeurs durant leurs cours d'histoire du Québec et du Canada en quatrième secondaire et du cours *Ethique et politique* au collégial. Les deux classes ont été choisies parce que les professeurs acceptaient de participer à notre recherche. Le questionnaire concernait différents aspects de la politique: son importance, le niveau auquel elle s'exerce (étudiante, municipale, provinciale), ses sources d'informations, les questions d'identité (Québécois, Canadiens) et de citoyenneté.

À la question: "Est-ce que la politique t'intéresse?", 83% des étudiants de cinquième secondaire et 70% de ceux du collégial répondent oui. Pour les étudiants du secondaire, c'est, dans l'ordre, la politique nationale, provinciale, internationale, étudiante et municipale qui les préoccupent. Au Cégep, la politique internationale apparaît être la principale préoccupation, suivie de la politique nationale, provinciale, municipale et étudiante.

En réponse à une question sur le type de régime politique en vigueur au Canada, la majorité des étudiants du secondaire et du collégial confondent le système politique canadien et québécois avec celui des États-Unis. Ces élèves ne connaissent pas les caractéristiques du régime parlementaire britannique qui sont censées être enseignées dans les cours d'histoire du Québec et du Canada; en effet, seuls 11 étudiants sur 62 ont comparé notre système parlementaire à celui de la Grande-Bretagne. La confusion entre notre système politique et celui des États-Unis peut s'expliquer, entre autres, par la dépendance économique du Canada envers les États-Unis, par la simple coexistence géographique ou par l'invasion culturelle des États-Unis. "On est presque rendu des Américains," confie un étudiant du secondaire. Nous pouvons constater qu'en effet les étudiants ont de la difficulté à trouver ce en quoi le Canada est différent des États-Unis.

Lorsqu'on leur demande de préciser l'identité qui les définit le mieux, 6% des étudiants du secondaire se disent Canadiens, 45% Québécois, 45% Canadiens français et 3% citoyens de la terre. Même en leur offrant trois choix d'identité, autres que celles se référant au Canada et au Québec, et

même s'ils sont conscients de l'américanisation de leur communauté, la majorité des étudiants se considèrent toujours comme Canadiens ou Québécois. Les enseignants avaient pourtant exprimé certaines craintes à l'effet que leurs étudiants se définiraient comme Américains.

### *Les sources d'information politique*

Faisons maintenant l'inventaire des sources d'information politique des jeunes, telles qu'elles apparaissent dans notre sondage. Les jeunes du secondaire placent l'école au deuxième rang des sources d'information sur la politique, juste après les médias de masse. Chez les étudiants du collégial, le collège vient au troisième rang, après les médias et les parents. Les étudiants du secondaire sont plus nombreux à estimer que l'école les a familiarisés avec les rudiments de notre système politique mais aussi nombreux que ceux du collégial à exprimer qu'ils auraient aimé en apprendre davantage. La très grande majorité estime qu'il est utile de connaître le système politique, ne serait-ce que pour mieux évaluer l'importance des élections et pour comprendre l'organisation de la société. La majorité à dix-huit ans, qui lui donne le droit de vote, est une étape importante dans la vie du jeune. Un jeune nous a confié: "Dans quelques mois, j'aurai dix-huit ans et je pourrai voter, mais je ne sais même pas ce que ça veut dire."

Des études récentes ont avancé l'idée que ce que les jeunes partagent à l'égard de la politique, "ce n'est pas tant un intérêt qu'un désintérêt, celui-ci allant parfois jusqu'au rejet pur et simple" (Gouvernement du Québec, 1985, p. 31). Les réponses que nous avons obtenues semblent contredire cette idée, du moins à prime abord. La majorité des étudiants, 83% pour le secondaire, 70% pour le collégial, disent s'intéresser à la politique, et la très grande majorité estime qu'il est utile de connaître le système politique. Il y en a même qui auraient aimé en apprendre davantage.

Par contre, on constate que les étudiants connaissent assez mal le système politique canadien. De plus, ni dans les entrevues, ni dans les réponses à nos questions, il n'a été fait mention de clubs politiques ou de clubs de discussion politique. Sur la base d'un si petit échantillon, nous ne pouvons infirmer l'idée que la politique n'intéresse pas beaucoup les jeunes. Nous pouvons affirmer par contre qu'il y a un intérêt au moins latent. Peut-être les jeunes s'intéressent-ils à la politique, mais pas à celle qu'on leur offre actuellement.

### *La sensibilisation politique des jeunes Québécois hors de l'école*

Parmi les différents agents susceptibles de contribuer à l'éducation politique informelle des jeunes Québécois, la famille, les groupes de pairs et les

médias de masse nous sont apparus comme les plus pertinents à analyser. Le questionnaire comportait donc une question relative à l'information politique acquise à l'aide de la télévision, des journaux, des parents, des amis et des livres.

Lorsqu'on demande aux étudiants de classer ces sources par ordre d'importance, ceux du secondaire classent l'apport des parents au quatrième rang, ceux du collégial le classent au troisième rang. Gélinas (1986) avait noté, dans une étude comparable à la nôtre, portant sur le contenu des opinions politiques, que la famille semblait jouer un rôle important:

Une majorité de 53% des élèves du Cégep de Limoilou déclare que leurs idées politiques sont "peu ou pas du tout différentes" de celles de leurs parents. Cette similitude semble bien trouver sa source dans le milieu familial et dans les valeurs transmises par la famille, à la maison. Cette observation confirme en quelque sorte la préférence qu'ils accordent aux parents pour discuter avec eux de questions politiques et la grande importance qu'ils attribuent à leur rôle éducatif dans leur initiation politique. (pp. 71-72)

Pourtant le personnel enseignant et administratif que nous avons rencontré était unanime à dire que si l'école doit davantage prendre en main l'éducation politique de l'élève, c'est parce qu'elle est contrainte de remplacer le milieu familial. "On est rendu à quasiment montrer à l'élève comment se brosser les dents ( . . . ). Dans les nouveaux programmes, il y a une foule de choses que l'on demande à l'école de faire qui autrefois relevaient de la famille," nous a fait remarquer un directeur à la vie pédagogique du secondaire qui enseignait encore il y a deux ans.

Pour ce qui est des autres sources informelles d'éducation politique, voici, en résumé, quelques éléments de notre étude. Si les groupes de pairs constituent parfois un lieu où les jeunes peuvent discuter de politique, les associations étudiantes ne semblent pas jouer un grand rôle dans l'éducation politique des jeunes. Ainsi que nous l'avons déjà souligné, nous n'avons relevé la présence d'aucun club politique à l'intérieur des écoles que nous avons visitées. Par ailleurs, le rôle joué par les médias de masse dans l'éducation politique des jeunes apparaît de prime abord très grand du fait du volume important d'informations qui y sont traitées. L'éducation politique puisée à la télévision et dans les journaux constitue pour la majorité des étudiants (42 sur 62) la principale source d'informations. D'ailleurs, l'étude de Gélinas (1986) rapporte que, selon les étudiants du Cégep de Limoilou, les médias jouent un rôle éducatif de première importance dans l'initiation aux affaires politiques (p. 77). Pourtant, les articles que lisent les jeunes dans les journaux et les émissions qu'ils écoutent à la télévision sont-ils vraiment de nature à les éduquer politiquement?

Selon une étude de Bouchard et Tremblay (1985), parmi les 82,5% de

jeunes interrogés qui lisent les journaux quotidiens, 46,7% le parcourent tous les jours, 40,6% le lisent seulement de temps en temps, les autres s'y intéressent seulement les fins de semaine (p. 87). Les contenus qui attirent le plus leur attention sont d'abord les sports, ensuite l'actualité régionale, suivie des nouvelles nationales ou internationales, de l'horoscope et du monde des arts (p. 89). Les jeunes qui lisent des revues ou des magazines répartissent sept sujets d'intérêt de la manière suivante: les filles placent les sujets d'actualité après la mode, la musique (spectacles) et la télévision; chez les garçons, l'actualité vient après la musique (spectacles), la science (technologie), le sport et la télévision (p. 69). Par ailleurs, c'est tout de même dans les journaux que les sujets politiques sont lus même si" ( . . . ) la lecture des journaux semble se caractériser par une certaine superficialité. On effleure plutôt qu'on lit" (p. 25). Malgré tout,

Contrairement à l'information télévisée, on semble plutôt porté à accepter l'information qui passe dans les journaux. ( . . . ) certains jeunes reconnaissent que la lecture des journaux leur permet de se former une opinion et même une conscience sociale. (Bouchard & Tremblay, 1985)

Tout compte fait, l'éducation politique hors de l'école ne se présente pas comme la voie idéale pour fournir à l'élève une éducation politique acceptable. Ainsi que l'a remarqué Lister (1982),

Put at its lowest, political education of the young is worse if merely left to the family, the media, the peer group and the political parties—i.e., if it is left to chance. (p. 246)

#### CONCLUSION ET SUGGESTION

Malgré l'existence de programmes d'études, tant au primaire qu'au secondaire, qui contiennent de nombreux éléments d'éducation politique, on note un certain malaise chez les intervenants du monde de l'éducation et chez les jeunes sur cette question. Personne ne sait exactement ce qui se fait en classe. Personne ne sait si les objectifs d'éducation politique identifiés dans les programmes sont véritablement rencontrés.

Au-delà des questions de programmes, nous nous sommes demandés si les jeunes s'intéressaient à la politique. Rappelons que les enseignants et certaines études récentes affirment que non. Pour nous, la réponse n'est pas aussi claire. Le désintérêt n'est peut-être pas aussi grand qu'on pourrait le croire même si l'intérêt des jeunes ne se traduit pas en connaissances, en lectures dans les journaux ou en clubs de discussion politique.

En allant, bien sûr, au-delà de nos données, puisque les jeunes disent, en réponse à une question générale, s'intéresser à la politique, on pourrait se demander pourquoi leur intérêt ne se traduit pas de façon plus concrète. À

cet égard, plusieurs hypothèses peuvent être envisagées. Une hypothèse que nous avons envisagée veut que les jeunes adoptent de nouvelles valeurs comme l'harmonie, l'accord, la paix. Or, dans notre système de démocratie parlementaire, le conflit est de l'essence même du jeu démocratique. Opposition officielle, débats, compétition sont autant d'éléments essentiels à la bonne marche de nos institutions. Dans la mesure où les jeunes privilégient moins les valeurs qui supportent le jeu démocratique, n'est-il pas normal qu'ils s'intéressent moins à la politique, du moins dans sa forme de lutte parlementaire? Ce ne serait donc pas la politique qui les laisse froids mais la lutte parlementaire entre les partis. Les incertitudes socio-économiques et l'incertitude du marché de l'emploi pourraient inciter les jeunes à s'intéresser davantage à la politique mais ces difficultés peuvent aussi orienter les jeunes vers un plus grand individualisme, comme cela peut être le cas chez leurs aînés.

Et comme leurs aînés, ils sont bombardés d'informations politiques dans les médias. Beaucoup d'informations s'accumulent ici et là, dans les journaux, à la télévision mais comment donner un sens, une direction à ces éléments disparates? L'école pourrait peut-être aider à structurer ce flot d'informations, et elle le fait dans une certaine mesure. Mais l'école est bousculée à son tour. Bousculée par le nombre de matières à enseigner, par les nouvelles priorités sur la qualité du français ou sur l'apprentissage des mathématiques ou encore par les compressions budgétaires.

Nous n'avons pas pu résister à la tentation de formuler une recommandation, même à partir d'une étude si modeste. Pour ce faire, nous partons des remarques du directeur de la vie pédagogique au secondaire, qui disait qu'à son école, l'éducation politique se présentait surtout sous la forme d'activités de sensibilisation et d'implication dans l'école elle-même. Nous partons également de notre recherche sur les programmes, laquelle suggère que l'éthique sociale et le civisme est la catégorie la moins bien couverte par les programmes. Nous proposons donc que les connaissances politiques qui s'articulent autour de l'éthique sociale et du civisme, par exemple, la tolérance, le respect du droit de parole de l'autre, s'enseignent par la pratique de la vie de groupe, à l'intérieur d'activités à l'école, mais pas nécessairement dans la salle de classe.

Cette idée rejoint l'opinion d'auteurs de plus en plus nombreux, qui soulignent que cette dimension de la politique ne peut pas s'apprendre de la même manière que les autres dimensions (Torney-Purta & Schwille, 1983; Van Ijzendoorn, 1983). Au Québec, c'est Trotter (1982) qui a exprimé cette opinion le plus clairement:

Il semble donc que les cours d'éducation civique ne réussissent pas à transmettre des attitudes de participation politique aux étudiants si ces derniers ne sont pas soumis à des renforcements dans leur environnement immédiat. (p. 18)

À partir de notre modeste étude, nous n'avons pas cru bon faire des recommandations au niveau des programmes, car ceux-ci apparaissent déjà surchargés. Nous nous sommes limités à formuler une suggestion en ce qui a trait à une seule des trois dimensions de l'éducation politique, suggestion qui a trait plus au procédé, à la méthode, qu'au contenu lui-même. Comme cela se fait dans les écoles en Angleterre ou au Japon par exemple, l'école (et non seulement la salle de classe) devient un lieu d'apprentissage de la vie en groupe et de la résolution des conflits. Il ne s'agit là, bien sûr, que d'un aspect de la politique, mais comment nier son importance dans une société démocratique?

#### RÉFÉRENCES

- Autier, Edwidge. (1985). Les interrelations décodées par l'instruction civique. *Psychologie*, 18, 43–45.
- Bouchard, Pierre, & Tremblay, Henri. (1985). *Avoir 15 ou 16 ans en 1985: inventaire des activités socio-culturelles des jeunes*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conley, Marshall W. M., & Osborne, Kenneth. (1983). Political education in Canadian schools: An assessment of social studies and political science courses and pedagogy. *International Journal of Political Education*, 6, 65–83.
- Foulquié, Paul. (1978). *Vocabulaire des sciences sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gélinas, Jean-Paul. (1986). *Études des motivations politiques des élèves du Cégep de Limoilou*. Québec: Éditions Laliberté.
- Gouvernement du Québec. (1985). *Avoir 15 ou 16 ans en 1985: l'univers culturel des jeunes*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Grawitz, Madeleine. (1981). *Lexique des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Lalande, André. (1968). *Vocabulaire technique de la philosophie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lister, Ian. (1982). Why is civic education necessary? *International Journal of Political Education*, 5, 225–252.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1981). *Programmes d'études en sciences humaines au primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1982a). *Programme d'études en éducation économique à la 5e année du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1982b). *Programme d'études en histoire du Québec et du Canada à la 4e année du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1982c). *Programme d'études en histoire générale à la 2e année du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1983). *Cahiers de l'enseignement collégial 1983–1986*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1984). *Programme d'études en formation personnelle et sociale au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ricoeur, Paul. (1985). *Avant la vie morale: l'éthique*. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Robert, Paul. (1970). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, vol. II*. Paris: Société du Nouveau Lettré.
- Torney-Purta, J., & Schwille, John. (1983). The trend toward more directive moral education in the United States. *International Journal of Political Education*, 6, 101–111.

- Touzin-St-Pierre, Cécile. (1984). L'éveil à la démocratie au primaire. *Vie pédagogique*, 33, 41–44.
- Trottier, Claude. (1982). Les enseignants comme agents de socialisation politique au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 7, 15–42.
- Van Ijzendoorn, M. H. (1983). Moral and political education: A case for integration. *International Journal of Political Education*, 6, 25–39.
- 

Jean Mercier est professeur et Carole Beaudoin est étudiante aux études supérieures à la Faculté des sciences sociales, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, G1K 7P4.