



L'éducation à la citoyenneté au secondaire: Quel effet sur l'intention d'aller voter pour les jeunes Québécois?

Mémoire

Alexandre Fortier-Chouinard

Maîtrise en science politique - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

L'éducation à la citoyenneté au secondaire
Quel effet sur l'intention d'aller voter pour les jeunes
Québécois?

Mémoire

Alexandre Fortier-Chouinard

Sous la direction de:

Louis Massicotte
Yannick Dufresne

Résumé

L'éducation civique a pour objectifs d'augmenter les connaissances politiques et l'engagement citoyen sous toutes ses formes. Au Québec, cette matière était enseignée jusqu'à tout récemment dans le cadre du cours d'HEC (histoire et éducation à la citoyenneté). Ce cours hybride était obligatoire de la première année du primaire à la quatrième secondaire. Aucune étude d'impact publique n'a été faite jusqu'ici au sujet de ce cours et de ses effets. Après une collecte de données auprès de 14 enseignants d'HEC de 4^e secondaire et de 1369 élèves de 5^e secondaire, ce mémoire montre que la présence plus ou moins grande de l'éducation civique dans le cours, telle que perçue par les enseignants et par les élèves, n'a pas de lien significatif avec les connaissances politiques, l'intérêt politique et l'intention de voter plus tard des jeunes Québécois en cinquième secondaire. Les raisons de cette absence d'effet pourraient être liées à la présence relativement faible de l'éducation civique en général dans les écoles québécoises ou encore à la diversité d'enseignants à laquelle chaque élève a affaire dans son parcours. De plus, une analyse multiniveaux montre que l'intention de voter plus tard, l'intérêt politique et les connaissances politiques des élèves varient beaucoup plus au niveau individuel qu'au niveau de la classe dans laquelle ils se trouvent.

Abstract

Civic education targets an increase in political knowledge and civic engagement in all its ways. That school topic was taught in Quebec until recently in the HEC (histoire et éducation à la citoyenneté) classes, which were mandatory from grade 1 until grade 10. No public study has been done regarding those classes and their effects up to now. After collecting data among 14 10th-grade HEC teachers and 1,369 11th-grade students, this thesis shows that a high or low presence of civic education in HEC – as perceived by teachers and students – has no significant impact on political knowledge, political interest and intention to turn out later for 11th-grade Quebec students. The reasons behind that lack of effect may be due to relatively uniform low presence of civic education in Quebec schools or the diversity of teachers each student gets during his or her school years. Moreover, a multilevel analysis shows that students' intention to turn out later, political interest and political knowledge vary much more at the individual level than depending on the classroom they belong to.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	iv
Table des matières	v
Remerciements	ix
Introduction	1
1 Le déclin tranquille de la participation électorale : un survol canadien et international	3
1.1 État des lieux au Canada : morosité et soubresauts	3
1.2 Portrait global du vote ailleurs dans le monde : une tendance à la baisse . .	6
1.3 Les déterminants du taux de participation	10
1.3.1 Les facteurs individuels	10
1.3.2 Les facteurs institutionnels	19
1.3.3 Les facteurs structurels à long terme	21
1.3.4 Les facteurs structurels à court terme	23
1.3.5 Les facteurs liés à l'école	24
1.4 Discussion	25
2 Les cours d'éducation civique : la lumière au bout du tunnel ?	26
2.1 Études de cas	27
2.1.1 Canada	27
2.1.2 États-Unis	30
2.1.3 Royaume-Uni	34
2.1.4 Autres contextes	35
2.2 Études comparatives	36
2.3 Discussion	38
3 Cadre théorique : comment prédire le vote futur des jeunes à partir de l'éducation ?	40
3.1 Question de recherche	40
3.2 Hypothèses	41
3.2.1 Les effets du cours d'HEC	41
3.2.2 Les autres facteurs pouvant influencer l'intention de voter plus tard	43
3.3 Concepts	44

4	Données et méthodes	46
4.1	Cas d'étude : la RMR de Québec	46
4.2	L'entrevue : comprendre le milieu à travers les paroles des enseignants	48
4.3	La régression multiniveaux : une étude <i>large-N</i> comparant les classes et les élèves	49
4.4	L'analyse textuelle par de multiples codeurs : comparer les enseignants et leurs élèves	50
4.5	L'étude de terrain : l'histoire en quatrième secondaire, une mutation de programme à vitesse inégale	51
4.6	La mesure des variables : des questions simples aux échelles fournies	51
4.6.1	Mesure du degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC	51
4.6.2	Mesure de l'intention de voter plus tard	52
4.6.3	Mesure des connaissances politiques	52
4.6.4	Mesure de l'intérêt politique	53
4.6.5	Mesure du climat de classe	53
4.6.6	Variables de contrôle	53
5	Résultats des entrevues : l'éducation civique selon les enseignants	54
5.1	Réponses aux questions d'entrevue	54
5.1.1	Le degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC	54
5.1.2	La participation électorale future	57
5.1.3	L'apprentissage de connaissances politiques	58
5.1.4	L'intérêt politique	62
5.1.5	Le style d'enseignement et le climat de classe	63
5.1.6	L'éducation à la citoyenneté dans d'autres cours	67
5.1.7	Le nouveau cours d'HQC (histoire du Québec et du Canada)	69
5.2	Autres remarques	73
5.2.1	Le Programme d'éducation internationale (PEI)	73
5.2.2	Les différences entre garçons et filles	73
6	Résultats des questionnaires : l'éducation civique selon les élèves	74
6.1	Fiabilité	74
6.2	Validité	75
6.3	Statistiques descriptives	76
6.3.1	Degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC	76
6.3.2	Intention de voter plus tard	76
6.3.3	Connaissances politiques	76
6.3.4	Intérêt politique	77
6.3.5	Climat de classe	77
6.4	Analyses des régressions multiniveaux	77
6.4.1	Modèles vides	77
6.4.2	Degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC	79
6.4.3	Connaissances politiques	79
6.4.4	Intérêt politique	79
6.4.5	Degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC en contrôlant pour l'intérêt et les connaissances politiques	79
6.4.6	Climat de classe	80

6.4.7	Variables de contrôle	80
6.5	Comparaisons entre élèves et enseignants	81
6.5.1	Degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC	81
6.5.2	Effet du cours d'HEC sur l'intention de voter plus tard	81
6.5.3	Effet du cours d'HEC sur les connaissances politiques	82
6.5.4	Effet du cours d'HEC sur l'intérêt politique	82
7	Conclusion	83
7.1	Résumé des résultats auprès des enseignants	83
7.2	Résumé des résultats auprès des élèves	84
7.3	Constats généraux	86
7.4	Limites de la recherche	86
7.5	Perspectives futures de recherche	88
	Bibliographie	89
	Annexe A Hypothèses, variables, indicateurs et questions	101
	Annexe B Questionnaire distribué aux élèves	109
	Annexe C Tests de fiabilité	113
	Annexe D Statistiques descriptives	117
	Annexe E Probabilités prédites	120

*à Thomas, qui a été la première
personne à remettre en question
mes idées politiques,
à Yves, qui m'a fait découvrir la
science politique,
à Henri, qui m'a toujours
soutenu dans mon cheminement
académique et qui m'a amené
plusieurs réflexions très
importantes,
à mes amis et à ma famille, qui
sont ce que je possède de plus
précieux dans la vie*

Remerciements

Ce mémoire est le fruit d'un travail de collecte de données qui n'aurait pas été possible si je n'avais pas eu derrière moi plusieurs personnes qui ont joué un rôle clé.

Yannick Dufresne, mon codirecteur de recherche, a toujours cru en moi et m'a poussé à ne pas avoir peur d'aller au-delà des attentes. Notamment, la réflexion méthodologique et la maîtrise de logiciels de programmation informatique qu'il m'a légués sont des pièces maîtresses qui m'ont permis de rédiger ce travail avec rigueur et qualité.

Un grand merci à mon directeur, Louis Massicotte, qui m'a partagé beaucoup de connaissances sur une foule de sujets liés à ma recherche et autres, qui m'a aidé à bien démarrer mon mémoire et qui m'a fourni des opportunités exceptionnelles alors que je l'ai assisté comme auxiliaire d'enseignement dans trois de ses cours.

Merci aux différents professeurs du Département de science politique qui m'ont aidé de diverses manières dans mon parcours, notamment Éric Montigny, qui m'a permis de travailler tout le long de ma maîtrise dans ce milieu stimulant qu'est la Chaire de recherche sur la démocratie et les institutions parlementaires et de rédiger le cahier de recherche numéro 13 portant sur l'initiation à la participation citoyenne, que je reprends ici en bonne partie.

Merci à mes collègues chercheuses et chercheurs avec qui l'entraide est toujours de mise et avec qui j'ai passé de précieux moments tout au long de la maîtrise.

Merci au Conseil de recherche en sciences humaines pour son soutien financier qui m'a énormément aidé à mettre le temps et l'énergie nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également mon père, qui m'a toujours encouragé dans mes passions et qui, en tant que professeur d'université, m'a inconsciemment poussé vers le milieu académique que je n'ai aujourd'hui plus envie de quitter, ainsi que ma mère, qui m'a intéressé à la lecture et à l'écriture dès un jeune âge. Si je fais peu d'erreurs lorsque j'écris, c'est grâce à elle.

Enfin, je remercie Armand Pourshraf, fidèle compagnon de route avec qui j'ai suivi au moins un cours par session, sinon plus, durant toutes mes sessions de cours à l'Université Laval au baccalauréat et à la maîtrise, pour un grand total de 13. Armand, tu es clairement l'ampoule la plus allumée (ou la moins éteinte) de l'atelier.

Introduction

Au Québec et au Canada, lors de chaque campagne électorale, les inquiétudes au sujet d'un taux de participation électorale¹ déclinant remontent à la surface. Les jeunes sont particulièrement nombreux à ne pas se sentir interpellés par la politique et à délaissé les urnes (Sampson, 2012; D'Astous, 2014; Sampson, 2015). Pour tenter de renverser cette tendance, plusieurs solutions collectives ont été imaginées ou essayées : donner le droit de vote aux jeunes à 16 ans, leur permettre de voter directement à l'endroit où ils étudient – ce qui est possible depuis 2014 au Québec – ou encore faire des publicités incitant spécifiquement les jeunes à sortir voter, comme l'a fait le Directeur général des élections du Québec (DGEQ) lors des plus récentes campagnes électorales québécoises.

L'une des solutions moins souvent envisagées pour lutter contre ce désengagement électoral dans le contexte québécois est la voie de l'éducation. Le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté (HEC), obligatoire pour tous les élèves de première à quatrième secondaire jusqu'à tout récemment, avait pour but de former les jeunes à la vie en société, ce qui comprend le vote. Jusqu'ici, peu d'études se sont penchées sur ce cours et sur ses effets potentiels. Le cours d'HEC pourrait-il avoir un effet positif sur le taux de participation des jeunes l'ayant suivi? Ceux-ci ressortent-ils du cours de quatrième secondaire davantage instruits en politique et intéressés par celle-ci? Le cours est-il appliqué de manière similaire dans les différentes écoles ou y a-t-il des différences importantes d'application? Les écoles qui respectent le plus scrupuleusement le programme élaboré par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur voient-elles des effets différents sur leurs élèves? Ce mémoire s'attarde à examiner les différents effets possibles du cours d'HEC dans le contexte de son remplacement progressif par le cours d'HQC (histoire du Québec et du Canada). En examinant la relation entre le degré perçu de présence de l'éducation civique dans ce premier cours et l'intention des jeunes de voter plus tard, le but est de dresser un portrait global pouvant orienter l'action publique en matière de participation juvénile à la vie démocratique.

Le chapitre 1 présente l'évolution du taux de participation au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde et s'attarde sur les déterminants individuels et collectifs de la participation

1. Taux de participation électorale : pourcentage des électeurs inscrits qui ont déposé un bulletin de vote – valide ou invalide.

électorale en mettant un accent particulier sur les jeunes électeurs. Une revue systématique de la littérature sur l'éducation civique est ensuite menée dans le chapitre 2. Il s'agit ici d'examiner les principales études portant sur les effets des cours d'éducation civique au secondaire dans différents pays. Dans le chapitre 3, un cadre théorique est élaboré ; les hypothèses et concepts de recherche sont présentés. Les données et méthodes sont par la suite présentées dans le chapitre 4. Le chapitre 5 présente les résultats qualitatifs des entrevues avec les enseignants et le chapitre 6, ceux plus quantitatifs des régressions opérées à partir des données récoltées auprès des élèves. Le chapitre 7 présente la conclusion de cette étude.

Chapitre 1

Le déclin tranquille de la participation électorale : un survol canadien et international

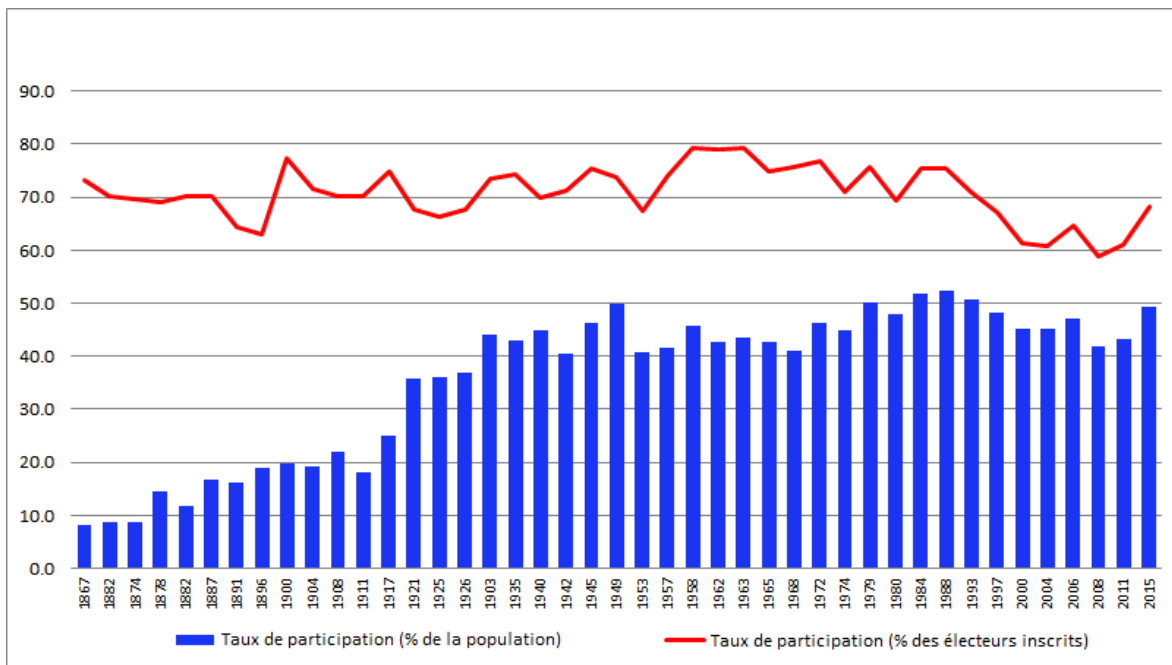
Cette section présente d’abord l’état des lieux en matière de participation électorale au Canada et ailleurs dans le monde. Par la suite, différents déterminants de la participation électorale présents dans la littérature sont examinés, avec un accent particulier mis sur l’âge.

1.1 État des lieux au Canada : morosité et soubresauts

Au Canada, le taux de participation électorale aux élections fédérales a beaucoup diminué à compter des années 1990. Les élections fédérales de 2000, 2004, 2008 et 2011 sont celles avec les plus faibles taux de participation depuis la Confédération canadienne de 1867, celle de 2008 affichant le plus faible d’entre eux, soit 58,8 %. Un rebond notable a eu lieu aux élections de 2015 : 68,3 % de participation. Il est toutefois incertain si cette tendance à la hausse se maintiendra, et ce taux reste relativement bas par rapport aux deux siècles précédents. Les élections de 1958, 1962 et 1963 ont par exemple frôlé les 80 % de participation, un record inégalé depuis (voir la Figure 1.1).

L’estimation du taux de participation par tranche d’âge au Canada est plus difficile à faire avant 2004, puisque les enquêtes postélectorales montraient des taux de participation supérieurs à ceux constatés le jour de l’élection. Néanmoins, des tendances peuvent être observées. Les données de l’*Étude électorale canadienne* (ÉÉC) entre 1965 et 1980 montrent que les 18-34 ans votaient en moyenne à hauteur de 80-85 %, contre 85-90 % pour les 34 ans et plus, soit un écart d’environ cinq points de pourcentage. À compter de 1984, l’écart se creuse considérablement entre les deux groupes : alors que le taux de participation rapporté demeure au-dessus

FIGURE 1.1 – Taux de participation électorale en pourcentage des électeurs inscrits et de la population du Canada, 1867-2015



Source : Heard (2015). Tableau traduit librement à partir de l'anglais.

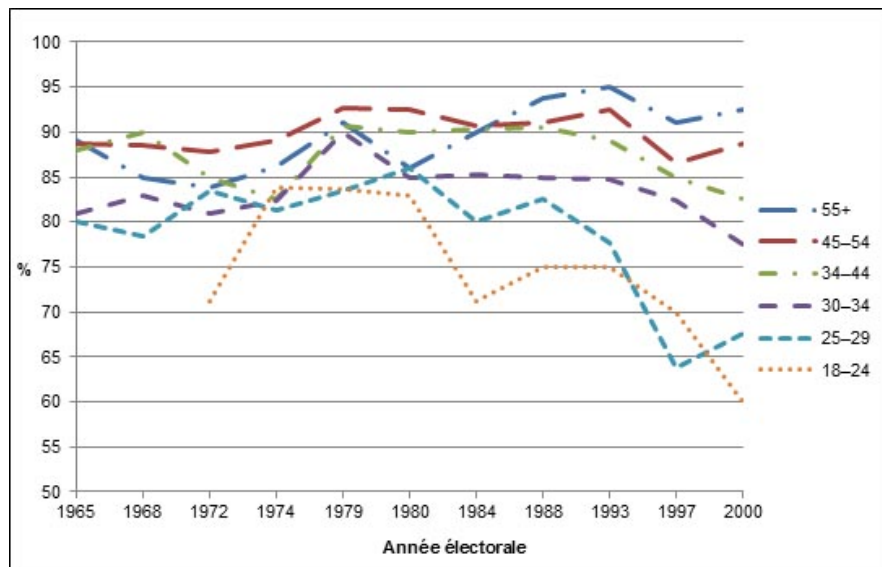
de 85 % pour les 34 ans et plus, il diminue jusqu'à environ 70 % en 2000 auprès des 18-34 ans. Chez les 18-24 ans, il passe même de 83 % en 1980 à 60 % en 2000 (voir la Figure 1.2).

À compter de 2004, des vérifications de concordance entre l'ÉEC et le Registre national des électeurs permettent de meilleures estimations du taux de participation par groupe d'âge qui concordent avec le taux de participation constaté le jour de l'élection¹. Entre 2004 et 2015, le taux de participation des 18-34 ans demeure toujours plus faible que celui des 35 ans et plus (voir la Figure 1.3). L'écart entre les deux groupes (en points de pourcentage) est de 26 (2004), 22 (2006), 20 (2008), 23 (2011) et 13 (2015) (Élections Canada, 2016). Cet écart semble donc se rétrécir, mais il demeure clairement supérieur à celui des années 1960 et 1970. Encore une fois, le résultat de 2015 semble se détacher du lot et doit être interprété avec prudence.

Au Québec, le taux de participation aux élections provinciales a connu des périodes de hauts et de bas. Le plus bas taux enregistré jusqu'ici était lors des élections de 1904 (54 %). Jusqu'en 1931, les taux de participation de 60-65 % étaient la norme. Toutefois, à compter de 1931, une tendance à la hausse s'est manifestée, culminant à 85 % de participation à l'élection de 1976. Par la suite, une tendance à la baisse s'établit. En 2008, le taux de participation est

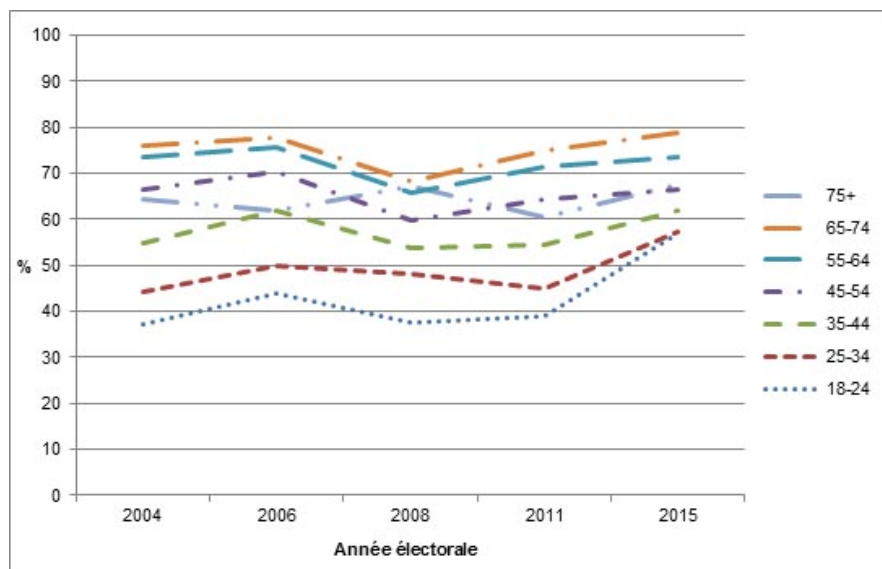
1. Le taux de participation est ici calculé en pourcentage de la population en âge de voter et non en pourcentage des électeurs inscrits.

FIGURE 1.2 – Estimation du taux de participation électorale au Canada, par groupe d'âge, 1965-2000



Source : Bibliothèque du Parlement (2016).

FIGURE 1.3 – Estimations du taux de participation électorale au Canada par groupe d'âge, 2004-2015, population en âge de voter



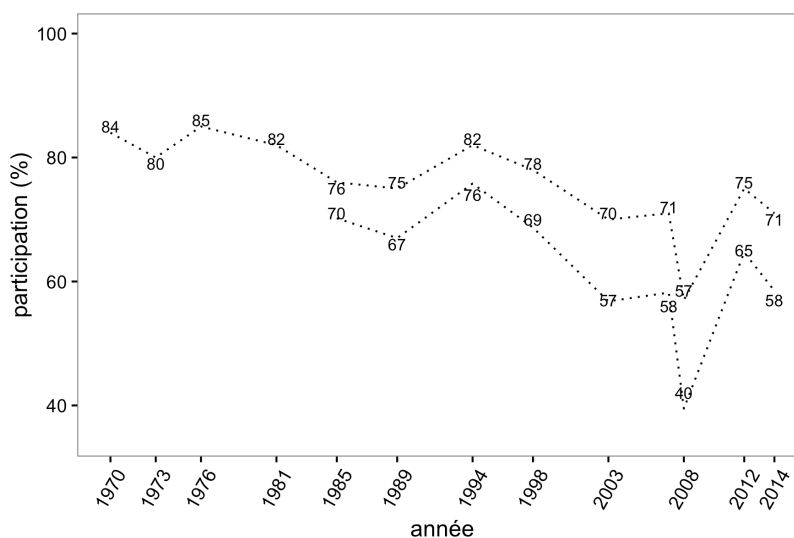
Source : Bibliothèque du Parlement (2016).

descendu jusqu'à 57 %. Les élections de 2012 et de 2014 ont toutefois vu ce taux remonter à 70-75 %. Ainsi, sur le long terme, le taux de participation au Québec a augmenté, mais sur le

moyen terme – à partir de 1985 –, il a nettement diminué (Assemblée nationale du Québec, 2016).

La participation électorale des jeunes Québécois est également inférieure à celle de leurs aînés. En effet, depuis le début des années 2000, le taux de participation des 18-34 ans lors des élections provinciales est de 10 à 17 points de pourcentage sous la moyenne québécoise. Dans les années 1980, la différence était plutôt de 6 à 8 points (voir la Figure 1.4).

FIGURE 1.4 – Différence entre les taux de participation des 18-34 ans et le taux de participation général aux élections provinciales québécoises, 1970-2014



Source : Savoie *et al.* (2016).

Note : ligne pointillée supérieure = taux de participation électorale aux élections provinciales québécoises ; ligne pointillée inférieure = taux de participation électorale des 18-34 ans.

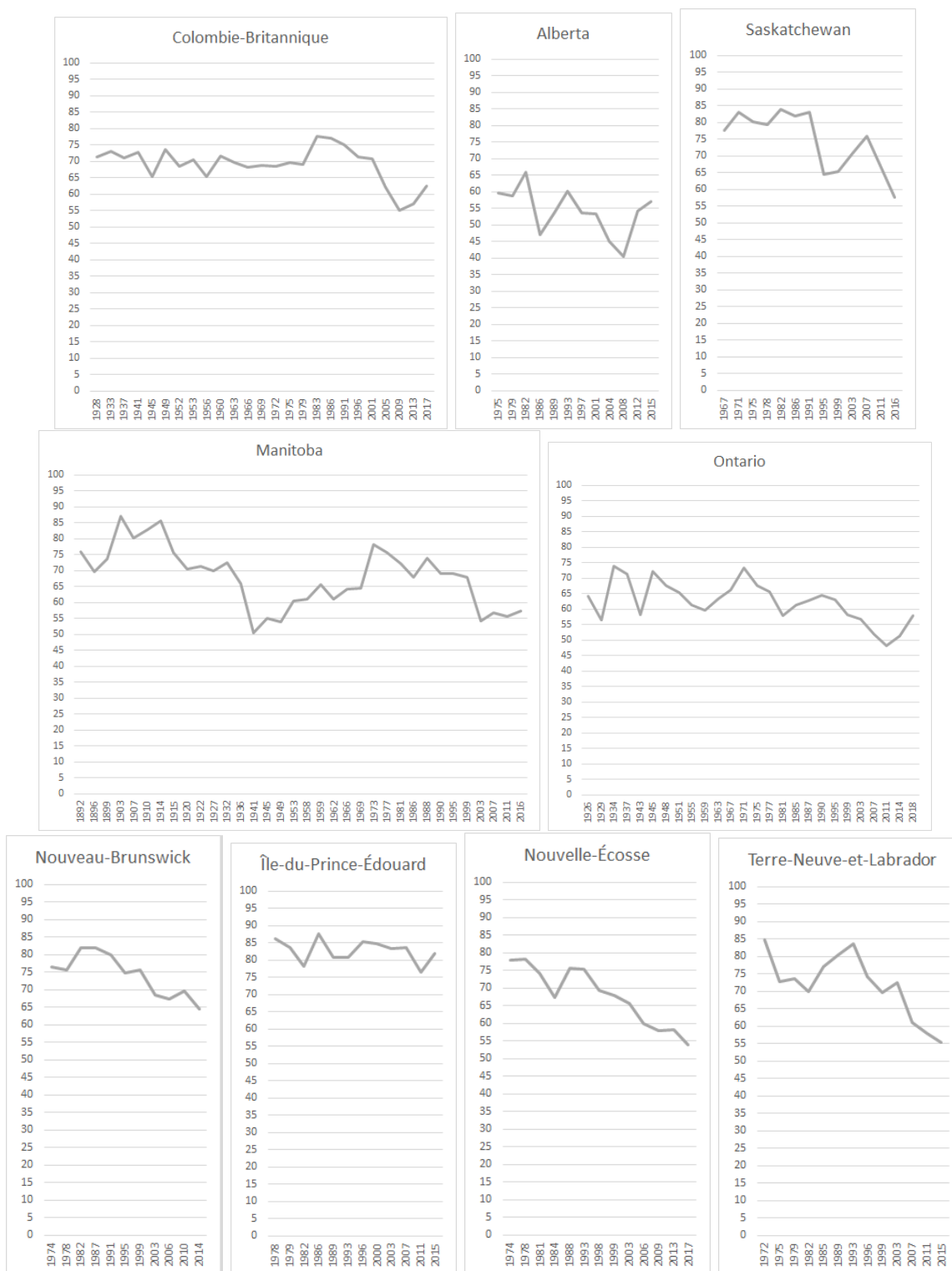
Ailleurs au Canada, le taux de participation aux élections provinciales a diminué depuis les années 1970 dans sept autres provinces : la Colombie-Britannique, la Saskatchewan, le Manitoba, l’Ontario, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador. Seules l’Alberta et l’Île-du-Prince-Édouard semblent avoir échappé à cette tendance (voir la Figure 1.5).

1.2 Portrait global du vote ailleurs dans le monde : une tendance à la baisse

Selon le rapport de 2016 de l’International Institute for Democracy and Electoral Assistance, entre 1945 et 1985, le taux de participation aux élections législatives nationales², au niveau

2. Seules les chambres basses sont considérées dans les pays comptant deux chambres législatives.

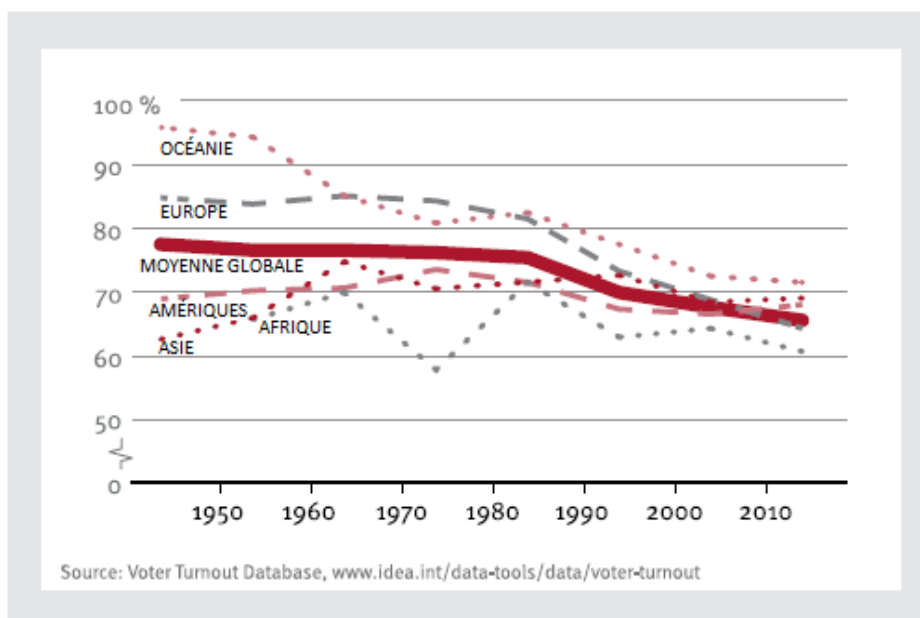
FIGURE 1.5 – Taux de participation (en % des électeurs inscrits) dans les élections provinciales au Canada



Source : réalisation personnelle de l'auteur basée sur Elections BC (2016); Elections Alberta (2016); Elections Saskatchewan (2016); Élections Manitoba (2016); Elections Ontario (2015); Élections Nouveau-Brunswick (2016); Elections PEI (2016); Elections Nova Scotia (2016); Elections Newfoundland & Labrador (2016).
 Note : le taux de participation correspond à la ligne grise ; chaque année indiquée correspond à une élection.

planétaire, est resté relativement stable, passant de 78 % à 76 %. À partir de 1985, un déclin de la participation électorale s'est amorcé. Entre 2011 et 2015, la participation électorale mondiale était tombée à 66 %. En 2015, la région où les taux de participation étaient les plus forts était l'Océanie (72 %), suivie par l'Asie (69 %), les Amériques (68 %), l'Europe (65 %) et l'Afrique (60 %) (voir la Figure 1.6).

FIGURE 1.6 – Taux de participation par continent, 1945-2015



Source : Solijonov (2016).

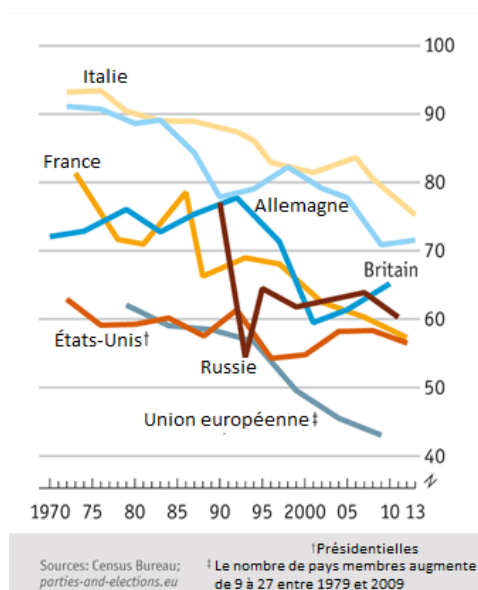
Note : les données concernent les élections législatives pour la chambre basse qui ont eu lieu depuis 1945, soit 1833 élections en tout. Tableau traduit librement à partir de l'anglais.

Depuis 1985, la participation électorale a particulièrement baissé en Europe, passant de 80 % en 1985 à 65 % en 2015. Ce déclin est particulièrement marqué dans les pays post-communistes, passant de 77 % en 1989-1990 à 58 % en 2011-2015. L'Océanie a également vu ses taux de participation chuter drastiquement sur le long terme, de 95 % en 1945 à 72 % en 2015. L'Asie a plutôt connu une progression importante entre 1945 (62 %) et 1965 (75 %) avant de se stabiliser autour de 70 % à partir de 1975 et jusqu'à nos jours. L'Afrique est la région la plus volatile en matière de taux de participation, mais la tendance est généralement à la baisse. Finalement, dans les Amériques, la participation électorale est restée relativement stable entre 1945 et aujourd'hui, autour de 70 % (Solijonov, 2016).

Une fois de plus, les jeunes électeurs sont moins portés à aller voter que leurs aînés : 63 % des 26 ans et plus disent toujours voter selon les données de la vague 6 (2010-2014) du *World Values Survey*, contre 43 % des 18-25 ans. À l'inverse, 33 % des 18-24 ans disent ne jamais voter contre 14 % des 25 ans et plus (Solijonov, 2016).

Des données portant sur le taux de participation en fonction de la population en âge de voter confirment une nouvelle fois cette tendance dans plusieurs pays : les taux de participation sont plus bas en 2013 qu'en 1970 en Italie, en Allemagne, en France, au Royaume-Uni, aux États-Unis et en Russie, à différents degrés (voir la Figure 1.7).

FIGURE 1.7 – Taux de participation (en %) dans les élections générales de plusieurs pays européens et aux États-Unis, population en âge de voter

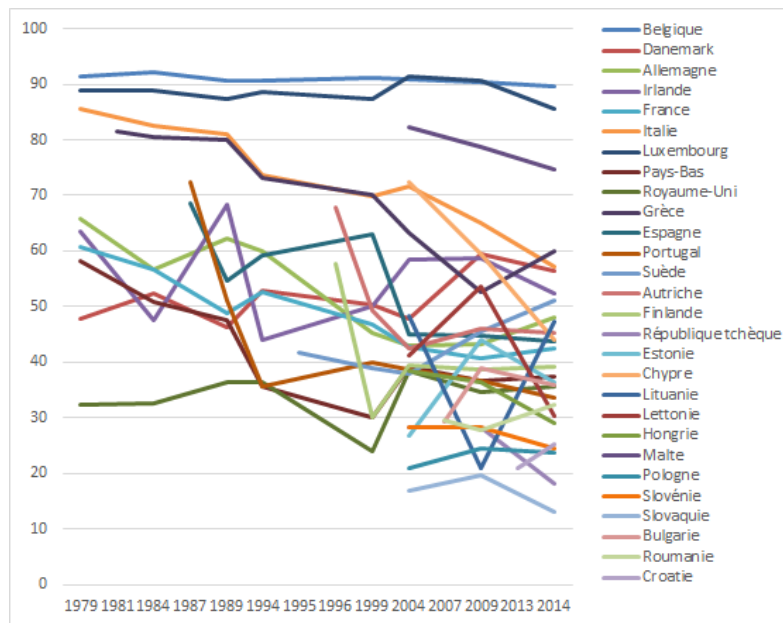


Source : The Economist (2013). Tableau traduit librement à partir de l'anglais.

Enfin, au sein de l'Union européenne, depuis les premières élections au Parlement européen (1979), le taux de participation a baissé lors de chaque scrutin, soit tous les cinq ans. D'abord situé à 62,0 %, il n'était plus que de 42,6 % en 2014 (TNS/Scytl, 2014). La variation n'est pas la même d'un pays à l'autre, toutefois, et le nombre d'États membres a beaucoup augmenté avec le temps : alors qu'une chute marquée peut être constatée en France, en Grèce, en Italie ou en Allemagne, plusieurs pays ont un taux de participation stable aux élections européennes, dont la Belgique, le Luxembourg, le Royaume-Uni et l'Irlande. L'Autriche a même connu une certaine augmentation depuis les élections de 1979. La tendance générale est toutefois à la baisse pour les pays après leur première participation aux élections européennes (voir la Figure 1.8).

Somme toute, le taux de participation électorale semble être en baisse dans les pays occidentaux de manière générale. Les endroits qui échappent à cette tendance sont relativement peu nombreux et sont pour la plupart des cas de stagnation et non de hausse. Selon les cas, la baisse du taux de participation commence entre les années 1960 et 1990. Une fois ces constats faits, il est important d'évaluer ce déclin à la lumière de différents déterminants de la participation électorale identifiés dans la littérature.

FIGURE 1.8 – Taux de participation (en %) aux élections européennes dans plusieurs pays européens



Source : Parlement européen (2014).

1.3 Les déterminants du taux de participation

Les facteurs influençant le taux de participation peuvent être répartis en cinq catégories principales : facteurs individuels, facteurs institutionnels, facteurs structurels à long terme, facteurs structurels à court terme et facteurs liés à l'école. Les facteurs individuels concernent les caractéristiques socio-économiques d'un individu, mais aussi sa situation personnelle et ses attitudes face à la politique. Les facteurs institutionnels concernent les éléments législatifs et constitutionnels en vigueur dans l'État en question pour le palier auquel l'élection a lieu. Les facteurs structurels à long terme concernent les caractéristiques socio-démographiques et autres données de la vie politique de l'État. Les facteurs structurels à court terme sont plutôt des facteurs liés à une campagne électorale en particulier. Enfin, les facteurs liés à l'école interviennent au point de vue de l'école dans laquelle un élève étudie.

1.3.1 Les facteurs individuels

L'âge et la génération

Les jeunes électeurs votent moins que les électeurs âgés. D'autre part, les plus récentes cohortes de jeunes votent moins que les cohortes précédentes lorsqu'elles avaient le même âge (Phelps,

2004; Gélinau et Morin-Chassé, 2009; Howe, 2010; Blais *et al.*, 2000; Oyedemi et Mahlatji, 2016). Comment expliquer ce désengagement électoral des jeunes et des récentes cohortes? Plusieurs facteurs méritent d'être examinés.

Les jeunes préfèrent d'autres formes de participation que le vote. En sol canadien, Raymond Hudon décrit le désengagement électoral des jeunes à travers une mise en perspective :

comparés à l'ensemble de leurs compatriotes, les jeunes Canadiens sont moins susceptibles de voter [...] Cela ne signifie pas qu'ils sont indifférents ou apathiques : comme les autres Canadiens, ils signent des pétitions et participent à des opérations de boycottage. Leur engagement est différent : en plus grande proportion, ils participent à des manifestations, font du bénévolat, et sont membres d'organisations ou de groupes (O'Neill, 2007, cité dans Hudon, 2012, p. 4).

Ainsi, pour Hudon, l'engagement politique des jeunes n'est pas moins grand que celui de leurs aînés. C'est par rapport au fait spécifique d'aller voter que les jeunes sont moins impliqués, une conclusion que partage Milan (2005).

Cette idée semble également s'appliquer à d'autres contextes, puisque l'étude sud-africaine d'Oyedemi et Mahlatji (2016) souligne également que les jeunes, qui votent moins que leurs aînés dans ce pays, sont au moins aussi nombreux que ceux-ci à participer à des manifestations. Une étude faite aux États-Unis par Dalton (2008) confirme également cette thèse : faire du bénévolat, signer des pétitions et participer à des manifestations sont des activités que les jeunes Étatsuniens pratiquent davantage que la moyenne de la population. En Australie aussi, Martin (2012) montre que les formes d'engagement politique non électorales attirent davantage les jeunes.

Pourtant, ce sont souvent les mêmes électeurs qui vont voter et qui participent à d'autres formes d'activités politiques au Canada et aux États-Unis, selon Milan (2005) et Lewis-Beck (2008). Il est donc plausible que les jeunes électeurs qui votent soient davantage impliqués en politique que les électeurs plus âgés, mais que les jeunes électeurs qui ne votent pas soient tout aussi apathiques que leurs aînés. Cette piste d'explication n'est donc pas parfaitement convaincante.

Les jeunes des plus récentes cohortes se sentent moins interpellés par la politique institutionnelle. Pour Bastedo (2015), la participation électorale faible des plus récentes cohortes de jeunes peut s'expliquer par la perception des jeunes de milieux moins engagés politiquement comme quoi les politiciens manquent de considération envers les jeunes électeurs et les enjeux qui interpellent ceux-ci. Henn *et al.* (2002) soulignent aussi que les jeunes Britanniques vont moins voter parce que les enjeux qui les intéressent sont moins abordés dans les

élections, notamment l'environnement et les libertés civiles. Cela contribuerait à éloigner les jeunes électeurs des partis politiques et à diminuer leur identification partisane, les amenant ainsi à moins voter.

Toujours au Canada, Adsett (2003) attribue l'écart grandissant entre le taux de participation général et celui des jeunes Canadiens à deux facteurs. Premièrement, l'émergence du néolibéralisme aurait aliéné les jeunes par rapport à la politique en raison de la baisse de financement de certains programmes sociaux. Deuxièmement, le déclin du poids démographique des jeunes Canadiens aurait aussi contribué à leur marginalisation politique. Ces deux phénomènes ont commencé historiquement environ en même temps que l'augmentation de la différence de participation entre les jeunes Canadiens et les électeurs plus âgés selon l'auteure.

Oyedemi et Mahlatji (2016) vont même jusqu'à dire que les jeunes électeurs rejettent le système politique en place. L'impression que leur vote ne fera pas la différence et le rejet des institutions politiques de manière générale découragent les jeunes à aller voter, selon l'étude sud-africaine. Au Royaume-Uni, Henn *et al.* (2002) montrent plutôt que les jeunes appuient le système politique en place. Au Canada, le niveau d'hostilité face à la politique institutionnelle ne semble pas non plus varier selon l'âge (Gidengil, 2005).

Les jeunes considèrent moins le vote comme un devoir civique. Il n'y a pas de consensus sur le fait que les jeunes considéreraient moins le vote comme un devoir civique que leurs aînés. D'un côté, Hudon (2012) cite les résultats d'une étude internationale faite en 2010 par TNS Opinion pour affirmer que 81 % des jeunes considèrent que voter est un devoir citoyen. Dans la même veine, selon l'étude de Gélinau et Morin-Chassé (2009), 94,4 % des jeunes Québécois interrogés qui sont allés voter mentionnent que le fait qu'ils considèrent le vote comme un devoir les a encouragés à voter. Il s'agit du principal motif évoqué par ceux-ci.

Au contraire, dans le même ouvrage collectif que celui où écrit Hudon, Gélinau (2012) reprend les propos de Blais (2000) pour souligner que les plus récentes cohortes de jeunes sont moins portées que les précédentes à considérer le vote comme un devoir civique, ce qui pourrait expliquer que les jeunes votent de moins en moins par rapport à leurs aînés. Cette dernière conclusion est reprise par Blais *et al.* (2004) au Québec de même que par Dalton (2008) et par Wattenberg (2015) aux États-Unis.

Ainsi, il semble que considérer le vote comme un devoir civique encourage les gens à voter, et les jeunes sont probablement moins nombreux à considérer le vote comme un devoir civique que les électeurs plus âgés. Toutefois, l'idée que le vote est un devoir semble être encore très présente auprès des jeunes et agir fréquemment comme motivateur auprès de ceux-ci.

Les jeunes sont moins intéressés par la politique. Sur ce point, Gélinau (2012) et Hudon (2012) s'entendent : les jeunes électeurs s'intéressent moins à la politique que ceux qui

sont plus âgés. Toutefois, Gavray *et al.* (2012, p. 65), toujours dans le même ouvrage, nuancent ce propos en mentionnant qu'au Canada, « les recherches récentes ont démontré que la jeunesse ne se désintéresse pas de la vie publique et de la politique par rapport aux aînés ». Ils sont toutefois d'accord, de manière quelque peu contradictoire, que des effets d'âge et de génération influencent le niveau d'intérêt pour la politique. Une enquête de Statistique Canada (2016) apporte également une réponse nuancée sur ce point : les répondants des différents groupes d'âge sont environ aussi nombreux à mentionner qu'ils ne vont pas voter parce que la politique ne les intéresse pas, sauf les 65 ans et plus, qui sont beaucoup moins susceptibles d'évoquer cette raison. Ainsi, l'intérêt politique pourrait être davantage une question de cohorte, les baby-boomers et leurs aînés étant plus intéressés à la politique que les jeunes au Canada.

Dans le contexte britannique, Russell *et al.* (2002), Jowell (1999) et Chan et Clayton (2006) ont également montré que l'intérêt des jeunes envers la politique est moins élevé que la moyenne. En revanche, pour Henn *et al.* (2002), les jeunes Britanniques sont tout aussi intéressés par la politique que ceux plus âgés. En Afrique du Sud, Oyedemi et Mahlatji (2016) voient dans le moins grand intérêt des jeunes un facteur favorisant une faible participation électorale.

Pour Resnick et Casale (2014), le moins grand intérêt envers la politique se manifeste aussi par la moins grande propension des jeunes à lire les journaux et à se renseigner sur l'actualité. Leur niveau d'attention politique serait plus bas et ferait baisser leur niveau de connaissances politiques. Tous ces facteurs contribueraient ainsi à faire diminuer le taux de participation des jeunes.

Il n'y a donc pas de consensus dans la littérature quant à savoir si les jeunes sont moins intéressés par la politique que le reste de l'électorat. Il semble à tout le moins qu'ils ne sont pas davantage intéressés que la moyenne.

Les jeunes peu instruits délaissent les urnes. Le taux de participation des jeunes ne varie pas de la même façon chez différents groupes. Gélinau (2012) mentionne ainsi que l'écart grandissant au Québec entre le vote des jeunes et celui de leurs aînés s'explique en partie parce que « les hommes des plus récentes cohortes votent dans une moins grande mesure que les femmes » (p. 34), expliquant ce phénomène par le taux plus élevé de décrochage scolaire avant l'université chez les garçons.

L'écart entre le taux de participation des plus instruits et celui des moins instruits, déjà présent auprès de la population en général, serait encore plus grand chez les jeunes. Chez les 18 à 24 ans ayant un diplôme universitaire, 66 % votent. Chez ceux qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires, ce taux atteint seulement 34 % (Statistique Canada, 2015). Ainsi, le décrochage scolaire, en particulier chez les jeunes hommes, serait en partie responsable de la baisse du taux de participation des jeunes.

Les mauvaises conditions socio-économiques des jeunes les découragent à voter.

Une étude sud-africaine conclut que le taux de chômage de 63 % chez les jeunes et la pauvreté qui prévaut dans ce pays démotivent les jeunes à se rendre voter (Oyedemi et Mahlatji, 2016).

Les jeunes sont trop occupés pour aller voter. L'enquête de Statistique Canada (2016) montre que, lors des élections fédérales canadiennes de 2015, les groupes d'âge plus jeunes – 18-24 ans, 25-34 ans et 35-44 ans – étaient plus susceptibles de dire qu'ils étaient trop occupés pour aller voter que leurs aînés.

Les jeunes ont plus de difficulté à se rendre voter. Toujours selon l'enquête de Statistique Canada (2016), les jeunes électeurs de 18 à 24 ans sont plus nombreux à évoquer des raisons liées au processus électoral pour ne pas aller voter. Ces raisons incluent la non-inscription sur la liste électorale, les files d'attente trop longues, la distance qui les sépare du bureau de vote ou encore un manque d'information sur le déroulement du vote.

Le sexe

Gélineau (2012) mentionne qu'au Québec, les jeunes hommes votent moins que les jeunes femmes. En fait, seule la catégorie des 75 ans et plus voit un taux de participation supérieur chez les hommes que chez les femmes. Toutefois, Blais *et al.* (2000) rapportent les données du sondage *Making Electoral Democracy Work*, administré lors des élections provinciales de 2012, pour dire que les hommes sont plus prompts à voter que les femmes. Gélineau et Morin-Chassé (2009) notent dans une autre étude que la différence de taux de participation entre hommes et femmes est très faible, les femmes étant légèrement plus susceptibles de voter que les hommes. Ainsi, au Québec, le sexe lui-même semble avoir un effet difficile à mesurer sur la propension à voter, mais cet effet serait différent selon l'âge de l'électeur. Aux États-Unis, Leighley et Nagler (2013) montrent que les femmes sont plus susceptibles de voter que les hommes, même si cela n'a pas toujours été le cas historiquement.

Le niveau d'éducation

Comme le soulignent Blais *et al.* (2004), les personnes ayant fait des études collégiales ou universitaires sont plus nombreuses à voter et la hausse du niveau d'éducation a permis de diminuer le phénomène de la baisse du taux de participation lors des élections canadiennes. Par exemple, lors des élections de 2011, « la participation des personnes possédant un diplôme universitaire était de 78 %, alors qu'elle était de 60 % ou moins chez les personnes ayant fait tout au plus des études secondaires » (Statistique Canada, 2015). Cette conclusion est reprise

dans différents contextes par Blais *et al.* (2000), Milan (2005), Lewis-Beck (2008), Smets et Van Ham (2013), Leighley et Nagler (2013), Smets et Van Ham (2013) et Taylor *et al.* (2016).

Le revenu

D'un point de vue théorique, Downs (1957) soutient que les électeurs à bas revenu ont plus de chances de s'abstenir car ils ne sont pas capables de défrayer les coûts pour s'informer convenablement sur les différentes options politiques³. Ils sont donc plus incertains du parti qui est le plus proche de leur idéologie en raison d'un moins grand nombre de données en leur possession.

Au Canada, Milan (2005) soutient que les mieux nantis sont plus susceptibles de voter. Le revenu est également un déterminant du vote selon Taylor *et al.* (2016), qui déterminent qu'à Omaha au Nebraska, les électeurs issus de la classe moyenne et supérieure sont plus nombreux à se présenter aux urnes. Cette conclusion est reprise par Leighley et Nagler (2013). De plus, les chômeurs (57 %) et les locataires (54 %) seraient respectivement moins nombreux à voter que la population active (66 %) et les propriétaires (71 %) (United States Census Bureau, 2010).

La religiosité

Macaluso et Wanat (1979) et Secret *et al.* (1990) montrent que le degré de religiosité aux États-Unis est fortement corrélé avec la participation électorale. Plus récemment, Blais *et al.* (2004) confirment cette conclusion au Canada, tout comme l'étude internationale de Manza et Wright (2003).

La langue parlée à la maison

La langue parlée à la maison semble jouer un rôle dans la participation électorale au Québec. Plus spécifiquement, les francophones ont tendance à voter davantage que les non-francophones (Gélineau et Morin-Chassé, 2009).

Le statut d'immigrant

Hudon (2012) suggère que le fait d'être né au Canada est l'un des principaux facteurs permettant d'expliquer la participation électorale. Similairement, Statistique Canada (2015) note

3. L'accessibilité accrue de l'information avec l'avènement d'Internet n'ayant pas changé cette tendance, cet aspect de la théorie de Downs peut aujourd'hui être remis en question.

que plusieurs études canadiennes ont fait état du faible taux de participation des immigrants ayant le droit de vote. Cet effet est surtout concentré chez les nouveaux immigrants, et il varie selon le pays duquel arrive l'immigrant.

La couleur de peau

Taylor *et al.* (2016) mentionnent pour leur part l'importance du groupe ethnique sur la participation électorale. En effet, à Omaha, les électeurs blancs sont plus nombreux à voter que les noirs. Toutefois, différentes études étatsuniennes (Highton et Burris, 2002; Verba *et al.*, 1993) montrent que les différences entre groupes ethniques en termes de participation politique s'expliquent entièrement par les différences de statut socio-économique entre ceux-ci.

La situation familiale

La situation familiale a aussi un effet sur le vote, comme le notent plusieurs études. Avoir des enfants serait corrélé négativement avec le fait d'aller voter, en particulier lorsque les enfants ont moins de cinq ans. Cela serait dû au temps que doivent passer les parents à s'occuper de leurs enfants. Wolfinger et Wolfinger (2008) montrent cependant un effet positif d'avoir des enfants sur les chances de voter aux États-Unis.

Similairement, les personnes vivant seules sont également moins susceptibles de voter (Statistique Canada, 2015). Cette dernière conclusion est également formulée par Bakvis (1991), pour qui les célibataires et les jeunes sont les deux principales catégories de personnes qui votent le moins, de même que par Taylor *et al.* (2016) et Wolfinger et Wolfinger (2008), pour qui les personnes mariées votent davantage.

La stabilité résidentielle

Le fait de changer fréquemment de résidence est également associé à un taux de participation moins élevé, selon Hansen (2016), Geys (2006) et Smets et Van Ham (2013). Cette conclusion semble particulièrement pertinente dans un contexte comme celui du Québec, où les députés représentent une circonscription en particulier.

La socialisation parentale

L'École de Columbia postule que les caractéristiques sociales des électeurs expliquent la manière dont les individus votent. Lazarsfeld *et al.* (1944) ont été les pionniers de cette approche, à une époque où la volatilité électorale était très faible aux États-Unis, où les individus savaient déjà comment ils voteraient en début de campagne et où les membres d'une même

famille votait très majoritairement en bloc. Cette approche plutôt déterministe postule d'abord que les caractéristiques sociales influencent le choix d'un parti ou d'un autre, mais également le choix d'un individu d'aller voter ou non.

À la suite de l'étude de Campbell *et al.* (1960), l'École de Michigan offre une variante à cette première approche : ce serait l'identité partisane qui expliquerait le vote, et le processus d'acquisition de celle-ci découlerait lui-même d'une socialisation politique préalable. Les parents seraient au coeur de cette socialisation politique.

Des études récentes faites à ce sujet confirment ces théories. Ainsi, en Finlande, Gidengil *et al.* (2016) montrent que l'éducation parentale affecte positivement la participation électorale des jeunes adultes, mais que le fait que les parents votent a un effet encore plus fort sur la décision de voter de leurs enfants. Plus généralement, l'effet de l'engagement politique des parents sur celui de leurs enfants est jugé significatif par Warren et Wicks (2011).

Le cynisme

Gélineau et Morin-Chassé (2009) mentionnent le cynisme comme étant l'un des principaux facteurs contribuant à l'abstention aux urnes. Ces auteurs montrent également que le cynisme est moins élevé chez les jeunes électeurs que chez les électeurs plus âgés. Il s'agirait donc d'un effet qui viendrait possiblement tempérer la tendance des jeunes à moins voter que leurs aînés. Lewis-Beck (2008) note pour sa part que le sentiment d'efficacité politique – le sentiment de pouvoir comprendre la politique et d'avoir un certain pouvoir sur celle-ci – est lié positivement à la participation électorale.

La participation à l'élection précédente

De manière générale, les électeurs qui votent lors d'une élection sont significativement plus susceptibles de voter lors des élections subséquentes (Lewis-Beck, 2008; Smets et Van Ham, 2013).

La préférence pour un parti ou un candidat

Dans *An Economic Theory of Democracy*, Downs (1957) explique que le citoyen qui n'a pas de préférence pour un parti ou pour un autre a tendance à ne pas voter, une conclusion confirmée par l'étude de Lewis-Beck (2008). Downs soutient également que les électeurs parfaitement rationnels votent normalement pour le parti qu'ils aiment le plus ou détestent le moins dans un système bipartite, mais que les électeurs peuvent s'abstenir stratégiquement afin de favoriser la victoire du parti qu'ils aiment le moins et de favoriser à long terme l'élection du parti qu'ils

amment avec une plateforme davantage semblable à celle qu'ils voudraient voir mise en place. Blais *et al.* (2000) notent aussi que les électeurs québécois qui ne se sentent pas proches d'un parti en particulier sont moins nombreux à voter.

Smets et Van Ham (2013) notent pour leur part que l'identification partisane a une influence positive significative sur le taux de participation.

Le sentiment que voter est un devoir civique

Le fort effet positif de la conception du vote comme devoir civique ou devoir de citoyen sur le taux de participation en général est repris par plusieurs sources au Québec (Gélineau et Morin-Chassé, 2009), au Canada (Blais, 2000) et aux États-Unis (Lewis-Beck, 2008).

L'intérêt politique

L'intérêt politique est l'un des principaux facteurs avancés par Norris (2002) pour expliquer la participation électorale. Selon l'enquête de Statistique Canada (2016), la principale raison offerte par les électeurs pour ne pas être allés voter au Canada en 2015 est le manque d'intérêt pour la politique (32 %). Cette conclusion est partagée par Smets et Van Ham (2013). L'étude comparative de Howe (2010) montre quant à elle que l'intérêt politique est moins grand chez les jeunes peu importe l'époque.

L'attention politique

Dans la même lignée, le fait d'accorder une grande attention à la politique est en général associé à un plus fort taux de participation électorale, selon Bakvis (1991). Smets et Van Ham (2013) et Larcinese (2007) notent pour leur part que l'exposition aux médias a un effet important sur le taux de participation.

Les connaissances politiques

Smets et Van Ham (2013) notent que le niveau de connaissances politiques a un effet important sur le taux de participation, tout comme Howe (2010), pour qui en dessous d'un certain niveau de connaissances politiques, la participation électorale décline rapidement. Ces constats sont confirmés par Larcinese (2007) au Royaume-Uni.

La théorie du choix rationnel postule également que le coût d'accès à l'information peut décourager certains électeurs à aller voter, alors que les électeurs possédant plus d'information sur la politique seraient davantage susceptibles d'aller voter (Downs, 1957; Matsusaka, 1995).

L'incapacité d'aller voter

Selon l'enquête de Statistique Canada (2016), outre l'intérêt politique, les principales raisons de ne pas voter au Canada en 2015 sont le fait d'être trop occupé (23 %), le fait d'être à l'extérieur de sa circonscription (12 %) et le fait d'être malade ou d'avoir une incapacité (12 %).

1.3.2 Les facteurs institutionnels

Le vote obligatoire

L'effet du vote obligatoire sur le taux de participation a été analysé dans plusieurs études. Blais et Dobrzynska (1998) soulignent ainsi un lien significatif entre vote obligatoire et fort taux de participation. Franklin (2001) montre pour sa part que 40 % des pays membres de l'Union européenne imposaient le vote obligatoire lors des premières élections au Parlement européen en 1979 et que ce pourcentage a baissé au fur et à mesure de l'arrivée de nouveaux pays membres, ce qui expliquerait en bonne partie la baisse constante du taux de participation à ces élections. Siaroff et Merer (2002), Perea (2002), Mattila (2003), Karp et Banducci (2008), Söderlund *et al.* (2011), Gélinau (2012), de même que les méta-analyses faites par Blais (2006) et Geys (2006) concluent toutes également que le vote obligatoire a un effet positif significatif sur la participation électorale. Blais *et al.* (2003) reprennent aussi cette conclusion tout en présentant comme un facteur important la présence de sanctions visant à faire respecter l'obligation de voter. André Blais souligne le fort effet positif du vote obligatoire sur la propension à voter, tout en constatant que certaines études montrent que les électeurs qui votent seulement parce que le vote est obligatoire votent *aléatoirement* (Blais et Milner, 2011). Enfin, Norris (2002) montre que le vote obligatoire augmente substantiellement le taux de participation dans les démocraties établies, alors que l'effet n'est pas notable dans les autres pays, ce que l'auteure explique par l'absence de sanctions dans ces derniers, notamment.

Le scrutin proportionnel

Blais et Dobrzynska (1998) constatent que le mode de scrutin proportionnel a un effet positif significatif sur la participation électorale. Au contraire, les systèmes majoritaires ont un effet négatif significatif sur le taux de participation. Aucun effet sur cette variable ne peut être constaté pour les systèmes mixtes et pluralitaires. Blais *et al.* (2003) font aussi état de taux de participation plus élevés dans les systèmes proportionnels et mixtes compensatoires que dans les autres. Blais (2006) et Endersby et Kriekhaus (2008) notent un effet positif du mode de scrutin proportionnel sur le taux de participation dans les « démocraties établies » mais pas nécessairement ailleurs. Norris (2002), Geys (2006), Karp et Banducci (2008), Gélinau (2012)

et Maeda (2016) montrent au contraire un effet positif de la représentation proportionnelle sur le taux de participation en général.

Certains auteurs se sont aussi penchés sur des aspects plus spécifiques des modes de scrutin. Ainsi, pour Perea (2002), les systèmes électoraux qui favorisent la représentation des petits partis améliorent surtout la participation électorale des électeurs avantagés – riches, instruits et engagés –, et ceux qui permettent de choisir entre plusieurs candidats d’un même parti améliorent les chances de voter des électeurs avantagés mais les diminuent pour les électeurs désavantagés. Mattila (2003), quant à lui, note qu’augmenter le nombre de circonscriptions augmente le taux de participation aux élections européennes, alors que Norris (2002) voit un effet positif sur le vote lorsque les circonscriptions sont plus petites. Brockington (2004) et Karp et Banducci (2008) notent pour leur part que les systèmes électoraux qui produisent fréquemment des coalitions plus larges que le minimum nécessaire ont des taux de participation moins élevés.

Les mesures facilitant et décourageant l’accès au scrutin

Les mesures visant à faciliter le vote sont également étudiées par plusieurs auteurs. Notamment, le fait de permettre le vote par la poste augmenterait la participation électorale (Blais *et al.*, 2003; Karp et Banducci, 2008). Blais *et al.* (2003) montrent aussi que les pays où il est possible de voter par anticipation et par procuration ont de meilleurs taux de participation. La facilité de s’inscrire sur la liste électorale a un effet positif sur le taux de participation selon Geys (2006) et Pérez-Liñán (2001) (en Amérique latine), mais aucun effet selon les résultats de Blais *et al.* (2003). Les votes tenus les samedis et les dimanches (Mattila, 2003) ou les dimanches en particulier (Karp et Banducci, 2008) ont typiquement des taux de participation plus élevés ; ceux ayant lieu lors de jours fériés n’auraient pas d’effet significatif (Blais *et al.*, 2003) ; enfin, les votes tenus durant l’été – juin à septembre – verraient de plus forts taux d’abstention (Mattila, 2003). Toutefois, pour Blais (2006), toutes ces mesures visant à faciliter le vote n’ont pas d’effet significatif clair.

Dans une étude faite en Pennsylvanie, Neiheisel (2016) compare l’influence des facteurs légaux-institutionnels – comme les règles d’enregistrement des électeurs et l’extension du scrutin à certaines catégories d’électeurs qui en étaient précédemment privées – et l’effet des facteurs comportementaux – comme l’effet des journaux partisans – sur le vote. Les résultats montrent que ce sont les facteurs légaux-institutionnels qui ont la plus grande importance.

L’interdiction de voter jusqu’à un âge avancé – souvent 21 ans – est un facteur associé à de forts taux de participation, selon Blais et Dobrzynska (1998). Cependant, Norris (2002) montre plutôt que l’âge légal pour voter n’a pas d’influence significative sur la participation électorale.

Les élections tenues simultanément

Pour Blais et Dobrzynska (1998), le fait qu'une élection soit décisive, i.e. qu'il n'y ait aucune élection pour une entité fédérée, pour une chambre haute ou pour un président en dehors de celle-là⁴, est aussi lié positivement à la variable expliquée. Aussi, Mattila (2003) et Geys (2006) notent un effet positif significatif sur le taux de participation lorsque des élections à différents paliers de pouvoir sont tenues au même moment.

Le niveau de démocratisation d'un pays

Pour Blais et Dobrzynska (1998), le respect des droits politiques dans un pays n'est pas associé à des taux de participation plus ou moins élevés. Toutefois, leur analyse se limite aux pays libres selon la typologie de *Freedom House*. Par rapport au niveau de démocratisation d'un pays, Pacek *et al.* (2009) montrent également qu'il n'y a aucun effet de cette variable sur la participation électorale d'un pays.

Le nombre de chambres législatives

Gélineau (2012) explique qu'un régime unicaméral expliquerait en partie la participation très élevée à certains endroits dans le monde.

Le système de financement des campagnes

Enfin, l'effet du système de financement des campagnes sur le vote est noté par Baek (2009) : plus la quantité d'argent pouvant être dépensée est élevée, plus le taux de participation est élevé.

1.3.3 Les facteurs structurels à long terme

Le pays et la région

Les facteurs liés au territoire habité sont présentés dans la littérature sous différents angles. D'abord, Franklin (2002) trouve, à la suite d'une étude comparant 23 pays, que le fait d'habiter un pays ou un autre est le facteur qui permet le mieux de prédire si une personne votera ou pas. L'intérêt pour la politique, le niveau d'instruction et la richesse personnelle seraient secondaires par rapport à cet indicateur.

4. Si les électeurs votent en même temps pour tous ces paliers, cette élection est considérée comme décisive.

Le fait d'habiter sur certains continents aurait lui aussi une influence significative. Par exemple, les Océaniens sont plus susceptibles de voter que les Américains du Nord et du Sud et que les Africains. Blais et Dobrzynska (1998) postulent donc que la culture politique de certains continents a une influence sur le taux de participation des pays qui s'y trouvent.

De manière similaire, le fait d'habiter une province ou une région en particulier est considéré par Bakvis (1991) comme étant l'un des principaux déterminants de la participation électorale au Canada aux élections fédérales. Les taux de participation aux élections provinciales varient eux aussi beaucoup d'une province à l'autre, comme le montre la Figure 1.5. Cette différence entre régions peut être constatée dans plusieurs autres pays avec une influence significative, comme le montrent Smets et Van Ham (2013).

Le nombre de partis

Pour Blais et Dobrzynska (1998), un faible nombre de partis a un effet positif significatif sur le taux de participation. Siaroff et Merer (2002) établissent aussi que les systèmes politiques bipartites avec un haut niveau de polarisation ont des taux de participation plus élevés. Cela pourrait être dû au sentiment d'avoir un choix clair entre deux partis, qui pourrait motiver certains électeurs à aller exprimer leur préférence sans que celle-ci semble diffuse du fait de l'existence de multiples options. D'un autre côté, Brockington (2004) montre que les systèmes de partis plus larges sont associés à de plus forts taux de participation. Cela pourrait être dû au fait que, dans les systèmes proportionnels, le nombre de partis représentés est souvent plus élevé que dans les systèmes majoritaires; les systèmes proportionnels ont des taux de participation quelque peu supérieurs aux autres, tel qu'évoqué plus tôt. Selon Karp et Banducci (2008), l'effet du nombre de partis représentés au parlement sur le taux de participation n'est pas significatif. Enfin, pour Siaroff et Merer (2002), les pays où les partis politiques ont un grand nombre d'adhérents ont des taux de participation plus élevés.

Le niveau de développement économique

Pour Blais et Dobrzynska (1998), du côté des facteurs socio-économiques, le développement économique, mesuré par le PNB réel per capita, a un effet positif significatif sur le taux de participation. Dans la même veine, Blais *et al.* (2003) montrent que le développement économique est associé à une plus forte participation électorale, et Blais (2006), Nevitte *et al.* (2009) et Gélinau (2012) montrent que les pays pauvres ont des taux de participation plus faibles.

Pour Mattila (2003), le fait qu'un pays reçoive des subventions européennes augmente son taux de participation, alors que le fait qu'il en paie le diminue. Pour sa part, Solt (2008) montre que l'augmentation des inégalités économiques diminue le taux de participation.

L'importance des pouvoirs en jeu

La saillance est également un facteur considéré comme important dans plusieurs études, même si la définition de « saillance » n'est pas consensuelle – du moins, selon Blais (2006), pour qui les études ont eu des résultats mitigés quant à l'influence de cette variable explicative. Franklin (2002), toutefois, y voit un déterminant majeur de la participation électorale. La saillance d'une élection comprend à ses yeux l'importance des pouvoirs donnés au gagnant de celle-ci. De manière similaire, pour Siaroff et Merer (2002), l'importance des pouvoirs donnés par le biais d'une élection est un facteur favorable à un taux de participation élevé. Les auteurs définissent une élection importante comme une élection législative dans un pays où il n'y a ni gouvernements régionaux forts ni président élu ayant des pouvoirs importants.

La taille de la population

Pour Blais et Dobrzynska (1998), le fait qu'un pays soit peu peuplé a un effet positif significatif sur la participation électorale, une conclusion reprise par Blais *et al.* (2003), Blais (2006), Geys (2006) et Gélinau (2012). Blais et Dobrzynska (1998) voient également un effet positif de la densité de population sur la participation électorale. Cette dernière relation est toutefois assez faible. Geys (2006) montre par ailleurs que la concentration de la population et son homogénéité n'ont aucun effet notable sur le vote.

Les indicateurs socio-économiques

Pour Blais et Dobrzynska (1998), le taux d'analphabétisme a un effet négatif significatif sur le taux de participation, alors que la croissance économique et l'espérance de vie n'ont pas d'effet significatif sur la variable expliquée. Arce et Bellinger (2007) montrent quant à eux que le degré de libéralisme économique dans un pays n'est pas un facteur déterminant pour la participation électorale dans les pays latino-américains.

1.3.4 Les facteurs structurels à court terme

La compétitivité d'une élection

Sur la scène internationale, plusieurs études montrent que la compétitivité des élections est liée au taux de participation. Une course serrée encourage un taux de participation supérieur selon Blais et Dobrzynska (1998), Franklin (2002), Kostadinova (2003), Blais (2006), Geys (2006), Lewis-Beck (2008), Söderlund *et al.* (2011) et Gélinau (2012). Cela ne s'appliquerait

toutefois pas au cas du Québec, où le fait que la course soit serrée n'encourage pas davantage les électeurs à se rendre aux urnes (Blais *et al.*, 2000).

La première élection démocratique

La première élection pour un certain poste ou pour un certain organe a typiquement un taux de participation élevé, taux qui diminue dans les quelques élections subséquentes. Cet effet est noté pour les élections au Parlement européen (Franklin, 2001) et pour les pays vivant leur premier exercice démocratique (Kostadinova, 2003; Pacek *et al.*, 2009). En revanche, les nouvelles démocraties ont généralement des taux de participation moins élevés que les démocraties établies (Karp et Banducci, 2007).

La confiance envers les politiciens

La confiance populaire envers le parlement et envers les politiciens de même que la satisfaction de la population envers le gouvernement sont des facteurs contextuels qui ont un effet significatif sur le taux de participation, selon l'étude de Grönlund et Setälä (2007).

Le montant des dépenses électorales

Enfin, Geys (2006) mentionne que les campagnes électorales où le montant de dépenses est élevé voient des taux de participation plus élevés.

La mobilisation

Smets et Van Ham (2013) notent que la mobilisation des électeurs par les partis politiques ou par d'autres groupes dans la société aurait un effet positif important sur le taux de participation.

1.3.5 Les facteurs liés à l'école

Le type d'école

À Milwaukee, avoir étudié dans une école publique et avoir reçu un bon pour étudier dans une école privée sont associés à des chances égales de voter plus tard, selon DeAngelis et Wolf (2018), une conclusion partagée par Carlson *et al.* (2016) et Kingsbury (2017), pour qui étudier dans le secteur public ou privé ne fait aucune différence significative. À l'inverse, Andee (2005) montre que les Britanno-Colombiens étudiant dans des écoles privées ont davantage

l'intention de voter plus tard. Minkoff (2014) montre qu'à New York, le fait d'habiter dans un milieu où se trouve une école publique de haute qualité augmente le taux de participation.

1.4 Discussion

Parmi les principaux déterminants du taux de participation, on trouve l'âge et la génération. En effet, il semblerait que les jeunes votent moins que leurs aînés en raison principalement du fait que les plus jeunes cohortes se sentent moins interpellées par les enjeux politiques les plus saillants dans l'actualité et de l'effet très négatif à court terme du décrochage scolaire sur la participation électorale des jeunes. Un niveau d'éducation plus important, un meilleur revenu, le fait d'être marié et d'être sédentaire, la préférence marquée pour un parti politique, l'intérêt politique et de bonnes connaissances politiques sont autant d'autres facteurs individuels qui sont fortement corrélés avec la participation électorale chez la population en général.

Plusieurs facteurs institutionnels ont aussi une incidence positive importante sur le vote, notamment le scrutin proportionnel, le vote obligatoire et des lois facilitant l'accès aux urnes. Parmi les facteurs structurels à long terme, le fait d'habiter un pays ou une région en particulier a une incidence significative sur le taux de participation, tout comme le niveau de développement économique et la taille de la population : les pays peu peuplés et avec un bon développement économique ont de plus faibles taux d'abstention. Dans les facteurs relatifs à une élection en particulier, deux points ressortent davantage : la compétitivité d'une élection encourage une plus forte participation électorale, de même que le fait qu'un pays en soit à sa première élection démocratique.

Chapitre 2

Les cours d'éducation civique : la lumière au bout du tunnel ?

Cette section s'intéresse à tout ce qui a été publié jusqu'ici concernant les effets des cours d'éducation civique obligatoires au secondaire¹. Afin de mieux évaluer ces effets, les dimensions de l'engagement identifiées par Campbell (2006) sont utiles. Ces dimensions sont les suivantes :

1. engagement politique : tenter d'influencer une ou des politiques publiques ;
2. engagement civique : participer à une activité publique qui ne vise pas à influencer une politique publique ;
3. vote : aller voter ;
4. confiance interpersonnelle : faire confiance à ses concitoyens ;
5. confiance institutionnelle : faire confiance au gouvernement, aux partis politiques et aux institutions politiques en général ;
6. connaissance politique : posséder des connaissances sur les institutions politiques et sur le processus démocratique.

Une septième dimension identifiée par Campbell, celle de la tolérance, semble moins pertinente considérant l'objet de ce travail. Il s'agit donc ici de vérifier si les cours d'éducation civique ont un effet sur l'une ou l'autre de ces dimensions.

Les effets sur la participation citoyenne des cours d'éducation civique, de politique ou encore d'éducation à la citoyenneté font l'objet d'une littérature assez importante. Celle-ci se concentre principalement aux États-Unis, mais également au Canada au palier fédéral, au Québec, dans quelques provinces ainsi qu'au Royaume-Uni. Un certain nombre d'études se

1. Ce chapitre reprend l'essentiel du cahier 13 de la Chaire de recherche sur la démocratie et les institutions parlementaires publié par le même auteur (Fortier-Chouinard, 2017). Certaines sections jugées moins pertinentes pour la présente étude ont été retirées. Les seuls ajouts concernent la portion sur le cours d'HEC au Québec.

basent aussi sur les données d'autres pays ou sur celles d'une étude comparative internationale. C'est donc sur une base géographique que cette section est divisée.

2.1 Études de cas

2.1.1 Canada

Au Canada, l'éducation est une compétence explicitement provinciale. Chaque province a donc sa propre approche. Barry (2003), après avoir comparé différents programmes d'éducation civique au pays avec ceux de la France, de l'Angleterre et des États-Unis, considère que l'éducation civique au Canada est basée sur une approche active qui met l'accent sur la participation des jeunes dans différentes activités afin de les conscientiser à des problématiques locales aussi bien que mondiales.

Au Québec, depuis 2006, des cours d'éducation à la citoyenneté existent entre la première et la quatrième année du secondaire. Ils sont intégrés à des cours d'histoire durant ces quatre années, ceux de première et deuxième secondaire abordant également la géographie. Lors des deux premières années, c'est l'histoire du monde occidental qui est enseignée, à partir de la préhistoire et jusqu'aux enjeux de l'époque contemporaine. En troisième et quatrième secondaire, c'est l'histoire du Québec et du Canada qui est mise de l'avant, à partir des premiers occupants du territoire et jusqu'à l'époque contemporaine. Les différents sujets devant être abordés sont disponibles en ligne sur le site du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016a,b). Tout au long du parcours secondaire, des notions d'éducation à la citoyenneté sont incluses : « La dernière section [de chaque thème abordé] présente des apprentissages qui sensibilisent les élèves à l'importance de la participation à la vie collective et à l'utilité d'institutions publiques aujourd'hui » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016b).

La philosophie derrière la fusion de ces trois matières est la suivante, selon Guay et Jutras (2000) :

les apprentissages faits en histoire et en géographie doivent concourir « à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie » (p. 69).

Selon Bouvier *et al.* (2013), le programme a aussi pour finalités de promouvoir un vivre-ensemble harmonieux et de favoriser la cohésion sociale. Citant le Programme de formation de l'école québécoise publié par le ministère de l'Éducation en 2004, les auteurs corroborent généralement les propos de Guay et Jutras : développement de l'esprit critique, compréhension

du monde et prise de conscience des diverses idées et croyances qui coexistent sont à la base de l'association faite au Québec entre histoire et éducation à la citoyenneté.

Depuis l'automne 2015, toutefois, un nouveau cours d'histoire en troisième et quatrième secondaire est testé dans plusieurs écoles du Québec : HQC (histoire du Québec et du Canada). Ce cours continue d'aborder l'histoire du Québec et du Canada mais n'inclut plus d'éducation à la citoyenneté en tant que compétence à développer pour ce cours. Toutefois, des notions d'éducation à la citoyenneté sont toujours abordées dans différentes matières scolaires, puisque l'une des compétences qui doivent être abordées par tous les enseignants est « Vivre-ensemble et citoyenneté » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Le cours est appliqué dans toutes les écoles du Québec depuis l'automne 2018.

Une place accrue accordée à l'éducation civique au primaire et au secondaire serait prônée par 96 % des jeunes, selon une enquête menée auprès des participants de l'École d'été de l'Institut du Nouveau monde (2012). D'emblée, l'étude de l'INM comporte un biais de sélection : les jeunes interrogés sont tous inscrits à l'école d'été de cet institut ; ils sont potentiellement plus intéressés par la politique que les jeunes de leur âge en général, ce qui empêche de généraliser les résultats à l'ensemble des jeunes. Ceci dit, le rapport met le doigt sur certains problèmes et sur certaines explications intéressantes. Il affirme ainsi que « si les jeunes s'abstiennent en si grand nombre de voter, c'est principalement à cause d'un manque d'intérêt envers la politique [...] largement tributaire d'un manque d'éducation civique » (p. 10). Comme le souligne un élève interrogé,

L'éducation citoyenne est absente des programmes pédagogiques... on ne nous apprend pas comment notre système fonctionne, on ne nous apprend pas quel est le pouvoir du citoyen dans une démocratie représentative. On ne nous apprend pas l'art du débat. [...] On ne nous apprend pas assez jeune à se forger une opinion, un point de vue, à l'argumenter, à l'étayer, à l'articuler... (p. 10).

Dostie-Goulet (2014) s'intéresse quant à elle au point de vue des enseignants par rapport au cours d'histoire et éducation à la citoyenneté au Québec. Elle aborde cette question dans une étude faite en 2010 auprès de 96 enseignants de ce cours. Les résultats montrent que 90 % d'entre eux croient que l'école joue un rôle important dans la socialisation politique des jeunes – entendue ici comme l'apprentissage de connaissances politiques et le développement de citoyens engagés dans leur communauté –, mais que 80 % d'enseignants trouvent que les écoles devraient en faire plus pour informer leurs élèves à propos des élections. D'autre part, 64 % des enseignants trouvent qu'il est facile de combiner histoire et éducation à la citoyenneté dans un même cours, mais 60 % trouvent qu'ils n'abordent pas suffisamment la matière, plusieurs mentionnant le manque de temps comme principale raison. La majorité des enseignants consacrent entre 10 % et 25 % de la matière à l'éducation à la citoyenneté. Enfin, 10 % des enseignants ne se sentent pas à l'aise d'enseigner des notions d'éducation à la citoyenneté et des connaissances politiques à leurs élèves.

En Ontario, un cours obligatoire d'éducation politique a également été implanté en dixième année en 2000. Ce cours, qui dure une demi-année, est critiqué sévèrement par les professeurs interviewés par [Print et Milner \(2009\)](#). Selon eux, le cours ne dure pas suffisamment longtemps, les élèves qui le suivent sont trop jeunes et le niveau de connaissances préalables varie beaucoup d'un élève à l'autre. D'autre part, plusieurs professeurs enseignant le cours n'auraient pas eu la formation ni la motivation requises pour enseigner cette matière, et l'accent mis sur les institutions politiques ou encore sur des événements d'actualité varie beaucoup d'un enseignant à l'autre. Cette étude teste également l'effet de ce nouveau programme sur la participation électorale des jeunes dans le contexte des élections fédérales de 2004 et de 2006 et conclut qu'aucun effet ne peut être constaté ([Élections Canada, 2012](#)).

Toutefois, une étude faite par [Claes et Hooghe \(2008\)](#) au Québec et en Ontario auprès de plus de 3000 jeunes de 81 écoles différentes en arrive à la conclusion que l'éducation civique améliore l'intention des élèves de participer à la politique plus tard en les rendant plus intéressés par ce domaine des sciences sociales. L'indicateur de participation développé par les auteurs comprend des éléments tels que devenir membre d'un parti, participer à un boycott, participer à des manifestations légales et illégales, être candidat à une élection ou encore faire du bénévolat pour un parti. La conclusion de l'article est que l'intérêt politique est le principal déterminant de l'intention de participer à la politique chez les jeunes et que cet intérêt augmente de manière significative pour les élèves ayant suivi des cours d'éducation civique. Les auteurs notent aussi un effet significatif de l'éducation civique sur le niveau de connaissances politiques. Toutefois, les effets des cours traditionnels d'éducation politique, bien que significatifs, sont moins importants que ceux des programmes de service communautaire.

Pour leur part, [Anderson et Goodyear-Grant \(2008\)](#) soutiennent que les étudiants au secondaire en Ontario qui ont suivi le cours d'éducation civique et qui l'ont apprécié ont davantage l'intention de voter plus tard que ceux n'ayant pas apprécié ce cours.

L'article de [Claes *et al.* \(2009\)](#) s'intéresse aussi aux cours ontarien et québécois en interrogeant des élèves de 15 à 17 ans dans ces deux provinces et en analysant quantitativement leurs réponses. Les auteurs trouvent que le service communautaire encourage le plus l'intention de participation politique, mais que les cours d'éducation civique en classe sont également associés à l'intention de participer à la politique plus tard, ce qui inclut le vote. L'effet sur les connaissances politiques est également positif et significatif. De plus, cet effet est le même pour les minorités visibles que pour le reste des élèves.

Dans un article publié par [Molina-Girón \(2016\)](#), le style d'enseignement d'un enseignant en dixième année à Ottawa est décortiqué. L'étude en vient à la conclusion que la manière d'enseigner la matière aux élèves a un grand effet sur ceux-ci. Le professeur sur lequel se base l'étude fait appel à la diversité des opinions dans un contexte multiculturel et attire l'attention

de ses élèves sur les défis de la démocratie et sur les inégalités structurelles dans la société. Cet article se veut un plaidoyer en faveur de cette approche.

Une étude faite par Chareka et Sears (2006) dans les provinces maritimes et faisant appel à des entrevues phénoménologiques a pour sa part découvert que les jeunes ont déjà un certain niveau de connaissances politiques mais que ce niveau n'est pas corrélé à une plus grande propension à aller voter en raison de leur perception du vote comme ne changeant rien.

2.1.2 États-Unis

Aux États-Unis, actuellement, les thèmes de l'autorité, du pouvoir et du gouvernement doivent obligatoirement être abordés dans les études secondaires dans les 50 États, bien que plusieurs autres thèmes comme la culture et la diversité ne soient imposés que dans les standards de certains États. 40 d'entre eux ont d'ailleurs au moins un cours d'éducation civique obligatoire au secondaire (Godsay *et al.*, 2012).

Historiquement, les études sur les cours d'éducation civique aux États-Unis remontent aux années 1950 et 1960, dans un contexte de guerre froide et de lutte pour les droits civiques des Afro-Américains, entre autres. Ces études ont le plus souvent montré un effet minime de ces cours sur les connaissances politiques et sur les attitudes politiques des jeunes les ayant suivis, comme le note la revue de la littérature faite par Langton et Jennings (1968). Par exemple, Somit (1958) n'a pas trouvé d'effet significatif des cours d'introduction à la politique sur les attitudes des étudiants face à la participation électorale et Litt a fait le même constat en 1963. Pour leur part, Almond et Verba (1963) ont conclu que ces cours améliorent le sentiment de compétence politique des personnes qui les ont suivis. Langton et Jennings mènent eux-mêmes une étude en 1965 auprès de 1669 étudiants de la dixième à la douzième année de même que des parents, enseignants et autres intervenants et concluent pour leur part ceci :

the more civics courses the student has had the more likely he is to be knowledgeable, to be interested in politics. [sic] to expose himself to the political content of the mass media, to have more political discourse, to feel more efficacious, to espouse a participative (versus loyalty) orientation, and to show more civic tolerance. The possible exception to the pattern is the curvilinear relationship between course-taking and political cynicism. [...] However, it is perfectly obvious from the size of the correlations that the magnitude of the relationships are extremely weak, in most instances bordering on the trivial. The highest positive eta coefficient is .06, and the highest partial beta is but .11 (for political knowledge) (p. 62).

Ainsi, ces auteurs ont des conclusions mitigées. Leur étude ne permet pas de conclure qu'il y aurait un effet significatif des cours d'éducation civique sur les connaissances politiques ou sur les autres indicateurs mentionnés dans l'extrait. Campbell (2006) note que cette étude, largement citée, a découragé la recherche sur l'éducation civique dans les décennies suivantes.

Plus récemment, toutefois, plusieurs études étatsuniennes sont arrivées à des résultats différents, selon une revue de la littérature de Galston (2001). Leming (1996) conclut par exemple que les étudiants ayant suivi des cours d'éducation à la citoyenneté sont plus intéressés par la politique, ont de meilleures connaissances et sont plus attachés aux valeurs démocratiques que ceux n'en ayant pas suivi. Conover et Searing (2000) concluent pour leur part que les cours de littérature anglaise sont plus efficaces pour former les citoyens que ceux d'éducation civique. Galston ne développe pas davantage sur ce résultat peu intuitif.

Niemi et Junn (1998) mentionnent quant à eux l'effet significatif des cours d'éducation civique sur le niveau de connaissances politiques et un effet mitigé sur la confiance envers le gouvernement. Les auteurs trouvent toutefois des effets très similaires entre les élèves ayant suivi ces cours et ceux ayant suivi des cours d'histoire des États-Unis. Niemi et Junn font également état de plusieurs problèmes méthodologiques dans l'étude de Langton et Jennings, notamment l'attention égale accordée aux élèves de dixième, onzième et douzième année ou encore un manque de considération pour les différentes méthodes d'enseignement employées. Comme le mentionne Galston (2001), l'étude de Niemi et Junn est elle-même critiquée par différents auteurs, qui soulignent par exemple l'incertitude de la persistance à travers le temps des effets des cours (Greene, 2000). L'étude de Niemi et Junn demeure néanmoins l'une des plus citées dans la littérature, et elle marque le début d'un regain d'intérêt pour l'éducation civique dans le monde de la recherche.

Plusieurs études se sont récemment intéressées à l'effet de différentes méthodes d'enseignement utilisées dans les cours d'éducation civique. Selon les résultats étatsuniens d'une étude faite en 1999 par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Martens et Gainous, 2013), l'approche la plus utilisée par les professeurs est l'enseignement traditionnel magistral avec un manuel et des exercices, alors que 10 % des professeurs d'éducation civique enseignent dans un climat de cours ouvert. Cette dernière approche encourage les élèves à donner leur opinion sur des enjeux politiques en discutant et en débattant avec leurs pairs (Martens et Gainous, 2013). Selon le Civic and Political Health Survey de 2006, 30 % des jeunes adultes disent avoir été exposés à ce genre d'approche lors de leurs études (Lopez, 2006)². Or, selon l'étude de l'IEA, le climat de cours ouvert est de loin la méthode la plus efficace pour améliorer à la fois les connaissances politiques des jeunes, leur intention d'aller voter plus tard, leur efficacité interne³ et leur efficacité externe⁴. Cette méthode est encore

2. Deux questions dans ce rapport concernent le climat de classe ouvert : « In classes that deal with history, government, social studies, or related subjects, how often do teachers encourage the class to discuss political and social issues in which people have different opinions? » ; « How often are students encouraged to make up their own minds about issues? » (p. 42-43).

3. Efficacité interne : sentiment personnel d'avoir la compétence nécessaire pour comprendre la politique et pour y participer.

4. Efficacité externe : confiance d'un individu en la volonté du gouvernement de répondre positivement aux demandes et aux besoins des citoyens.

plus efficace pour atteindre ces objectifs lorsqu'elle est combinée à d'autres, en particulier les méthodes d'enseignement traditionnelles (Martens et Gainous, 2013).

Dans une étude portant sur le programme Kids Voting USA, McDevitt et Kiouisis (2006) étudient l'effet de ce programme qui existe dans 30 États, qui dure quelques semaines et qui a lieu peu de temps avant des élections. Le programme comporte plusieurs pans : des cours d'éducation civique avec un climat de classe ouvert ; des opérations de sortie de vote où les élèves de onzième et douzième années participent à différentes activités de fin de campagne pour inciter les adultes à aller voter ; des discussions-entrevues avec les parents à la maison ainsi que l'apprentissage par le service communautaire. Selon les résultats obtenus, les prédispositions à la délibération entre amis et avec leurs parents augmentent chez les jeunes qui suivent le programme, de même que leur implication politique et l'attention qu'ils portent aux nouvelles. Le programme augmente de manière indirecte la propension à aller voter : l'augmentation de l'utilisation des médias et de la fréquence des délibérations politiques en famille constatées auraient un effet sur le vote. En revanche, aucun effet direct du programme sur le vote n'est constaté par les auteurs.

Kahne *et al.* (2006) s'intéressent pour leur part au programme Constitutional Rights Foundation's CityWorks. Ce programme, mis en place à Los Angeles, combine des cours sur le gouvernement américain, des simulations diverses où les jeunes doivent prendre des décisions politiques, des rencontres avec des acteurs politiques de leur région et des activités de service communautaire. Le but explicite du programme est d'encourager les jeunes à participer et à s'impliquer politiquement. Concrètement, « les élèves débattent de changements à apporter à la charte de la ville, participent à une conférence de presse municipale, font du lobbying et participent à une simulation de procès⁵ » (p. 392). Les résultats de cette quasi-expérimentation montrent que l'implication politique, qui comprend l'implication dans la communauté, le respect des lois et la recherche de solutions aux problèmes de la communauté, est plus forte chez les jeunes ayant suivi ce programme que chez les autres, et ce, après une session d'exposition au programme. Les simulations, le service communautaire et les contacts avec des acteurs politiques ont un effet significatif sur l'engagement politique futur.

Dans une étude subséquente de Kahne et Spote (2008), ceux-ci arrivent à la conclusion que l'implication future dans la communauté – dans un horizon de trois ans – est plus grande chez les étudiants qui ont évolué dans un milieu scolaire où les discussions et débats au sujet d'enjeux politiques étaient encouragés.

La même année, Pasek *et al.* (2008) se penchent sur l'efficacité du programme Student Voices à Philadelphie, qui consiste en des cours d'éducation civique dans un climat de classe ouvert avec des programmes d'engagement dans la communauté via le service communautaire. Leurs conclusions sont que, deux ans après avoir suivi le programme, les jeunes ayant suivi le pro-

5. Traduction libre à partir de l'anglais.

gramme ont un plus grand sentiment d'efficacité interne et une meilleure connaissance des candidats aux élections étatsuniennes de 2004, et ils accordent plus d'attention à la politique. Toutefois, l'effet du programme sur la tendance à aller voter n'est pas significatif. Les auteurs nuancent cette dernière conclusion en notant que les élèves ayant une plus grande attention politique et ceux ayant un plus grand sentiment d'efficacité interne sont plus susceptibles de voter que les autres. Ils voient donc un effet indirect mais réel de Student Voices sur la propension des jeunes à aller voter. Cette fois encore, « les discussions politiques en classe combinées à un projet axé sur les besoins de la communauté ont un plus grand effet que les cours d'éducation civique plus magistraux⁶ » (p. 35). Enfin, l'utilisation des médias en classe améliore les connaissances politiques des jeunes selon les résultats de l'étude.

Une autre étude récente faite en 2011 par Bachner note un effet positif des cours d'éducation civique en général sur la participation électorale, et non seulement de ceux qui font appel au climat de classe ouvert :

[Cette étude], basée sur deux études longitudinales sur l'éducation nationale (National Education Longitudinal Studies), montre que les élèves qui suivent un cours d'un an sur le gouvernement américain/l'éducation civique sont de 3 à 6 points de pourcentage plus susceptibles de voter aux élections suivant la fin de leurs études secondaires que ceux qui ne reçoivent aucun enseignement civique. Parmi les élèves indiquant ne pas parler de politique avec leurs parents, le fait de suivre un tel cours est associé à une hausse de 7 à 11 points de pourcentage de la probabilité de voter (Élections Canada, 2012).

D'autre part, Yanus *et al.* (2015) se penchent sur le programme Democracy USA, un programme offert au High Point University en Caroline de Nord lors des élections de 2012. Le programme possède cinq volets : cours en classe faisant appel à un climat de classe ouvert ; trois colloques organisés par les étudiants ; différentes activités parascolaires incluant des visites guidées en bus et des activités en lien avec la Convention nationale démocrate de 2012 à Charlotte ; la préparation de plusieurs courts-métrages portant sur des enjeux politiques et, enfin, la participation au processus de plusieurs sondages. Un certain nombre d'élèves participaient à toutes ces activités, tandis que d'autres n'étaient pas impliqués directement dans le projet mais ont participé à quelques activités du programme. C'est cette dernière catégorie d'étudiants qui a le plus bénéficié du programme, selon Yanus et ses collègues : amélioration des connaissances politiques, désir de participer à d'autres activités politiques, plus grande attention envers l'actualité politique et plus grande volonté de voter plus tard, et ce, en contrôlant plusieurs autres variables dont le sexe et la couleur de peau. Les étudiants ayant participé au programme étaient toutefois préalablement significativement plus intéressés par la politique, ce qui laisse penser que les résultats sous-évaluent l'effet du programme sur ces étudiants. Des gains significatifs peuvent néanmoins être constatés pour les étudiants

6. Traduction libre à partir de l'anglais.

ayant participé à Democracy USA quant à leurs capacités de débat, leur sentiment d'efficacité interne et plusieurs autres indicateurs.

Enfin, une étude faite par Claassen et Monson (2015) auprès de 270 étudiants venant de deux grandes universités étatsuniennes note que ceux ayant suivi un cours d'éducation civique au secondaire ont conservé de meilleures connaissances politiques que les autres un an et demi après qu'il ait été terminé. D'autre part, l'attachement de ces étudiants à un parti politique a augmenté à la suite du cours, sans pour autant que cela se traduise par des prises de position plus « extrémistes » – plus éloignées du centre – ni par une modification de leur parti préféré. En revanche, ces étudiants sont également devenus de plus en plus cyniques sur le long terme après avoir suivi le cours, et la variation dans leur taux de participation électorale semble incertaine. D'autre part, l'utilisation de différentes sources de médias a baissé de manière significative pour les étudiants qui suivaient le cours après que celui-ci ait été terminé. L'absence d'un groupe de contrôle pour cette partie des résultats rend toutefois ceux-ci difficiles à interpréter. Cette étude, comme la précédente, concerne l'éducation civique à l'université et non au secondaire.

Mettant de côté ces considérations sur l'éducation civique, Putnam (2000) mentionne un fait important concernant l'éducation en général : « alors que l'éducation a augmenté aux États-Unis dans les trois dernières décennies, la participation politique a généralement diminué⁷ » (Print et Milner, 2009, p. ix). Ainsi, l'éducation ne permet pas à elle seule d'éviter le phénomène de la baisse de la participation électorale.

2.1.3 Royaume-Uni

Dans un premier temps, Denver et Hands (1990) se penchent sur le cours de politique offert aux élèves à la fin de leur secondaire en Angleterre et au pays de Galles et concluent que les élèves ayant suivi ce cours font état de niveaux supérieurs d'attention politique et de connaissances politiques que ceux n'ayant pas suivi le cours. Ils ont aussi un plus fort sentiment d'efficacité interne et utilisent davantage les différents médias pour s'informer. Toutefois, le niveau de cynisme varie peu entre les deux catégories d'élèves. Puisque les élèves n'ont pas été assignés aléatoirement aux cours de science politique, il est toutefois possible que les différences soient dues aux caractéristiques des personnes ayant choisi de suivre un cours de politique sans que ces caractéristiques aient changé durant le cours de politique suivi.

Une étude de John et Morris (2004) s'intéresse pour sa part à l'influence sur le capital social des cours d'éducation civique. Interviewant des jeunes de 15 et 16 ans fréquentant différentes écoles autour de Londres, les auteurs concluent que les cours d'éducation civique ont un effet

7. Traduction libre à partir de l'anglais.

positif et significatif sur la confiance envers les autres personnes en général et sur l'action volontaire – signatures de pétitions, dons de charité, collectes de fonds, etc.

D'autre part, une étude faite par Tonge *et al.* (2012) fait état du programme d'éducation civique obligatoire implanté dans les écoles secondaires d'Angleterre depuis 2002. Selon les auteurs, en date de 2009, les résultats sont positifs : l'activisme politique, le niveau de connaissances politiques et le taux de participation électorale sont plus élevés chez les jeunes qui ont suivi le cours que chez ceux ne l'ayant pas suivi.

Une étude de Kisby et Sloam (2012) partage ces conclusions : les auteurs considèrent que la participation politique des jeunes qui ont suivi le cours d'éducation civique est plus grande que ceux n'ayant pas suivi le cours. Par contre, les auteurs notent que le sentiment d'efficacité interne des jeunes ayant suivi le cours ne s'améliore pas et que leur niveau de confiance envers la classe politique diminue avec l'âge.

2.1.4 Autres contextes

Comme au Québec, la France n'a pas de cours à proprement parler d'éducation civique. Depuis 1985, les cours d'histoire et de géographie au collège et au lycée ont une composante d'éducation à la citoyenneté. Dans le cas des collèges, cette composante est souvent mise de côté par les enseignants, alors que, pour les lycées, le cours est donné selon des modalités variables en fonction de l'école en matière de temps accordé à la matière et de contenu précis du cours, selon Ruget (2006). L'auteure soulève le problème de l'absence de formation spécifique des professeurs en vue d'enseigner l'éducation civique. Selon une étude de Quigley (1999) citée par l'auteure, « plus de 50 % des professeurs interviewés étaient incapables de définir correctement des concepts comme la souveraineté populaire, l'*habeas corpus*, la révision judiciaire, le fédéralisme, etc. ⁸ » (Ruget, 2006, p. 25). D'autre part, l'éducation civique en France est enseignée dans une perspective d'intégration à la nation française. Elle fait donc la promotion active des valeurs de liberté et d'égalité telles qu'elle les conçoit. Les cours faisant appel à l'apprentissage par le service communautaire sont également moins nombreux qu'aux États-Unis.

Une étude faite par Morduchowicz *et al.* (1996) se penche quant à elle sur le programme Newspapers in the Schools implanté en Argentine à compter de 1986, vers la fin du régime militaire. Ce programme encourage la lecture de journaux présentant différents points de vue par les étudiants dans leurs cours dans le but qu'ils débattent d'enjeux politiques plus ouvertement, malgré les restrictions à la liberté de parole qui avaient caractérisé le régime jusqu'en 1983. L'étude porte sur 4000 étudiants de 12 et 13 ans venant des quatre coins du pays, certains ayant été exposés au programme et d'autres non. Les résultats montrent que

8. Traduction libre à partir de l'anglais.

les étudiants ayant participé au programme ont de meilleures connaissances politiques et sont davantage favorables à la démocratie que les autres.

En Belgique, une étude faite par Dassonneville *et al.* (2012) s'intéresse aux différentes mesures d'éducation civique présentes dans les écoles de ce pays. Cette recherche faite auprès d'adolescents de 16 à 18 ans vivant dans les quatre coins du pays montre que les cours d'éducation civique traditionnels en classe sont associés à un plus grand intérêt pour la politique et à un plus grand sentiment d'efficacité interne. Le climat de classe ouvert, lui, est associé à un plus grand niveau de confiance envers les autres mais n'améliore pas le sentiment d'efficacité interne.

2.2 Études comparatives

Sur la scène internationale, il importe d'abord de mentionner qu'« aucune analyse transnationale n'a été effectuée pour comparer les répercussions de programmes et approches précis à l'égard de l'éducation civique » (Élections Canada, 2012). Il existe toutefois une étude comparative longitudinale sur laquelle se basent un certain nombre d'études sur l'éducation civique : l'étude de l'IEA de 1999, dont les résultats étatsuniens ont servi à l'étude précédemment citée de Martens et Gainous (2013). L'étude de l'IEA se concentre sur 23 pays, dont 18 pays européens de même que les États-Unis, l'Australie, Hong Kong, la Colombie et le Chili. Cette étude se concentre sur les jeunes de 14 ans (Torney-Purta, 2002a).

Le premier article se basant sur les résultats de cette étude est celui de Judith Torney-Purta (2002a), qui s'intéresse plus particulièrement aux données européennes de l'IEA. L'auteure conclut que la participation politique est moins importante pour les jeunes d'Europe du Nord que pour ceux qui habitent le sud du continent. Toutefois, elle note que les connaissances politiques sont assez bien réparties sur le continent. Certains pays ont des élèves plus informés sur la politique mais moins enthousiastes à l'idée de participer au processus politique plus tard, alors que les jeunes d'autres pays ont moins de connaissances mais sont davantage engagés. De plus, Torney-Purta, après avoir analysé les opinions des enseignants de différents pays, considère que les cours d'éducation politique doivent être construits de manière différente selon le pays pour tenir compte de la réalité culturelle. Par exemple, les enseignants des pays d'Europe de l'Est sont les plus favorables à avoir un cours spécifiquement dédié à l'éducation civique. Enfin, l'étude de l'IEA fait quatre recommandations spécifiques quant à l'enseignement de l'éducation civique : enseigner des connaissances politiques en classe ; accorder de l'importance au vote et aux élections dans le curriculum ; favoriser un climat de classe ouvert et donner la chance aux étudiants de participer dans des organisations comme des parlements étudiants et des conseils étudiants.

Torney-Purta (2002b) a également publié une autre étude en 2002 s'intéressant aux conclusions de l'étude de l'IEA concernant les États-Unis. Ses constats la portent à croire que les cours d'éducation civique dans ce pays laissent trop peu de place à un climat de classe ouvert et encouragent trop peu les étudiants à s'impliquer dans leur milieu. Torney-Purta suggère aux écoles secondaires de travailler davantage en partenariat avec des groupes d'élèves, des médias et d'autres organisations afin d'améliorer l'éducation civique.

Hoskins *et al.* (2012), dans leur analyse des données de l'IEA, mettent quant à eux l'accent sur cinq pays européens qu'ils jugent représentatifs : la Finlande, l'Angleterre, l'Allemagne, l'Italie et la Pologne. Les résultats montrent que le nombre d'heures accordées aux cours d'éducation civique change peu de choses par rapport à la participation politique future. L'important, selon Hoskins et ses collègues, c'est la qualité de l'éducation civique : les auteurs notent un effet nul des cours d'éducation civique ne faisant pas appel à un climat de classe ouvert mais un effet positif significatif des cours utilisant cette technique. L'attention portée par les élèves à l'actualité politique aurait également un effet notable sur la participation politique future. Toutefois, l'effet le plus important sur la participation électorale pour les jeunes est le fait de discuter de politique fréquemment avec leurs pairs et leurs parents. Ces résultats sont partagés par tous les pays étudiés, et l'index de participation politique utilisé inclut notamment l'intention d'aller voter plus tard, l'intention de participer à des activités politiques et l'efficacité interne.

Campbell (2006) utilise également les données internationales de l'étude de l'IEA de 1999 pour conclure que le climat de classe ouvert est associé à de meilleures connaissances politiques, à une plus grande participation électorale, à la tolérance et à l'engagement civique. La raison derrière cette efficacité serait, selon Campbell reprenant les propos de Gutmann (1999), l'importance pour les jeunes d'apprendre la délibération en société dans leurs cours, considérant qu'ils seront par la suite appelés à participer à ces délibérations en tant que citoyens adultes. L'auteur considère également que l'éducation civique n'est pas une matière dont l'apprentissage se limite aux cours, soulignant l'importance des parents et de l'utilisation des médias.

De plus, Campbell (2007), dans une étude se basant sur les résultats étatsuniens de l'étude de l'IEA, fait état d'une efficacité plus importante des cours d'éducation civique dans les milieux homogènes ethniquement, émettant l'hypothèse qu'un tel environnement favorise l'aisance des étudiants à s'exprimer devant leurs pairs.

Après l'étude de l'IEA de 1999, une étude de suivi faite en 2009 conclut que, dans sept pays sur 15 parmi ceux qui peuvent être comparés entre les deux vagues, les connaissances politiques et sur la citoyenneté ont diminué en 10 ans. Les auteurs ne fournissent aucune source d'explication pour ce résultat (Schulz *et al.*, 2010). D'autre part, les caractéristiques des programmes d'éducation civique présents dans ces pays ne sont pas prises en compte.

2.3 Discussion

À la suite de cette partie sur les cours d'éducation civique, cinq constats principaux s'imposent. Premièrement, les cours d'éducation civique semblent avoir un effet positif important sur les facteurs suivants : connaissance politique, engagement civique, engagement politique et confiance interpersonnelle. Toutefois, la confiance institutionnelle n'est pas affectée par ces cours et pourrait même être affectée négativement, si l'on en croit l'étude de Claassen et Monson (2015), qui note une augmentation du cynisme chez les élèves ayant suivi le cours. Les effets des cours obligatoires sur le vote sont mitigés et varient d'une étude à l'autre. Quelques études ici et là parlent même d'un effet nul des cours d'éducation civique sur la participation et la connaissance, comme Hoskins *et al.* (2012) et Print et Milner (2009). Outre les dimensions de la participation citoyenne identifiées pour cette revue de littérature, les points suivants ressortent : l'attention portée à la politique par le biais des médias, l'efficacité interne et l'intérêt pour la politique sont également favorisés par les cours d'éducation civique.

Deuxièmement, les études sont unanimes sur l'effet positif et significatif de cours d'éducation politique dans un climat de classe ouvert. Toutes les études recensées qui se sont penchées sur la question considèrent que le fait de laisser les élèves discuter et débattre de politique améliore significativement différents indicateurs de participation citoyenne. Des cinq dimensions de Campbell (2006), la connaissance politique, l'engagement civique, l'engagement politique, le vote et la confiance interpersonnelle sont affectés positivement. L'effet sur le vote est le plus important, puisque les cours d'éducation civique n'utilisant pas le climat de classe ouvert semblent produire des effets plus mitigés quant à l'effet du cours sur le fait d'aller voter ou pas. Ainsi, l'approche du climat de classe ouvert semble avoir des effets nettement positifs par rapport à d'autres approches d'enseignement.

Troisièmement, la formation adéquate de l'enseignant est cruciale : les programmes les plus critiqués d'éducation civique semblent être ceux où les professeurs sont moins bien formés à cette tâche (Print et Milner, 2009; Ruget, 2006).

Quatrièmement, les cours d'éducation civique faisant appel au *service learning* – l'apprentissage par le service communautaire et la discussion en classe de cette expérience – ont des résultats positifs sur la participation sociale et électorale future des étudiants.

Cinquièmement, les différences entre pays semblent plutôt minimales. L'importance d'adapter le cours aux réalités culturelles est notée par plusieurs auteurs, mais le climat de classe ouvert et les autres méthodes utilisées dans les cours d'éducation civique semblent avoir un effet positif sur différents indicateurs, et ce, peu importe le pays. Les programmes d'éducation civique aux États-Unis sont nombreux et variés dans leurs caractéristiques. Toutefois, le petit nombre d'études réalisées en dehors de ce pays ne permet pas de pousser les conclusions plus loin en cette matière.

Enfin, la littérature s'est jusqu'ici concentrée sur les États-Unis principalement et sur quelques autres pays européens et nord-américains. Les études comparatives se basent toutes sur les résultats obtenus par l'IEA en 1999, et l'étude de suivi aux résultats surprenants et difficiles à interpréter n'a pas été réutilisée par d'autres auteurs. D'autres études se basant sur ces résultats plus récents ou une autre étude se basant sur les résultats de plusieurs pays doivent être entreprises afin de mieux comprendre les différents effets des cours d'éducation citoyenne dans le monde.

Chapitre 3

Cadre théorique : comment prédire le vote futur des jeunes à partir de l'éducation ?

3.1 Question de recherche

Tel qu'établi dans le chapitre 2, la littérature scientifique portant sur les cours d'éducation civique au secondaire montre que ceux faisant appel à un climat de classe ouvert sont associés à des taux de participation électorale plus élevés pour les élèves qui les ont suivis. Toutefois, très peu de recherche a été faite au Québec à ce sujet. De plus, les cours associant histoire et éducation à la citoyenneté ont été très peu étudiés jusqu'ici. Il est donc pertinent de s'attarder au cours québécois d'HEC. Dans la littérature consultée, seules deux études portent sur ce cours et évaluent ses effets : celles de Claes et Hooghe (2008) et de Claes *et al.* (2009). Ces études s'intéressent à l'intention de participer à la politique plus tard et aux connaissances politiques des jeunes qui suivent des cours d'éducation civique au Québec et en Ontario. Toutefois, les deux études ne précisent pas si c'est bien le cours d'HEC qui est considéré au Québec, et l'intention d'aller voter plus tard n'est qu'un des éléments de l'indice de participation développé par les auteurs. La présente étude a des cibles précises : mesurer l'effet du cours d'HEC sur l'intention de voter plus tard. La présente recherche tente ainsi de répondre à la question suivante : *Le degré de présence perçu de l'éducation civique dans le cours québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire est-il lié à une plus forte intention d'aller voter plus tard pour les jeunes qui le suivent ?*

Ainsi, cette recherche ne teste pas directement l'influence du cours d'HEC sur le taux de participation futur des jeunes Québécois. Elle vérifie plutôt l'effet du degré de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC, tel que perçu par les élèves, sur l'intention des jeunes de voter à l'âge adulte. Sur le plan scientifique, cette étude vérifie le lien entre ces deux

variables sans déterminer la nature de cette association. Toutefois, le sens de la causalité est postulé sur des bases théoriques : la perception des jeunes selon laquelle l'éducation civique était présente dans HEC a logiquement plus de chances d'influencer leur intention de voter plus tard que l'inverse, toutes choses étant égales par ailleurs.

3.2 Hypothèses

Parmi les déterminants du taux de participation identifiés dans le chapitre 1, les facteurs individuels ressortent comme étant les plus aptes à expliquer l'intention de voter plus tard chez les jeunes. De plus, pour neuf des facteurs identifiés, l'État peut avoir une influence par le biais du cours d'HEC. Ces facteurs sont les connaissances politiques, l'intérêt politique, le climat de classe ouvert ou fermé, la religiosité, le cynisme, la préférence pour un parti ou un candidat, le sentiment que voter est un devoir civique, l'attention politique et l'apprentissage par le service communautaire. Dans les sept premiers cas, une variable principale ou une variable de contrôle est incluse dans cette étude afin de tester pour cet effet.

3.2.1 Les effets du cours d'HEC

La présence de l'éducation civique dans le cours

La littérature sur les cours d'éducation civique fait état d'effets, parfois indirects, de ces cours sur la participation électorale future. La première hypothèse testée reprend essentiellement la question de recherche, visant à déterminer si la présence plus ou moins grande de l'éducation civique – telle que perçue par les élèves – a un lien avec l'intention de voter plus tard.

Hypothèse 1: Le degré de présence perçue de l'éducation civique dans le cours québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire est lié positivement à l'intention des élèves d'aller voter plus tard.

Les connaissances politiques

Les études sur les cours d'éducation civique montrent que ceux-ci peuvent influencer le niveau de connaissances politiques des élèves. La deuxième hypothèse est dérivée de ce constat.

Hypothèse 2: Le degré de présence perçue de l'éducation civique dans le cours québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire est lié à de meilleures connaissances politiques des élèves.

L'intérêt politique

Les études portant sur les cours d'éducation civique montrent aussi un effet notable de tels cours sur le degré d'intérêt pour la politique. Cette variable fait donc également l'objet d'une hypothèse.

Hypothèse 3: Le degré de présence perçu de l'éducation civique dans le cours québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire est lié à un plus grand intérêt politique des élèves.

Puisque les études concernant l'intérêt politique et les connaissances politiques montrent que ces deux facteurs peuvent influencer le vote au niveau individuel, il est de mise de tester si l'effet du cours d'éducation civique sur l'intention de voter est direct ou s'il est indirect. Advenant le cas où l'Hypothèse 1 est confirmée, il est possible que le cours d'HEC augmente les connaissances politiques et l'intérêt politique et que ce soient ces deux variables qui, en réalité, permettent d'expliquer à elles seules l'intention des jeunes de voter plus tard.

Hypothèse 4: L'effet du degré de présence perçu de l'éducation civique dans le cours québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire sur l'intention des élèves d'aller voter plus tard est expliqué par l'augmentation de leurs connaissances politiques et de leur intérêt politique.

Le climat de classe

Le fait que les élèves soient encouragés ou non à débattre et à discuter d'enjeux politiques en cours d'éducation civique est l'un des principaux déterminants du succès de celui-ci à faire augmenter la participation électorale. L'effet de ce climat de classe sur l'intention de voter plus tard fait donc l'objet d'une cinquième hypothèse.

Hypothèse 5: Le fait de considérer avoir été exposé à un climat de classe ouvert durant le cours québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire est lié positivement à l'intention des élèves d'aller voter plus tard.

La religiosité

La littérature montre que la religiosité a un effet positif sur la participation électorale. De plus, le cours d'HEC aborde certains aspects historiques de la religion au Québec et au Canada. En revanche, c'est surtout le cours d'éthique et culture religieuse, obligatoire pendant plusieurs années au secondaire, qui a pour mandat d'aborder les enjeux liés à la religion. Il semble plus plausible que ce cours affecte la religiosité des élèves que le cours d'HEC. La religiosité est donc testée en tant que variable de contrôle, selon que la personne s'identifie à une religion ou pas.

Le cynisme

Certaines études montrent aussi que le cynisme décourage le vote. Le cours d'HEC pourrait diminuer le cynisme en abordant des questions politiques et en expliquant aux jeunes qu'ils peuvent faire la différence en allant voter. Toutefois, il est aussi possible que les aspects politiques abordés dans le cours rendent les élèves prématurément désabusés de la politique en mettant l'accent sur ses côtés plus sombres. La direction de l'effet ne semblant pas certaine, le cynisme est inclus comme variable de contrôle.

La préférence pour un parti ou un candidat

Le fait d'avoir une préférence marquée pour un parti ou un candidat en particulier est fortement lié au fait d'aller voter selon de nombreuses études. En apprenant des notions politiques à leurs élèves, les enseignants pourraient également contribuer à forger leur opinion sur les différentes options, ce qui les encouragerait à afficher une préférence marquée pour un parti ou un candidat. En revanche, les enseignants n'ont pas pour mandat de commenter positivement ou négativement les positions des politiciens lorsqu'ils en parlent. La préférence pour un parti ou un candidat est donc également traitée comme une variable de contrôle.

Le sentiment que voter est un devoir civique

La littérature fait état d'un lien très fort entre le sentiment que voter est un devoir civique et le fait d'aller voter. Ce sentiment peut même être un indicateur direct d'une intention plus ou moins forte ou ancrée d'aller voter plus tard. Cette variable fait donc partie intégrante de l'indicateur de l'intention d'aller voter plus tard élaboré dans le chapitre 4.

3.2.2 Les autres facteurs pouvant influencer l'intention de voter plus tard

L'engagement politique sous d'autres formes, le sentiment d'être interpellé ou non par la politique institutionnelle, le sexe, le fait d'étudier dans une école privée, le fait d'étudier dans une école située dans un secteur riche, moyen ou pauvre, le statut d'immigrant, la couleur de peau, la stabilité résidentielle, la langue et la socialisation parentale sont autant de facteurs abordés dans la littérature qui peuvent influencer l'intention de voter plus tard sans être corrélés à la présence plus ou moins grande d'éducation civique dans le cours d'HEC. Sept variables de contrôle sont construites pour mesurer l'effet du sexe, du statut d'immigrant, de la langue parlée à la maison, de la politisation des parents, du secteur public ou privé de l'école, du fait que l'école soit située dans un milieu riche et du fait qu'elle soit située dans un milieu pauvre. De plus, d'autres facteurs moins abordés dans la littérature font l'objet de

contrôles également : le fait d’avoir aimé le cours d’HEC, le fait d’étudier au PEI (Programme d’éducation internationale) de même que le fait d’avoir suivi le nouveau cours d’histoire, HQC.

3.3 Concepts

Éducation civique : « le processus pour fournir aux personnes intéressées les compétences et les caractéristiques pour créer de l’information collaborative et collective, des pratiques et des modes de changement dans le domaine public ¹ » (Themistokleous et Avraamidou, 2016). Cette définition a le mérite de faire ressortir deux éléments essentiels : la transmission d’information et de connaissances politiques ainsi que l’engagement dans la communauté, qui inclut le fait d’aller voter. Dans le cadre de ce mémoire, *éducation civique* sera considéré comme un synonyme d’*éducation à la citoyenneté*.

Intention de voter plus tard : intention de se déplacer aux urnes pour voter lorsque l’âge pour voter est atteint.

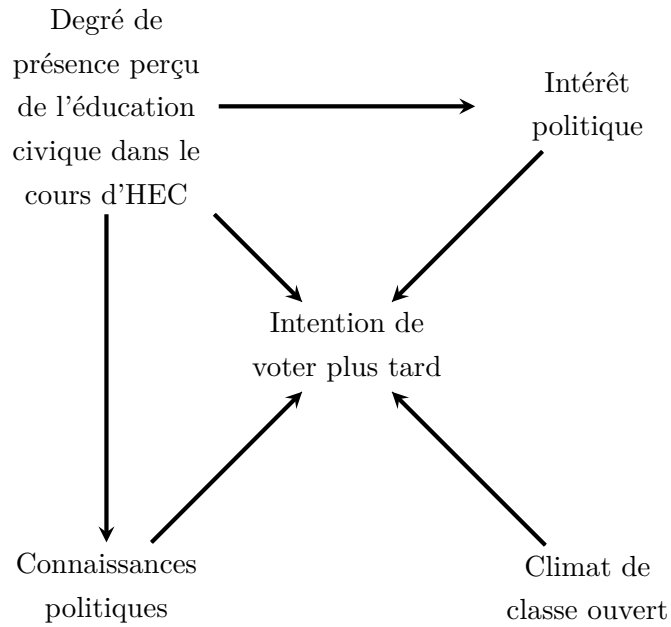
Connaissances politiques : connaissances factuelles concernant le domaine de la politique.

Intérêt politique : intérêt porté envers les questions politiques, problèmes sociaux et enjeux de pouvoir (Dassonneville *et al.*, 2012).

Climat de classe ouvert : approche qui encourage les élèves à donner leur opinion sur des enjeux politiques en discutant et en débattant avec leurs pairs en classe (Martens et Gainous, 2013).

Ces concepts évitent le problème de l’étirement conceptuel identifié par Sartori (1970), étant définis positivement et de manière précise. Le schéma suivant permet d’expliquer comment ces variables se croisent pour former les hypothèses mentionnées plus haut :

1. Traduction libre à partir de l’anglais.



Afin de tester ces hypothèses, plusieurs indicateurs ont été développés, et plusieurs questions d'entrevue et de questionnaire ont été reliées à ces indicateurs. Les tableaux présentant les différentes hypothèses et variables ainsi que les indicateurs, questions d'entrevue et de questionnaire qui leur sont liées sont présentés dans l'Annexe A.

Chapitre 4

Données et méthodes

4.1 Cas d'étude : la RMR de Québec

Cette étude se penche sur les écoles secondaires de la région métropolitaine de recensement (RMR) de Québec. Au total, 51 écoles dans cette région offrent des cours de deuxième cycle du secondaire (Statistique Canada, 2018c; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Le choix de cette région s'explique par la possibilité d'aller sur le terrain dans toutes les écoles afin d'avoir un meilleur contrôle sur la fiabilité des résultats. Le revenu moyen des ménages privés dans la RMR de Québec est de 81 261 \$, soit 4,9 % de plus que pour l'ensemble du Québec (77 306 \$). En divisant le territoire de la RMR en villes et en arrondissements, le revenu moyen par ménage le plus faible se trouve dans La Cité-Limoilou (56 567 \$) et le plus élevé, dans Saint-Augustin-de-Desmaures (125 749 \$) (Ville de Québec, 2018; Statistique Canada, 2018c,a,b)¹. Scientifiquement parlant, les résultats de cette étude s'appliquent exclusivement à la RMR de Québec. Toutefois, la richesse du secteur de la ville où se trouve l'école est contrôlée afin de donner un aperçu d'une étude s'appliquant à la province de Québec.

Parmi les écoles de la RMR de Québec, 25 ont été sélectionnées aléatoirement et contactées par courriel puis par téléphone pour participer à cette étude². 12 d'entre elles (48 %) ont accepté de participer³. Deux des cinq commissions scolaires de la région ont accepté de participer, de même que plusieurs écoles privées. Leur localisation semble aléatoire à première vue, bien que la partie nord de la RMR ainsi que la rive sud soient légèrement sous-représentées dans

1. Le revenu médian des ménages privés dans la RMR de Québec est de 65 359 \$, soit 8,5 % de plus que pour l'ensemble du Québec (59 822 \$). Cependant, les données de revenu moyen sont disponibles au niveau des arrondissements de la ville de Québec et sont utilisées ici.

2. Durant le processus de sélection, six écoles supplémentaires ont été rejetées parce qu'elles n'offraient pas de cours de deuxième cycle ou n'avaient pas à proprement parler de cours d'HEC au deuxième cycle.

3. Le taux de refus élevé s'explique entre autres par le fait que les écoles ont dû être contactées à la fin octobre, alors que la session était déjà commencée. L'important est qu'au moins 30 classes ont répondu au questionnaire, puisque ce chiffre est le minimum reconnu pour faire des inférences statistiques, bien que cette règle soit remise en cause par certains auteurs (Kar et Ramalingam, 2013).

l'échantillon. La sélection aléatoire des écoles permet d'éviter plusieurs erreurs de mesure, notamment la sélection de cas en fonction de la valeur de la variable dépendante, qui peut sous-évaluer une relation de causalité (King *et al.*, 1994).

Les écoles ayant accepté de participer ont fourni l'adresse courriel des enseignants d'histoire de quatrième secondaire. Des entrevues semi-dirigées d'environ 45 minutes ont été organisées avec 14 enseignants. De plus, toutes les classes de cinquième secondaire en monde contemporain⁴ dans les écoles participantes ont dû remplir un questionnaire pendant une période de 15-20 minutes en classe. Le fait de ne pas limiter le nombre de classes par école permet d'augmenter le nombre d'observations pertinentes pour l'analyse des résultats, tel que recommandé par King *et al.* (1994), mais aussi d'avoir des sous-échantillons davantage représentatifs. 53 classes de monde contemporain ont répondu au questionnaire, pour un total de 1369 élèves. Les entrevues ont eu lieu en français⁵ entre les mois d'octobre 2017 et de mars 2018. Les questionnaires ont été distribués dans les écoles entre les mois de novembre 2017 et de mars 2018. Le Tableau 4.1 résume les deux instruments de collecte de données utilisés.

Tableau 4.1 – Activités de collecte de données impliquant des participants

Type de participants	Enseignants de quatrième secondaire en histoire	Élèves de cinquième secondaire
Nombre de participants	14	1369
Activité	Entrevue	Questionnaire à remplir
Fréquence	Une fois par enseignant	Une fois par élève
Durée	45 minutes chaque	15-20 minutes par classe
Lieu	Une salle dans l'école	La salle de cours de monde contemporain
Instrument de mesure	Questionnaire d'entrevue	Questionnaire pour les élèves

Les entrevues sont analysées principalement de manière qualitative, alors que les données recueillies dans les questionnaires sont analysées quantitativement par le biais de régressions multiniveaux.

La partie qualitative permet de mieux connaître les enseignants d'école et leur opinion sur différents sujets d'intérêt pour cette étude : les aspects positifs et négatifs de la réforme actuelle du cours d'histoire au deuxième cycle du secondaire, l'âge approprié pour apprendre des connaissances politiques ou encore la neutralité de l'enseignant sur des enjeux politiques. L'aspect quantitatif permet quant à lui de tester différentes hypothèses auprès d'un échantillon large d'élèves sélectionnés aléatoirement, et ce, de manière standardisée. Les résultats peuvent être généralisés à la population de la RMR de Québec. Ainsi, chaque méthode est adaptée aux

4. Le cours de monde contemporain est un cours obligatoire en cinquième secondaire. C'est en quelque sorte la suite logique du cours d'HEC.

5. Trois écoles anglophones ont été contactées, mais elles ont toutes refusé de participer à l'enquête.

objectifs de la recherche, eux-mêmes déterminés par un problème de la vie réelle : la faible participation électorale des jeunes et l'évaluation du rôle de l'école dans leur socialisation politique. Cette recherche plaide, à l'instar d'Almond et Genco (1977) et de Shapiro (2002), pour que les problèmes de société déterminent la méthodologie appropriée à leur étude plutôt que l'inverse.

Les noms des participants, élèves comme enseignants, ne sont pas divulgués pour des raisons d'éthique. Le questionnaire était anonyme et les enseignants interrogés ont signé un formulaire de consentement. Les entrevues ont été enregistrées et retranscrites à la main. Les enregistrements et leurs retranscriptions seront détruits au plus tard en aout 2020.

4.2 L'entrevue : comprendre le milieu à travers les paroles des enseignants

L'entrevue semi-dirigée est utilisée dans le cadre de cette étude : 17 questions bien précises sont posées à chaque participant dans un ordre spécifique (Rossman et Rallis, 2016). Deux d'entre elles portent sur la présence de l'éducation civique dans leur enseignement du cours d'HEC ; trois autres portent sur l'apprentissage des connaissances politiques ; une porte sur l'intérêt politique ; une porte sur la participation électorale future ; trois portent sur le style d'enseignement et le climat de classe ; deux portent sur l'éducation à la citoyenneté dans d'autres cours ; enfin, trois portent sur le nouveau cours d'histoire du Québec et du Canada⁶.

Le choix de l'entrevue semi-dirigée s'explique par un désir de comprendre un sujet précis par le biais de questions précises tout en laissant une liberté de choix de mots à la personne interrogée dans un contexte propice à l'élaboration d'un lien de confiance (Leech, 2002). En pratique, certaines questions ont été abordées avec un vocabulaire différent et dans un ordre différent de celui prévu lorsque certains intervenants amenaient d'eux-mêmes une question. Cette dérogation au concept de l'entrevue semi-dirigée s'explique par un désir d'avoir des réponses riches et un grand nombre d'informations sans faire perdre ses idées à la personne interrogée, comme le recommande notamment Weiss (1995).

Quatre des questions d'entrevue sont également réutilisées à des fins quantitatives afin de comparer les réponses des enseignants et celles des élèves : « Quelle quantité de temps accordez-vous respectivement à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté dans vos cours, excluant la révision du programme de 2016-2017 ? », « Pensez-vous que le cours que vous enseignez augmente les connaissances politiques des jeunes, n'a aucun effet ou les diminue ? », « Pensez-vous que votre cours rend les jeunes plus intéressés à la politique, n'a aucun effet ou les rend moins intéressés ? » et « Pensez-vous que le cours que vous enseignez augmente les chances que vos

6. Les deux questions non mentionnées étaient davantage des questions de mise en contexte et n'ont pas été retenues pour analyse.

élèves votent plus tard, n'a aucun effet ou les diminue ? ». Dans le premier cas, le chercheur a lui-même codé les données, mais pour les trois autres questions, la moyenne des réponses de trois codeurs est utilisée puisque celles-ci sont davantage sujettes à interprétations. Enfin, une cinquième question, « Depuis quand ce cours [HQC] est-il implanté en troisième et quatrième secondaire dans votre école ou quand le sera-t-il ? », est également codée quantitativement par le chercheur afin de déterminer quelles classes de monde contemporain actuelles sont composées d'élèves qui ont suivi le cours d'HQC.

4.3 La régression multiniveaux : une étude *large-N* comparant les classes et les élèves

La régression multiniveaux consiste à étudier la variance dans la variable expliquée à deux ou plusieurs niveaux. L'objectif est d'établir la proportion de la variance qui est expliquée à chacun des niveaux (Gelman et Hill, 2006). Dans le cas présent, deux niveaux sont mobilisés : l'élève de cinquième secondaire et sa classe de monde contemporain. La régression multiniveaux permet de déterminer si ce sont surtout des facteurs individuels ou des facteurs liés à la classe qui expliquent les différences entre les jeunes qui ont l'intention de voter plus tard et ceux qui comptent ne jamais voter plus tard⁷.

King *et al.* (1994) suggèrent de distinguer les éléments systématiques de ceux non systématiques de la réalité à analyser. Dans le cas de la régression multiniveaux, des facteurs systématiques sont identifiés aux différents paliers étudiés. Au niveau de l'école, deux facteurs sont étudiés : le fait que l'école soit publique ou privée et le statut socio-économique de l'arrondissement ou de la ville dans laquelle se trouve l'école⁸. Au niveau de la classe, celles où le Programme d'éducation internationale (PEI) est offert et celles où le cours d'HQC est enseigné font l'objet d'une attention particulière afin d'examiner les différences entre les groupes qui les suivent et les autres. Enfin, au niveau de l'élève, plusieurs facteurs sont examinés : le sexe, le statut d'immigrant, la religiosité ainsi que l'ensemble des autres variables de contrôle mentionnées dans le chapitre 3.

Évidemment, les facteurs identifiés à chaque niveau n'expliquent pas l'entièreté de la variance expliquée à ce niveau. La réalité sociale est complexe, et une part d'indétermination est inévitable, comme le soulignent Almond et Genco (1977). Cette étude n'a pas pour objectif de déterminer l'ensemble des facteurs individuels et macroscopiques influençant l'intention de voter des jeunes, mais plutôt d'en identifier les principaux et d'établir l'importance relative des

7. Un troisième niveau, l'école, a été retiré puisque seules 11 écoles font partie de l'échantillon. Il en aurait fallu au moins 30 pour faire des inférences statistiquement valides.

8. Si l'école se trouve à la frontière entre deux arrondissements, la moyenne des deux arrondissements est utilisée pour évaluer le statut socio-économique associé à l'école. Dans tous les cas, les facteurs liés à l'école sont analysés au niveau de la classe.

facteurs individuels et de ceux liés à la classe dans le contexte de la RMR de Québec en 2017-2018. Afin de mieux comprendre les résultats des régressions multiniveaux, des probabilités prédites sont calculées pour l'ensemble des hypothèses à l'étude.

4.4 L'analyse textuelle par de multiples codeurs : comparer les enseignants et leurs élèves

Dans un contexte où certaines réponses d'entrevue qui doivent être codées quantitativement sont sujettes à des interprétations divergentes, l'analyse textuelle par de multiples codeurs, ou *crowdsourcing*, permet de coder avec une plus grande certitude les extraits jugés pertinents par le chercheur. Dans ce cas-ci, les réponses des 14 enseignants aux trois questions portant sur les effets du cours d'HEC ont d'abord été divisées en extraits. Les extraits de tous les enseignants ont ensuite été reclassés aléatoirement pour être analysés par le premier codeur, puis reclassés aléatoirement une deuxième et une troisième fois pour les deux autres codeurs. Ceux-ci ont dû évaluer pour chaque extrait si celui-ci témoignait que le cours avait eu (1) un effet positif clair ; (2) un léger effet positif ou un effet positif présumé ; (3) pas d'effet ; (4) un léger effet négatif ou (5) un effet négatif clair sur la variable expliquée – connaissances politiques, intérêt politique ou participation électorale future. Par la suite, des probabilités prédites sont calculées pour chaque question. La moyenne intercodeurs de chaque enseignant sur l'échelle de 1 à 5 est comparée à l'effet moyen observé auprès des élèves auxquels il a enseigné l'année précédente. Cet effet moyen observé correspond à la pente de la régression mettant en lien le degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC des anciens élèves de l'enseignant concerné et la variable expliquée pertinente.

Cette manière de faire est similaire à celle adoptée par Benoit *et al.* (2016), qui suggèrent que le fait de diviser un texte en extraits permet de créer une échelle de mesure pour chaque participant de l'étude afin de faire la moyenne de ses interventions au lieu de faire une seule mesure par participant qui peut être fortement influencée par une seule partie de sa réponse. Les auteurs suggèrent par ailleurs de mettre chaque extrait dans son contexte en incluant les deux phrases le précédant et les deux phrases le suivant. Dans la présente étude, chaque extrait peut représenter une seule partie de phrase qui répond à l'une des questions ou, au contraire, une série de phrases successives dont chacune contribue à répondre à la question ou à la mettre en contexte.

4.5 L'étude de terrain : l'histoire en quatrième secondaire, une mutation de programme à vitesse inégale

L'expérimentation est décrite par McDermott (2002, p. 32) comme une « étude de laboratoire dans laquelle les enquêteurs gardent le contrôle sur le recrutement, sur l'assignation à des conditions aléatoires, sur le traitement et sur la mesure des sujets »⁹.

Puisque les cours d'HEC et d'HQC sont tous deux obligatoires, il est impossible de constituer un groupe contrôle d'élèves n'ayant suivi aucun des deux. Cette étude compare tout de même les classes ayant suivi HEC et celles ayant suivi HQC. Les écoles pilotes qui ont décidé d'implanter HQC en troisième secondaire dans certaines classes dès 2015 devaient remplir certaines conditions, mais l'enquêteur n'a aucun contrôle sur l'état de faits actuel : certains élèves ont suivi HEC et d'autres, HQC. Pour reprendre les termes employés par McDermott (2002), cette étude n'est pas une expérimentation à proprement parler, mais plutôt une étude de terrain (*field study*) où l'enquêteur n'a aucun contrôle sur l'assignation à un groupe ou à un autre des observations et où les deux groupes ont été constitués de manière naturelle et aléatoire. Dans ce cas-ci, le caractère aléatoire est imparfait : les enseignants d'histoire devaient accepter de participer au projet pilote et l'école devait répondre à certains critères¹⁰. Le traitement, dans ce cas-ci, est le fait d'avoir suivi le cours d'HQC. Les élèves de huit groupes ayant rempli le questionnaire ont suivi ce cours en troisième et en quatrième secondaire. Les élèves des 45 autres classes ont suivi HEC et constituent donc le groupe de contrôle.

4.6 La mesure des variables : des questions simples aux échelles fournies

4.6.1 Mesure du degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC

Trois éléments permettent de mesurer le degré de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC : (1) la quantité de temps accordée à l'éducation à la citoyenneté selon les élèves; (2) la prétention des élèves que le cours d'HEC les a motivés à voter plus tard; et (3) leur identification du cours d'HEC comme étant une des manières par lesquelles ils ont appris des connaissances politiques. Une échelle de mesure a donc été constituée à partir de ces trois éléments.

9. Traduction libre à partir de l'anglais.

10. Selon plusieurs enseignants, il devait y avoir au moins deux enseignants d'histoire pour une même année afin que l'un enseigne HEC et l'autre, HQC. Toutefois, dans l'une des écoles visitées, tous les jeunes avaient suivi HQC.

4.6.2 Mesure de l'intention de voter plus tard

Cette recherche mesure l'intention de voter des jeunes à l'aide d'une échelle comportant six indicateurs : leur intention de voter plus tard aux élections (1) provinciales, (2) municipales, (3) fédérales; (4) le fait qu'ils n'identifient aucune motivation pour aller voter; (5) leur considération du vote comme un devoir de citoyen; et, enfin, (6) leur prétention qu'ils ne voteraient pas si des élections avaient lieu aujourd'hui. Il n'y a aucune raison de croire que certaines catégories d'élèves ont plus de chances que d'autres de fournir une information erronée sur leur intention de voter ou non plus tard, ce qui permet de croire que cette mesure donne une estimation intéressante du portrait de l'électeur abstentionniste futur.

4.6.3 Mesure des connaissances politiques

Une troisième échelle est créée afin de mesurer les connaissances politiques des jeunes. Celle-ci comprend les éléments suivants : (1-2) nommer les premiers ministres canadien et québécois, (3) identifier la manière par laquelle le premier ministre du Québec est habituellement choisi, (4) identifier le nombre d'années que dure une législature; (5) nommer le parti fédéral qui a pour projet de légaliser la marijuana; (6) identifier le fonctionnement du mode de scrutin; (7) cocher les partis souverainistes parmi les sept principaux; (8-9) inscrire l'âge du droit de vote aux paliers fédéral et au municipal.

Chacune des questions posées aux élèves dans le questionnaire constitue un élément essentiel afin de saisir la politique canadienne et québécoise, leur fonctionnement et l'actualité politique. Toutefois, le résultat global du test n'est pas indicatif de la performance académique des élèves sur des questions touchant la politique, et le niveau de difficulté du test n'est pas le même que pour un examen scolaire régulier. L'inférence descriptive est donc faite question par question : le pourcentage d'élèves ayant eu la bonne réponse à une question en particulier est présenté dans les statistiques descriptives. Les questions de connaissances sont néanmoins regroupées en un seul indicateur pour permettre l'inférence causale : les élèves ayant eu de moins bons scores totaux peuvent être comparés à ceux ayant eu de meilleurs scores totaux sans problème, comme le confirment King *et al.* (1994, p. 156) : « une erreur de mesure systématique qui affecte toutes les observations par la même quantité ne cause aucun biais dans l'inférence causale¹¹ ». Ainsi, il est possible que cette échelle surestime le niveau de connaissances politiques des élèves, mais cela ne pose aucun problème pour l'inférence causale.

11. Traduction libre à partir de l'anglais.

4.6.4 Mesure de l'intérêt politique

Afin d'évaluer l'intérêt politique des élèves, l'autoévaluation des élèves de leur intérêt politique a été utilisée comme seul élément afin d'éviter d'ajouter un biais extérieur. Les élèves devaient se positionner sur une échelle allant de 0 à 10.

4.6.5 Mesure du climat de classe

Les élèves ont dû répondre à une question leur demandant si les enseignants permettaient fréquemment aux élèves de s'exprimer et de prendre position sur les sujets liés au cours, ce qui s'apparente à la définition précédemment donnée de *climat de classe ouvert*.

4.6.6 Variables de contrôle

Les variables de contrôle suivantes ont été incluses dans l'analyse puisqu'elles sont présumées ne pas être corrélées ni avec la variable explicative ni avec la variable expliquée (King *et al.*, 1994) : le sexe, le fait d'être né ailleurs qu'au Québec, la religion, la langue maternelle, la politisation des parents, l'appréciation du cours d'HEC, le statut public ou privé de l'école, sa localisation dans un secteur riche ou pauvre de la ville, le fait d'étudier au Programme d'éducation internationale (PEI)¹² et le fait d'avoir suivi le cours d'HQC. Les questions exactes posées aux élèves sont disponibles dans l'Annexe B.

Une échelle a été construite pour la politisation des parents. Cette échelle comprend les trois éléments suivants : (1) l'identification des parents comme étant l'une des principales sources de connaissances politiques ; (2) la fréquence à laquelle les parents écoutent les nouvelles à la télévision ou à la radio ; et (3) leur habitude de mentionner ou non pour qui ils votent lorsqu'il y a des élections.

12. Le PEI est le seul programme présent dans plusieurs des écoles sélectionnées et ses élèves se trouvent dans des classes différentes de ceux ne suivant pas le programme.

Chapitre 5

Résultats des entrevues : l'éducation civique selon les enseignants

5.1 Réponses aux questions d'entrevue

Les 14 enseignants interrogés ont enseigné l'histoire en quatrième secondaire pendant au moins une année et demie. La moitié d'entre eux l'a enseigné pendant 10 ans ou plus. L'autre moitié l'a enseigné entre un an et demi et cinq ans. Trois d'entre eux n'enseignaient plus l'histoire de quatrième secondaire au moment de l'entrevue, mais avaient enseigné ce cours dans les deux années précédentes. Dix enseignants interrogés sont des hommes et quatre sont des femmes. Leur âge était varié, les plus jeunes enseignants ayant environ 30 ans et la plus âgée ayant dépassé depuis peu l'âge de la retraite¹.

5.1.1 Le degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC

La définition de l'éducation à la citoyenneté

Question : Pour vous, qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté ?

Plusieurs éléments sont mentionnés par tous les enseignants ou par la majorité d'entre eux lorsqu'on leur demande de définir l'éducation à la citoyenneté, mais leurs réponses comportent quelques différences et beaucoup de variété. Premièrement, 11 enseignants mentionnent l'importance de former des citoyens ou de sensibiliser l'élève à son futur « rôle de citoyen »,

1. Dans cette question, les chiffres entre parenthèses font référence au nombre d'enseignants qui disent ou font une certaine chose.

alors que deux autres parlent de sensibiliser les jeunes à différents enjeux dont le vote et le vivre-ensemble. L'enseignant 1 n'aborde pas cet aspect de l'éducation à la citoyenneté dans sa réponse mais y fait référence ailleurs dans l'entretien. Ce point semble donc assez consensuel. L'enseignante 4 explique par exemple que « moi, mon but ultime, c'était [de faire de mes élèves] des citoyens responsables et impliqués dans leur société, dans leur communauté. Pour moi, ça c'était la base ». Elle revient souvent sur ce point par la suite durant l'entretien.

La sensibilisation des jeunes au droit de vote est spécifiquement mentionnée dans la réponse de 10 enseignants. L'enseignant 12 affirme par exemple « faire prendre conscience [aux élèves] qu'ils sont à deux ans d'être en âge d'aller voter ». Pour sa part, l'enseignante 4 mentionne que l'éducation à la citoyenneté, « c'est pas juste le droit de vote, même s'il est très présent et important, mais [ce sont] tous les rôles d'un citoyen [et l'importance] de les sensibiliser au futur rôle qu'ils ont et qu'ils auront à jouer, parce que déjà à leur âge, ils ont une forme de participation qu'ils peuvent faire ». Trois autres enseignants intègrent eux aussi le droit de vote à travers un but plus large de sensibiliser les jeunes à la participation citoyenne dans la société. Parmi les quatre enseignants qui n'abordent pas cet aspect dans leur réponse, trois d'entre eux mentionnent tout de même la sensibilisation au vote comme une partie intégrante de leur rôle à d'autres moments de l'entretien. Enfin, l'enseignant 13 ne mentionne pas cette sensibilisation au droit de vote comme une des ses tâches, jugeant par ailleurs qu'il est légitime qu'un jeune n'aille pas voter, en autant qu'il se montre intéressé par la politique et que son abstention soit réfléchie.

D'autre part, l'ensemble des enseignants mentionne durant l'entretien la pertinence de faire des liens entre le passé et le présent, mais la moitié d'entre eux ne mentionnent pas cet élément dans leur définition de l'éducation à la citoyenneté. Pour l'enseignant 8,

ma façon de l'approcher, c'est de voir un peu comment notre société s'est développée pour devenir ce qu'elle est maintenant, [...] comprendre comment ça s'est bâti pour [que les élèves] comprennent comment [elle] marche maintenant, puis de faire toujours des parallèles entre le passé puis le présent.

Les expressions « éveil sur le monde », « ouverture au monde », « vivre-ensemble » et « vivre en société » reviennent souvent dans les réponses des enseignants : six d'entre eux utilisent l'une d'entre elles pour définir l'éducation à la citoyenneté. Par exemple, l'enseignant 7 explique qu'il explique à ses élèves comment vivre en société, qu'il tente, « à partir de tout sujet d'actualité valable, de les ouvrir au monde extérieur. Si je veux résumer là, je leur dis toujours "Ouvrez les fenêtres puis regardez dehors. C'est ça notre job" ».

Également, prendre position, donner son opinion et argumenter sont mentionnés dans les réponses de trois enseignants. Par exemple, l'enseignante 3 explique que « c'est certain qu'on les sensibilise beaucoup au droit de vote, mais aussi à leur implication, à donner leur opinion

[...] avec des arguments, pour qu'ils puissent avoir un échange aussi avec d'autres sur différents enjeux ».

Deux enseignants explicitent l'idée que l'éducation à la citoyenneté est ce que le ministère dit qu'elle est. L'enseignant 1 explique qu'« à moins que ce soit inscrit », le cours de monde contemporain n'est pas un cours d'éducation à la citoyenneté. L'enseignant 5 dit quant à lui qu'il n'aborde pas la section des manuels intitulée à l'éducation à la citoyenneté, ce qui lui fait dire qu'« honnêtement, l'éducation citoyenne, systématiquement, je le faisais pas. Je le faisais par éveil, je le faisais par discussion, je le faisais par la bande ». Dans la même veine, certains enseignants font un lien entre l'éducation à la citoyenneté et l'une des trois compétences évaluées dans le cours d'HEC. Quatre considèrent la compétence 3 – *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire* – comme étant l'éducation à la citoyenneté. Par exemple, pour l'enseignant 11,

la compétence 3, [...] la compétence de conscience citoyenne qui faisait partie initialement du nouveau programme d'histoire, [...] a été comme évacuée du programme, maintenant intégrée dans la démarche qu'on fait mais [plus évaluée, donc] c'est quelque chose, l'éducation citoyenne, qui a changé beaucoup, notre définition qu'on en a faite dans le programme.

L'enseignante 14 voit plutôt un lien entre la compétence 1 – *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* – et l'éducation à la citoyenneté (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016b). Enfin, l'enseignant 9 considère que la compétence 1 et la compétence 3 sont toutes deux liées à l'éducation à la citoyenneté.

Le temps en classe accordé à l'éducation civique

Question : Quelle quantité de temps accordez-vous respectivement à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté dans vos cours, excluant la révision du programme de 2016-2017 ?

Six enseignants répondent spontanément qu'ils abordent simultanément l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, ce qui les fait hésiter quant au pourcentage du temps en classe qu'ils accordent à cette dernière. L'enseignante 4 donne ainsi ce début de réponse : « Mon Dieu. Difficile [à dire] parce que moi j'intégrais le tout, parce que durant le déroulement du cours, tout à coup, l'opportunité se présentait, donc là je sortais les questions ».

Selon leur estimation personnelle, les enseignants accordent en moyenne 77,3 % de leur temps d'enseignement à l'histoire contre 22,7 % du temps à l'éducation à la citoyenneté. Neuf des 14 enseignants estiment d'ailleurs donner entre 20 et 25 % de leur temps d'enseignement à l'éducation à la citoyenneté. L'enseignant 9 accorde le moins de temps en classe à cet aspect de la matière selon ses dires : 10 % de son temps. L'enseignant 10 se situe à l'autre extrême : il accorderait plutôt 50 % du temps en classe à l'éducation à la citoyenneté. Cet enseignant

insiste toutefois pour dire que « c'est parce que moi, je vois encore ça comme un tout quand même ».

Après l'entrevue, deux enseignantes confient que l'entrevue les motive et qu'elles aimeraient accorder plus de temps à l'éducation à la citoyenneté dans leur cours, jugeant que leur proportion de 20 % est insuffisante. Cinq autres enseignants font également la remarque qu'ils aimeraient accorder plus de temps à l'éducation à la citoyenneté dans leur classe durant l'entrevue, alors qu'aucun ne dit que l'éducation à la citoyenneté prend trop de place. L'enseignante 3 aimerait par exemple faire davantage d'éducation citoyenne en classe, mais juge « que le format qui est comme en ce moment fait en sorte qu'on n'a pas le choix de préparer nos élèves à un examen même si on essaie de pas trop en parler ».

5.1.2 La participation électorale future

L'effet du cours sur la participation électorale future

Question : Pensez-vous que le cours que vous enseignez augmente les chances que vos élèves votent plus tard, n'a aucun effet ou les diminue ?

Tous les enseignants rencontrés abordent la question du droit de vote dans leurs cours afin de sensibiliser les jeunes à ce droit qu'ils auront lorsqu'ils seront adultes. Toutefois, deux d'entre eux spécifient qu'ils ne veulent pas nécessairement que tous leurs élèves aillent voter plus tard. L'enseignant 5 dit plutôt qu'il veut au minimum que les jeunes ne soient pas ignorants de la politique, qu'ils soient conscients de l'importance de s'informer à son sujet. Quant à l'enseignant 13, son objectif est plutôt que les élèves s'intéressent à la politique et qu'ils soient capables de justifier les raisons pour lesquelles ils ne vont pas voter si c'est le choix qu'ils font.

Pour l'influence du cours sur les chances que les jeunes votent plus tard, cinq enseignants jugent que l'influence du cours d'HEC sur les chances de voter plus tard est positive. Par exemple, l'enseignante 4 répond ceci à la question : « Oui, mais pas aussi directement que ça, de dire que quelqu'un qui a très bien réussi son cours d'histoire de quatrième secondaire va être quelqu'un qui va aller voter. C'est pas aussi clair, net, facile que ça. [...] Il y a plusieurs variables. Le cours d'histoire est une variable parmi d'autres là-dedans ». L'enseignante 14, pour sa part, juge que certains enseignants et certains programmes – notamment *Électeurs en herbe* – encouragent la participation électorale des jeunes, sans que le cours lui-même ait une influence.

À l'inverse, sept enseignants se montrent hésitants et disent « je l'espère » tout en admettant qu'ils ne savent pas si le cours a une influence sur les chances que les jeunes votent plus tard. L'enseignant 9 tient également ce discours au départ mais se ravise par la suite : pour lui, le cours d'HEC n'a « pas d'impact quantifiable » sur les chances de voter puisque le taux de

participation des jeunes n'a pas augmenté depuis la mise en place du cours. Il est le seul à tenir ce discours.

La question de la lutte des femmes pour obtenir le droit de vote est mentionnée par six enseignants, dont cinq qui en parlent comme une manière d'encourager les filles à voter plus tard. Cette question ne semble pas être davantage abordée par les femmes, puisqu'une seule des quatre enseignantes aborde cette question. L'enseignante 6 juge qu'elle « axe beaucoup sur le fait qu'on est chanceux d'avoir la démocratie, que c'est pas donné à tous, puis qu'on s'est battus pour l'avoir... Quand je m'adresse aux filles, entre autres ».

5.1.3 L'apprentissage de connaissances politiques

Le niveau de connaissances politiques des élèves en début de quatrième secondaire

Question : Quel est le niveau de connaissances politiques des élèves que vous avez eus dans les dernières années, y compris celle-ci, lorsqu'ils se présentent à votre cours en début d'année ?

Onze des 14 enseignants jugent que le niveau de connaissances politiques de leurs élèves de quatrième secondaire en début d'année est plutôt faible ou très faible, deux autres enseignants donnent des réponses neutres à cette question, alors que l'enseignant 10 offre « un oui timide » lorsqu'on lui demande si les jeunes sont politisés. L'enseignant 12 donne par exemple la réponse suivante à cette question :

Faible. Excessivement faible. Bien souvent, la distinction entre ce qu'on appelle la Chambre des communes pis l'Assemblée nationale, c'est pas là. Le nom des partis politiques, ils sont bien souvent mêlés en termes de paliers de gouvernement. On est encore loin des chefs politiques, et ainsi de suite. Moi, je te dirais que le premier cours de l'année en quatrième secondaire à chaque année depuis trois ans, ce que je m'amuse à faire, c'est que je prends 20 questions qui sont des questions posées aux personnes qui veulent faire la demande de citoyenneté canadienne. Je pose ça aux élèves, donc la devise du Canada, le nombre de provinces, territoires, ainsi de suite, et après ça, on fait la moyenne, qui est souvent autour de 50-62 %. Et là, je leur fais part du fait qu'ils sont chanceux parce [...] qu'ils sont nés ici, mais il y en a certains parmi eux qui auraient pas passé le [test] de citoyenneté.

Neuf enseignants notent l'écart très important entre, d'une part, une minorité d'élèves qui possèdent une grande culture politique et qui les impressionnent et, d'autre part, un bon nombre d'élèves qui n'ont pratiquement aucune connaissance politique, comme le souligne l'enseignant 8 :

Il y en a qui sont extrêmement politisés, [mais] il y en a plein qui ont aucune idée, là, qui mélangent provincial/fédéral, [...] les partis, ils ont aucune idée...

Généralement, si je demande c'est qui le premier ministre, ils le savent, d'habitude, mais comment ça marche, le système politique ? Il y en a qui savent déjà très bien. Il y en a une méchante gang qui [n'en a] aucune idée.

Cinq enseignants mentionnent l'influence importante selon eux du milieu familial dans lequel l'élève a grandi : les jeunes ayant des parents politisés auraient eux-mêmes beaucoup plus de connaissances politiques. Comme l'exprime l'enseignant 8,

souvent, on sent qu'il y a des familles plus politisées que d'autres. Quand [les élèves] viennent d'une famille plus politisée, souvent, ils le sont. On voit qu'ils jasant avec leurs parents, que [ce sont] des choses qui se discutent en soupant, ça paraît, mais pour la majorité, moi je suis dans un milieu ici quand même assez défavorisé...

L'effet du cours sur les connaissances politiques

Question : Pensez-vous que le cours que vous enseignez augmente les connaissances politiques des jeunes, n'a aucun effet ou les diminue ?

Treize des 14 enseignants croient, à des degrés très variés de certitude, que le cours d'HEC fait une différence positive quant aux connaissances politiques des jeunes. L'enseignant 12 juge plutôt que le cours n'a pas d'influence réelle sur leur niveau de connaissances politiques. L'enseignante 4 illustre l'amélioration qu'elle voit ainsi :

En quatrième secondaire, je leur demandais les noms des maires, [des] premiers ministres, qui sont les ministres ici [...] Quand je l'ai commencé en quatrième secondaire, [leurs connaissances étaient] pas très très hautes, mais si tu reposais la même question en cinquième secondaire, ben ils étaient capables de pouvoir te les nommer, même s'il y avait eu des changements, ils étaient capables [...] Donc ça veut dire qu'il y avait quand même un souci [...] de pouvoir continuer à se mettre à jour.

Aucun enseignant n'affirme que les connaissances politiques de tous ses élèves s'améliorent. Au contraire, cinq enseignants jugent que seuls certains étudiants retiennent les connaissances apprises en quatrième secondaire, alors que d'autres ne retiennent rien. L'enseignant 13 donne l'exemple suivant :

J'ai toujours un questionnaire de connaissances générales que je donne aux jeunes [...], je pense que j'ai 25 questions, je dois en avoir au moins une quinzaine qui sont d'ordre politique, et très peu, très peu, très peu d'élèves ont des connaissances brutes [...] historiques. René Lévesque, là, c'est un boulevard pour eux autres bien souvent. [...] Pis des fois, j'ai des gens qui ont coulé puis que ça fait la deuxième fois qu'ils ont le même questionnaire [mais qui] ont pas plus une meilleure note, j'ai déjà fait des comparatifs.

Trois enseignants croient que les effets du cours sur les connaissances politiques se maintiennent à long terme, du moins la base de ce qui a été enseigné. Un autre enseignant est incertain et un dernier juge que les connaissances politiques vues dans le cours sont acquises seulement à court terme. Les autres enseignants n'abordent pas cette question. L'enseignante 14 croit que, pour ce qui est de l'influence à long terme sur les connaissances politiques, « je suis pas certaine. Le niveau de rétention par rapport à ça... Je pense qu'ils retiennent les grandes lignes ».

D'autre part, quatre enseignants mentionnent d'emblée que l'enseignant joue un rôle très important quant à la quantité de connaissances politiques que les jeunes retiennent. Par exemple, l'enseignant 2 explique qu'il pense que « la marque du prof est importante aussi. J'vois même [que l'autre] enseignant en histoire de 4 va faire beaucoup plus [...] d'actualité en début de cours que moi je peux en faire ». Pour lui, l'actualité en classe est un bon moyen de politiser le jeune, et ce ne sont pas tous les enseignants qui en font autant.

L'âge approprié pour apprendre des connaissances politiques

Question : Quel est l'âge approprié pour apprendre des connaissances politiques aux jeunes, selon vous ?

Les enseignants sont très divisés par rapport à la question de l'âge idéal pour apprendre des connaissances politiques aux jeunes. Sept des enseignants considèrent que le bon moment est vers 15-16 ans. L'autre moitié juge que les connaissances politiques peuvent être apprises plus tôt, mais ce deuxième groupe est très divisé également.

Les sept enseignants qui prônent un apprentissage de la politique à compter de quatrième secondaire utilisent des arguments similaires : cinq d'entre eux estiment que les jeunes sont alors à deux ans d'avoir le droit de voter et que cela leur donne une raison de s'intéresser davantage au contenu politique du cours². Trois enseignants jugent que le bagage des jeunes est trop faible ou encore qu'ils ont une moins bonne capacité à comprendre les questions abstraites avant quatrième secondaire. Quatre enseignants jugent que les jeunes ne sont pas assez matures pour se faire parler de politique avant 15-16 ans. Deux enseignants profitent de la question pour mentionner qu'ils trouvent que 18 ans est un jeune âge pour que les jeunes puissent voter. À l'inverse, aucun enseignant ne fait part d'un désir d'établir l'âge légal pour voter à 16 ans. Finalement, deux enseignants de ce groupe jugent tout de même que certaines connaissances minimales peuvent être apprises avant 16 ans.

Par exemple, l'enseignante 4 croit que les connaissances politiques peuvent être apprises aux jeunes « quand ils arrivent [à] 16, 17 ans et ainsi de suite. Avant ça, [...] leur bagage n'est pas

2. Cet argument est également utilisé par un des enseignants souhaitant commencer l'apprentissage politique un peu plus tôt.

suffisamment grand pour pouvoir comprendre et ce que tu vois, s'ils sont trop jeunes, c'est juste la couleur des parents ».

C'est clair que, [pour] qu'on ait un mélange d'intérêt et de capacité de comprendre les questions abstraites comme ça, c'est probablement effectivement secondaire 4. [...] Il y a des jeunes avant qui sont intéressés par ça, mais... [...] Avant, tu peux commencer à voir les fondements d'action citoyenne pour avoir des bases de compréhension de c'est quoi la démocratie, [...] mais par la suite, c'est de comprendre ce que ça implique d'agir comme citoyen. [...] C'est tôt, voter à 18 ans, hein ? Ben c'est tôt dans le sens [où] c'est extraordinaire, mais en même temps, c'est une responsabilité lourde pour des gens qui en ont pas eu des masses jusque-là. On [ne leur] fait pas confiance pour rentrer dans un bar, puis on leur demande de choisir leur futur gouvernement, à quelque part... (Enseignant 11)

Quant aux enseignants souhaitant commencer plus tôt l'apprentissage politique, tous s'entendent sur le fait que l'apprentissage politique doit se poursuivre sur plusieurs années. D'abord, deux enseignants considèrent que les connaissances politiques devraient être apprises dès la première année du primaire de manière extensive. L'enseignant 7 mentionne ainsi que le secondaire est le bon moment pour dépasser ces connaissances et amorcer une réflexion sur des enjeux politiques. D'autre part, l'enseignant 13 juge que des cours de philosophie devraient être implantés dès le primaire afin de développer l'esprit critique des jeunes. Cet enseignant croit aussi que les élèves peuvent apprendre des connaissances politiques dès 10-12 ans, voire plus jeunes. Pour sa part, l'enseignant 2 considère que des connaissances politiques peuvent être apprises à compter de la troisième année du primaire :

en troisième et quatrième année du primaire, j'ai été souvent invité comme spécialiste. Alors le prof d'histoire débarquait, et dépendamment des thèmes qu'on abordait, parce qu'ils le font aussi eux autres aussi, l'histoire du Canada, [...] l'idée est toujours la même : est-ce qu'il y a vraiment un âge pour les sensibiliser ? Non. Est-ce qu'y a un âge où ça doit s'actualiser ? Je pense que c'est en [quatrième et cinquième secondaire].

Deux autres enseignants jugent que la première année du secondaire est le bon moment pour commencer un apprentissage politique mais que le plus gros du travail doit être fait en quatrième et cinquième secondaire. Finalement, l'enseignant 1 juge que la troisième année du secondaire est le bon moment pour commencer cet apprentissage. Les arguments donnés sont beaucoup plus variés et reviennent moins souvent chacun pour les enseignants qui souhaitent que les jeunes apprennent des connaissances politiques avant la quatrième secondaire. L'enseignant 13 parle de développer un sens critique ; l'enseignant 2 parle de les intéresser plus tôt à l'histoire et de profiter du fait qu'ils ont une soif de connaissances au primaire ; et ainsi de suite.

5.1.4 L'intérêt politique

L'effet du cours sur l'intérêt politique

Question : Pensez-vous que votre cours rend les jeunes plus intéressés à la politique, n'a aucun effet ou les rend moins intéressés ?

D'entrée de jeu, 12 enseignants sur 14 croient que leur cours peut augmenter l'intérêt politique des jeunes. Les deux autres croient que c'est peine perdue, dont l'enseignant 11, qui juge qu'« un adolescent, quand quelque chose le rejoint pas directement, c'est sûr que l'intérêt retombe » et que « ils se sentent pas concernés, [donc] c'est plus difficile d'avoir leur intérêt. C'est sûr qu'il y en a toujours dans tous les groupes qui sont vraiment intéressés, qui vont intervenir, mais pour la majorité, [...] ça reste abstrait et plus ou moins intéressant ».

Parmi les enseignants qui croient que l'intérêt politique des élèves est affecté positivement par leur cours, cinq donnent des réponses très positives. Par exemple, l'enseignante 4 juge que « le cours les a amenés à être plus sensibilisés et se dire “On a un rôle à jouer dans la société” », même si certains élèves avouent que « vous avez dit au début de l'année que vous nous parleriez de politique, d'économie, nous on était là “Ark, ça va être dégueulasse cette année, ça n'a aucun sens” », une perception qu'ils avaient perdue en fin d'année. Sept autres enseignants donnent des réponses positives en mettant des bémols. Parmi ceux-ci, cinq enseignants disent que c'est une minorité d'élèves qui s'y intéresse plus en raison du cours. L'enseignant 13 dit par exemple ceci :

Je suis dans une école relativement difficile pour l'intérêt parce que j'ai souvent des raccrocheurs, donc ils ont déjà décroché. L'intérêt politique, il faut le susciter... [Ce seront surtout] les jeunes qui sont déjà intéressés qui vont s'intéresser. Pour intéresser, moi j'ai déjà remarqué que, lors d'élections, lorsque je faisais des capsules informatives sur l'heure du midi, j'avais parfois des classes pleines de gens qui allaient voter et de gens qui ont 16-17 ans qui voulaient connaître les partis politiques.

Deux enseignants considèrent que l'intérêt politique augmente tout au long du secondaire en raison des enseignants qui motivent les jeunes, dont l'enseignant 7 :

Je pense que mes collègues font déjà un bon travail en 1-2-3. Je vois ça plus dans la continuité. En cinquième secondaire aussi, ce travail-là se poursuit. C'est plutôt au niveau de l'équipe départementale où on se fait souvent dire « Nos enfants ne s'intéressaient pas à l'actualité. Maintenant, on est obligés de suivre ça nous aussi pour répondre à leurs questions ».

Au contraire, l'enseignant 1 dit qu'il ne voit aucune différence d'intérêt entre les élèves auxquels il enseigne en deuxième secondaire et ceux auxquels il enseigne en quatrième secondaire.

5.1.5 Le style d'enseignement et le climat de classe

Le respect des exigences ministérielles et la liberté de l'enseignant

Question : Suivez-vous le programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à la lettre quand vous enseignez ou vous permettez-vous un certain degré de liberté par rapport à ce programme ?

Les enseignants sont presque unanimes en disant qu'ils abordent tous les éléments historiques prévus dans le cadre du cours de quatrième secondaire en raison de l'épreuve ministérielle de juin. Seul l'enseignant 11 explique qu'il se permet de ne pas aborder chaque élément prévu dans le programme, bien qu'il aborde chaque thème. Il aborde principalement les éléments qui se trouvent au centre de l'épreuve ministérielle qui, selon lui, est la même chaque année.

La majorité des enseignants (10) disent toutefois qu'ils se permettent d'aller plus loin que ce que le programme prescrit comme connaissances ou d'accorder davantage de temps à certains sujets que ce qui leur est prescrit. Pour l'enseignant 8, par exemple,

en secondaire 4, c'est sûr qu'on est comme pris avec un examen du ministère à la fin. C'est sûr qu'on n'a pas le choix de couvrir le contenu du programme, [...] mais je me permets beaucoup de liberté autour, parce que malheureusement, les programmes, la façon qu'ils sont construits souvent, c'est assez aride. Puis l'histoire du Québec, déjà que ça les passionne pas, à la base, faut mettre un peu de gras autour pour que ça devienne intéressant. [En] début de cours, je fais un petit peu d'actualité juste pour les accrocher, puis après ça, ben on, je suis capable de rentrer dans mon cours.

Quatre enseignants disent plutôt qu'ils ont peu de marge de manœuvre et suivent le programme à la lettre le plus possible. Par exemple, l'enseignante 14 dit que « moi je me laisse pas beaucoup de liberté. [...] Si chaque enseignant dans chaque école décide "Ah, moi je parle pas de ça parce que c'est pas important puis je mets l'emphase là-dessus ou sur d'autres choses..." [...] Il y a un programme, je veux dire... Il a une raison d'être, ce programme-là ».

Tous les enseignants sauf un abordent la question de l'épreuve ministérielle de juin lors de l'entrevue. Comme l'explique l'enseignant 9, trois compétences sont évaluées dans le cadre du cours d'HEC, mais seule la deuxième fait l'objet de l'examen du ministère. Au total, quatre enseignants mentionnent qu'ils se fient davantage au document préparatoire pour l'examen de juin ou aux épreuves des années passées qu'au programme lui-même pour enseigner leur cours. Cela exclut donc la partie du programme qui concerne l'éducation à la citoyenneté, si l'on se fie au fait que les enseignants associent l'éducation à la citoyenneté davantage aux compétences 1 et 3. L'enseignant 5 explique d'ailleurs qu'il n'aborde l'éducation à la citoyenneté que par des exemples que lui décide d'aborder, tirés de sa vie ou encore de l'actualité, mais qu'il n'enseigne aucunement les éléments d'éducation à la citoyenneté prévus par le ministère.

Le style d'enseignement

Question : Quel est votre style d'enseignement ? Êtes-vous plutôt magistral(e) ou interactif(ive) ?

Lorsqu'on leur demande si leur style d'enseignement est davantage magistral ou interactif, quatre enseignants s'identifient comme davantage magistraux, deux comme davantage interactifs et cinq comme un mélange des deux³. L'enseignante 14 se définit comme davantage magistrale : « Il y a toujours un peu de magistral, il y a un peu de magistral, il y a beaucoup d'exercisation, de modélisation... Peu de discussions [parce que] le programme est hyper chargé ». À l'inverse, l'enseignant 11 dit qu'il aime « beaucoup l'échange avec les élèves. C'est beaucoup une question d'échange, d'interaction avec eux autres ». Entre les deux, l'enseignant 12 juge que son enseignement est « magistral fondamentalement et beaucoup interactif dans les discussions. J'ai un peu de difficulté à [...] dire "Je laisse aller l'élève dans son apprentissage" en raison de la sanction ministérielle ».

Parmi les approches utilisées, quatre enseignants mentionnent qu'ils ont déjà organisé des simulations d'élections dans leurs classes : « je fais une espèce de simulation des élections municipales. [...] On le fait à chaque fois qu'il y a des élections », comme l'explique l'enseignant 1. Plusieurs autres enseignants font état de nombreux projets ou activités qu'ils ont menés à bien dans leurs cours, allant de la soirée électorale au midi-info sur les partis politiques en passant par des mises en scène pour faire réagir les élèves, des tours de ville et des sorties à l'Assemblée nationale. L'enseignante 3, notamment, explique que

depuis trois ans, en mars, quand on est dans [le thème] *Pouvoir et pouvoirs*, on va visiter l'Assemblée nationale avec une préparation aussi avant ça [...] Avec une bonne préparation, les élèves apprécient d'autant plus, parce qu'ils [...] ont déjà vu le Salon bleu, surtout celui-là, donc d'y aller puis de voir... « Hey, il me semble que ce tableau-là, madame, je l'ai déjà vu... – Ben oui, il est dans ton livre d'histoire. Mais tu te souviens pourquoi ? Tsé, le premier débat... »

Neuf enseignants mentionnent qu'ils utilisent différents outils technologiques ou médias en classe, dont entre autres le tableau interactif (3), une tablette (2) et des projections de vidéos ou de films (7). L'enseignante 14 spécifie au contraire qu'elle utilise peu d'outils technologiques en classe. Pour l'enseignante 6, plusieurs technologies s'utilisent bien conjointement :

On travaille avec le manuel électronique que je projette au tableau, donc pour observer les documents dans le manuel, les lignes du temps, les cartes, on l'analyse ensemble, je pose beaucoup de questions, puis les élèves, ensuite, se mettent au travail. Ils ont un livre, un manuel [...] dans lequel ils peuvent écrire avec les notions de base et des exercices. Après ça, j'ai souvent des vidéos, des capsules.

3. Trois enseignants ne répondent pas à cette question, mais deux d'entre eux pourraient être catégorisés comme davantage magistraux et une troisième adopte un mélange entre magistral et interactif.

Parfois, je vais commencer mon cours avec ça pour dire « Regardez, au dernier cours on a vu ça ». [Elles durent de] une à six-huit minutes. C'est court là.

Laisser les élèves travailler sur des exercices individuellement ou en équipe pendant le cours est une technique mentionnée par six enseignants. L'enseignant 10 explique par exemple que « j'amène l'actualité, après ça je leur parle, donc c'est très magistral, mais après ça, je [...] garde un 30 minutes par cours [où] là, je les laisse travailler dans leurs documents, dans les exercices et tout ça ». L'enseignant 8 mentionne pour sa part qu'il fait faire très peu d'exercices à ses élèves et qu'il préfère les faire à voix haute et à main levée avec eux.

Trois enseignants disent aussi qu'ils essaient de provoquer les élèves ou de les faire réagir. L'enseignant 2 donne l'exemple suivant :

Ben je vais le provoquer, [je] dis « bon mesdames, c'est dommage, vous êtes pas nées avec la bonne plomberie, vous allez gagner 28 % de moins. Statistiquement, ça se vérifie. – Qu'est-ce vous dites là ? » [...] Là tiens, tu viens de les ancrer dans le présent. « Pourquoi il dit ça, là ? » Pis c'est un exemple parmi d'autres que je te donne sur ces points-là, je pense que tu peux pas passer à côté.

La neutralité de l'enseignant

Question : Vous arrive-t-il de prendre position en classe sur différents enjeux ou restez-vous neutre en tout temps ?

Les enseignants sont divisés en deux groupes quant à leur propension à prendre position en classe. Cinq enseignants disent qu'ils se permettent de le faire, mais trois d'entre eux disent qu'ils précisent chaque fois que « c'est leur opinion » et que les élèves ont le droit d'être en désaccord. Parmi ceux-ci, l'enseignant 10 dit aux élèves pour qui il vote lorsqu'il se le fait demander :

« Ben moi, selon mes valeurs, je pourrais porter mon choix sur ce candidat-là, mais c'est parce qu'il répond à ma famille, il répond à mes valeurs actuelles. Peut-être que quand je vais être plus vieux, je voterai pas pour ce parti-là, parce que là, il ne répondra peut-être plus à mes valeurs. [...] Essaie toujours de t'informer puis apprends à te connaître. [...] Selon ton âge, c'est quoi qui est le mieux pour toi ? » [J'essaie] même, des fois, de les réveiller.

Sept autres enseignants insistent plutôt sur leur devoir de neutralité en classe. Deux d'entre eux soulignent tout de même que les élèves peuvent parfois deviner ce qu'ils pensent en raison de leur fort langage non-verbal : « c'est ça le défi ultime, de pas faire de sourire, etc., lorsqu'on voit une politique un peu absurde de notre propre point de vue », comme l'explique l'enseignant 13. À l'inverse, deux enseignants sont fiers de constater que les élèves, en fin

d'année, n'arrivent souvent pas à définir quelle est l'opinion politique de leur enseignant. C'est ce que constate l'enseignante 4 : « Moi je trouvais qu'à la fin de l'année, si [les élèves] venaient me voir puis me dire "Finalement là, des fois on pensait que vous étiez nationaliste, des fois on pensait que vous étiez fédéraliste, d'autres fois on pensait que... Vous êtes quoi ?", je me disais "J'ai réussi mon défi parce que je n'ai pas teinté leur vision et opinion" ». Enfin, l'enseignant 8 dit prendre position sur les questions internationales mais pas sur les questions de politique canadienne ou québécoise⁴.

Deux enseignants jugent sévèrement leurs collègues qui tentent de faire passer leur opinion en classe et un troisième critique les enseignants qui traitent d'imbéciles ceux qui ne pensent pas comme eux – bien que lui-même donne son opinion aux élèves. Deux enseignants jugent qu'il est plus facile pour eux de rester neutres en parlant d'enjeux locaux, dont l'enseignante 6 : « les élections françaises, c'était plus difficile pour moi de pas me positionner. Peut-être parce que c'est loin, puis je sais qu'ils auront pas à voter pour ces gens-là ». L'enseignant 2 prétend au contraire que les enjeux municipaux sont particulièrement difficiles à traiter avec neutralité : « j'ai pas fait d'élections municipales du tout parce que, dépendamment de ce que tu penses de M. Labeaume ici, c'est très difficile d'en parler objectivement. Alors c'est pas moi qui ai amené mes jeunes à aller voter [au palier] municipal ».

Deux enseignants expliquent qu'ils se font souvent « l'avocat du diable » dans leurs cours et deux autres précisent qu'ils trouvent important de montrer aux jeunes les « deux côtés de la médaille ». Aucun enseignant ne dit spécifiquement qu'il essaie de transmettre son opinion aux jeunes. L'enseignant 7 avoue toutefois qu'il veut « vendre sa vision du patriotisme » aux jeunes, avant de se reprendre et de dire qu'il souhaite la leur proposer et les laisser s'exprimer à ce sujet. Enfin, trois enseignants trouvent que le cours d'HEC est politisé, dans la mesure où les gouvernements tentent de le changer pour avantager leur option. Comme l'explique l'enseignant 9,

ça fait quelques années, là ça avait fait tout un débat sur « est-ce qu'on [parle des patriotes] comme un mouvement nationaliste canadien-français ou faisant partie d'un mouvement plus vaste agissant dans le Haut-Canada aussi ? » [...] J'ai dit « Peu importe. » On parle d'un truc qui s'est passé au dix-neuvième siècle, c'est bien de le comprendre mais ça devrait pas après ça nous influencer... Je ne sais plus à qui j'en ai parlé, mais est-ce que notre relation avec les Allemands maintenant est affectée par la Deuxième Guerre mondiale ? Ben non. Alors pourquoi on a un programme [où] souvent, [de manière] à peine voilée, t'as les méchants Anglais pis les bons Français ?

4. Un enseignant ne répond pas réellement à cette question.

5.1.6 L'éducation à la citoyenneté dans d'autres cours

L'association entre histoire et éducation à la citoyenneté

Question : Que pensez-vous de l'association entre histoire et éducation à la citoyenneté dans un même cours ?

D'emblée, tous les enseignants s'entendent pour dire qu'histoire et éducation à la citoyenneté sont deux matières qui s'enseignent bien ensemble. Certains parlent d'« alliance naturelle », disent que « ça va ensemble » ou que « c'est essentiel » d'aborder l'histoire et l'éducation à la citoyenneté simultanément.

Par contre, ce ne sont pas tous les enseignants qui approuvent l'idée d'un monopole du cours d'HEC ou d'HQC sur l'éducation à la citoyenneté. Six enseignants considèrent que l'histoire est la seule matière avec laquelle l'éducation à la citoyenneté peut être vue efficacement. C'est ce que croit l'enseignante 6, pour qui « c'est connecté, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, ça va ensemble. Je verrais pas ça dans un autre cours ». À l'inverse, cinq autres enseignants soulignent que le volet éthique du cours d'éthique et culture religieuse se prête également bien à l'éducation à la citoyenneté. Par exemple, pour l'enseignant 7,

le cours d'histoire et le cours d'éthique et culture religieuse, je trouve que ça se prête d'emblée. [Ce sont] des cours de sciences humaines. [...] Toutes les questions éthiques, dans notre façon de vivre en société, ça se pose quotidiennement. Il y a des débats éthiques, il y a des questions éthiques... Alors le volet éthique, parce qu'il y a aussi le volet culture religieuse, mais dans le volet éthique, [...] je pense que ça se prête assez bien aussi [à l'éducation à la citoyenneté]. Le problème aussi, c'est le nombre de périodes [par] cycle qui leur permet pas une marge de manœuvre suffisante.

Trois enseignants soulignent que l'éducation à la citoyenneté doit se faire dans différentes matières et que tous les cours s'y prêtent bien. Pour l'enseignant 13, « communiquer l'importance d'être un citoyen ou de prendre conscience de sa propre citoyenneté chez l'élève, ça se donne dans n'importe quel cours à mon avis ». À l'inverse, deux enseignants soulignent que lorsque l'éducation à la citoyenneté est une responsabilité de tous les enseignants, personne ne se sent concerné et ne l'enseigne en pratique. L'enseignant 2 l'exprime ainsi :

si tu fais pas d'éducation à la citoyenneté en histoire, t'es dans le champ et t'as manqué quelque chose, t'es passé à côté de quelque chose. Alors de par tes convictions personnelles, de par ta politisation personnelle, tu peux pas te fier à l'ensemble de tes collègues pour passer ce message-là, [...] c'est dans ton cours qu'il faut que ça se fasse.

Deux enseignants se distinguent en suggérant qu'un cours spécifiquement dédié à l'éducation citoyenne soit mis en place au secondaire. Pour l'enseignant 9, « Tu peux pas faire de l'histoire

entièrement en vase clos. Il y a des parallèles à faire, ne serait-ce que pour comprendre, mais si t'avais à faire un cours où vraiment, tu veux faire de l'éducation à la citoyenneté, j'aurais tendance à le faire à part ».

L'enseignant 5 fait bande à part en soulignant qu'il est également de la responsabilité des parents de faire de l'éducation à la citoyenneté à la maison.

Le cours de monde contemporain

Question : Considérez-vous que le cours monde contemporain est un cours d'éducation à la citoyenneté ? Qu'est-ce que les élèves y apprennent ?

12 des 14 enseignants jugent que le cours de monde contemporain aborde des notions d'éducation à la citoyenneté. Pour huit d'entre eux, l'éducation à la citoyenneté est même plus présente que dans le cours d'HEC, comme le souligne l'enseignant 9 :

Le cours de monde contemporain [...], par la bande, me semble être un bon cours d'éducation à la citoyenneté, parce que là on parle d'enjeux actuels qui sont mondiaux mais, comme j'explique à mes jeunes, ça a des répercussions ici. Les changements climatiques, peut-être qu'en ce moment on est beaucoup moins éprouvés, mais les effets directs ou indirects, on les voit ici aussi.

Deux autres enseignants jugent que monde contemporain et HEC abordent autant l'éducation civique, et quatre jugent que le cours d'HEC aborde davantage l'éducation à la citoyenneté. Parmi ces quatre derniers enseignants, trois expliquent que le cours de monde contemporain est axé sur une « citoyenneté mondiale », moins directement associée aux préoccupations actuelles des jeunes, alors que l'enseignant 12 juge que l'enseignant de monde contemporain qu'il connaît utilise ce cours davantage pour parler d'économie – la matière qu'il enseignait précédemment – que pour parler d'enjeux internationaux.

Neuf enseignants mentionnent qu'eux ou leurs collègues enseignant le cours de monde contemporain parlent beaucoup d'enjeux actuels et font beaucoup d'actualité internationale dans ce cours. Par exemple, pour l'enseignante 4, « nous on faisait des questions d'actualité, donc ça veut dire que moi je prenais un cours sur mon horaire puis c'était très clair : je vais vous poser des questions d'actualité nationale et internationale ». Cinq enseignants soulignent qu'il s'agit également d'un cours où les jeunes sont amenés à prendre position sur différents enjeux. L'enseignante 14 donne l'exemple suivant :

« Vous allez prendre cet article-là [en faveur du salaire minimum à 15 \$ de l'heure], puis [les autres], prenez les articles qui disent que c'est contre. On se fait une idée, on se met en équipe de deux, on partage ça. [...] Si vous aviez à voter demain, est-ce que la province de Québec devrait adopter le salaire minimum à 15 \$? Qui dit oui, qui dit non ? » Ça, pour moi, c'est une forme d'éducation... Puis j'ai le temps de faire ça. J'ai le temps de pousser.

Justement, les enseignants sont nombreux (6) à souligner que l'enseignant de monde contemporain a plus de liberté que celui d'HEC ou d'HQC, notamment en raison de l'absence d'une épreuve ministérielle à la fin de l'année en cinquième secondaire. Pour l'enseignant 10, « [dès] qu'un enseignant décide de faire de l'éducation citoyenne [...] avec les élèves, il a la matière parfaite, [...] puis en plus, il a pas d'examen du ministère, ça fait que c'est lui qui fait ses propres examens, donc go ! C'est le temps de mettre l'emphase sur l'éducation [à la citoyenneté] ». Six enseignants soulèvent toutefois le fait que monde contemporain est passé de quatre périodes par cycle à deux périodes par cycle récemment, les thèmes *Pouvoir* et *Environnement* ayant été retranchés. Ils perçoivent tous ce changement assez négativement. Par exemple, l'enseignant 7 croit que « [l'éducation civique] se fait beaucoup en [cinquième secondaire]. Là bon, ils se sont fait amputer deux périodes pour le nouveau cours d'éducation financière. Ça a créé une polémique que je suis capable de comprendre ». L'enseignant 8 souligne toutefois que certaines classes dans son école ont conservé quatre périodes de monde contemporain en plus des deux périodes d'éducation financière en raison de la structure de certains programmes.

5.1.7 Le nouveau cours d'HQC (histoire du Québec et du Canada)

Le stade d'implantation

Question : Depuis quand ce cours est-il implanté en troisième et quatrième secondaire dans votre école ou quand le sera-t-il ?

L'implantation du cours d'HQC varie beaucoup d'une école à l'autre. Au total, la moitié des enseignants interrogés donnent présentement le cours d'HQC en quatrième secondaire, tandis que les sept autres ne l'ont jamais donné. Une seule enseignante a donné le cours pendant une année complète avec le projet pilote. Certains enseignants donnent des informations contradictoires concernant la date de mise en place du nouveau cours.

Un projet pilote du cours d'HQC a été mis en place dans certaines classes de certaines écoles dès 2015 en troisième secondaire et dès 2016 en quatrième secondaire. Le programme officiel d'HQC est enseigné dans toutes les classes dans la plupart des écoles depuis 2016 en troisième secondaire et depuis 2017 en quatrième secondaire. Par contre, certaines écoles ont obtenu un délai supplémentaire d'un an : le cours d'HQC y est enseigné en troisième secondaire depuis 2017 et depuis l'automne 2018 en quatrième secondaire.

Trois écoles ont implanté le projet pilote dans certaines classes en 2015 (3^e secondaire) et en 2016 (4^e secondaire), pour un total de huit classes⁵. Ces écoles ont commencé à donner officiellement le cours d'HQC à compter de 2016 (3^e secondaire) et de 2017 (4^e secondaire). Cinq autres écoles ont également implanté HQC en troisième secondaire à compter de 2016.

5. L'une des trois écoles a implanté le projet pilote dans l'ensemble des classes.

Quatre d'entre elles ont implanté HQC en quatrième secondaire à compter de 2017, tandis que l'autre le fera à compter de 2018, ce qui implique que les élèves suivant présentement le cours d'HEC en quatrième secondaire ont suivi le cours d'HQC en troisième secondaire. Trois autres écoles ont implanté le cours un an plus tard, soit à compter de 2017 en troisième secondaire et à compter de 2018 en quatrième secondaire. Enfin, une dernière école a implanté le cours en troisième et en quatrième secondaire en 2017. Les élèves suivant le cours d'HQC présentement ont donc suivi HEC l'année précédente, ce qui implique certaines répétitions dans la matière, la portion de 1840 à aujourd'hui ayant déjà été vue.

Tableau 5.1 – Évolution à travers le temps de l'implantation du cours d'HQC

2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Projet pilote d'HQC 3 ^e secondaire (certaines classes seulement), HEC 4 ^e secondaire : 3 écoles	HQC 3 ^e secondaire, projet pilote d'HQC 4 ^e secondaire (certaines classes seulement) : 3 écoles	HQC 3 ^e -4 ^e secondaire : 8 écoles	HQC 3 ^e -4 ^e secondaire : 14 écoles
HEC 3 ^e -4 ^e secondaire : 9 écoles	HQC 3 ^e secondaire, HEC 4 ^e secondaire : 5 écoles	HQC 3 ^e secondaire, HEC 4 ^e secondaire : 4 écoles	
	HEC 3 ^e -4 ^e secondaire : 4 écoles		

Certains enseignants ont devancé l'arrivée officielle du cours HQC en implantant quelques années d'avance certains de ses attributs. Ainsi, un enseignant a commencé en 2014 à enseigner de manière chronologique à compter de 1840 en vertu d'une entente avec l'enseignant de troisième secondaire, qui enseignait la première portion de la chronologie. L'enseignant de quatrième secondaire devait toutefois faire une révision thématique durant la deuxième partie de l'année. Un autre enseignant a décidé d'enseigner le matériel du cours d'HQC un an avant son implantation officielle en quatrième secondaire en 2017, puisque son école avait été rejetée comme école pilote. Il avait alors réservé un mois et demi à la fin de l'année pour la préparation à l'examen du ministère, qui était celui associé au cours d'HEC. Enfin, une enseignante remarque que trois de ses élèves ont suivi HQC dans d'autres écoles en troisième secondaire et suivent cette année-là HEC en quatrième secondaire dans sa classe.

L'opinion au sujet du cours d'HQC

Question : Que pensez-vous du nouveau cours d'histoire mis en place en troisième et quatrième secondaire depuis quelques années ?

Neuf enseignants voient positivement l'arrivée du cours d'HQC, trois se montrent critiques du nouveau cours et deux donnent des réponses mitigées. L'aspect le plus souvent évoqué du nouveau cours est le remplacement de l'approche chronologique-thématique par une approche

chronologique sur deux ans. Autrement dit, avec HEC, les élèves voyaient chronologiquement l'histoire du Québec et du Canada en troisième secondaire puis revoyaient cette histoire en quatre temps – quatre grandes thématiques – en quatrième secondaire. Le cours d'HQC abandonne l'approche thématique : on y voit l'histoire du Québec et du Canada jusqu'en 1840 en troisième secondaire et à partir de 1840 en quatrième secondaire. Ce changement est approuvé par 13 des 14 enseignants. Ceux-ci évoquent entre autres l'aspect redondant d'HEC, qui repasse quatre fois en un an à travers l'histoire du Québec et du Canada (8). Ils notent aussi que les élèves deviennent facilement mêlés en raison des aller-retour rapides entre différentes époques (6), que la période contemporaine de l'histoire du Québec pourra être abordée plus longuement et en profondeur avec HQC (7) et que le cours sera moins difficile à comprendre (4), en particulier pour les élèves moins forts à l'école (2). Deux enseignants suggèrent même que le cours d'HEC serait plus approprié pour des étudiants du cégep ou de l'université. Deux enseignants font état d'une baisse importante du nombre d'inscriptions au cours d'histoire du vingtième siècle en cinquième secondaire à la suite de la mise en place du cours d'HEC, jugeant que ce cours avait désintéressé les élèves de l'histoire.

Certains points semblent moins consensuels. Ainsi, pour deux enseignants, le cours d'HQC permet aux jeunes d'acquérir plus de connaissances politiques que le cours d'HEC, mais deux autres enseignants précisent qu'ils ne voient pas vraiment de différence sur ce plan entre les deux cours. Certains enseignants croient qu'il est possible d'aborder la matière plus en profondeur avec HQC, mais sur ce point, les avis sont très partagés : alors que certains enseignants jugent qu'il y a moins de matière à voir dans HQC (3), d'autres pensent qu'il y a plus de matière (3) et d'autres croient que les ajouts et les retraites dans le programme s'équilibrent (2). Une enseignante juge que le nouveau cours donne trop de latitude aux enseignants alors que deux autres croient que le cours demeure beaucoup trop chargé.

Seule l'enseignante 3 préfère l'approche thématique en quatrième secondaire, jugeant que cette approche fonctionne bien avec la clientèle plus forte de son école, que les élèves qui ont plus de difficultés trouveraient le cours difficile de toute façon et que voir l'histoire sur deux ans est particulièrement long. Le principal avantage que les enseignants trouvaient au cours d'HEC était que la compétence 1 les obligeait à partir d'un constat actuel pour aller interroger le passé (4). Cette compétence a été éliminée avec l'arrivée du cours d'HQC, ce que remarque l'enseignant 8 :

Il y avait quelque chose d'intéressant, quand même, de pouvoir faire des liens avec le présent plus facilement. [...] Quand on touchait le thème pouvoir, ben là, évidemment, on se concentrait sur l'aspect politique, donc plus facile de faire des liens. Même chose pour le thème culture. Vu qu'on voyait l'évolution des mouvements de pensée, ça permettait tranquillement de montrer l'apparition du conservatisme, du libéralisme, du socialisme, de voir un peu comment ça a évolué ».

La place de l'éducation civique dans HQC

Question : Quelle place accordez-vous ou accorderez-vous à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de ce nouveau cours ?

Les avis sont partagés au sujet de la place accordée à l'éducation à la citoyenneté dans le cours d'HQC. Parmi les sept enseignants donnant présentement le cours d'HQC, deux considèrent qu'ils accordent moins de temps à l'éducation à la citoyenneté qu'avec HEC. L'enseignante 14 croit que cela est attribuable au retrait de la compétence 1 et au fait que l'éducation à la citoyenneté soit désormais vue comme une responsabilité des enseignants de toutes les matières. L'enseignant 7 juge plutôt qu'il est en période d'adaptation : puisque ses élèves ont suivi HEC en troisième secondaire, il doit les mettre à jour sur un certain nombre de notions avant de commencer le cours d'HQC en bonne et due forme. Deux enseignants considèrent au contraire que le nouveau cours leur permet d'aborder davantage l'éducation à la citoyenneté car ils ont plus de temps pour le faire. L'enseignant 8 défend ce point de vue :

Ils ont comme [donné au cours le nom] d'*éducation à la citoyenneté*, mais il n'y avait jamais rien de concret par rapport à ça. C'est pour ça que le changement de programme, quant à moi, il change pas grand-chose là-dessus. [...] Je trouve que c'est une approche plus intéressante, puis justement, pour l'éducation à la citoyenneté, [on la] fait moins vite, cette portion-là [le vingtième siècle], qui est probablement la portion comme le plus près de nous, qui est la plus utile en termes de citoyenneté. Quand tu comprends ce qui s'est passé dans les années 60, 70, 80, ben tu comprends comment notre société actuelle est devenue ce qu'elle est pas mal plus que quand tu parles du régime anglais de 1840.

Les autres enseignants donnent tous des réponses mitigées, dont sept qui répondent que le nouveau cours ne changera pas la place qu'ils comptent accorder à l'éducation à la citoyenneté. Pour l'enseignant 10, ça ne fait « aucun changement. Ça n'a rien changé de particulier pour moi, ma façon d'enseigner. [...] Je fais autant d'actualité, je fais autant de liens avec le présent, puis [ce sont] mes buts, comme je te dis, d'éduquer mes jeunes à réfléchir d'une certaine façon ». Quatre enseignants considèrent que le fait qu'HQC retire l'éducation à la citoyenneté des compétences prescrites rend cette tâche davantage soumise à la volonté de l'enseignant d'aborder cette matière en classe, donc l'enseignant 11 : « À partir du moment où ils ont retiré la compétence d'éducation citoyenne du programme, à partir de là, ça a pris, je pense, chaque prof, la couleur qu'il voulait, cette éducation à la citoyenneté là ». Enfin, deux enseignants disent que l'éducation à la citoyenneté serait davantage vue en classe si le ministère l'évaluait dans son épreuve finale, ce qui n'est le cas ni avec HEC ni avec HQC. L'enseignant 2 l'exprime ainsi : « Est-ce qu'on va se ramasser avec le même [...] problème, [...] que le ministère nous donne des intentions mais qu'il les évaluera pas ? Alors ils vont-tu se fier encore sur la bonne volonté des enseignants pour [faire de nos élèves] des citoyens responsables ? Je pense que c'est ça qui va arriver encore ».

5.2 Autres remarques

5.2.1 Le Programme d'éducation internationale (PEI)

Cinq enseignants ont déjà donné des cours d'histoire à des élèves du PEI. Quatre d'entre eux mentionnent des différences entre ceux-ci et ceux qui étudient en formation générale. L'enseignante 6 juge que les élèves du PEI sont plus curieux, plus intéressés par la politique et par l'actualité internationale, puisqu'ils la voient dans leurs cours dès la première secondaire. Les élèves en formation générale, au contraire, seraient plus difficiles à intéresser à la politique et plus centrés sur leur cercle d'amis et sur leur quotidien. L'enseignant 8 remarque quant à lui que les parents des élèves du PEI parlent davantage de politique à la maison et que ces élèves ont davantage de connaissances géopolitiques. L'enseignant 9 remarque pour sa part que certains groupes de PEI accordent de l'importance à leur performance et à leurs apprentissages et jugent que la discussion politique en classe est une perte de temps. Il note toutefois que cet effet semble s'estomper en partie lorsque l'année scolaire avance, les élèves osant davantage intervenir. Enfin, l'enseignant 10 juge que les élèves du PEI ont plus de facilité à réussir en classe, que cela leur demande moins d'efforts que les élèves en formation générale.

5.2.2 Les différences entre garçons et filles

Quatre enseignants abordent d'eux-mêmes le sujet des différences entre les garçons et les filles dans leurs cours. Trois d'entre eux soulignent que les garçons ont davantage de connaissances politiques que les filles, dont deux qui considèrent qu'ils sont également plus intéressés par la politique, par l'actualité internationale. Pour l'enseignant 11, « c'est très très très très très très rare qu'on va avoir une fille qui va avoir des aspirations sociopolitiques » ; dans un groupe normal, il juge qu'environ cinq élèves sont intéressés par la politique, dont une seule fille. L'enseignant 10 explique plutôt qu'il remarque, au milieu de l'année, en quatrième secondaire, que les garçons prennent beaucoup de maturité en raison du fait qu'ils se voient comme finissants. Ils sont alors plus calmes et attentifs.

Chapitre 6

Résultats des questionnaires : l'éducation civique selon les élèves

6.1 Fiabilité

La fiabilité peut être déterminée lorsque l'enquêteur mesure la même chose à plusieurs reprises. Un résultat fiable est facile à reproduire (McDermott, 2002). La fiabilité de la présente étude est assurée par le fait que le même enquêteur s'est déplacé pour faire toutes les entrevues et pour distribuer des questionnaires dans toutes les classes. Ainsi, les questions d'entrevue étaient posées de manière similaire d'une entrevue à une autre et les conditions dans lesquelles le questionnaire était rempli par les élèves étaient également similaires, les règles étant expliquées de la même manière dans chaque classe. En raison de la transparence du processus, cette étude pourrait être reproduite par un autre chercheur.

Pour les quatre échelles de mesure, trois tests de fiabilité permettent d'attester que les indicateurs mesurent bien les variables auxquelles ils sont associés : le coefficient alpha de Cronbach, les coefficients de saturation et la première valeur propre. Les résultats des tests de fiabilité pour chaque échelle sont présentés dans l'Annexe C.

Premièrement, le coefficient alpha de Cronbach de deux des échelles est supérieur au seuil de 0,6 généralement admis. Toutefois, pour l'échelle du degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC, le coefficient alpha de Cronbach est de 0,29, et pour celle de politisation des parents, il est de 0,37, bien en-deçà du seuil prescrit. Le fait que ces échelles ne comptent que trois éléments contribue à la faible valeur de cet indicateur de fiabilité.

Deuxièmement, les coefficients de saturation sont tous au-delà de 0,3 pour l'échelle mesurant l'intention de voter plus tard et pour l'échelle de politisation des parents. Dans l'échelle du degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC, un élément se situe à 0,23, et dans l'échelle mesurant le niveau de connaissances politiques, deux des neuf ques-

tions posées ont des scores de 0,16 et de 0,21. Ces deux questions, qui concernent l'âge légal pour voter aux paliers fédéral et municipal, sont les plus réussies par les élèves ; leur variance est donc moindre, ce qui peut expliquer pourquoi leurs coefficients de saturation sont inférieurs. La pertinence théorique de ces questions demeure, puisqu'elles mesurent bel et bien les connaissances politiques des élèves. Pour les régressions, chaque élément de chaque échelle a été multiplié par son coefficient de saturation afin de donner plus de poids aux éléments les plus corrélés entre eux.

Troisièmement, la première valeur propre est au-dessus du seuil généralement admis de 1 dans les quatre échelles.

Somme toute, l'échelle du degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC semble poser quelques problèmes : le coefficient alpha de Cronbach atteint à peine 0,29 et l'un des éléments de l'échelle a un coefficient de saturation de 0,23. La pertinence théorique de cette échelle demeure, puisqu'elle mesure l'ensemble des éléments évoqués dans le cadre théorique afin de définir l'éducation civique, soit l'engagement politique et les connaissances politiques, en plus de fournir une évaluation personnelle de la présence de cette matière dans leurs cours d'HEC. Quant à l'échelle du degré de politisation des parents, son coefficient alpha de Cronbach plus faible s'explique principalement par le faible nombre d'éléments qu'elle contient, mais ses coefficients de saturation et sa première valeur propre sont très élevés, ce qui renforce la cohérence de cette échelle, dont la fiabilité théorique est également grande. Les tests de fiabilité sont positifs pour les deux autres échelles.

6.2 Validité

Sur le plan théorique, la validité interne de l'étude désigne l'effet du traitement sur le résultat de l'étude elle-même, alors que la validité externe désigne plutôt la possibilité de généraliser les résultats de l'étude à d'autres cas (McDermott, 2002).

Afin d'assurer la validité interne de cette étude, les principaux déterminants individuels du taux de participation vus dans la littérature sont inclus comme variables principales ou comme variables de contrôle dans les régressions. La validité externe ne pose pas non plus de problèmes évidents dans la mesure où le revenu médian est similaire au Québec en général et dans la RMR de Québec. De plus, le programme d'HEC y est enseigné au même titre que dans les autres régions du Québec. La généralisation ne peut toutefois pas s'étendre à d'autres sociétés que le Québec, en raison des multiples singularités du cours d'HEC, notamment l'association entre histoire et éducation à la citoyenneté et l'étalement de la matière sur quatre années au secondaire.

6.3 Statistiques descriptives

6.3.1 Degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC

Pour le degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC, la distribution est concentrée au milieu, avec un bon nombre de données plus à gauche. Le degré de présence de l'éducation civique serait en moyenne de 45,8 %, alors que la médiane de la distribution se trouve à 55,6 %.

6.3.2 Intention de voter plus tard

Pour ce qui est de l'intention de voter plus tard, un peu moins de la moitié des élèves se classent au point le plus élevé (48,2 %). La distribution est fortement orientée à droite, avec assez peu d'élèves qui n'ont aucunement l'intention de voter.

6.3.3 Connaissances politiques

En matière de connaissances politiques, sept des neuf questions ont une majorité de réponses correctes. Premièrement, 75 % des élèves identifient Philippe Couillard comme premier ministre du Québec et 95 % identifient Justin Trudeau comme premier ministre du Canada. 48 % des élèves seulement savent que le premier ministre du Québec est le chef du parti ayant gagné le plus de sièges. 78 % croient qu'un mandat dure quatre ans. 63 % savent que c'est le Parti libéral du Canada qui a pour projet de légaliser la marijuana. 68 % savent qu'un député est élu dans sa circonscription s'il a obtenu une majorité simple des votes. Seulement 24 % identifient le PLQ, la CAQ, le PVQ et le PCQ comme non souverainistes et le PQ et QS comme souverainistes. Cette proportion monte à 30 % si le PVQ et le PCQ sont exclus de l'analyse¹. 92 % croient qu'il faut 18 ans pour voter aux élections fédérales et 95 % croient la même chose au niveau municipal. L'indicateur de connaissances politiques montre que les élèves ont relativement beaucoup de connaissances politiques sur ces questions somme toute assez élémentaires. La médiane de la distribution est de 77,8 % de bonnes réponses. La moyenne se situe quant à elle à 72,9 %. Enfin, le mode de la distribution est de huit bonnes réponses sur neuf. La courbe de la distribution est concentrée à droite : à peine deux élèves n'ont aucune bonne réponse à ces questions (0,1 %).

1. Option nationale était inclus dans le questionnaire, mais en raison de la fusion avec Québec solidaire qui a eu lieu pendant la période de collecte de données, cette case a été retirée de l'analyse.

6.3.4 Intérêt politique

Pour le niveau d'intérêt politique, la distribution des réponses ressemble à une distribution normale. Le mode est un niveau d'intérêt de 7 sur 10. La médiane est un niveau d'intérêt de 5 sur 10, alors que la moyenne se situe à 5,2 sur 10. L'intérêt politique des jeunes du secondaire semble donc moyen.

6.3.5 Climat de classe

Pour ce qui est du climat de classe, les élèves le décrivent surtout comme ouvert. La médiane se situe plutôt dans la catégorie « plutôt ouvert », à 66,7 %, alors que la moyenne est à 73,4 %.

Les tableaux de statistiques descriptives sont présentés dans l'Annexe D.

6.4 Analyses des régressions multiniveaux

Le Tableau 6.1 montre les résultats des régressions pour chacun des huit modèles testés. Les modèles 1, 5, 7, 2 et 3 correspondent respectivement aux hypothèses 1 à 5 (voir le Chapitre 3). Les modèles 4, 6 et 8 testent l'ensemble des variables, y compris les variables de contrôle, afin de vérifier leur influence sur, respectivement, l'intention de voter plus tard, les connaissances politiques et l'intérêt politique. Les probabilités prédites pour les cinq hypothèses peuvent être trouvées dans l'Annexe E.

6.4.1 Modèles vides

Un modèle vide est un modèle où la variance d'une variable expliquée est disséquée afin d'établir quelle proportion de celle-ci se situe à chaque niveau d'analyse. La présente étude compte trois variables expliquées – l'intention de voter plus tard, les connaissances politiques et l'intérêt politique – et deux niveaux d'analyse – l'élève et la classe dans laquelle il se trouve. Le modèle vide avec l'intention de voter plus tard comme variable expliquée montre que 93,93 % de la variance se situe au niveau de l'élève et 6,07 % au niveau de la classe². Le modèle vide avec les connaissances politiques comme variable expliquée montre que 86,95 % de la variance se situe au niveau de l'élève et 13,05 % au niveau de la classe. Le modèle vide avec l'intérêt politique comme variable expliquée montre que 95,34 % de la variance se situe au niveau de l'élève et 4,66 % au niveau de la classe. Ce sont donc en grande majorité des

2. De ces 6,07 %, 73,20 % sont expliqués lorsque l'on ajoute les deux variables explicatives *intérêt politique* et *connaissances politiques*.

Tableau 6.1 – Effet des différentes variables sur l'intention de voter plus tard, l'intérêt politique et les connaissances politiques

	Intention d'aller voter plus tard				Intérêt politique		Connaissances politiques	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC	0.02 (0.02)	0.04 (0.02)		0.01 (0.02)	-0.03 (0.03)	-0.05 (0.03)	-0.04 (0.02)	-0.03 (0.02)
Intérêt politique		0.30*** (0.02)		0.21*** (0.03)				0.12*** (0.03)
Intention de voter plus tard						0.30*** (0.04)		0.15*** (0.03)
Connaissances politiques		0.21*** (0.03)		0.15*** (0.03)		0.17*** (0.04)		
Climat de classe ouvert			0.06** (0.02)	0.02 (0.02)		0.01 (0.03)		-0.03 (0.02)
Sexe féminin				0.04** (0.01)		-0.05*** (0.01)		-0.09*** (0.01)
Non-francophone				-0.01 (0.02)		0.01 (0.02)		-0.01 (0.02)
Pas né au Québec				-0.04* (0.02)		0.03 (0.02)		-0.05** (0.02)
Préférence pour un parti				0.03** (0.01)		0.07*** (0.01)		0.05*** (0.01)
Pas de religion				-0.01 (0.01)		-0.000 (0.01)		-0.01 (0.01)
Cynique				-0.29*** (0.03)		-0.05 (0.03)		0.03 (0.03)
Parents politisés				0.10*** (0.02)		0.05 (0.03)		0.14*** (0.02)
A aimé HEC				0.04 (0.03)		0.20*** (0.03)		0.13*** (0.03)
École privée				0.005 (0.02)		-0.02 (0.02)		0.05* (0.02)
École dans un secteur pauvre				0.04 (0.02)		0.07** (0.02)		0.004 (0.02)
École dans un secteur riche				0.04* (0.02)		0.01 (0.02)		-0.02 (0.02)
PEI (Programme d'éducation internationale)				0.02 (0.02)		-0.004 (0.02)		0.14*** (0.02)
A suivi HQC				0.03 (0.02)		-0.03 (0.02)		0.01 (0.02)
Constante	0.82*** (0.02)	0.49*** (0.02)	0.77*** (0.02)	0.49*** (0.04)	0.56*** (0.02)	0.03 (0.05)	0.73*** (0.02)	0.37*** (0.05)
Observations	1,116	1,110	1,296	1,000	1,148	1,000	1,156	1,000
Log-vraisemblance	146.49	279.81	120.17	353.71	-18.44	177.48	177.40	342.28
Coefficient d'information d'Akaike	-284.97	-547.62	-232.35	-667.43	44.88	-314.95	-346.79	-644.56

Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : régression multiniveaux.

Note : *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001.

caractéristiques individuelles qui expliquent pourquoi certains élèves ont davantage d'intérêt pour la politique, de connaissances politiques et l'intention de voter plus tard que d'autres.

6.4.2 Degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC

Le degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC n'est pas lié à l'intention d'aller voter plus tard. Un élève percevant l'éducation civique comme omniprésente dans le cours a 83,87 % de chances d'avoir l'intention de voter plus tard, alors qu'un élève la percevant comme totalement absente a 81,52 % de chances d'avoir cette intention (différence non statistiquement significative). En ajoutant les contrôles, le coefficient demeure non statistiquement significatif. L'Hypothèse 1 n'est donc pas confirmée par les données.

6.4.3 Connaissances politiques

Un élève a un score prédit de 69,13 % au test de connaissances s'il perçoit que l'éducation civique a été extrêmement présente dans le cours d'HEC contre 73,06 % s'il la perçoit comme ayant été absente (seuil non significatif, y compris après l'application des contrôles). L'Hypothèse 3 est donc rejetée.

Un élève qui a de meilleures connaissances politiques a 92,23 % de chances d'avoir l'intention de voter plus tard contre 57,01 % pour un élève qui a très peu de connaissances politiques. La relation est statistiquement significative ($p < 0,001$) même après l'application des contrôles.

6.4.4 Intérêt politique

Un élève évaluerait à environ 5,309/10 son intérêt pour la politique s'il perçoit que l'éducation civique a été extrêmement présente dans le cours d'HEC contre 5,570/10 s'il la perçoit comme ayant été absente (seuil non significatif, y compris après l'application des contrôles). Ainsi, l'Hypothèse 2 peut être rejetée.

Toutefois, un élève avec un intérêt politique de 10/10 aurait 99,54 % de chances d'avoir l'intention de voter plus tard contre 61,92 % de chances s'il dit avoir un intérêt nul (0/10). La relation est statistiquement significative ($p < 0,001$) même après l'application des contrôles.

6.4.5 Degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC en contrôlant pour l'intérêt et les connaissances politiques

Le degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC reste non significatif en contrôlant pour l'intérêt politique et pour les connaissances politiques. Un élève ayant un intérêt politique moyen et des connaissances politiques moyennes dans une classe moyenne a 84,60 % de chances d'avoir l'intention de voter plus tard s'il perçoit l'éducation civique comme omniprésente dans

le cours contre 80,81 % s'il la perçoit comme totalement absente. L'Hypothèse 4 n'est donc pas confirmée non plus.

6.4.6 Climat de classe

Pour l'influence du climat de classe sur l'intention de voter plus tard, un élève qui dit avoir souvent l'occasion de donner son opinion en classe dans le cours d'HEC a 83,51 % de chances d'avoir l'intention de voter plus tard, alors que la proportion est de 77,03 % pour un élève disant ne jamais avoir cette occasion ($p < 0,01$). En revanche, l'ajout des contrôles rend cette relation non significative. L'Hypothèse 5 ne peut donc pas être confirmée avec un degré raisonnable de confiance.

6.4.7 Variables de contrôle

Quelques variables de contrôle ont aussi une influence statistiquement significative sur les variables expliquées dans les modèles 4, 6 et 8.

Ainsi, les filles ont davantage l'intention de voter que les garçons ($p < 0,01$), malgré le fait que leur intérêt politique et leurs connaissances politiques soient significativement moins élevées ($p < 0,001$).

D'autre part, le fait d'être né ailleurs qu'au Québec est lié à une plus faible intention de voter ($p < 0,05$) et à de moins grandes connaissances politiques ($p < 0,01$).

Le fait d'avoir une préférence pour un parti politique en particulier est lié positivement à de meilleures connaissances politiques ($p < 0,001$), à un plus grand intérêt politique ($p < 0,001$) et à l'intention de voter plus tard ($p < 0,01$)³.

Les jeunes qui croient que le choix des gens a très peu d'influence – ce qui constitue une mesure du cynisme – sont significativement moins portés à vouloir voter à l'âge adulte ($p < 0,001$)⁴.

Le fait d'avoir des parents politisés est quant à lui lié positivement à l'intention de voter plus tard ($p < 0,001$) et aux connaissances politiques ($p < 0,001$).

Également, le fait d'avoir aimé le cours d'HEC est fortement lié à de meilleures connaissances politiques ($p < 0,001$) et à un plus grand intérêt politique ($p < 0,001$).

3. La question 19 est utilisée à la fois pour identifier les élèves ayant une préférence pour un parti politique et pour identifier ceux qui disent qu'ils ne voteraient pas dans l'échelle de mesure de l'intention de voter plus tard. Lorsque la préférence pour un parti politique en particulier est retirée de la régression, cependant, les résultats de la régression ne sont pas affectés. Il ne semble donc pas y avoir de problème d'endogénéité.

4. Le cynisme des jeunes peut théoriquement influencer la propension de l'enseignant à parler davantage d'éducation civique dans sa classe, mais si l'on retire le cynisme du modèle 4, les résultats demeurent similaires. L'endogénéité ne semble donc pas être problématique dans ce cas.

Pour les facteurs liés à l'école, les écoles privées semblent pour leur part être liées à de plus grandes connaissances politiques ($p < 0,05$), tandis que les écoles situées dans des milieux pauvres semblent être liées positivement à l'intérêt politique par rapport à celles issues d'un milieu moyennement riche ($p < 0,01$), les écoles situées dans un milieu mieux nanti se trouvant à quelque part entre les deux. Ce résultat peu intuitif peut être expliqué par le faible nombre d'écoles situées dans chaque catégorie. Les écoles situées dans un secteur plus riche ont une plus forte intention d'aller voter plus tard ($p < 0,05$) par rapport aux écoles situées dans des milieux moyennement riches.

Pour les facteurs relatifs à la classe, le fait d'avoir étudié au PEI est lié positivement aux connaissances politiques ($p < 0,001$).

Toutes les autres corrélations testées sont non significatives, y compris le fait d'avoir suivi le nouveau cours d'HQC au lieu de l'ancien cours d'HEC.

6.5 Comparaisons entre élèves et enseignants

Puisque seuls neuf enseignants et les élèves qu'ils ont eus l'année précédente ont pu être comparés, les résultats des comparaisons doivent être interprétés avec prudence. Les probabilités prédites se trouvent de nouveau dans l'Annexe E.

6.5.1 Degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC

Un enseignant qui dirait accorder 25 % de temps à l'éducation à la citoyenneté aurait en moyenne un groupe où les élèves trouveraient l'éducation civique présente dans le cours à hauteur de 53,13 %, alors que pour un enseignant qui dirait accorder 10 % de temps à l'éducation à la citoyenneté, les élèves trouveraient à 58,39 % que l'éducation civique est présente (significatif au seuil $p < 0,001$).

6.5.2 Effet du cours d'HEC sur l'intention de voter plus tard

Sur une échelle allant de 1 (effet positif fort) à 5 (effet négatif fort), un enseignant qui jugerait que l'effet du cours d'HEC sur les chances de voter plus tard est de 3,17 aurait en moyenne un groupe où le lien entre degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC et intention de voter plus tard est de -3,39 %, alors qu'un enseignant qui jugerait que l'effet du cours d'HEC sur les chances de voter plus tard est de 1 aurait en moyenne un groupe où le lien entre degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC et intention de voter plus tard est de 3,81 %. Cette différence est statistiquement significative.

6.5.3 Effet du cours d'HEC sur les connaissances politiques

Sur une échelle allant de 1 (effet positif fort) à 5 (effet négatif fort), un enseignant qui jugerait que l'effet du cours d'HEC sur les connaissances politiques est de 2,86 aurait en moyenne un groupe où le lien entre degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC et connaissances politiques est de -14,99 %, alors qu'un enseignant qui jugerait que l'effet du cours d'HEC sur les connaissances politiques est de 1,67 aurait en moyenne un groupe où le lien entre degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC et connaissances politiques est de -0,85 %. Cette différence est statistiquement significative.

6.5.4 Effet du cours d'HEC sur l'intérêt politique

Sur une échelle allant de 1 (effet positif fort) à 5 (effet négatif fort), un enseignant qui jugerait que l'effet du cours d'HEC sur l'intérêt politique est de 2,83 aurait en moyenne un groupe où le lien entre degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC et intérêt politique est de -8,45 %, alors qu'un enseignant qui jugerait que l'effet du cours d'HEC sur l'intérêt politique est de 1,44 aurait en moyenne un groupe où le lien entre degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC et intérêt politique est de -0,35 %. Cette différence est statistiquement significative.

Chapitre 7

Conclusion

7.1 Résumé des résultats auprès des enseignants

Somme toute, les enseignants d'HEC en quatrième secondaire sont plutôt optimistes quant à l'influence de leur cours sur les connaissances politiques et sur l'intérêt politique de leurs élèves, mais ils sont plutôt incertains quant à l'influence de ce cours sur les chances de voter plus tard. Leurs opinions à l'égard du nouveau cours d'HQC sont assez positives : ils voient positivement le passage à une approche chronologique sur deux ans et ne croient pas que la place de l'éducation à la citoyenneté dans le cours sera grandement affectée. Le cours est appliqué dans toutes les écoles du Québec depuis l'automne 2018.

Les enseignants disent accorder en moyenne 20 à 25 % du temps en classe à l'éducation à la citoyenneté. Ils se sentent généralement assez contraints dans les sujets à aborder par le programme prévu par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, bien qu'ils se laissent pour la plupart une certaine part de liberté par ailleurs. Leur enseignement est surtout magistral, mais la plupart des enseignants y ajoutent également un aspect interactif. Ils sont cependant assez divisés quant à la pertinence d'apprendre des notions politiques avant la quatrième secondaire : certains souhaiteraient qu'une introduction soit faite dès le primaire tandis que d'autres jugent qu'il faut attendre la quatrième secondaire. Les enseignants sont également divisés par rapport à la prise de position en classe : la moitié d'entre eux se permettent des prises de position, souvent avec certaines précautions, tandis que l'autre moitié insiste sur l'importance de la neutralité politique en classe. Le fait d'associer histoire et éducation à la citoyenneté dans un même cours est également une bonne idée selon eux.

7.2 Résumé des résultats auprès des élèves

Les résultats peuvent sembler surprenants à prime abord : les enseignants et les élèves n'ont pas la même perception de la présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC, mais dans les deux cas, cette perception n'est pas corrélée à l'intérêt politique, aux connaissances politiques ou à l'intention de voter plus tard, ce qui contredit les trois premières hypothèses. Quelques pistes d'explication méritent maintenant d'être explorées.

Premièrement, il est possible que les enseignants interrogés évaluent mal la présence de l'éducation civique dans leur classe. Sur 14 enseignants, neuf évaluent que 20 à 25 % de leur temps en classe est consacré à l'éducation à la citoyenneté. Plusieurs changent de chiffre durant leur réponse ou après une relance. L'un d'entre eux indique un pourcentage beaucoup plus élevé que les autres (50 %), mais cela est peut-être dû à une philosophie différente, puisque cet enseignant voit les deux matières comme nécessairement imbriquées l'une dans l'autre. De plus, les définitions de ce qu'est l'éducation à la citoyenneté ne sont pas exactement les mêmes d'un enseignant à l'autre, bien qu'elles ne semblent pas non plus contradictoires. Sur le plan descriptif, la moyenne de 20 à 25 % semble assez robuste, mais en matière de comparaison, il semble probable que les différences de perception entre les enseignants ne reflètent pas la réalité : les pourcentages se ressemblent trop et semblent être souvent liés à d'autres facteurs que la seule évaluation objective du temps passé à parler d'éducation à la citoyenneté.

Deuxièmement, les élèves répondent à des questions sur le cours d'HEC « au secondaire » tandis que les enseignants répondent à des questions sur le cours d'HEC « en quatrième secondaire ». Il est donc probable que certains élèves aient indiqué que l'éducation à la citoyenneté était peu présente dans le cours bien qu'elle l'ait été durant la dernière année avec l'enseignant interrogé. Cela remet en question la relation négative entre les perceptions des élèves et celles des enseignants sur la présence de l'éducation civique dans leur curriculum.

Troisièmement, le cours d'HEC est obligatoire au primaire comme au secondaire. 10,8 % des élèves jugent que leurs connaissances politiques sont en partie issues du cours d'HEC au niveau primaire, alors que 70,7 % d'entre eux croient que le cours d'HEC au niveau secondaire leur en a appris sur la politique. Au fil des ans, la majorité des élèves sont exposés à un grand nombre d'enseignants qui peuvent accorder une importance variable à l'éducation à la citoyenneté, et il semble raisonnable de penser que les élèves ont acquis un certain nombre de connaissances politiques dans ces cours lorsqu'ils sont rendus en cinquième secondaire, peu importe la série d'enseignants qu'ils ont connus. Afin de tester de manière rigoureuse l'effet de l'enseignant de quatrième secondaire, il aurait fallu demander aux élèves qui était cet enseignant et quelle quantité de connaissances politiques ceux-ci ont apprises dans son cours.

Quatrièmement, le lien non significatif entre éducation civique et intention de voter plus tard peut être attribuable au fait que la quantité d'éducation civique varie peu d'un enseignant

à l'autre. Il semble en effet que tous les enseignants accordent du temps à cette partie de matière. La présence dans certaines classes d'un programme uniquement dédié à l'éducation civique aurait permis des comparaisons beaucoup plus significatives, avec un cours où la présence de l'éducation civique est de 100 % au lieu de 20-25 %. À l'inverse, un échantillon suffisamment grand d'élèves n'ayant suivi aucun cours d'éducation politique aurait permis de tester la différence entre 0 % et 20-25 %.

À ce sujet, l'implantation d'un cours dédié uniquement à l'éducation à la citoyenneté au Québec pourrait avoir deux effets. En premier lieu, il se pourrait que ce cours n'augmente aucunement l'intérêt politique, les connaissances politiques et l'intention de voter plus tard. Cela serait cohérent avec les résultats de cette étude dans la mesure où le degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC ne semble pas être lié à ces trois variables expliquées. En deuxième lieu, il se pourrait qu'un tel cours ait un effet positif significatif sur une ou plusieurs de ces variables. Ce constat ne serait pas surprenant, dans la mesure où les études ailleurs dans le monde ont plus souvent qu'autrement montré de tels résultats (voir le [Chapitre 2](#)). De plus, le temps d'exposition des élèves à l'éducation civique serait beaucoup plus élevé dans un cours dédié à 100 % à cette matière que dans un cours d'HEC où les différences entre enseignants en matière de temps accordé à l'éducation à la citoyenneté sont souvent minimes.

Les résultats concernant le climat de classe ouvert sont également surprenants : l'effet de cette variable sur l'intention de voter plus tard est positif et significatif mais devient non significatif après l'ajout de variables de contrôle. Le fait que seule la perception des élèves d'un climat de classe ouvert soit testée quantitativement peut créer un biais : les élèves qui ont certaines caractéristiques – avoir aimé le cours d'HEC, être intéressé par la politique, etc. – peuvent être portés à dire qu'ils avaient davantage l'occasion de donner leur opinion en classe parce qu'ils le faisaient plus spontanément, sans que cela soit lié à la fréquence à laquelle l'enseignant les incitait à donner leur opinion. Il est donc difficile de distinguer si la perception des élèves à ce sujet est biaisée ou si le climat de classe ouvert n'a réellement aucune influence sur l'intention de voter plus tard au Québec – ce qui contredirait les études étatsuniennes s'étant penchées sur cette question.

Les comparaisons entre élèves et enseignants concernant l'effet perçu du cours sur l'intérêt politique, les connaissances politiques et l'intention de voter plus tard montrent toutes des relations positives statistiquement significatives, ce qui laisse penser que les enseignants ont généralement une bonne perception de l'influence qu'ils ont sur leurs élèves. En raison du faible nombre de classes toutefois, ces résultats doivent être interprétés avec beaucoup de prudence.

7.3 Constats généraux

Somme toute, aucune des cinq hypothèses de cette recherche n'est confirmée. Dans le contexte de la RMR de Québec, le degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC, l'interaction de cette variable avec l'intérêt politique et les connaissances politiques ainsi que le climat de classe ouvert n'ont aucun lien statistiquement significatif avec l'intention de voter plus tard. En revanche, l'intérêt politique et les connaissances politiques ont tous deux, séparément, une forte corrélation avec l'intention de voter plus tard. Cette dernière remarque corrobore les principales conclusions de la littérature vues jusqu'ici. Plusieurs autres variables de contrôle ont également des effets qui corroborent la littérature, entre autres l'effet important de la politisation des parents sur l'intention de voter plus tard de leurs enfants.

Également, les facteurs individuels semblent beaucoup plus importants que les facteurs liés à la classe afin d'expliquer l'intérêt politique, les connaissances politiques et l'intention de voter des jeunes Québécois. D'une part, il est possible que la classe joue un rôle important mais que celui-ci varie très peu d'une école à l'autre. D'autre part, il est possible de se questionner sur l'influence d'autres facteurs individuels. Notamment, se pourrait-il que le milieu familial influence ces trois variables davantage que le fait la classe? L'effet très fort de la politisation des parents sur les connaissances politiques et sur l'intention de voter plus tard permet de poser une hypothèse à ce sujet.

Cette étude permet aussi de brosser un portrait des connaissances politiques des jeunes Québécois. Ainsi, même en regardant seulement les quatre principaux partis, 70 % des jeunes n'arrivent pas à identifier les partis souverainistes. Le fonctionnement du mode de scrutin et du régime politique n'est pas non plus compris par tous, puisque 52 % des élèves jugent que le premier ministre du Québec n'est pas normalement le chef du parti ayant obtenu le plus de sièges. Plusieurs d'entre eux pensent plutôt qu'il s'agit du chef de parti ayant obtenu le plus de votes. En revanche, les élèves semblent au fait de l'âge auquel ils pourront voter, de l'identité du premier ministre du Québec et de celui du Canada ainsi que de la durée d'un mandat politique, entre autres choses. Puisque les jeunes auront le droit de vote un ou deux ans après avoir rempli ce questionnaire, les lacunes identifiées semblent particulièrement préoccupantes, les jeunes n'étant en majorité pas en mesure d'expliquer ce que leur vote signifie sur le plan électif.

7.4 Limites de la recherche

Cette étude se limite au territoire de la RMR de Québec bien qu'elle fasse des observations sur un programme provincial. Mettre l'accent sur cette région avait plusieurs avantages : le chercheur a pu visiter lui-même chaque école afin d'interroger les enseignants et de remettre

les questionnaires aux élèves en personne et dans les mêmes conditions. Les données présentées ici ont été obtenues rigoureusement, et aucun aspect du cours d'HEC n'est prévu s'appliquer différemment dans la région de Québec qu'ailleurs. Le revenu moyen dans cette région est marginalement plus élevé qu'à la grandeur du Québec, mais les résultats montrent que les écoles situées dans des secteurs plus riches et plus pauvres de la RMR ne diffèrent pas en ce qui concerne les différentes hypothèses testées dans cette étude.

D'autre part, les trois écoles anglophones contactées ont refusé de participer à l'étude. Ses résultats s'appliquent donc aux écoles francophones seulement.

L'un des enseignants ayant participé à l'étude avait un lien de parenté avec le chercheur. L'école dans laquelle il enseignait a été choisie aléatoirement et a été mise au courant de cette relation de parenté. Le participant avait lui-même proposé de participer à l'étude avant le début de celle-ci. Son consentement a été renouvelé lors de chaque étape et la collecte des données s'est déroulée de la même manière que dans les autres écoles. Un des élèves ayant participé à l'étude avait également un lien de parenté avec le chercheur, mais sa participation n'était pas connue d'avance par le chercheur. Dans les deux cas, aucune pression n'a été exercée.

Trois enseignants interrogés n'enseignaient pas le cours d'histoire de quatrième secondaire au moment de l'entrevue mais avaient donné le cours pendant plusieurs années, y compris l'une des deux années précédentes. Bien que les enseignants visés par la collecte de données devaient donner le cours présentement, ces enseignants étaient les plus pertinents à interroger dans leurs écoles respectives.

Dans le questionnaire, les choix de réponses neutres ainsi que les « Ne sais pas » et « Refus » ont été retirés dans la plupart des questions. Cette pratique vise à obtenir un moins grand nombre de données rejetées et à faciliter les corrélations en encourageant l'élève à faire un choix clair.

Afin de favoriser un codage des données plus efficace et étant donné les limites imposées par la distribution de questionnaires papier plutôt qu'en ligne – afin d'éviter que les élèves consultent Internet pour répondre aux questions –, l'ordre des questions n'était pas aléatoire.

L'échantillonnage était aléatoire, mais 13 écoles sur les 25 sélectionnées ont refusé de participer. Il est possible que ces écoles partagent certaines caractéristiques particulières qui rendent l'échantillon final moins représentatif. Néanmoins, après une vérification de plusieurs caractéristiques des différentes écoles, celles-ci ne semblent pas se démarquer particulièrement.

Parmi les éléments pouvant influencer le vote identifiés dans la littérature, certains n'ont pas été vérifiés lors de la collecte de données auprès des élèves : l'attention accordée à la politique, le fait d'avoir fait du service communautaire, la couleur de peau, la préférence pour d'autres

formes de participation que le vote et le sentiment de ne pas être interpellé par la politique institutionnelle. Ces éléments pourraient faire l'objet d'une étude subséquente.

Il est possible que certains élèves aient répondu de manière moins sérieuse à certaines questions. Toutefois, le taux très élevé de bonnes réponses aux questions portant sur le droit de vote, entre autres choses, laisse croire que ce problème n'affecte pas les résultats. Un questionnaire a été exclu en raison de réponses clairement non sérieuses à l'ensemble des questions.

7.5 Perspectives futures de recherche

La majorité des enseignants interrogés jugent que le cours de monde contemporain, obligatoire pour tous les élèves de cinquième secondaire, est davantage un cours d'éducation à la citoyenneté que le cours d'HEC. Il serait très pertinent de faire une étude évaluant l'influence de ce cours sur la participation électorale future. Le défi serait de trouver d'anciens élèves qui ont décroché ou qui ont obtenu leur diplôme sans suivre le cours de monde contemporain et de les comparer à d'autres élèves qui ont terminé leurs études secondaires l'année précédente.

Parmi les variables de contrôle testées, l'un des résultats les plus surprenants est que les filles sont significativement plus susceptibles de dire qu'elles voteront plus tard alors que leur intérêt politique et leurs connaissances politiques sont significativement inférieurs à ceux des garçons. Une étude subséquente pourrait se pencher sur les raisons de ces différences marquées en étudiant différentes hypothèses. Les filles sont-elles plus portées que les garçons à ne pas donner de réponse à une question de connaissances dont elles ignorent la réponse ou pour laquelle elles hésitent ? Ont-elles de manière générale un sentiment de devoir plus grand que les garçons qui pourrait les inciter à dire qu'elles voteront en plus grand nombre ?

Un devis expérimental avec un budget important pourrait permettre un test beaucoup plus rigoureux de l'effet de l'éducation civique sur l'intention de voter des jeunes – ou même sur leur vote effectif. En effet, l'implantation dans certaines classes d'un cours exclusivement consacré à l'éducation civique permettrait de tester la différence entre la présence et la non-présence d'un cours d'éducation civique. De plus, un tel cours, s'il se révélait efficace, pourrait augmenter l'intérêt politique, les connaissances politiques ou encore la participation électorale. Dans un tel cas, son implantation en tant que cours obligatoire au curriculum pourrait être envisagée par l'État québécois.

Bibliographie

- ADSETT, M. (2003). Change in Political Era and Demographic Weight as Explanations of Youth 'Disenfranchisement in Canada. *Journal of Youth Studies*, 6(3):247–264.
- ALMOND, G. A. et GENCO, S. J. (1977). Clouds, clocks, and the study of politics. *World politics*, 29(4):489–522.
- ANDEE, S. C. (2005). Addressing young voter turnout : an analysis of high school students' political awareness and attitudes.
- ANDERSON, C. D. et GOODYEAR-GRANT, E. (2008). Youth Turnout : Adolescents' Attitudes in Ontario. *Canadian Journal of Political Science*, 41(3):697–718.
- ARCE, M. et BELLINGER, P. T. (2007). Low-intensity democracy revisited : The effects of economic liberalization on political activity in latin america. *World Politics*, 60(1):97–121.
- ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC (2016). Les électeurs inscrits et les votes valides. <http://www.assnat.qc.ca/fr/patrimoine/inscrits.html>. Page consultée le 9 décembre 2016.
- BAEK, M. (2009). A comparative analysis of political communication systems and voter turnout. *American Journal of Political Science*, 53(2):376–393.
- BAKVIS, H. (1991). *La participation électorale au Canada*. Wilson & Lafleur Limitée, Montréal, Québec.
- BARRY, A. (2003). Citoyenneté, éducation à la citoyenneté et programmes d'études.
- BASTEDO, H. (2015). Not 'One of Us' : Understanding How Non-Engaged Youth Feel About Politics and Political Leadership. *Journal of Youth Studies*, 18(5):649–665.
- BENOIT, K., CONWAY, D., LAUDERDALE, B. E., LAVER, M. et MIKHAYLOV, S. (2016). Crowdsourced text analysis : Reproducible and agile production of political data. *American Political Science Review*, 110(2):278–295.
- BIBLIOTHÈQUE DU PARLEMENT (2016). La participation électorale des jeunes au canada.

- BLAIS, A. (2000). *To Vote or Not to Vote?* University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, Pennsylvanie.
- BLAIS, A. (2006). What affects voter turnout? *Annu. Rev. Polit. Sci.*, 9:111–125.
- BLAIS, A. et DOBRZYNSKA, A. (1998). Turnout in electoral democracies. *European Journal of Political Research*, 33(2):239–261.
- BLAIS, A., GALAIS, C. et GÉLINEAU, F. (2000). La participation électorale. In BASTIEN, F., BÉLANGER, É. et GÉLINEAU, F., éditeurs : *Les Québécois aux urnes*. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, Québec.
- BLAIS, A., GIDENGIL, E., NEVITTE, N. et NADEAU, R. (2004). Where Does Turnout Decline Come From? *European Journal of Political Research*, 43:221–236.
- BLAIS, A., MASSICOTTE, L. et DOBRZYNSKA, A. (2003). *Why is turnout higher in some countries than in others?* Elections Canada Ottawa.
- BLAIS, A. et MILNER, H. (2011). <https://www.youtube.com/watch?v=FP1zeqnF00I>. Entrevue par Jean-François Lisée à l'émission Planète Terre. Page consultée le 15 décembre 2016.
- BOUVIER, F., CHAMBERLAND, P. et BELLEVILLE, M.-L. (2013). L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté? *Bulletin d'histoire politique*, 21(3):115–133.
- BROCKINGTON, D. (2004). The paradox of proportional representation : the effect of party systems and coalitions on individuals' electoral participation. *Political Studies*, 52(3):469–490.
- CAMPBELL, A., CONVERSE, P. E., MILLER, W. E. et STOKES, D. E. (1960). *The american voter*. University of Chicago Press.
- CAMPBELL, D. (2007). Sticking Together : Classroom Diversity and Civic Education. *American Politics Research*, 35(1):57–78.
- CAMPBELL, D. E. (2006). What Is Education's Impact of Civic and Social Engagement? In CAMPBELL, D. E., éditeur : *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*. Organisation de coopération et de développement économiques.
- CARLSON, D., CHINGOS, M. M. et CAMPBELL, D. E. (2016). The effect of private school vouchers on political participation : Experimental evidence from new york city. program on education policy and governance working paper series. pepg 16-01. *Program on Education Policy and Governance*.

- CHAN, T. W. et CLAYTON, M. (2006). Should the voting age be lowered to sixteen ? normative and empirical considerations. *Political studies*, 54(3):533–558.
- CHAREKA, O. et SEARS, A. (2006). Civic Duty : Young People’s Conceptions of Voting as a Means of Political Participation. *Canadian Journal of Education*, 29(2):521–540.
- CLAASSEN, R. L. et MONSON, J. Q. (2015). Does Civic Education Matter ? : The Power of Long-Term Observation and the Experimental Method. *Journal of Political Science Education*, 11(4):404–421.
- CLAES, E. et HOOGHE, M. (2008). *Citizenship Education and Political Interest*. Montréal, Québec.
- CLAES, E., HOOGHE, M. et STOLLE, D. (2009). The Political Socialization of Adolescents in Canada : Differential Effects of Civic Education on Visible Minorities. *Canadian Journal of Political Science*, 42(3):613–636.
- DALTON, R. J. (2008). *The good citizen : How a younger generation is reshaping American politics*. Sage.
- DASSONNEVILLE, R., QUINTELIER, E., HOOGHE, M. et CLAES, E. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior : A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Research*, 16(3):140–150.
- D’ASTOUS, C. (2014). Élections 2014 : risque d’un faible taux de participation. http://quebec.huffingtonpost.ca/2014/03/07/elections-risque-faible-taux-de-participation_n_4914809.html. Page consultée le 25 janvier 2018.
- DEANGELIS, C. et WOLF, P. (2018). Will democracy endure private school choice ? the effect of the milwaukee parental choice program on adult voting behavior.
- DENVER, D. et HANDS, G. (1990). Does Studying Politics Make a Difference ? The Political Knowledge, Attitudes and Perceptions of School Students. *British Journal of Political Science*, 20(2):263–279.
- DOSTIE-GOULET, E. (2014). *Teaching Civic Education in Québec High Schools*. Sherbrooke, Québec. Université de Sherbrooke.
- DOWNS, A. (1957). *An economic theory of democracy*. New York : Harper and Row.
- ELECTIONS ALBERTA (2016). Elections Alberta. <http://www.elections.ab.ca/>. Page consultée le 9 décembre 2016.
- ELECTIONS BC (2016). Elections BC. <http://www.elections.bc.ca/>. Page consultée le 9 décembre 2016.

- ÉLECTIONS CANADA (2012). L'impact de l'éducation civique sur la participation électorale. <http://www.democracy-democratie.ca/content.asp?section=res&dir=rsrch/icevt&document=icevt&lang=f>. Page consultée le 31 octobre 2016.
- ÉLECTIONS CANADA (2016). 42e élection générale -19 octobre 2015 : Estimations du taux de participation électorale selon le sexe et l'âge. www.elections.ca/res/rec/part/estim/42nd_GE_turnout_f.xlsx. Page consultée le 15 avril 2018.
- ÉLECTIONS MANITOBA (2016). Élections Manitoba. <http://www.electionsmanitoba.ca/fr>. Page consultée le 9 décembre 2016.
- ELECTIONS NEWFOUNDLAND & LABRADOR (2016). Elections Newfoundland & Labrador. <http://www.elections.gov.nl.ca/elections/>. Page consultée le 9 décembre 2016.
- ÉLECTIONS NOUVEAU-BRUNSWICK (2016). Élections Nouveau-Brunswick. <http://www.electionsnb.ca/content/enb/fr.html>. Page consultée le 9 décembre 2016.
- ELECTIONS NOVA SCOTIA (2016). Elections Nova Scotia. <https://www.electionsnovascotia.ca>. Page consultée le 9 décembre 2016.
- ELECTIONS ONTARIO (2015). Elections Ontario. <http://www.elections.on.ca/fr.html>. Page consultée le 9 décembre 2016.
- ELECTIONS PEI (2016). Elections PEI. <http://www.electionspei.ca>. Page consultée le 9 décembre 2016.
- ELECTIONS SASKATCHEWAN (2016). Elections Saskatchewan. <http://www.elections.sk.ca/>. Page consultée le 9 décembre 2016.
- ENDERSBY, J. W. et KRIECKHAUS, J. T. (2008). Turnout around the globe : The influence of electoral institutions on national voter participation, 1972–2000. *Electoral Studies*, 27(4): 601–610.
- FORTIER-CHOUINARD, A. (2017). *L'initiation à la participation citoyenne*. Chaire de recherche sur la démocratie et les institutions parlementaires, Québec, Québec.
- FRANKLIN, M. N. (2001). How structural factors cause turnout variations at european parliament elections. *European Union Politics*, 2(3):309–328.
- FRANKLIN, M. N. (2002). The Dynamics of Electoral Participation. In LEDUC, L., NIEMI, R. G. et NORRIS, P., éditeurs : *Comparing Democracies 2*. SAGE Publications.
- GALSTON, W. A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Reviews*, 4:217–234.

- GAVRAY, C., BORN, M. et WAXWEILER, C. (2012). La dimension du genre dans l'étude de la participation sociale, civique et politique. *In* FOURNIER, B. et HUDON, R., éditeurs : *Engagements citoyens et politiques de jeunes : bilans et expériences au Canada et en Europe*. Les Presses de l'Université Laval, Québec, Québec.
- GÉLINEAU, F. (2012). Le déclin de la participation électorale au Québec, 1985-2008. *In* FOURNIER, B. et HUDON, R., éditeurs : *Engagements citoyens et politiques de jeunes : bilans et expériences au Canada et en Europe*. Les Presses de l'Université Laval, Québec, Québec.
- GELMAN, A. et HILL, J. (2006). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge university press.
- GEYS, B. (2006). Explaining voter turnout : A review of aggregate-level research. *Electoral studies*, 25(4):637–663.
- GIDENGIL, E. (2005). La sourde oreille : les jeunes adultes et les enjeux électoraux. *Perspectives électorales : Élection générale de 2004*, 7(1):6–11.
- GIDENGIL, E., WASS, H. et VALASTE, M. (2016). Political socialization and voting : The parent–child link in turnout. *Political Research Quarterly*, 69(2):373–383.
- GÉLINEAU, F. et MORIN-CHASSÉ, A. (2009). *Les motifs de la participation électorale au Québec : élection de 2008*. Université Laval, Québec, Québec.
- GODSAY, S., HENDERSON, W., LEVINE, P. et LITTENBERG-TOBIAS, J. (2012). State Civic Education Requirements.
- GRÖNLUND, K. et SETÄLÄ, M. (2007). Political trust, satisfaction and voter turnout. *Comparative European Politics*, 5(4):400–422.
- GUAY, L. et JUTRAS, F. (2000). L'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire d'hier à aujourd'hui. *In* JUTRAS, F., éditeur : *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Les Presses de l'Université du Québec, Québec, Québec.
- HANSEN, J. H. (2016). Residential Mobility and Turnout : The Relevance of Social Costs, Timing and Education. *Political Behavior*, 38:769–791.
- HEARD, A. (2015). Historical Voter Turnout in Canadian Federal Elections & Referenda, 1867-2011. <https://www.sfu.ca/~aheard/elections/historical-turnout.html>. Page consultée le 9 décembre 2016.
- HENN, M., WEINSTEIN, M. et WRING, D. (2002). A Generation Apart ? Youth and Political Participation in Britain. *British Journal of Politics and International Relations*, 4(2):167–192.

- HIGHTON, B. et BURRIS, A. L. (2002). New perspectives on latino voter turnout in the united states. *American Politics Research*, 30(3):285–306.
- HOSKINS, B., JANMAAT, J. G. et VILLALBA, E. (2012). Learning Citizenship Through Social Participation Outside and Inside School : An International, Multilevel Study of Young People’s Learning of Citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3):419–446.
- HOWE, P. (2010). *Citizens Adrift : The Democratic Disengagement of Young Canadians*. UBC Press, Vancouver, Colombie-Britannique.
- HUDON, R. (2012). Jeunes désintéressés? jeunes engagés! In FOURNIER, B. et HUDON, R., éditeurs : *Engagements citoyens et politiques de jeunes : bilans et expériences au Canada et en Europe*. Les Presses de l’Université Laval, Québec, Québec.
- INSTITUT DU NOUVEAU MONDE (2012). La diminution de la participation électorale des jeunes Québécois.
- JOHN, P. et MORRIS, Z. (2004). What are the Origins of Social Capital? Results from a Panel Survey of Young People. *British Elections and Parties Review*, 14(1):94–112.
- JOWELL, R. (1999). *British social attitudes : the 16th report : who shares New Labour values ?* Ashgate Pub Ltd.
- KAHNE, J., CHI, B. et MIDDAGH, E. (2006). Building Social Capital for Civic and Political Engagement : The Potential of High-School Civics Courses. *Canadian Journal of Education*, 29(2):387–409.
- KAHNE, J. E. et SPORTE, S. E. (2008). The Impact of Civic Learning Opportunities on Students’ Commitment to Civic Participation. *American Educational Research Journal*, 45(3):738–766.
- KAR, S. S. et RAMALINGAM, A. (2013). Is 30 the magic number? issues in sample size estimation. *National Journal of Community Medicine*, 4(1):175–179.
- KARP, J. A. et BANDUCCI, S. A. (2007). Party mobilization and political participation in new and old democracies. *Party Politics*, 13(2):217–234.
- KARP, J. A. et BANDUCCI, S. A. (2008). Political efficacy and participation in twenty-seven democracies : How electoral systems shape political behaviour. *British Journal of Political Science*, 38(2):311–334.
- KING, G., KEOHANE, R. O. et VERBA, S. (1994). *Designing social inquiry : Scientific inference in qualitative research*. Princeton university press.
- KINGSBURY, I. (2017). Silencing the seventh trumpet : Analyzing the effect of private schooling on voting behavior.

- KISBY, B. et SLOAM, J. (2012). Citizenship, Democracy and Education in the UK : Towards a Common Framework for Citizenship Lessons in the Four Home Nations. *Parliamentary Affairs*, 65:68–89.
- KOSTADINOVA, T. (2003). Voter turnout dynamics in post-communist europe. *European Journal of Political Research*, 42(6):741–759.
- LANGTON, K. P. et JENNINGS, M. K. (1968). Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *The American Political Science Review*, 62(3):852–867.
- LARCINESE, V. (2007). Does political knowledge increase turnout? evidence from the 1997 british general election. *Public Choice*, 131(3-4):387–411.
- LAZARFELD, P. F., BERELSON, B. et GAUDET, H. (1944). The people's choice.
- LEECH, B. L. (2002). Asking questions : Techniques for semistructured interviews. *PS : Political Science & Politics*, 35(4):665–668.
- LEIGHLEY, J. E. et NAGLER, J. (2013). *Who votes now? : Demographics, issues, inequality, and turnout in the United States*. Princeton University Press.
- LEWIS-BECK, M. S. (2008). *The American voter revisited*. University of Michigan Press.
- LOPEZ, M. H. (2006). 2006 Civic and Political Health Survey.
- MACALUSO, T. F. et WANAT, J. (1979). Voting turnout & religiosity. *Polity*, 12(1):158–169.
- MAEDA, K. (2016). Voter Turnout and District-Level Competitiveness in Mixed-Member Electoral Systems. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 26(4):452–469.
- MANZA, J. et WRIGHT, N. (2003). Religion and political behavior. *Handbook of the Sociology of Religion*, 297.
- MARTENS, A. M. et GAINOUS, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity : How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 94(4):956–976.
- MARTIN, A. (2012). Political participation among the young in australia : Testing dalton's good citizen thesis. *Australian Journal of Political Science*, 47(2):211–226.
- MATSUSAKA, J. G. (1995). Explaining voter turnout patterns : An information theory. *Public choice*, 84(1-2):91–117.
- MATTILA, M. (2003). Why bother? determinants of turnout in the european elections. *Electoral studies*, 22(3):449–468.
- MCDERMOTT, R. (2002). Experimental methods in political science. *Annual Review of Political Science*, 5(1):31–61.

- MCDEVITT, M. et KIOUSIS, S. (2006). Experiments in Political Socialization : Kids Voting USA as a Model for Civic Education Reform.
- MILAN, A. (2005). Volonté de participer : l'engagement politique chez les jeunes adultes.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2016a). Histoire et éducation à la citoyenneté (1er cycle). http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_univers_social/histoire/index.asp. Page consultée le 24 avril 2017.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2016b). Histoire et éducation à la citoyenneté 3e et 4e secondaire. http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_univers_social/histoire2/index.asp. Page consultée le 24 avril 2017.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017). Histoire du Québec et du Canada : Troisième et quatrième secondaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018). Recherche d'un organisme. <https://prod.mels.gouv.qc.ca/gdunojrecherche/rechercheOrganisme.do?methode=rechercheBase&typeRecherche=base>. Page consultée le 1er février 2018.
- MINKOFF, S. (2014). Political engagement in a public goods context : The effect of neighborhood conditions and schools on local election turnout.
- MOLINA-GIRÓN, L. A. (2016). Civics is Largely About Politics : The Possibilities and Challenges of a Citizenship Education Pedagogy that Embraces Democratic Politics and Recognizes Diversity. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1):142–157.
- MORDUCHOWICZ, R., CATTERBERG, E., NIEMI, R. G. et BELL, F. (1996). Teaching Political Information and Democratic Values in a New Democracy : An Argentine Experiment. *Comparative Politics*, 28(4):465–476.
- NEIHEISEL, J. R. (2016). Reconciling Legal-Institutional and Behavioral Perspectives on Voter Turnout : Theory and Evidence from Pennsylvania, 1876–1948. *State Politics & Policy Quarterly*, 16(4):432–454.
- NEVITTE, N., BLAIS, A., GIDENGIL, E. et NADEAU, R. (2009). Socioeconomic status and non-voting : A cross-national comparative analysis. *The comparative study of electoral systems*, pages 85–108.
- NIEMI, R. G. et JUNN, J. (1998). *Civic Education : What Makes Students Learn*. Yale University Press, Chelsea, Michigan.

- NORRIS, P. (2002). *Democratic phoenix : Reinventing political activism*. Cambridge University Press.
- OYEDEMI, T. et MAHLATJI, D. (2016). The 'Born-Free' Non-Voting Youth : A Study of Voter Apathy Among a Selected Cohort of South African Youth. *Politikon*, 43(3):311–323.
- PACEK, A. C., POP-ELECHES, G. et TUCKER, J. A. (2009). Disenchanted or discerning : voter turnout in post-communist countries. *The Journal of Politics*, 71(2):473–491.
- PARLEMENT EUROPÉEN (2014). Taux de participation. <http://www.europarl.europa.eu/elections2014-results/fr/turnout.html>. Page consultée le 13 mars 2018.
- PASEK, J., FELDMAN, L., ROMER, D. et JAMIESON, K. H. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation : Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education. *Applied Developmental Science*, 12(1):26–37.
- PEREA, E. A. (2002). Individual characteristics, institutional incentives and electoral abstention in western europe. *European Journal of Political Research*, 41(5):643–673.
- PÉREZ-LIÑÁN, A. (2001). Neoinstitutional accounts of voter turnout : moving beyond industrial democracies. *Electoral Studies*, 20(2):281–297.
- PHELPS, E. (2004). Young Citizens and Changing Electoral Turnout, 1964-2001. *Political Quarterly*, 75(3):238–248.
- PRINT, M. et MILNER, H. (2009). *Civic Education and Youth Political Participation*. Sense Publishers, Rotterdam, Pays-Bas.
- RESNICK, D. et CASALE, D. (2014). Young Populations in Young Democracies : Generational Voting Behaviour in Sub-Saharan Africa. *Democratization*, 21(6):1172–1194.
- ROSSMAN, G. B. et RALLIS, S. F. (2016). *An introduction to qualitative research : Learning in the field*. Sage Publications.
- RUGET, V. (2006). The Renewal of Civic Education in France and in America : Comparative Perspectives. *The Social Science Journal*, 43:19–34.
- RUSSELL, A., FIELDHOUSE, E., PURDAM, K. et KALRA, V. (2002). Voter engagement and young people. *The Electoral Commission, London*.
- SAMPSON, X. (2012). La faible participation des jeunes, un enjeu pour l'avenir. <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/576489/abstention-electorale-jeunes>. Page consultée le 25 janvier 2018.
- SAMPSON, X. (2015). Voter, un truc de vieux? <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/743479/vote-taux-abstention-generations-age-jeunes-vieux>. Page consultée le 28 janvier 2018.

- SARTORI, G. (1970). Concept misformation in comparative politics. *American political science review*, 64(4):1033–1053.
- SAVOIE, J., MONTIGNY, É. et GÉLINEAU, F. (2016). Note de recherche sur la participation électorale sur la période 1985-2014 : une étude régionale.
- SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D. et LOSITO, B. (2010). Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study.
- SECRET, P. E., JOHNSON, J. B. et FORREST, A. W. (1990). The impact of religiosity on political participation and membership in voluntary associations among black and white americans. *Journal of Black Studies*, 21(1):87–102.
- SHAPIRO, I. (2002). Problems, methods, and theories in the study of politics, or what’s wrong with political science and what to do about it. *Political theory*, 30(4):596–619.
- SIAROFF, A. et MERER, J. W. (2002). Parliamentary election turnout in europe since 1990. *Political Studies*, 50(5):916–927.
- SMETS, K. et VAN HAM, C. (2013). The embarrassment of riches? a meta-analysis of individual-level research on voter turnout. *Electoral Studies*, 32(2):344–359.
- SÖDERLUND, P., WASS, H. et BLAIS, A. (2011). The impact of motivational and contextual factors on turnout in first-and second-order elections. *Electoral studies*, 30(4):689–699.
- SOLIJONOV, A. (2016). Voter turnout trends around the world.
- SOLT, F. (2008). Economic inequality and democratic political engagement. *American Journal of Political Science*, 52(1):48–60.
- STATISTIQUE CANADA (2015). Facteurs associés à la participation électorale. <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2012001/article/11629-fra.htm>. Page consultée le 8 décembre 2016.
- STATISTIQUE CANADA (2016). Raisons de l’abstention au vote lors des élections fédérales, 19 octobre 2015. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/160222/dq160222a-fra.htm>. Page consultée le 12 décembre 2016.
- STATISTIQUE CANADA (2018a). Profil du recensement, recensement de 2016 – québec [région métropolitaine de recensement], québec et québec [province]. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CMACA&Code1=421&Geo2=PR&Code2=24&Data=Count&SearchText=quebec&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&TABID=1>. Page consultée le 22 décembre 2018.

- STATISTIQUE CANADA (2018b). Profil du recensement, recensement de 2016 – saint-augustin-de-desmaures, ville [subdivision de recensement], québec et québec, territoire équivalent [division de recensement], québec. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=2423072&Geo2=CD&Code2=2423&Data=Count&SearchText=saint-augustin&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=A11&TABID=1>. Page consultée le 22 décembre 2018.
- STATISTIQUE CANADA (2018c). Série « perspective géographique », recensement de 2016. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-CMA-fra.cfm?TOPIC=6&LANG=fra&GK=CMA&GC=421>. Page consultée le 22 décembre 2018.
- TAYLOR, K., COMBS, H. J. et BURGER, P. R. (2016). A GIScience Approach to Analyzing Spatial Patterns of Voter Turnout in Omaha, Nebraska. *The Geographical Bulletin*, 57(2): 99–114.
- THE ECONOMIST (2013). What’s Gone Wrong With Democracy. <http://www.economist.com/news/essays/21596796-democracy-was-most-successful-political-idea-20th-century-why-has-it-run-trouble-and-what-can-be-do>. Page consultée le 18 décembre 2016.
- THEMISTOKLEOUS, S. et AVRAAMIDOU, L. (2016). The Role of Online Games in Promoting Young Adults’ Civic Engagement. *Educational Media International*, 53(1):53–67.
- TNS/SCYTL (2014). Taux de participation. <http://www.europarl.europa.eu/elections2014-results/fr/turnout.html>. Page consultée le 18 décembre 2016.
- TONGE, J., MYCOCK, A. et JEFFERY, B. (2012). Does Citizenship Education Make Young People Better-Engaged Citizens? *Political Studies*, 60:578–602.
- TORNEY-PURTA, J. (2002a). Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents : The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2):129–141.
- TORNEY-PURTA, J. (2002b). The School’s Role in Developing Civic Engagement : A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4):203–212.
- UNITED STATES CENSUS BUREAU (2010). Voting and Registration in the Election of November 2008 : Population Characteristics.
- VERBA, S., SCHLOZMAN, K. L., BRADY, H. et NIE, N. H. (1993). Race, ethnicity and political resources : Participation in the united states. *British Journal of Political Science*, 23(4):453–497.

- VILLE DE QUÉBEC (2018). La cité-limoilou. https://www.ville.quebec.qc.ca/apropos/portrait/quelques_chiffres/arrondissements/lacitelimoilou.aspx. Page consultée le 22 décembre 2018.
- WARREN, R. et WICKS, R. H. (2011). Political socialization : Modeling teen political and civic engagement. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 88(1):156–175.
- WATTENBERG, M. P. (2015). *Is voting for young people ?* Routledge.
- WEISS, R. S. (1995). *Learning from strangers : The art and method of qualitative interview studies*. Simon and Schuster.
- WOLFINGER, N. H. et WOLFINGER, R. E. (2008). Family structure and voter turnout. *Social forces*, 86(4):1513–1528.
- YANUS, A. B., KIFER, M. J., NAMASTE, P., ELDER, S. L. et BLOSSER, J. (2015). Turning Civic Education Into Engagement : Evaluating the Efficacy of the Democracy USA Project. *Journal of Political Science Education*, 11(3):279–300.

Annexe A: Hypothèses, variables, indicateurs et questions

Tableau A.1 – Variables, indicateurs et questions liés à l’Hypothèse 1 : Le degré de présence perçu de l’éducation civique dans le cours québécois d’histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire est lié positivement à l’intention des élèves d’aller voter plus tard.

Variable explicative	Variable expliquée	Indicateur	Question
Degré de présence perçu de l’éducation civique dans HEC	Intention de voter plus tard	Perception de l’enseignant de l’effet du cours sur la participation électorale future de l’élève	Enseignants : Pensez-vous que le cours que vous enseignez augmente les chances que vos élèves votent plus tard, n’a aucun effet ou les diminue ?
		Intention de l’élève d’aller voter plus tard	Élèves : Est-ce que tu penses voter aux élections fédérales lorsque tu seras adulte ?
			Élèves : Est-ce que tu penses voter aux élections provinciales lorsque tu seras adulte ?
			Élèves : Est-ce que tu penses voter aux élections municipales lorsque tu seras adulte ?

Tableau A.1 – Variables, indicateurs et questions liés à l’Hypothèse 1 : Le degré de présence perçu de l’éducation civique dans le cours québécois d’histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire est lié positivement à l’intention des élèves d’aller voter plus tard.

Variable explicative	Variable expliquée	Indicateur	Question
<p>Degré de présence perçu de l’éducation civique dans HEC</p>	<p>Intention de voter plus tard</p>	<p>Intention de l’élève d’aller voter plus tard</p>	<p>Élèves : As-tu une idée du parti provincial pour lequel tu voterais s’il y avait des élections aujourd’hui ? Si oui, lequel ? <i>Choix</i> : <i>Je ne voterais pas.</i> (codé négativement)</p>
			<p>Élèves : Quels sont les facteurs qui te motivent ou te motiveraient à aller voter plus tard ? COCHE TOUTES TES SOURCES DE MOTIVATION. <i>Choix</i> : <i>Je pense que voter est un devoir de citoyen.</i></p>
			<p>Élèves : Quels sont les facteurs qui te motivent ou te motiveraient à aller voter plus tard ? COCHE TOUTES TES SOURCES DE MOTIVATION. <i>Choix</i> : <i>Rien ne me motiverait à aller voter.</i> (codé négativement)</p>

Tableau A.2 – Variables, indicateurs et questions liés à l’Hypothèse 2 : Le degré de présence perçu de l’éducation civique dans le cours québécois d’histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire est lié à de meilleures connaissances politiques des élèves.

Variable explicative	Variable expliquée	Indicateur	Question
Degré de présence perçu de l’éducation civique dans HEC	Connaissances politiques	Perception de l’enseignant du niveau préalable de connaissances politiques de l’élève au début de la 4 ^e secondaire	Enseignants : Quel est le niveau de connaissances politiques des élèves que vous avez eus dans les dernières années, y compris celle-ci, lorsqu’ils se présentent à votre cours en début d’année ?
		Perception de l’enseignant de l’effet du cours sur les connaissances politiques de l’élève	Enseignants : Pensez-vous que le cours que vous enseignez augmente les connaissances politiques des jeunes, n’a aucun effet ou les diminue ?
		Connaissances politiques de l’élève	Élèves : Réponds aux questions de connaissances suivantes. <i>9 questions (voir l’Annexe 2).</i>

Tableau A.3 – Variables, indicateurs et questions liés à l’Hypothèse 3 : Le degré de présence perçu de l’éducation civique dans le cours québécois d’histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire est lié à un plus grand intérêt politique des élèves.

Variable explicative	Variable expliquée	Indicateur	Question
Degré de présence perçu de l’éducation civique dans HEC	Intérêt politique	Perception de l’enseignant de l’effet du cours sur l’intérêt politique de l’élève	Enseignants : Pensez-vous que votre cours rend les jeunes plus intéressés à la politique, n’a aucun effet ou les rend moins intéressés ?
		Intérêt politique de l’élève	Élèves : Quel est ton intérêt pour la politique en général ? Utilise une échelle de 0 à 10, où 0 veut dire aucun intérêt du tout et 10 veut dire beaucoup d’intérêt.

Tableau A.4 – Variables, indicateurs et questions liés à l’Hypothèse 4 : L’effet du degré de présence perçu de l’éducation civique dans le cours québécois d’histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire sur l’intention des élèves d’aller voter plus tard est expliqué par l’augmentation de leurs connaissances politiques et de leur intérêt politique.

Variable explicative	Variable expliquée	Indicateurs
Degré de présence perçu de l’éducation civique dans HEC + Connaissances politiques + Intérêt politique	Intention de voter plus tard	<i>Comparaison de l’effet du degré perçu de présence de l’éducation civique dans HEC sur l’intention d’aller voter plus tard chez les élèves intéressés et connaissants et chez ceux qui le sont moins</i>

Tableau A.5 – Variables, indicateurs et questions liés à l’Hypothèse 5 : Le fait de considérer avoir été exposé à un climat de classe ouvert durant le cours québécois d’histoire et éducation à la citoyenneté au niveau secondaire est lié positivement à l’intention des élèves d’aller voter plus tard.

Variable explicative	Variable expliquée	Indicateur	Question
Cours d’HEC avec climat ouvert	Intention de voter plus tard	Sentiment de l’élève qu’il peut exprimer ses opinions politiques dans le cours	Élèves : À quelle fréquence les enseignants te laissaient-ils donner ton opinion et discuter de sujets liés au cours, en général ?
		Style d’enseignement de l’enseignant	Enseignants : Quel est votre style d’enseignement ? Êtes-vous plutôt magistral(e) ou interactif(ive) ?

Tableau A.6 – Indicateurs et questions non liés aux hypothèses

Indicateur	Question pour l’enseignant	Question pour l’élève
Degré de présence perçu de l’éducation civique dans HEC	Pour vous, qu’est-ce que l’éducation à la citoyenneté ?	Quels sont les facteurs qui te motivent ou te motiveraient à aller voter plus tard ? COCHE TOUTES TES SOURCES DE MOTIVATION. <i>Choix : Les cours d’histoire et éducation à la citoyenneté m’ont encouragé à aller voter.</i>

Tableau A.6 – Indicateurs et questions non liés aux hypothèses

Indicateur	Question pour l'enseignant	Question pour l'élève
Degré de présence perçu de l'éducation civique dans HEC	Suivez-vous le programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à la lettre quand vous enseignez ou vous permettez-vous un certain degré de liberté par rapport à ce programme ?	Où as-tu appris la plupart de tes connaissances politiques ? COCHE TOUTES LES RÉPONSES QUI S'APPLIQUENT À TOI. <i>Choix : Les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire.</i>
	Quelle quantité de temps accordez-vous respectivement à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté dans vos cours, excluant la révision du programme de 2016-2017 ?	À quel point trouves-tu que l'éducation à la citoyenneté a été abordée dans ces cours [HEC 1 ^{re} -4 ^e secondaire] ?
Sexe		Es-tu de sexe masculin ou féminin ?
Langue maternelle		Quelle est la toute première langue que tu as apprise et que tu comprends encore ?
Pays d'origine		Dans quel pays es-tu né ?
Religion		Quelle est ta religion, si tu en as une ?
Préférence pour un parti		As-tu une idée du parti provincial pour lequel tu voterais s'il y avait des élections aujourd'hui ? Si oui, lequel ?
A suivi le cours d'HQC		
Étudie au PEI		
École située dans un secteur riche/pauvre		

Tableau A.6 – Indicateurs et questions non liés aux hypothèses

Indicateur	Question pour l'enseignant	Question pour l'élève
École privée		
Cynisme		<p>Certaines personnes disent qu'il importe peu pour qui les gens votent car cela n'aura aucune influence sur ce qui se passera. D'autres au contraire estiment que le choix des gens peut avoir une grande influence sur ce qui se passera. Encerle le numéro qui correspond le mieux à ton opinion.</p>
Politisation des parents		<p>À quelle fréquence tes parents écoutent-ils les nouvelles à la radio et à la télévision ?</p>
		<p>Tes parents t'informent-ils de la personne ou du parti qu'ils appuient lors des élections ou gardent-ils cette information pour eux ?</p>
	<p>Où as-tu appris la plupart de tes connaissances politiques ? COCHE TOUTES LES RÉPONSES QUI S'APPLIQUENT À TOI. <i>Choix : Mes parents.</i></p>	

Tableau A.6 – Indicateurs et questions non liés aux hypothèses

Indicateur	Question pour l'enseignant	Question pour l'élève
Appréciation du cours d'HEC		À quel point as-tu aimé les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté entre la première et la quatrième année du secondaire ?

Annexe B: Questionnaire distribué aux élèves

Questionnaire à remplir par les élèves

Aucun point ne sera donné par rapport à ce questionnaire. Il s'agit d'une recherche indépendante.

1. À quel point as-tu aimé les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté entre la première et la quatrième année du secondaire?

- Beaucoup aimé Plutôt aimé Plutôt déçu Beaucoup déçu

2. À quel point trouves-tu que l'éducation à la citoyenneté a été abordée dans ces cours?

- Beaucoup abordée Assez abordée
 Peu abordée Pas du tout abordée
 Je ne sais pas

3. À quelle fréquence les enseignants te laissaient-ils donner ton opinion et discuter de sujets liés au cours, en général?

- Souvent Parfois Rarement Jamais

4. Quel est ton intérêt pour la politique en général? Utilise une échelle de 0 à 10, où 0 veut dire aucun intérêt du tout et 10 veut dire beaucoup d'intérêt.

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Aucun intérêt Beaucoup d'intérêt
 Refus

5. Réponds aux questions de connaissances suivantes.

a) Qui est le premier ministre du Québec en ce moment? _____

b) Qui est le premier ministre du Canada en ce moment? _____

c) Normalement, comment le premier ministre du Québec est-il choisi?

- C'est le chef du parti qui a obtenu le plus grand nombre de votes.
 C'est le chef du parti qui a obtenu le plus grand nombre de sièges.
 C'est le chef qui gagne le débat des chefs.
 La reine Elizabeth II décide de nommer le premier ministre qu'elle souhaite, sans tenir compte du résultat des élections.

d) Pour combien de temps les députés sont-ils élus?

- 1 an 3 ans 4 ans 5 ans 6 ans

e) Quel parti fédéral canadien a-t-il pour projet de légaliser la marijuana en 2018?

f) Laquelle des affirmations suivantes est-elle vraie?

- Chaque député de l'Assemblée nationale du Québec représente une circonscription. Le candidat qui obtient le plus grand nombre de votes dans sa circonscription devient député.
- Chaque parti a la même proportion de sièges que la proportion de votes qu'il a obtenu lors des élections.
- Les citoyens votent sur tous les projets de loi directement.
- Chaque député de l'Assemblée nationale du Québec représente une circonscription. Le candidat qui obtient au moins 50 % des votes dans sa circonscription devient député.

g) Lesquels des partis suivants veulent-ils faire du Québec un pays? **COCHE TOUS LES PARTIS SOUVERAINISTES.**

- le Parti libéral du Québec
- le Parti québécois
- la Coalition avenir Québec
- Québec solidaire
- Option nationale
- le Parti vert du Québec
- le Parti conservateur du Québec

h) À quel âge auras-tu le droit de voter au Canada? _____

i) À quel âge auras-tu le droit de voter aux élections municipales? _____

6. Où as-tu appris la plupart de tes connaissances politiques? COCHE TOUTES LES RÉPONSES QUI S'APPLIQUENT À TOI.

- Mes parents
- Mes recherches personnelles
- Les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté au primaire
- Les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire
- Un autre cours au primaire : _____
- Un autre cours au secondaire : _____
- Autre : _____

7. Est-ce que tu penses voter aux élections fédérales lorsque tu seras adulte?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

8. Est-ce que tu penses voter aux élections provinciales lorsque tu seras adulte?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

9. Est-ce que tu penses voter aux élections municipales lorsque tu seras adulte?

- Toujours Souvent Parfois Jamais

10. Quels sont les facteurs qui te motivent ou te motiveraient à aller voter plus tard? COCHE TOUTES TES SOURCES DE MOTIVATION.

- Mes parents veulent que je vote.
- Je veux exprimer mon opinion sur la politique.
- Je pense que voter est un devoir de citoyen.
- Les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté m'ont encouragé à aller voter.
- D'autres cours ou activités scolaires m'encouragent à aller voter :

- J'ai d'autres motivations :

- Rien ne me motiverait à aller voter.

11. En quelle année es-tu né(e)? _____

12. Es-tu de sexe masculin ou féminin? Masculin Féminin

13. Quelle est la toute première langue que tu as apprise et que tu comprends encore?

- Français Anglais Allemand Chinois Coréen Croate
- Danois Espagnol Éthiopien Filipino / Tagalog Finlandais
- Grecque Hongrois Indien, Hindi, Gujarati Italien
- Japonais Juif, Hébreu, Yiddish Libanais Néerlandais
- Pakistanais, Punjabi, Urdu Polonais Portugais Russe Serbe
- Slovaque Sri Lankais Tamoul Tchèque Ukrainien
- Vietnamien Autre : _____ Ne sais pas Refus

14. Dans quel pays es-tu né?

- Canada (Québec) Canada (Autre province) États-Unis
- Chine, Hong Kong, ou Taiwan France Allemagne
- Inde Italie Pays-Bas (Hollande)
- Pologne Portugal Écosse Vietnam
- Autre Ne sais pas Refus

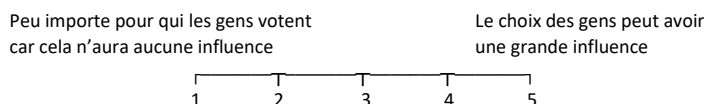
15. Quelle est ta religion, si tu en as une?

- Aucune / N'en a pas une / Athée Agnostique Bouddhiste Hindouiste
 Judaïsme / Orthodoxe Juive Musulmane / Islamique Sikh / Sikhisme
 Anglicane / Église de l'Angleterre Baptiste Catholique
 Orthodoxe Grecque / Orthodoxe Ukrainienne / Orthodoxe Russe / Est-Orthodoxe
 Témoin de Jéhovah Luthérienne
 Mormone / Église de Jésus-Christ des saints des derniers jours
 Pentecôtiste / Fondamentaliste / Chrétien Renaissant / Évangélique
 Presbytérienne Protestante Église unie du Canada
 Réformiste-Chrétien Armée du Salut Mennonite
 Autre : _____ Ne sais pas Refus

16. À quelle fréquence tes parents écoutent-ils les nouvelles à la radio et à la télévision?

- Souvent Parfois Rarement Jamais

17. Certaines personnes disent qu'il importe peu pour qui les gens votent car cela n'aura aucune influence sur ce qui se passera. D'autres au contraire estiment que le choix des gens peut avoir une grande influence sur ce qui se passera. Encerle le numéro qui correspond le mieux à ton opinion.



18. Tes parents t'informent-ils de la personne ou du parti qu'ils appuient lors des élections ou gardent-ils cette information pour eux? Ils te le disent...

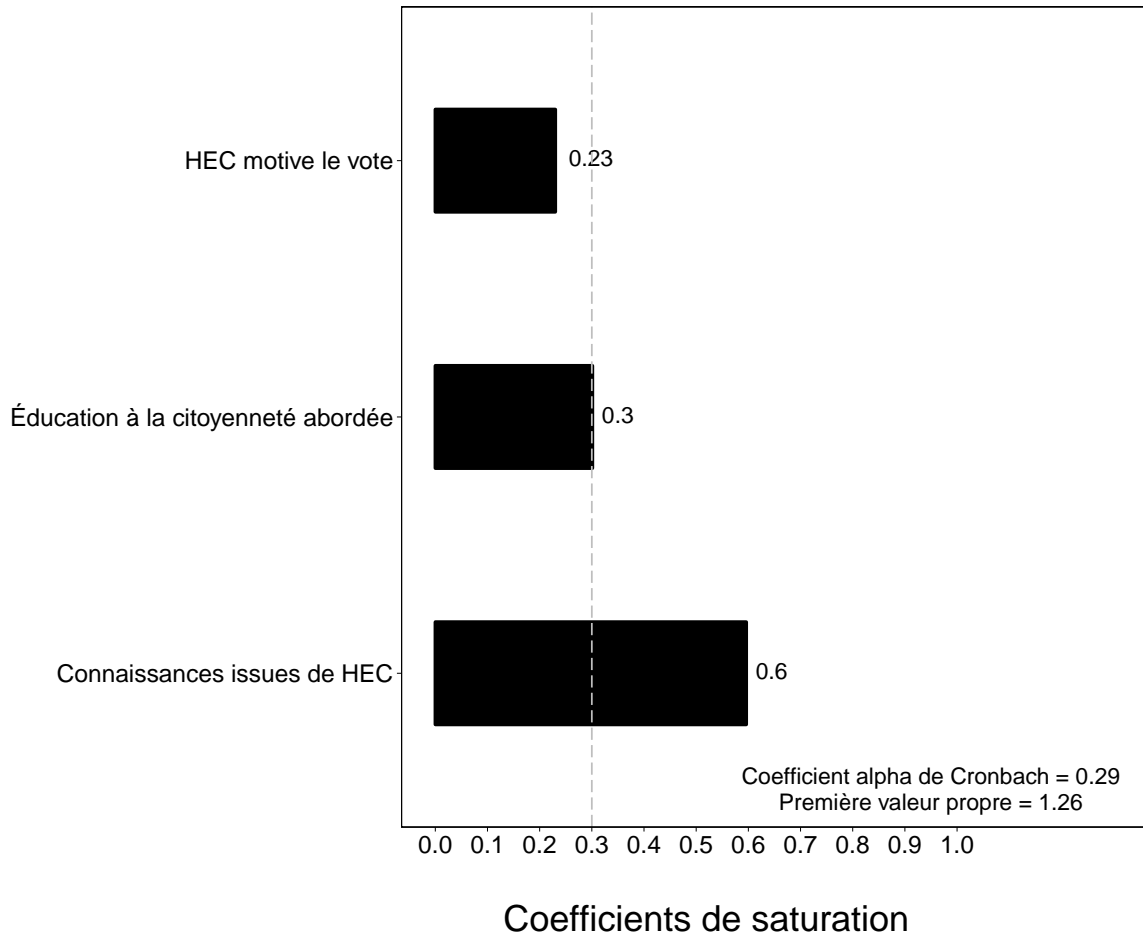
- Toujours Parfois Rarement Jamais

19. As-tu une idée du parti provincial pour lequel tu voterais s'il y avait des élections aujourd'hui? Si oui, lequel?

- le Parti libéral du Québec le Parti québécois
 la Coalition avenir Québec Québec solidaire
 Option nationale le Parti vert du Québec
 le Parti conservateur du Québec
 Autre Ne sais pas Je ne voterais pas Refus

Annexe C: Tests de fiabilité

FIGURE C.1 – Échelle de mesure du degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC



Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : analyse factorielle.

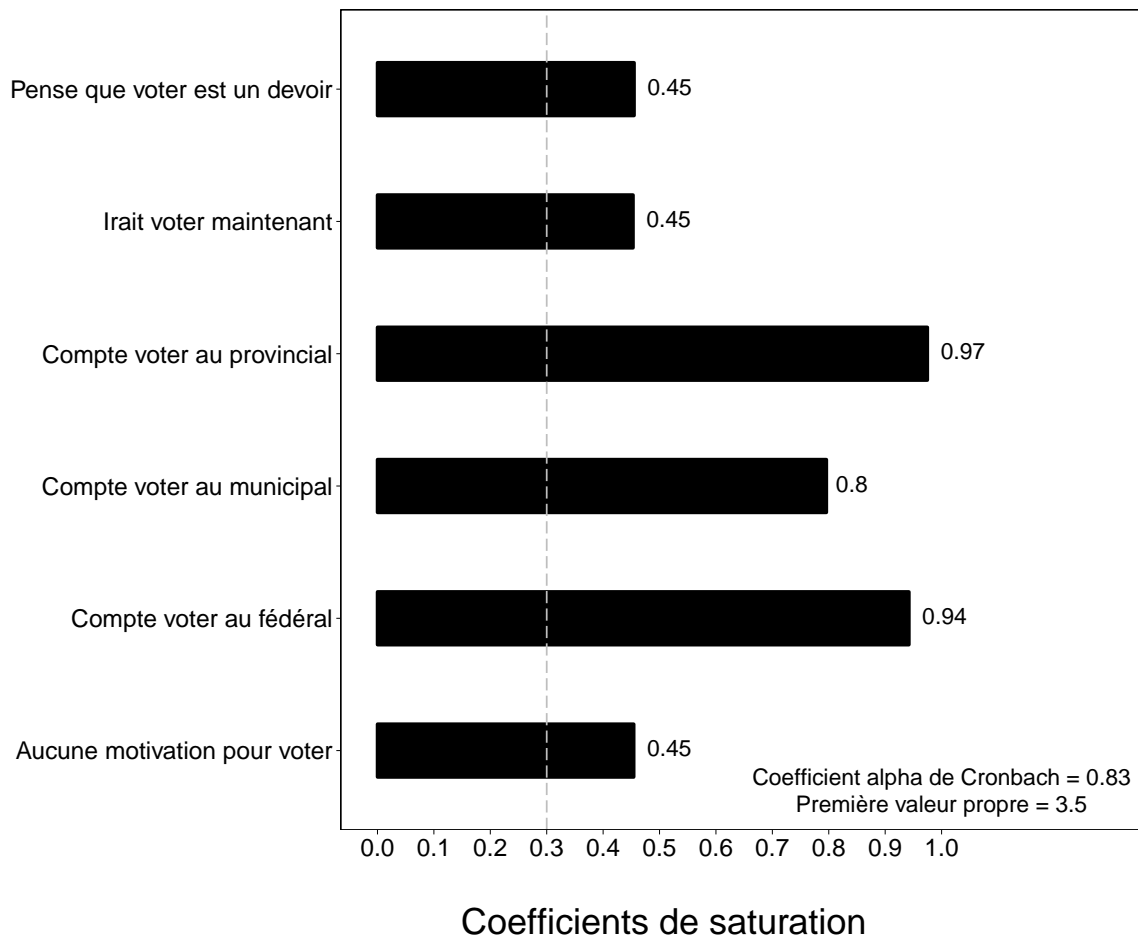
Libellé des questions (même ordre que sur le graphique) :

1) Quels sont les facteurs qui te motivent ou te motiveraient à aller voter plus tard? COCHE TOUTES TES SOURCES DE MOTIVATION. *Choix : Les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté m'ont encouragé à aller voter.*

2) À quel point trouves-tu que l'éducation à la citoyenneté a été abordée dans ces cours? *Choix : Beaucoup abordée; Assez abordée; Peu abordée; Pas du tout abordée; Je ne sais pas.*

3) Où as-tu appris la plupart de tes connaissances politiques? COCHE TOUTES LES RÉPONSES QUI S'APPLIQUENT À TOI. *Choix : Les cours d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire.*

FIGURE C.2 – Échelle de mesure de l'intention de voter plus tard



Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : analyse factorielle.

Libellé des questions (même ordre que sur le graphique) :

1) Quels sont les facteurs qui te motivent ou te motiveraient à aller voter plus tard? COCHE TOUTES TES SOURCES DE MOTIVATION. *Choix : Je pense que voter est un devoir de citoyen.*

2) As-tu une idée du parti provincial pour lequel tu voterai s'il y avait des élections aujourd'hui? Si oui, lequel? *Choix : Je ne voterais pas.*

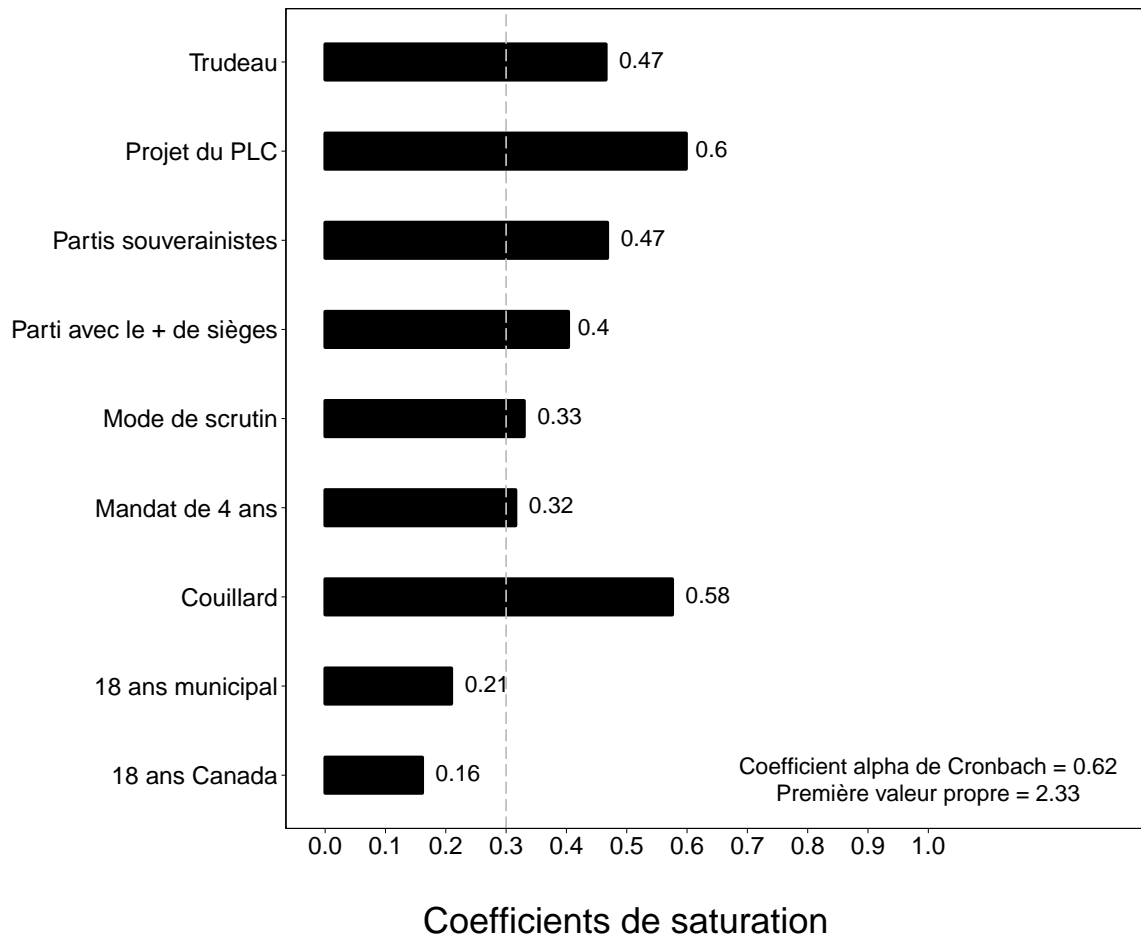
3) Est-ce que tu penses voter aux élections provinciales lorsque tu seras adulte? *Choix : Toujours ; Souvent ; Parfois ; Jamais.*

4) Est-ce que tu penses voter aux élections municipales lorsque tu seras adulte? *Choix : Toujours ; Souvent ; Parfois ; Jamais.*

5) Est-ce que tu penses voter aux élections fédérales lorsque tu seras adulte? *Choix : Toujours ; Souvent ; Parfois ; Jamais.*

6) Quels sont les facteurs qui te motivent ou te motiveraient à aller voter plus tard? COCHE TOUTES TES SOURCES DE MOTIVATION. *Choix : Rien ne me motiverait à aller voter.*

FIGURE C.3 – Échelle de mesure des connaissances politiques



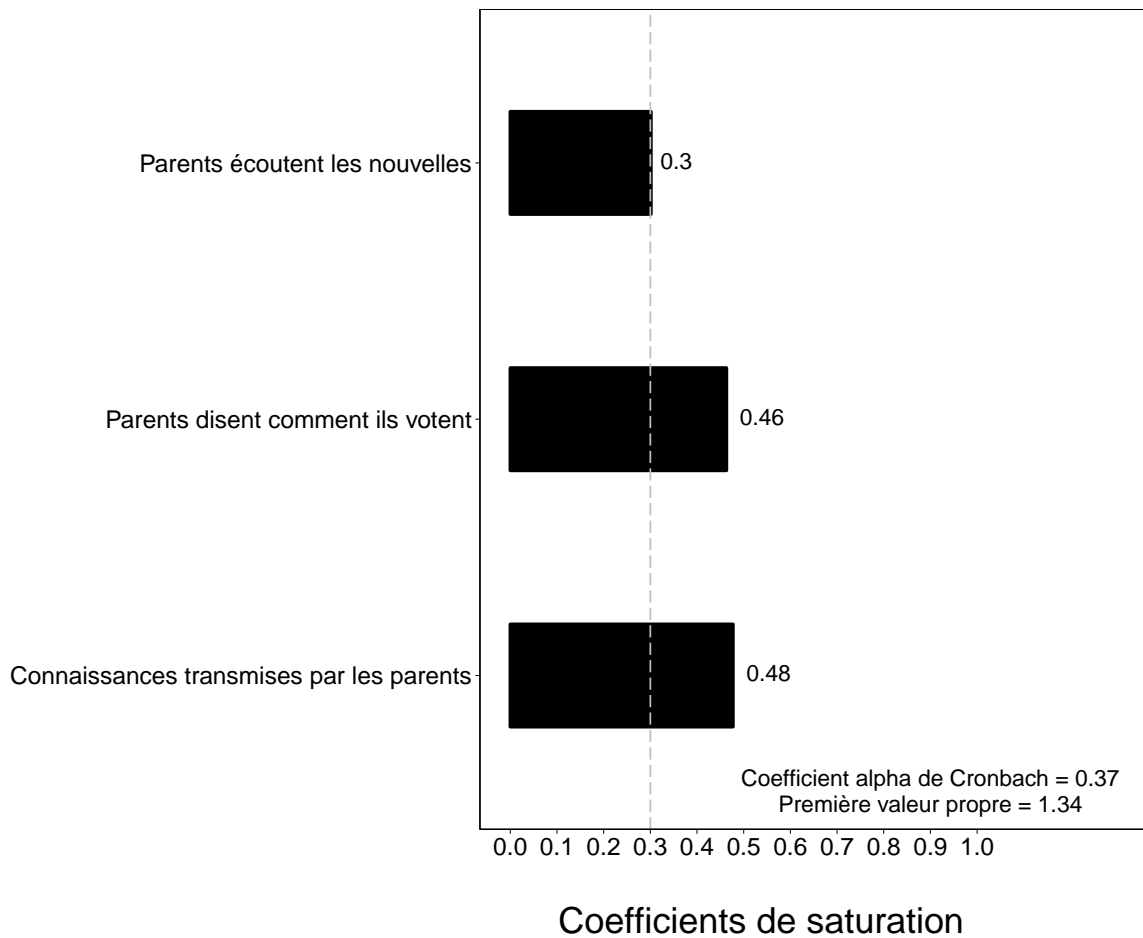
Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : analyse factorielle.

Libellé des questions (même ordre que sur le graphique) :

- 1) Qui est le premier ministre du Canada en ce moment ?
- 2) Quel parti fédéral canadien a-t-il pour projet de légaliser la marijuana en 2018 ?
- 3) Lesquels des partis suivants veulent-ils faire du Québec un pays ? **COCHE TOUS LES PARTIS SOUVERAINISTES.** *Choix : le Parti libéral du Québec ; le Parti québécois ; la Coalition avenir Québec ; Québec solidaire ; Option nationale (non considéré) ; le Parti vert du Québec ; le Parti conservateur du Québec.*
- 4) Normalement, comment le premier ministre du Québec est-il choisi ? *Choix : C'est le chef du parti qui a obtenu le plus grand nombre de votes ; C'est le chef du parti qui a obtenu le plus grand nombre de sièges ; C'est le chef qui gagne le débat des chefs ; La reine Elizabeth II décide de nommer le premier ministre qu'elle souhaite, sans tenir compte du résultat des élections.*
- 5) Laquelle des affirmations suivantes est-elle vraie ? *Choix : Chaque député de l'Assemblée nationale du Québec représente une circonscription. Le candidat qui obtient le plus grand nombre de votes dans sa circonscription devient député ; Chaque parti a la même proportion de sièges que la proportion de votes qu'il a obtenu lors des élections ; Les citoyens votent sur tous les projets de loi directement ; Chaque député de l'Assemblée nationale du Québec représente une circonscription. Le candidat qui obtient au moins 50 % des votes dans sa circonscription devient député.*
- 6) Pour combien de temps les députés sont-ils élus ? *Choix : 1 an ; 3 ans ; 4 ans ; 5 ans ; 6 ans.*
- 7) Qui est le premier ministre du Québec en ce moment ?
- 8) À quel âge auras-tu le droit de voter aux élections municipales ?
- 9) À quel âge auras-tu le droit de voter au Canada ?

FIGURE C.4 – Échelle de mesure de la politisation des parents



Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : analyse factorielle.

Libellé des questions (même ordre que sur le graphique) :

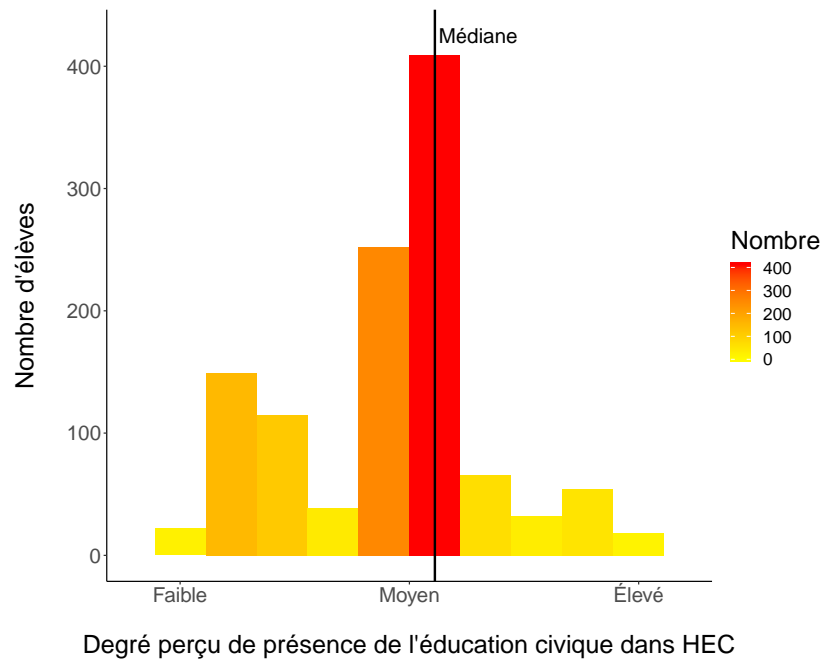
1) À quelle fréquence tes parents écoutent-ils les nouvelles à la radio et à la télévision? *Choix : Souvent ; Parfois ; Rarement ; Jamais.*

2) Tes parents t'informent-ils de la personne ou du parti qu'ils appuient lors des élections ou gardent-ils cette information pour eux? Ils te le disent... *Choix : Toujours ; Parfois ; Rarement ; Jamais.*

3) Où as-tu appris la plupart de tes connaissances politiques? **COCHE TOUTES LES RÉPONSES QUI S'APPLIQUENT À TOI.** *Choix : Mes parents.*

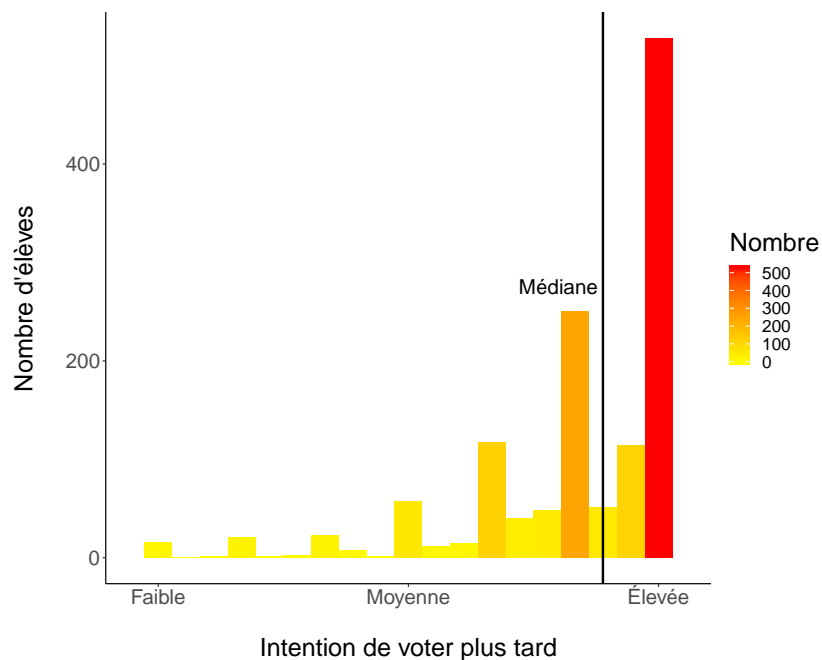
Annexe D: Statistiques descriptives

FIGURE D.1 – Répartition du degré perçu de présence de l'éducation civique dans le cours d'HEC



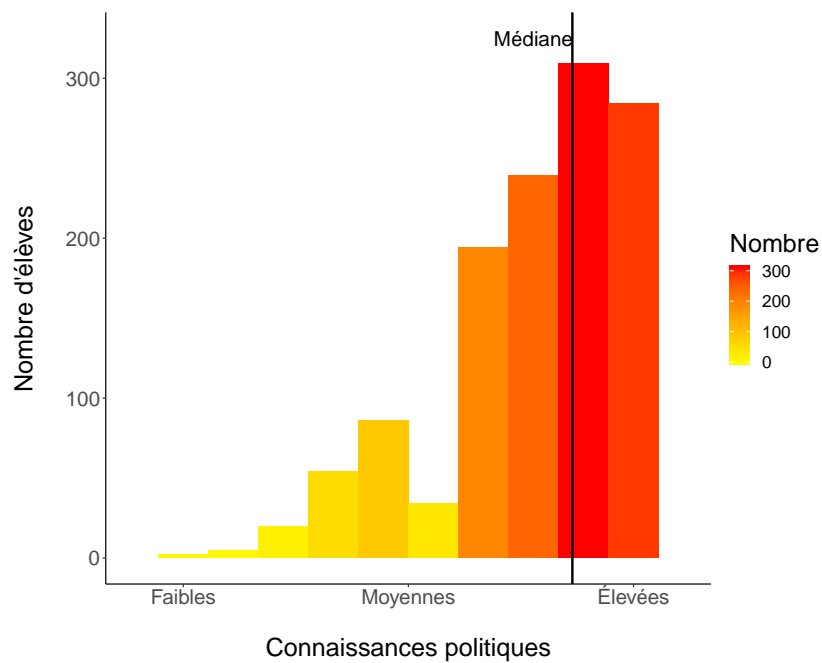
Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.
Méthode : histogramme, analyse univariée.

FIGURE D.2 – Répartition de l'intention de voter plus tard



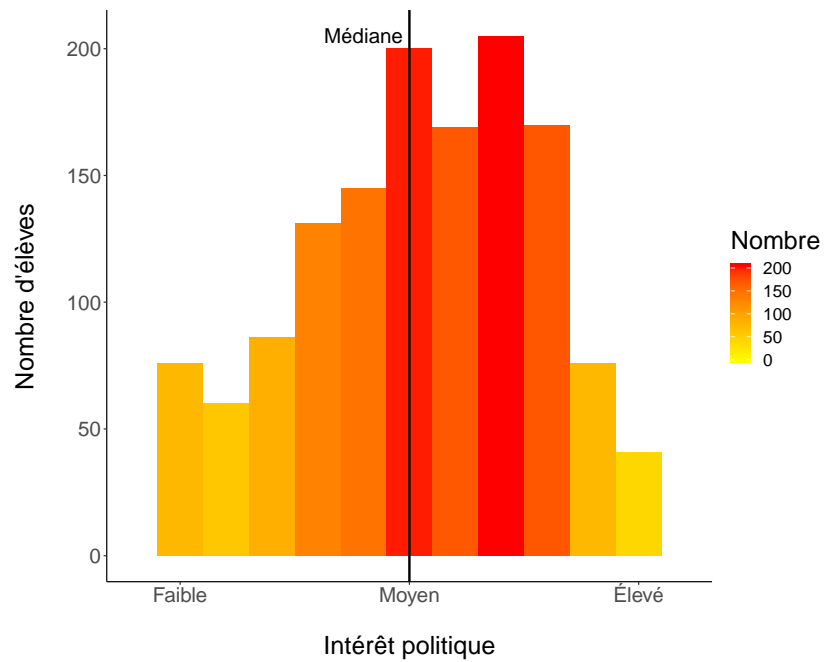
Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.
Méthode : histogramme, analyse univariée.

FIGURE D.3 – Répartition du niveau de connaissances politiques



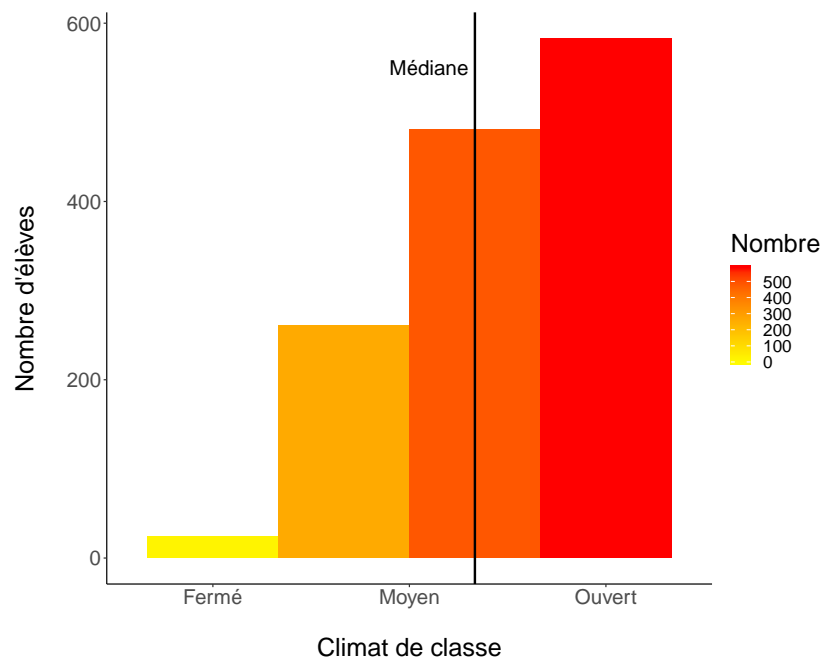
Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.
Méthode : histogramme, analyse univariée.

FIGURE D.4 – Répartition du degré d'intérêt politique



Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.
Méthode : histogramme, analyse univariée.

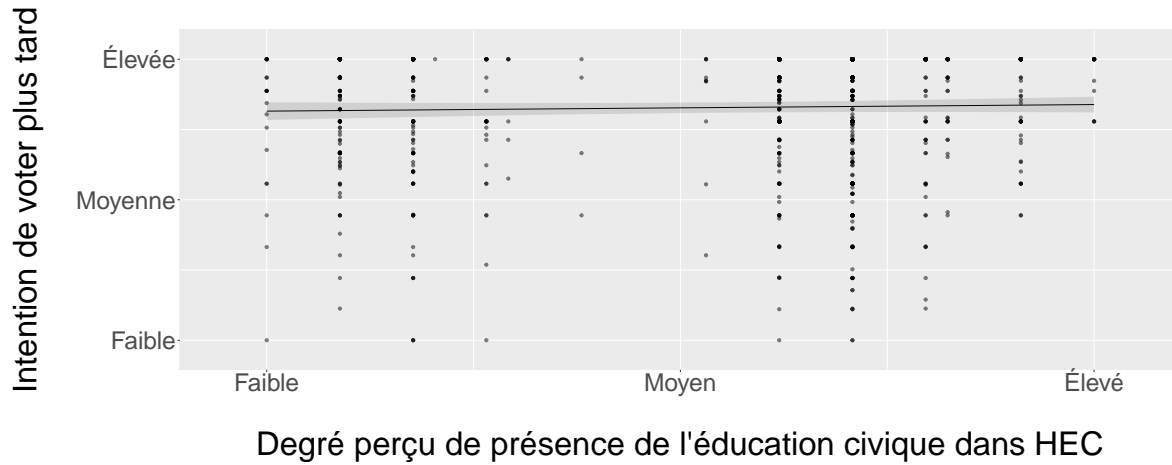
FIGURE D.5 – Répartition du climat de classe ouvert



Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.
Méthode : histogramme, analyse univariée.

Annexe E: Probabilités prédites

FIGURE E.1 – Intention de voter plus tard selon le degré de présence perçu de l'éducation civique dans HEC

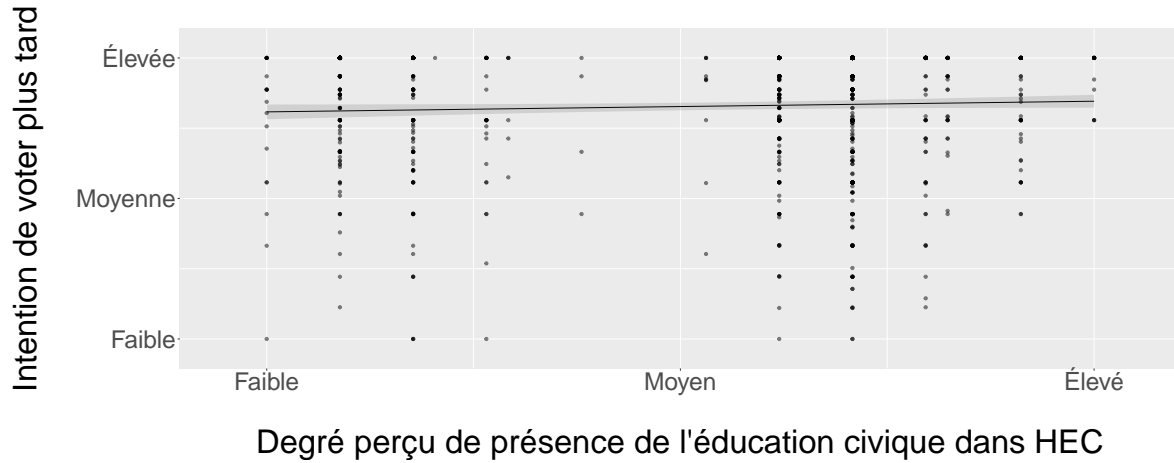


Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.

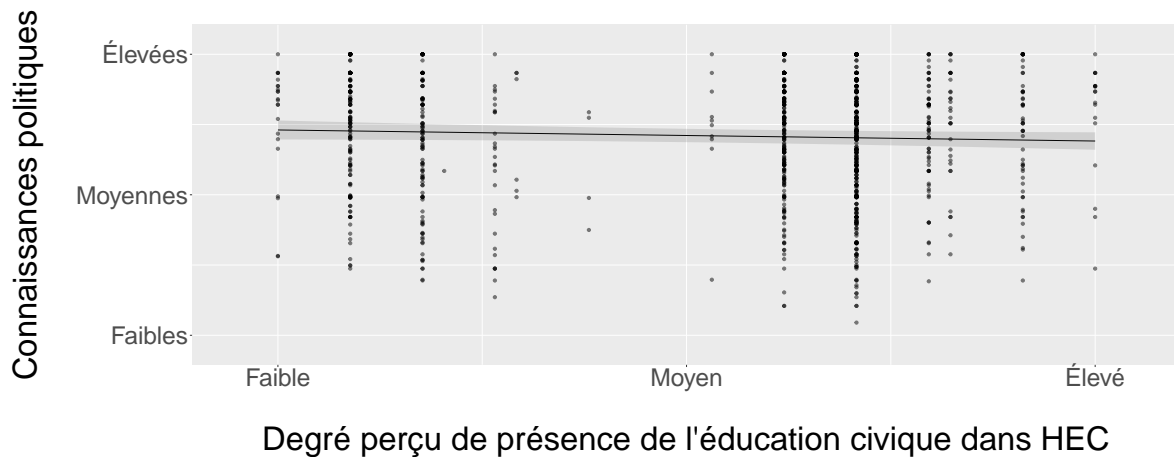
Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.2 – Intention de voter plus tard selon le degré de présence perçu de l'éducation civique dans HEC (connaissances et intérêt politiques moyens)



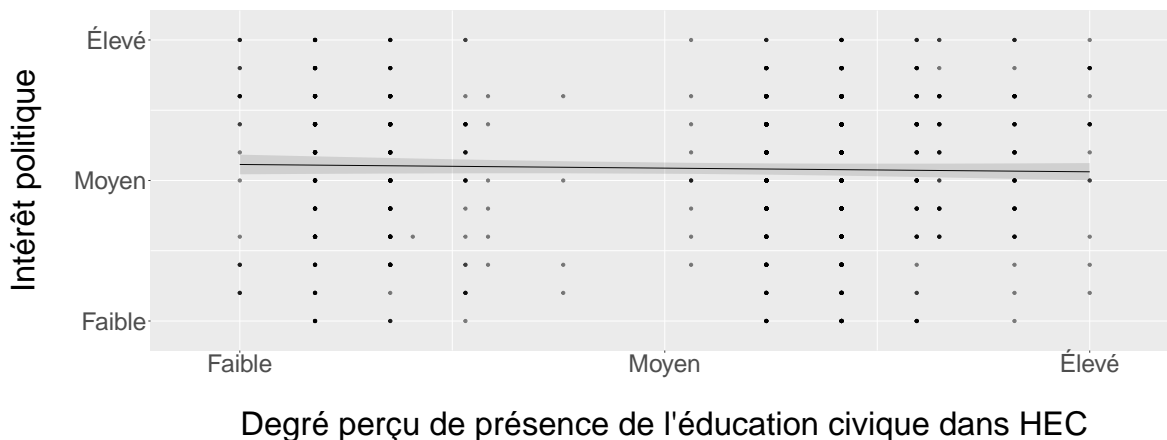
Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.
 Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.
 Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.3 – Connaissances politiques selon le degré de présence perçu de l'éducation civique dans HEC



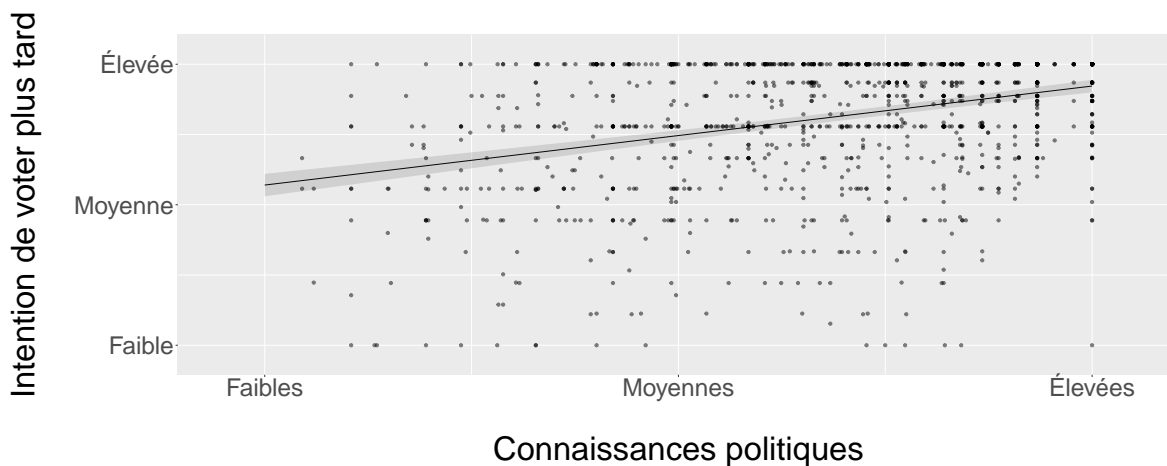
Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.
 Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.
 Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.4 – Intérêt politique selon le degré de présence perçu de l'éducation civique dans HEC



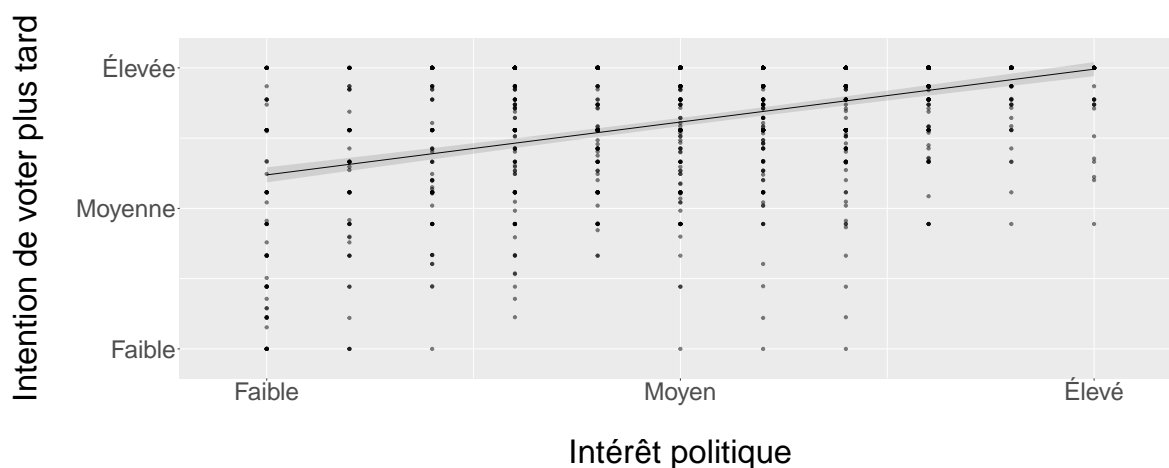
Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.
 Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.
 Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.5 – Intention d'aller voter plus tard selon les connaissances politiques



Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.
 Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.
 Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.6 – Intention d’aller voter plus tard selon l’intérêt politique

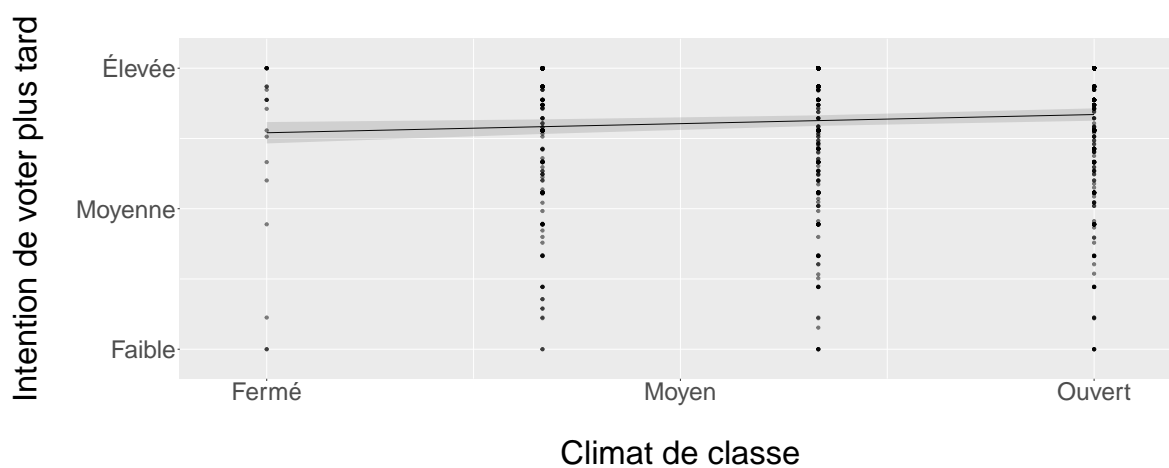


Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.

Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.7 – Intention d’aller voter plus tard selon le climat de classe

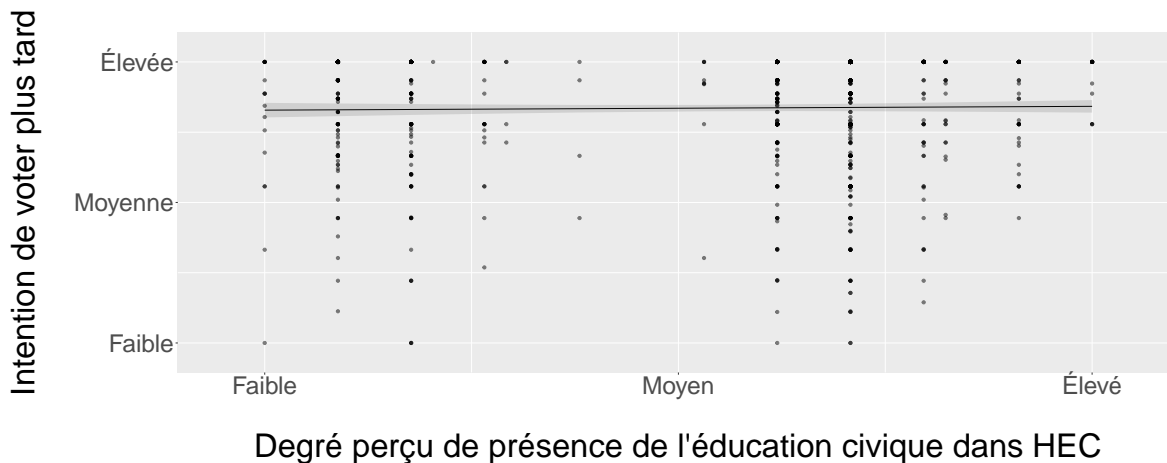


Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.

Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.8 – Intention de voter plus tard selon le degré de présence perçu de l'éducation civique dans HEC (avec contrôles)

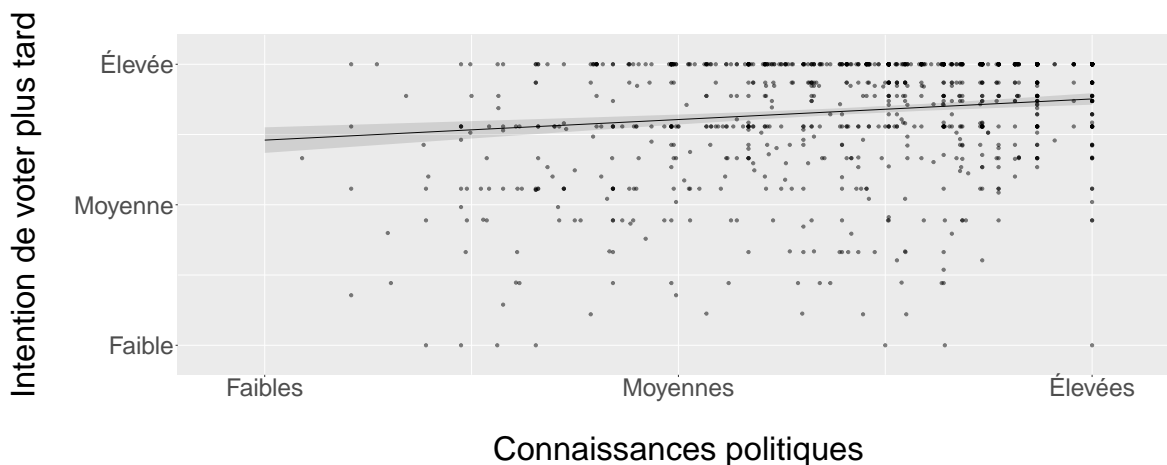


Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.

Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.9 – Intention d'aller voter plus tard selon les connaissances politiques (avec contrôles)

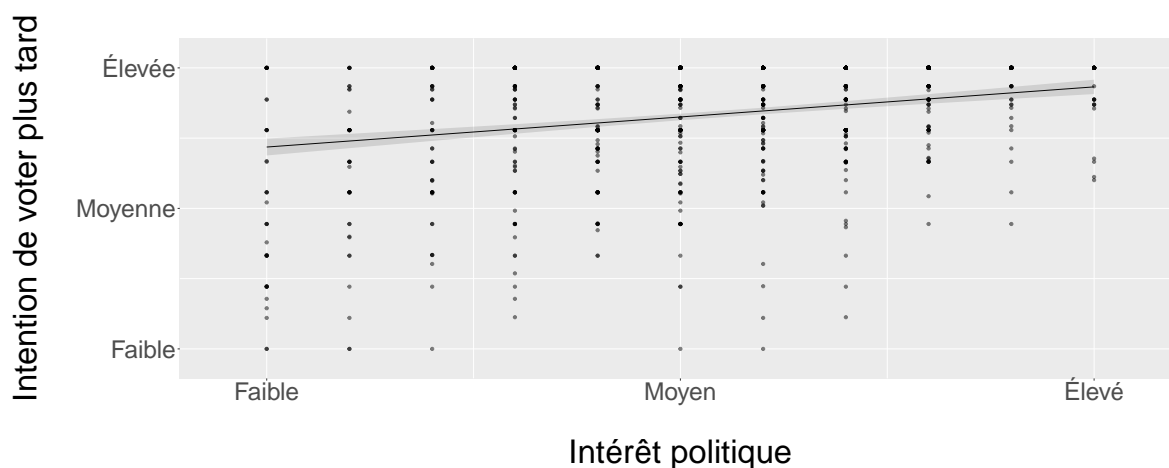


Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.

Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.10 – Intention d’aller voter plus tard selon l’intérêt politique (avec contrôles)

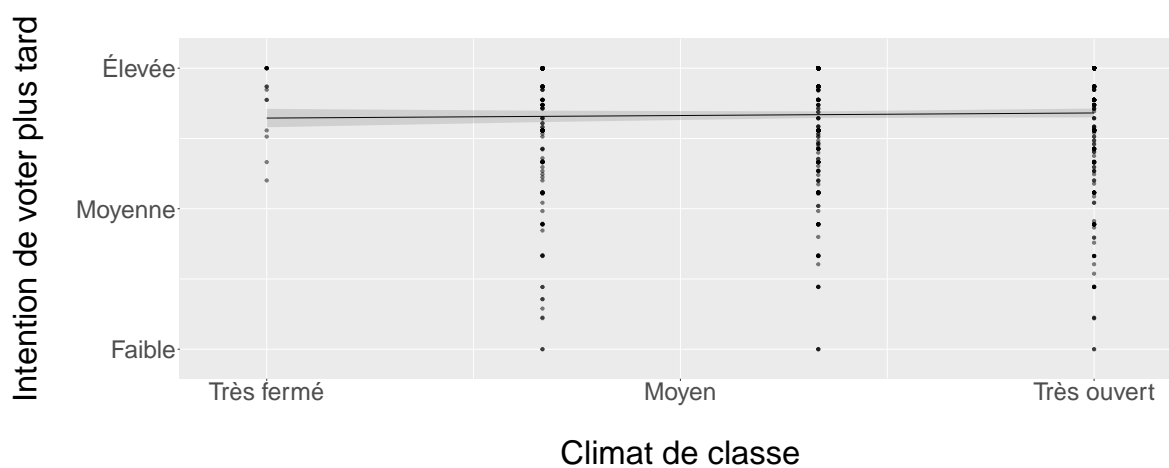


Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.

Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.11 – Intention d’aller voter plus tard selon le climat de classe (avec contrôles)

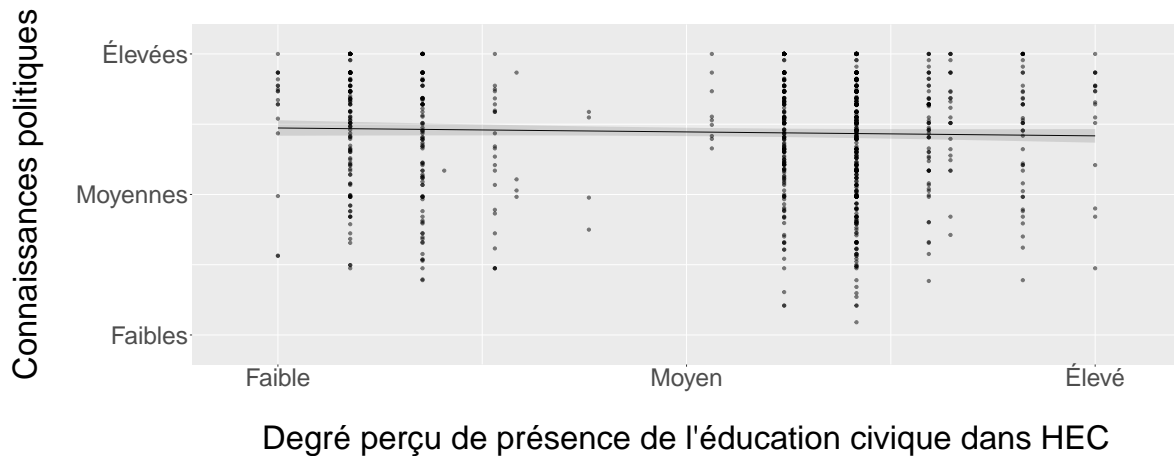


Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.

Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.12 – Connaissances politiques selon le degré de présence perçue de l'éducation civique dans HEC (avec contrôles)

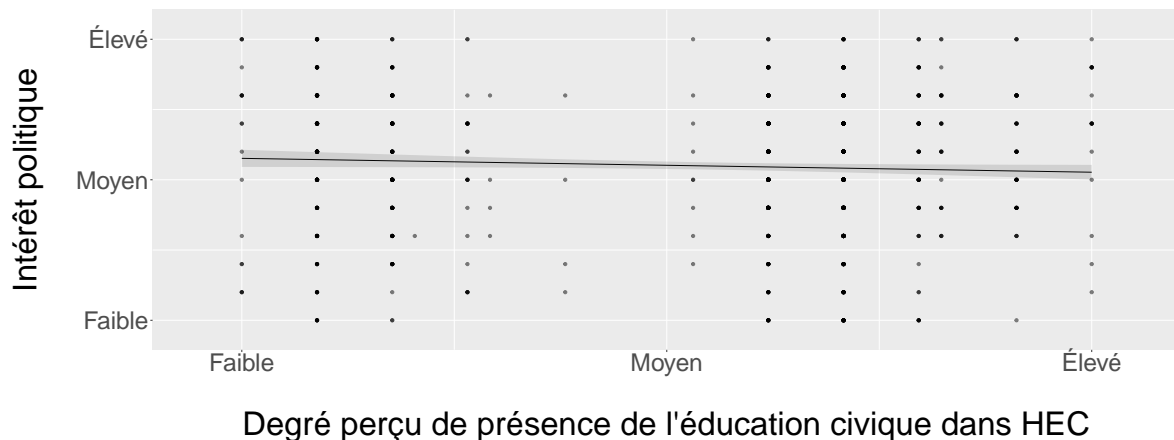


Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.

Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.13 – Intérêt politique selon le degré de présence perçue de l'éducation civique dans HEC (avec contrôles)

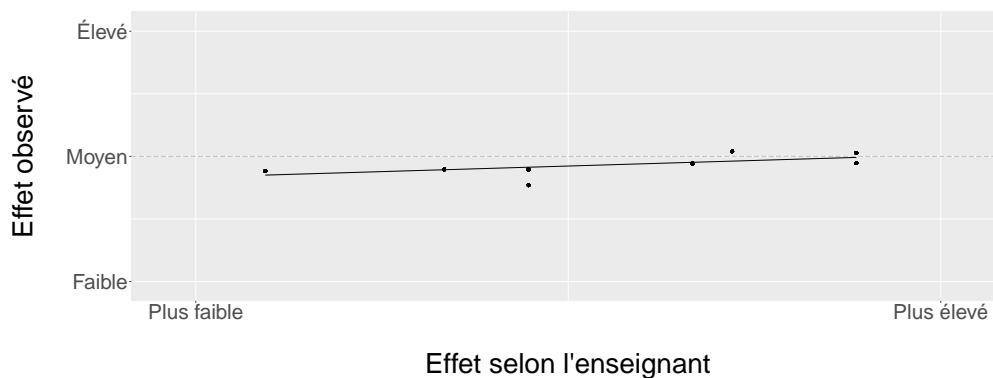


Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur.

Méthode : probabilités prédites de la régression multiniveaux.

Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les points gris représentent les données d'un élève. Les points noirs représentent des points gris superposés.

FIGURE E.16 – Effet du cours sur les connaissances politiques selon la perception de l'enseignant

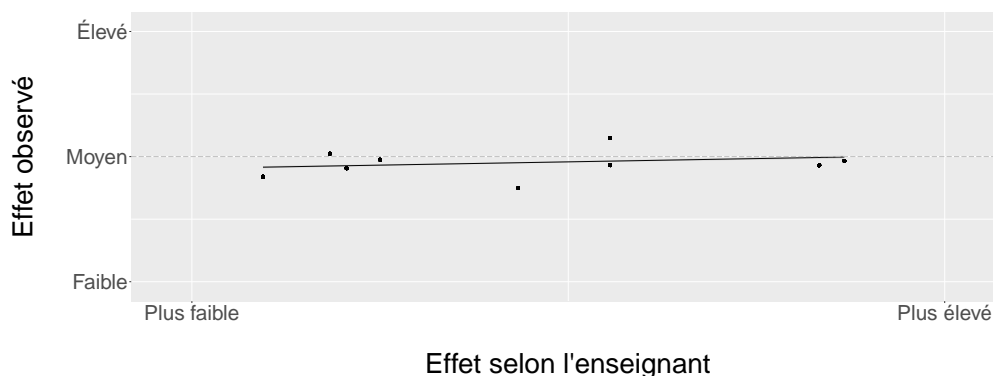


Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur et analyse textuelle des entrevues avec les enseignants.

Méthode : probabilités prédites de la régression linéaire.

Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les valeurs de l'axe horizontal sont tirées d'une échelle de l'effet perçu par l'enseignant où 1 correspond à un effet négatif fort et 5, à un effet positif fort. Les deux points extrêmes sur l'axe horizontal sont situés à 3,14 et 4,33. La ligne pointillée représente un effet observé nul du degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC sur les connaissances politiques auprès des élèves. Les points noirs représentent les données d'un enseignant et des élèves ayant suivi son cours l'année précédente.

FIGURE E.17 – Effet du cours sur l'intérêt politique selon la perception de l'enseignant



Source : questionnaires aux élèves distribués par le chercheur et analyse textuelle des entrevues avec les enseignants.

Méthode : probabilités prédites de la régression linéaire.

Note : la ligne continue est la ligne de probabilités prédites. Les bandes grises en haut et en bas de celle-ci constituent l'intervalle de possibilités au seuil de confiance de 95 %. Les valeurs de l'axe horizontal sont tirées d'une échelle de l'effet perçu par l'enseignant où 1 correspond à un effet négatif fort et 5, à un effet positif fort. Les deux points extrêmes sur l'axe horizontal sont situés à 3,17 et 4,56. La ligne pointillée représente un effet observé nul du degré perçu de présence de l'éducation civique dans HEC sur l'intérêt politique auprès des élèves. Les points noirs représentent les données d'un enseignant et des élèves ayant suivi son cours l'année précédente.