



S'interroger sur les citoyennetés

Actes du colloque

sur l'éducation à

la citoyenneté

dans les cégeps

du Québec

•

**Rédaction et coordination
des actes du colloque**

Édithe Gaudet, *collège Ahuntsic*
Sylvie Loslier, *collège Édouard-Montpetit*

•

Coordination du colloque

Aline Baillargeon, *cégep du Vieux Montréal*
Édithe Gaudet, *collège Ahuntsic*
Habib El Hage, *collège de Rosemont*
Sylvie Loslier, *collège Édouard-Montpetit*

•

Révision des textes

Marcelle Roy

•

Conception graphique et infographie

Denise-Madeleine Cotte

•

Remerciements

Plusieurs personnes ont collaboré à l'organisation et à la réussite de ce colloque. Nous les remercions toutes chaleureusement, et plus particulièrement Maryse Alcindor, directrice de l'éducation et de la coopération à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. À l'occasion du lancement du livre *Droits et libertés... à visage découvert, au Québec et au Canada* de Sylvie Loslier et Nicole Pothier, Mme Alcindor a rappelé les enjeux des droits et libertés au Québec et a présenté avec justesse les thèmes de la soirée. De plus elle a animé la causerie de Riccardo Petrella *Éducation et citoyenneté : à repenser*.

Nous sommes aussi profondément reconnaissants à Valérie Dumas et Catherine Haman, comédiennes, ainsi qu'à Marco Micone, professeur, écrivain et dramaturge, d'avoir lu avec émotion différents extraits et témoignages tirés du livre, qui illustrent avec beaucoup d'humanité différents aspects des droits et libertés.

Nous tenons à remercier Denyse Lemay, directrice des programmes au collège Bois-de-Boulogne et co-fondatrice du SIC pour avoir présenté et animé la conférence d'ouverture de Marie Mc Andrew, *L'éducation à la citoyenneté : opportunité ou défi pour l'éducation interculturelle* et la table-ronde : *Points de vue sur la citoyenneté*. Enfin, nous remercions Madeleine Badibanga, professeure de sociologie au collège de l'Outaouais et membre du Conseil d'administration du SIC pour avoir animé la table-ronde : *De l'éducation à la citoyenneté : projets et activités* et assumé la clôture de la journée.

Ce colloque ainsi que la présente publication ont été rendues possibles grâce au soutien financier de la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation. Nous exprimons notre reconnaissance à Linda Pelletier pour son appui au projet et pour sa confiance manifestée envers le SIC.

Finalement, nous tenons également à remercier la librairie Olivieri et le collège de Rosemont pour nous avoir reçus si aimablement, et à souligner le travail d'Habib El Hage et Mayda Mékérien en ce qui touche à la logistique du colloque.



Table des matières

Introduction _____	7
Présentation du livre <i>Droits et Libertés...à visage découvert, au Québec et au Canada</i> de Sylvie Loslier et Nicole Pothier _____	10
Causerie avec Riccardo Petrella : <i>Éducation et citoyenneté : à repenser</i> _____	15
Conférence de Marie Mc Andrew : <i>L'éducation à la citoyenneté : opportunité ou défi pour l'éducation interculturelle</i> _____	22
Table-ronde : <i>Points de vue sur la citoyenneté</i> _____	30
Invités :	
- Nicole Pothier, <i>De la citoyenneté aux droits et libertés</i>	30
- Martin Papillon, <i>Les citoyennetés dans un contexte de mondialisation</i>	36
- Benoit Mercier, <i>Réflexions d'un enseignant sur l'éducation à la citoyenneté</i>	42
Table-ronde : <i>De l'éducation à la citoyenneté : projets et activités</i> _____	46
Invités :	
- Danielle Quiniou, <i>projet Éducation dans une perspective mondiale et citoyenne</i>	46
- Laure Waridel, <i>Acheter, c'est voter</i>	50
- Habib El Hage, <i>Le quartier : un terrain pour les cégépiens</i>	51
Activité de clôture : <i>Penser la citoyenneté dans les disciplines de sciences humaines</i>	54





Introduction

S'interroger sur les citoyennetés

Le concept de citoyenneté a connu une évolution remarquable au cours de la dernière décennie en raison des efforts qui ont été faits pour l'adapter aux bouleversements sociaux tant au Québec que sur la scène internationale. Le Conseil supérieur de l'éducation ainsi que le ministère de l'Éducation identifient ce concept comme un nouveau paradigme autour duquel s'articulent désormais d'autres volets fondamentaux tels que l'éducation interculturelle et l'éducation aux droits.

Ce nouveau paradigme, centré sur la notion élargie de citoyenneté, couvre une réalité qui va bien au-delà de sa dimension juridique (statut de l'individu dans le cadre de la cité lui conférant des droits et des devoirs) ou de sa dimension politique (éducation civique aux institutions politiques). Il s'agit d'une notion complexe qui vise globalement à harmoniser les rapports sociaux, à favoriser la cohésion sociale dans un contexte pluraliste et à stimuler la participation active de chacun en tant que citoyen. Le concept de citoyenneté renvoie donc à des problématiques multiples qui suscitent elles-mêmes diverses interprétations et controverses.

Face à l'internationalisation et grâce aux médias d'information qui nous permettent de vivre à l'ère du village planétaire, l'enseignement supérieur doit veiller à fournir aux étudiants une formation qui leur permettra de devenir des citoyens critiques et engagés. Dans un contexte social caractérisé par la pluralité, où l'on veut maintenir et rappeler le sens de la démocratie, il est essentiel de favoriser l'éducation à l'interculturel, aux droits et à la citoyenneté.

Le Service interculturel collégial est un regroupement des personnels des cégeps qui se préoccupe à la fois d'intégrer au système scolaire des étudiants de toutes origines, mais aussi de développer une réflexion, un enseignement, des formations afin de socialiser et d'éduquer l'ensemble de la population étudiante à la diversité culturelle tant au Québec que dans le monde. Au fil des ans le SIC a diffusé de l'information sur ces sujets, et organisé plusieurs formations.

Aujourd'hui, les préoccupations sur les questions d'interculturalité et sur celles des droits et libertés s'articulent autour de la notion de citoyenneté. D'une décennie à l'autre, le programme des sciences humaines est révisé et enrichi de plusieurs changements qui reflètent les nouvelles réalités, tant sur le plan national que sur le plan international. Dans un cadre de réforme, le programme des sciences humaines s'est doté d'un nouvel objectif : « Situer les enjeux de la citoyenneté dans le cadre de la mondialisation », et c'est pourquoi le SIC a organisé un colloque qui propose diverses pistes de réflexions sur la notion de citoyenneté afin que chaque discipline des sciences humaines puisse s'appropriier le concept tout en développant un regard critique et qu'on en fasse ressortir des éléments significatifs. « S'interroger sur les citoyennetés » est désormais une responsabilité de tous et de toutes. Étant donné que la citoyenneté relève d'une compétence transversale, il apparaît essentiel que tous les professeurs de sciences humaines soient sensibilisés, non seulement aux concepts relatifs à la citoyenneté, mais également à leur historique et leurs enjeux fondamentaux, en particulier face à certains problèmes sociaux tels que : le désintérêt des jeunes face au politique, doublé d'un conformisme plus ou moins aveugle, la marginalisation économique d'une catégorie de population « moins égale que les autres », la mésadaptation psycho-sociale aux changements de société, l'élargissement du phénomène de la délinquance juvénile, la difficulté de vivre ensemble dans un contexte de pluralisme culturel, l'indifférence face aux problèmes mondiaux.

Comment les professeurs pourront-ils actualiser le concept de citoyenneté dans leur enseignement ? En effet, ce concept suscite plusieurs controverses. Qu'entend-on réellement par « citoyenneté » ? Sommes-nous en train de noyer des réalités sous un concept flou et sujet à plusieurs interprétations ? Si certains professeurs sont plus familiers avec cette notion et l'abordent déjà dans leurs cours, d'autres se demandent encore les tenants et aboutissants de cette notion. Toutefois, si nous voulons intégrer de façon cohérente cette nouvelle dimension à nos enseignements, et non se contenter d'une approche formelle, cela exige une connaissance plus approfondie des concepts mis en jeu.

C'est pourquoi le Service interculturel collégial a organisé ce colloque, avec la participation de la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation et la collaboration de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.

Ce présent document constitue les actes du colloque *S'interroger sur les citoyennetés*, qui s'est déroulé à Montréal les 4 et 5 avril 2002. La première partie rend compte d'une soirée particulière autour du lancement du livre *Droits et libertés... à visage découvert, au Québec et au Canada*. Cette soirée fut ponctuée de lectures d'extraits du livre et de témoignages par des comédiennes qui ont su donner un souffle de vie aux droits et libertés. Trois thèmes furent dégagés de ces lectures qui, par la suite, ont alimenté la causerie de M. Riccardo Petrella.

En deuxième partie, on retrouve les textes des communications des participants et participantes de la deuxième journée du colloque. En conférence d'ouverture de cette journée, Mme Marie Mc Andrew aborde le développement de l'éducation interculturelle au Québec et la pertinence de faire assumer par l'éducation à la citoyenneté des objectifs portés jusqu'à maintenant par l'éducation interculturelle et l'éducation aux droits. Cette conférence est suivie d'une table ronde où trois invités traitent de différents « Points de vue sur la citoyenneté ». Dans un premier temps, Mme Nicole Pothier rend compte des enjeux contemporains de la Charte québécoise des droits et libertés; M. Martin Papillon nous fait part de ses recherches sur les transformations de la notion de citoyenneté dans un contexte de mondialisation et de pluralisme culturel; M. Benoît Mercier présente une réflexion visant à développer les capacités délibératives des élèves et à éveiller chez eux des attitudes comme l'autonomie, l'ouverture au monde et la conscience de leurs responsabilités et de leurs rôles comme citoyens.

La troisième partie du colloque présente les comptes rendus d'une autre table ronde avec, cette fois, trois invités issus du milieu collégial. Cette table ronde rend compte d'activités et de projets reliés à l'éducation à la citoyenneté en milieu collégial. Mme Danielle Quiniou explique un projet qui traite de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale; Mme Laure Waridel présente l'organisme Équiterre et le commerce équitable; M. Habib El Hage témoigne d'une expérience vécue avec des cégépiens et des organismes communautaires dans le quartier Rosemont.

Le colloque se termine par une activité très concrète *l'Abédécaille sur les citoyennetés*, où on invite les participants et participantes à trouver des notions reliées à la citoyenneté à partir des lettres de l'alphabet, à les justifier dans le contexte de l'enseignement de la citoyenneté dans le programme de sciences humaines.



Présentation du livre

Droits et libertés ...à visage découvert, au Québec et au Canada

de Sylvie Loslier et Nicole Pothier,
Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

L'éducation aux droits et libertés vise à sensibiliser l'ensemble des citoyens aux valeurs et connaissances en ce domaine, à promouvoir les attitudes et comportements à adopter et à identifier certaines réalités d'atteintes aux droits pour ensuite les transformer. S'informer, dénoncer, réagir, proposer, s'engager sont des actions de première ligne. Si la connaissance est une pierre d'assise à l'éducation aux droits, elle ne suffit pas. Le chemin de l'engagement passe souvent par la voie du cœur et de l'émotion. Il faut aller au-delà de l'enseignement des chartes et des institutions démocratiques; il faut y conjuguer le souffle et l'énergie du cœur !

Le milieu scolaire doit constamment s'ajuster aux nouvelles situations sociales et culturelles. En effet, il a la lourde responsabilité de former des citoyens en leur fournissant des outils conceptuels adaptés à la situation contemporaine. Et dans cette optique, l'éducation aux droits et libertés favorise une approche globale et interpelle toutes les disciplines. Dans une société caractérisée par la multiethnicité, la connaissance et le respect des droits et libertés est chose essentielle pour vivre des relations sociales égalitaires et pacifiques, pour aborder les nouvelles problématiques et pour alimenter les réflexions. La reconnaissance des droits et libertés constitue un moyen pour maintenir la paix.

L'éducation aux droits et libertés consiste dans un premier temps à se familiariser avec un ensemble de notions se rapportant soit à des valeurs humaines ou aux fondements sur lesquels se sont développés les droits et libertés, soit aux concepts sociaux qui en découlent. C'est pourquoi, le livre *Droits et libertés...à visage découvert, au Québec et au Canada* vise





Le démocrate moderne

a n o n y m e

publié dans *La Gazette du Québec*
du 4 juillet 1799

« Dans un certain pays,
un Bailli de village
Avec un ami discourait
Sur ce qu'en France il se passait :
Ah, disoit-il, quelle sagesse
Ont eu ses grands Législateurs
Comme leur nouveau code abaisse
Les importunes grandeurs !
Des rangs l'absurde hiérarchie
Par le fol orgueil établie,
Étant détruite par la Loi,
Je n'y verrois personne
Être au-dessus de moi :
Pendant qu'il tenoit ce langage,
Un paysan vint lui parler,
Sans songer à le saluer :
Monsieur le Bailli fait tapage :
L'appelle insolent et fripon,
Rustre, faquin et lourde bête,
Et le menace de prison,
S'il l'accoste jamais le bonnet sur la tête.
Après le départ du manant
Notre homme reprend sa chymère;
Mais son ami l'interrompant;

Dit, c'est assez, je connois le mystère :
Vous voulez abaisser gens
au-dessus de vous,
Sans vouloir élever ceux
qui sont au dessous ? »

Tiré de *Droits et libertés... à visage découvert au Québec et au Canada*, Sylvie Loslier et Nicole Pothier, Chenelière/McGraw-Hill, p. 28.

à rendre plus accessibles et plus compréhensibles les notions de droits et libertés présentes dans les chartes canadienne et québécoise, afin que leur impact dans la vie courante trouve son plein effet.

Ce livre veut aussi faire connaître à visage découvert des hommes et des femmes qui ont contribué, par leur engagement, à la reconnaissance des droits et libertés. Le chemin de l'engagement passe par une connaissance juste des droits et libertés et du modèle de société qu'ils proposent.

Aujourd'hui, trois grands thèmes se dégagent de l'actualité et constituent des points d'ancrage en éducation : la démocratie, l'identité des uns et des autres au sein des rapports d'altérité, et l'engagement de tous et chacun. Les questions qui suivent s'articulent autour de ces thèmes et constituent une amorce à la causerie de M. Riccardo Petrella. D'abord autour de la démocratie, trois questions importantes dans les réflexions sur la citoyenneté :

1. **Pouvons-nous encore parler de démocratie en l'an 2002 ?**

2. **Si oui, quelles formes prennent cette ou ces démocraties, ici et ailleurs ?**

3. **Quelles exigences nouvelles ou défis nouveaux nous sont posés à cet égard ?**

Ensuite l'identité des uns et des autres, notamment lorsqu'ils sont minoritaires et différents soulèvent deux questions qui font aussi référence à l'exclusion et aux inégalités :

1. **Comment parler de l'identité et des identités, dans un contexte d'éclatement des frontières nationales, mais également régionales, locales, et de l'éclatement des frontières collectives et individuelles ?**

2. **Quelle place et quel statut reconnaître aux minorités dans les sociétés, et en particulier au Québec et au Canada ?**

Finalement le troisième thème dont nous devons tenir compte est celui de la solidarité, de l'engagement et de l'espoir qui représente notre appui le plus solide pour regarder l'avenir... Plusieurs personnes qui, à des époques et dans des contextes très différents, ont marqué l'histoire et le cours des événements par leur engagement et leurs écrits, par exemple Albert St-Martin et son université ouvrière, Craig Kielburger, ce jeune Canadien

L'étranger

Pauline Julien et Jacques Perron

« Quand j'étais petite fille Dans une petite ville
Il y avait la famille, les amis, les voisins
Ceux qui étaient comme nous

Puis il y avait les autres Les étrangers, l'étranger
C'était l'Italien, le Polonais
L'homme de la ville d'à côté
Les pauvres, les quêteux, les moins bien habillés
Et ma mère bonne comme du bon pain
Ouvrait sa porte rarement son cœur
C'est ainsi que j'apprenais la charité
Mais non pas la bonté
La crainte mais non pas le respect

Dépaysée au bout du monde
Je pense à vous, je pense à vous
Demain ce sera votre tour
Que ferez-vous, que ferez-vous (bis)

Aujourd'hui l'étranger, c'est moi et quelques autres
Comme l'Arabe, le Noir, l'homme d'ailleurs,
l'homme de partout
C'est un peu comme chez nous
On me regarde en souriant ou on se méfie
On change de trottoir quand on me voit
On éloigne les enfants
Je suis rarement invitée à leur table
Il semble que j'ai des moeurs étranges
L'âme aussi noire que le charbon
Je viens sûrement du bout du monde
Je suis l'étrangère
On est toujours l'étranger de quelqu'un

Dépaysée au bout du monde
Je pense à vous, je pense à vous
Demain ce sera votre tour
Que ferez-vous, que ferez-vous
Dépaysée au bout du monde
Je me prends à rêver, à rêver
À la chaleur, à l'amitié
Au pain à partager, à la tendresse

Croyez-vous qu'il soit possible d'inventer un monde
Où les hommes s'aiment entre eux

Croyez-vous qu'il soit possible d'inventer un monde
Où les hommes sont heureux

Croyez-vous qu'il soit possible d'inventer un monde
Un monde amoureux

Croyez-vous qu'il soit possible d'inventer un monde
Où il n'y aurait plus d'étrangers. »

qui a fondé avec ses amis l'organisme Free The Children/Libérez les enfants afin de contrer le problème de l'exploitation des enfants dans le monde, et Pierre Gill, un autochtone qui réclame pour lui et les siens la reconnaissance de leurs droits. Trois questions se posent autour de notre thème :

1. Quelles sont les nouvelles formes de la participation dans le contexte de la mondialisation ?
2. Comment répondre au cynisme et à la désaffection d'une partie de la population ?
3. Quels sont les nouveaux visages de la solidarité ?



« Tous les enfants, même les plus pauvres parmi les pauvres, même les enfants de la rue, ont-ils le droit à l'école ? Les enfants ont-ils tous été créés égaux ? Si le travail des enfants est inacceptable pour les enfants blancs de la classe moyenne nord-américaine, pourquoi serait-il acceptable pour une fillette de la Thaïlande ou un garçon du Brésil ? Libérer les enfants, ce n'est jamais une question d'argent. Libérer les enfants, c'est une question politique. Nous ne croyons tout simplement pas que les dirigeants du monde, qui sont capables de fabriquer une bombe nucléaire et d'envoyer un homme sur la lune, ne sont pas capables de nourrir et de protéger les enfants du monde. Nous ne le croyons tout simplement pas. »

Craig Kielburger, *Libérez les enfants*

Tiré de *Droits et libertés... à visage découvert au Québec et au Canada*, Sylvie Loslier et Nicole Pothier, Chenelière/McGraw-Hill, p. 109.

Speak What

Marco Micone

« Il est si beau

de vous entendre parler
de *La Romance du vin*
et de *L'Homme rapaillé*
d'imaginer vos coureurs des bois
des poèmes dans leurs carquois

nous sommes cent peuples venus de loin
partager vos rêves et vos hivers
nous avons les mots
de Montale et de Neruda
le souffle de l'Oural
le rythme des haïku

Speak What now

nos parents ne comprennent déjà plus
nos enfants
nous sommes étrangers
à la colère de Félix
et au spleen de Nelligan
parlez-nous de votre charte
de la beauté vermeille de vos automnes
du funeste octobre
et aussi du Noblet
nous sommes sensibles
aux pas cadencés
aux esprits cadencés

Speak What

comment parlez-vous
dans vos salons huppés
vous souvenez-vous du vacarme des usines
and of the voice des contremaîtres
you sound like them more and more

Speak What

que personne ne vous comprend
ni à Saint-Henri ni à Montréal-Nord
nous y parlons
la langue du silence
et de l'impuissance

Speak What

« productions, profits et pourcentages »
parlez-nous d'autres choses
des enfants que nous aurons ensemble
du jardin que nous leur ferons

délestez-vous de la haire et du cilice
imposez-nous votre langue
nous vous raconterons
la guerre, la torture et la misère
nous dirons notre trépas avec vos mots
pour que vous ne mouriez pas
et vous parlerons
avec notre verbe bâtard
et nos accents fêlés
du Cambodge et du Salvador
du Chili et de la Roumanie
de la Molise et du Péloponnèse
jusqu'à notre dernier regard

Speak What

nous sommes cent peuples
venus de loin
pour vous dire que
vous n'êtes pas seuls. »

Albert Saint-Martin

et l'Université ouvrière

« Avocat du « petit peuple », en ce sens qu'il explique aux petites gens ce qu'il faut faire avec les papiers de cours qu'ils reçoivent, Saint-Martin se consacre à l'éducation populaire. En 1925, il fonde l'Université ouvrière. Une des fonctions premières de l'Université ouvrière est d'effectuer un travail idéologique. Il s'agit de transmettre des informations et de sensibiliser à de nouvelles réalités et à de nouveaux problèmes mais aussi de convaincre à une nouvelle conception des rapports entre les hommes et à une nouvelle vision du monde.

Il organise chaque dimanche des conférences sur des thèmes aussi divers que le communisme, la Russie, l'histoire de la France, la littérature, la médecine, la religion, la géographie et l'astronomie.

C'était un plaisir d'écouter les gens qui venaient donner des discours. Il y avait des médecins, des gens instruits... On pouvait aussi poser des questions, faire des commentaires. Au début, on a commencé tranquillement. On était intéressé par ces problèmes-là. On s'est mis à étudier la littérature que Saint-Martin faisait venir de France. Puis il a donné des cours sur l'art oratoire : comment s'y prendre pour faire une conférence, comment commencer, puis arrêter... J'ai commencé à faire des commentaires. J'ai pris la parole souvent. J'ai eu la responsabilité d'être président : je me suis habitué à présenter des conférenciers. J'ai commencé à faire mes premiers discours : je parlais sur les problèmes des ouvriers, les problèmes des syndicats catholiques... Un de mes amis, qui était débardeur avec moi, a fait des conférences sur l'astronomie, avec des photos.

Dès que la formule des conférences connaît un succès et qu'elle réunit régulièrement de trois à cinq cents personnes, Saint-Martin organise un autre moyen de formation intellectuelle, la bibliothèque. Moyennant la somme de cinq sous, il est possible aux membres de l'Université ouvrière d'y emprunter des livres. Enfin, on organise souvent le samedi soir des soirées populaires et on « monte » même quelques pièces de théâtre.

Ceux qui suivent régulièrement les activités de l'Université ouvrière y acquièrent, en fait, les premiers éléments de formation d'un militant : sensibilisation aux problèmes sociaux et politiques; apprentissage de la lecture d'ouvrages politiques et philosophiques; acquisition de l'habileté de travailler en équipe, de discuter des opinions et de s'exprimer devant un auditoire...

Dans une certaine mesure, le terme « Université » n'est pas alors inadéquat : des ouvriers et des chômeurs y acquièrent en effet des habiletés et certains éléments de culture générale que les universités et les collèges classiques monopolisent et qu'ils ne transmettent alors qu'aux enfants des classes supérieures. »



Causerie avec Riccardo Petrella :

Éducation et citoyenneté : à repenser

Politologue et économiste, M. Riccardo Petrella est professeur à l'Université catholique de Louvain, en Belgique. Fondateur et président du groupe de Lisbonne qui remet en question la compétitivité sauvage des marchés, M. Petrella est connu pour son engagement, ses réflexions sur la mondialisation et ses écueils, ainsi que sur l'importance d'une éducation centrée sur la sauvegarde et le partage des « biens communs » entre tous les habitants de la planète.



Je retiens des lectures que l'on vient d'entendre une belle phrase : « Les conteurs travaillent la parole ». Cette phrase fera le lien entre les textes que l'on vient d'entendre et mon intervention. Voici ce que je vous propose comme thème de notre soirée-causerie : la parole. Éduquer à la citoyenneté, c'est éduquer à la parole, éduquer à aimer la parole, à donner un sens à la parole, à la pratiquer...

Je voudrais structurer cette intervention en traitant d'abord de l'échec de la parole. Nous vivons dans un monde qui est en train de faire violence à la parole, aux paroles que nous utilisons. Ensuite j'aborderai le rôle de l'éducation en rapport avec la parole. Finalement je voudrais réagir à quelques mots : le premier mot est la tension permanente entre l'égalité et l'altérité, le deuxième mot est l'humanité, le troisième mot l'identité, le quatrième la démocratie, le cinquième la solidarité.

Échec de la parole

Tout d'abord, il ne faut pas être malin pour dire qu'aujourd'hui, le mot qui l'emporte, c'est le mot « guerre ». Les changements technologiques et scientifiques ont bouleversé les certitudes dans lesquelles avaient vécu nos sociétés occidentales. Lorsque la décolonisation a fait porter sur la scène internationale toute une série d'acteurs nouveaux, lorsque la crise de l'énergie, qui était une crise pour nous mais pas pour les autres, a justement mis en évidence qu'on ne pouvait pas se permettre d'avoir le courage et, excusez-moi l'expression, le culot de vouloir exploiter les ressources de notre planète uniquement dans notre propre



« Voyez-vous, nous les conteurs, les conteuses, nous jouons avec les mots. Les mots-paroles, les maux-souffrance. C'est notre manière à nous d'atténuer la douleur humaine.

Yéééééé krik !

Yéééééé krak !

Ce petit conte est un clin d'œil aux femmes, en attendant la parité salariale...

Pour toutes ces femmes-fleurs Jasmine, Marguerite, Yasmina, Margarita, Rosa, Flora, travaillant d'arrache-pied

Pour les femmes-poésie, femmes-mères, femmes-amour, Malaïka, Marie-Soleil, qui donnent et inspirent la vie

Pour une mosaïque de femmes des quatre coins du monde

Pour la mulata, la negrita, la morena, la negina, la chika

Pour Linda, Bonita, Prima

Pour les femmes-cité, pour les femmes-village qui dorment quatre heures par jour

Pour la Créole, fanm maswife, fanm poto mitan, fanm flanm

Pour l'adolescente d'aujourd'hui, femme de demain

... et pour que Sarah, Sara, Pascale, Raphaëlle, Stacy, Valérie, Audrey et Shadé connaissent un jour l'équité. »

Joujou Turenne,
Joujou, amie du vent

intérêt et ainsi de suite. On nous avait dit : nous entrons dans un nouveau monde, et on nous avait dit que ce nouveau monde serait de plus en plus ouvert, de plus en plus instable, de plus en plus concurrentiel. On nous avait dit qu'au fond il fallait être parmi les premiers sur le plan technologique, qu'il fallait s'assurer de la capacité d'approvisionnement en ressources fondamentales... et on nous avait dit que l'innovation permanente allait être le fait de société, qu'il fallait entrer dans la conscience d'être en guerre commerciale, technologique et économique.

La guerre est le mot clé de notre culture, de notre parole. Dès le milieu des années 70 et depuis lors, on n'a pas cessé. Au contraire, on a fait la guerre économique, la guerre technologique, la guerre commerciale à travers la mondialisation, l'ouverture des marchés, l'ouverture des grandes entreprises... Cette guerre économique et technologique est devenue la guerre totale. La guerre n'est plus simplement une guerre entre conquérants qui veulent conquérir le monde, mais la guerre aux nouvelles opportunités, aux nouveaux produits et services offerts par les nouvelles technologies. La guerre aujourd'hui traverse l'être humain, la famille humaine, car elle décide qui peut ou ne peut la faire. En Amérique ou en Europe occidentale, avec la complicité, sans vergogne, des élites de tous les pays pauvres et moins développés du monde, nous avons défini la guerre à partir de trois qualificatifs : guerre mondiale, guerre totale, guerre de longue durée.

Nos enfants qui ont 2, 3 ou 5 ans aujourd'hui, vivent déjà et vivront dans une société qui est imprégnée de cette culture de guerre. On ne leur parle pas de paix, on ne leur parle pas d'amour, on leur dit : toi, tu es parmi les bons et tu sais que, dans le monde entier, il y a des gens qui t'en veulent. Comme les Israéliens se font dire depuis trente ans qu'ils sont encerclés par les Palestiniens, par les Arabes dont l'objectif est de les

« jeter à la mer ». Vous savez, l'expression « jeter à la mer » est une expression qui est sur toutes les lèvres, dans toutes les âmes des Israéliens depuis trente ans. Sharon, quand il intervient, c'est pour prévenir qu'ils soient jetés à la mer. C'est pas autre chose ! Cette culture de guerre, c'est nous qui l'avons inventée, c'est nous qui l'avons imposée, nous qui disons maintenant que la guerre est mondiale, qu'il n'y a pas de limite, qu'il n'y a pas de frontière... désormais...

Le mal peut venir de là où on ne s'attendra pas, et n'importe qui peut être le porteur du mal... Et c'est pour ça que c'est une guerre de longue durée, pas une guerre chirurgicale, c'est une guerre de lutte pour la survie, pour ne pas être rejeté en dehors de la planète. Nous, on dit : les Israéliens ont peur d'être jetés à la mer et nous, les dominants, on a peur d'être jetés en dehors de la planète. Alors on se dit : je ne veux pas être jeté en dehors de la planète, je vais éliminer tous ces microbes, toutes ces choses qui pourraient prétendre me jeter en dehors de la planète. Je crois qu'aujourd'hui l'éducation à la citoyenneté ne peut faire l'économie de cette parole, et qu'il faut chaque jour se battre pour cela.

Permettez-moi une anecdote personnelle. J'étais ici, au Québec, le 11 septembre 2001 et j'avais proposé à la télévision et à la radio que l'école ferme et devienne un lieu où on allait discuter, tous ensemble, durant trois ou quatre semaines sur la signification du 11 septembre. Comment peut-on continuer à enseigner après le 11 septembre si l'école n'a pas analysé, digéré, critiqué le 11 septembre? On ne peut pas considérer que c'est un événement extraordinaire et spécial, puis reprendre les cours comme si rien n'était arrivé. Et je crois qu'après la première réaction, après toutes les analyses et les lectures qu'on en a faites, il faut dire : *Speak about the world*. L'école d'aujourd'hui ne peut pas échapper à cela. Elle doit parler de guerre, la refuser. Elle ne peut pas faire semblant que ça n'existe pas, la guerre, telle que je viens de l'expliquer.

Le rôle de l'école vis-à-vis de la parole

Le deuxième aspect du rôle de l'éducation à la citoyenneté, c'est l'école elle-même. Le système d'éducation des vingt dernières années, dans le climat de la culture de la parole à laquelle j'ai fait référence, a fait l'objet de trois processus importants qui ont gagné, malheureusement... Ce sont la réification de la personne humaine, l'individualisme et la marchandisation de l'école.

Le premier élément est la réification de la personne humaine. L'éducation a accepté le concept de ressources humaines. L'éducation est devenue un système de formation des ressources humaines et, surtout, l'éducation est devenue un lieu et un temps où toutes les générations doivent passer pour être transformées, muées en ressources humaines dont le système a besoin pour augmenter son efficacité et sa productivité.

Éducation vient de « ex-ducere ». Éducation signifie *ducere*, du latin, qui veut dire *conduire*. « Ex » signifie en dehors. Donc, l'éducation, ça devrait vouloir dire guider un individu à apprendre des choses qui vont l'amener à faire valoir ses capacités et ses habiletés. Mais l'individu ce n'est pas un sac vide qu'il faut remplir. On est un sac rempli et l'éducation va nous permettre d'améliorer le contenu. On a accepté cette réification. Et c'est pour cela que ce n'est pas seulement au niveau universitaire, mais également au niveau secondaire qu'il y a cette logique des ressources humaines.

À 13,14, 15 ou 16 ans, on nous prépare déjà à acquérir des savoirs qui nous permettront d'être demain des ressources humaines employables, parce que, rappelez-vous que, si vous n'êtes pas une ressource humaine employable, vous n'avez aucun droit, et que si vous cessez de l'être après l'avoir été, vous n'avez plus non plus de droits, parce que votre droit à l'existence est fonction de votre employabilité et de votre rentabilité en tant que ressource humaine.

Le deuxième élément important est l'individualisme. L'école a dit aux élèves : *Tu dois être l'expression de tes capacités, tu es là pour trouver ta place, ton projet*. La vie c'est toi, c'est toi qui la fais. J'ai rencontré un jeune homme de 28 ans qui m'a dit : *La retraite et la pension, j'accepte le fait que ça dépend de moi*. Si je veux avoir une belle et bonne pension, ça repose sur moi. C'est cet individualisme qui a été véhiculé par l'école.

Le troisième élément, c'est la marchandisation véhiculée par l'école. On s'en va vers une éducation marchande, et si on ne réagit pas, la marchandisation, elle, va gagner. Il y a un proverbe arabe qui dit : *Une mauvaise pomme peut rendre cent bonnes pommes mauvaises, mais cent bonnes pommes ne peuvent pas rendre bonne une pomme mauvaise*. La marchandisation, elle, va gagner : cette mauvaise pomme va rendre mauvaises les cent bonnes pommes. Cette marchandisation se traduit par toute une série de privatisations. L'éducation est en train d'être exploitée par les dominants comme un instrument de légitimation de l'inégalité.

On nous dit : *Tu es inégal parce que tu l'as voulu*. Quand tu avais 6 ou 8 ans, tu as joué à Pokémon au lieu d'étudier; quand tu as eu 14, 15 ou 17 ans, tu allais à la discothèque et le lendemain, à l'école, tu ne comprenais rien. Tout le monde va à l'école et si, après quatorze ans de scolarisation, tu en es sorti comme un cancre ou un ouvrier non qualifié au lieu d'en sortir comme un ingénieur, un financier, un diplômé en mathématiques appliquées à la physique de l'armement militaire, dont on a besoin maintenant pour bombarder partout pour chercher les microbes qui font le mal, c'est ton problème. Comment veux-tu prétendre être l'égal de l'autre ?

L'école a certifié que tu es biologiquement ou volontairement déficient, donc tu ne peux pas être citoyen. Pourquoi veux-tu participer à un débat sur les micro-organismes, sur le clonage ? Est-ce que tu comprends quelque chose, toi, à tout cela ? Laisse les experts ! Comment oses-tu vouloir te prononcer là-dessus ? Comment oses-tu parler de l'énergie

verte ? Laisse les experts ! Qu'est-ce que tu comprends des transactions financières internationales, des modèles mathématiques ? Tu as 20 ans, tu es jeune... qu'est-ce que tu comprends de tout ça ? C'est comme ça que l'inégalité est légitimée !

Égalité, humanité, identité, démocratie, solidarité

Maintenant je vais réagir aux mots, tel que je l'ai dit... Vous ne serez pas étonnés que, face à la résultante de la logique de guerre et de la logique de l'éducation qui légitime les inégalités, la guerre légitime le fait que je ne te reconnais pas et que je dois t'exterminer. Vous ne serez pas étonnés que la première chose que doit être la parole fondamentale de toute l'éducation à la citoyenneté, c'est **l'égalité**.

Si vous regardez l'histoire, je pense que l'égalité a toujours joué un rôle de rêve, l'égalité est la source de tout rêve. L'histoire des sociétés humaines a été écrite par des gens épris de ce principe de l'égalité. On ne peut pas accepter la non-égalité. Nous sommes portés à vouloir l'égalité. On ne peut pas construire une société sans qu'il y ait égalité. C'est pour cela que l'histoire humaine a toujours oscillé entre des actions, des freins, des affirmations de la non-égalité ou de recherche de l'égalité. Et chaque fois que l'histoire a gagné vis-à-vis de l'égalité, on a fait des progrès, et c'est pour cela qu'on peut dire que l'humanité a fait des progrès. On peut dire que nous avons grandi au fur et à mesure que grandissait, dans la réalité, ce désir, ce rêve d'égalité. Les histoires qui font mémoire sont les histoires où on a tué l'égalité; on a affaibli l'égalité, on a affirmé l'égalité, on a relégué l'égalité. Ce mot est fondamental; c'est l'égalité qui est la dynamique de la transformation du réel et de l'existence. L'égalité devient un problème dans son application dans la réalité parce que la réalité humaine comme toute la vie est basée sur l'altérité. Il n'y a pas de vie sans altérité. L'altérité est devenue la dimension centrale de toute l'histoire de la vie. C'est pour cela qu'on a les crises, mais aussi et surtout les grandes créations, les connaissances, les savoirs, parce qu'on comprend l'altérité. L'éducation à la citoyenneté passe donc par l'éducation à l'altérité.

Il est vrai que dans l'altérité, chacun de nous est unique. Nous sommes les résultats stochastiques de combinaisons biologiques, historiques et sociétales. Vous n'avez pas choisi de naître ici plutôt qu'en Chine par exemple; personne ne pouvait prévoir que vous alliez naître ici. Personne ne pouvait même prévoir que vous naîtriez.

Cette unicité de l'être humain complique le mot « égalité » et c'est ça qu'il faut enseigner. Quand on dit que l'amour, c'est l'expression de l'unicité, ce qu'on veut dire, c'est que l'amour, c'est le don de son unicité. L'amour, c'est donner, c'est l'altérité. C'est pour cela que c'est difficile, et ce qu'il faut pratiquer, c'est cette éducation à la tension permanente d'un processus de construction d'une égalité, tout en sachant qu'on est unique, mais qu'on fait partie de l'altérité, qui est une réalité universelle. Ça c'est sûrement un programme de trois ans !!

Le deuxième mot dont je veux vous parler, c'est **l'humanité**. On ne peut pas comprendre tous les enjeux reliés à l'égalité, à l'unicité, à l'universalité, si on ne clarifie pas la notion d'humanité. Il est important que l'éducation à la citoyenneté affirme le mot « humanité » parce qu'aujourd'hui l'humanité n'est pas reconnue en tant que sujet, ni comme sujet juridique ni comme sujet politique.

Aujourd'hui, s'impose l'inévitabilité de la reconnaissance de l'humanité en tant que sujet juridique et politique, parce que si on le reconnaissait comme tel, on reconnaîtrait un tribunal pénal et mondial des crimes contre l'humanité, ce qui aurait, par exemple, enlevé toute légitimité apparente de l'intervention des États-Unis en Afghanistan. Si on tue un membre de ma famille, je n'ai pas le droit de faire justice moi-même. On a créé des États qui disent : c'est un crime contre la communauté, c'est à la communauté d'intervenir. Ça devrait être la même chose au niveau mondial; si on reconnaît l'humanité, c'est un crime contre l'humanité que de bombarder un pays, même si vous êtes un État puissant. La solution militaire sera toujours inévitable pour ceux qui se retrouvent dans une position de force, face à des conflits contre ceux qui sont les plus faibles.

L'humanité doit être porteuse de droits et de responsabilités. Il faut enseigner l'éducation à la citoyenneté et à la reconnaissance de l'humanité, inventer de nouvelles formes d'autorités mondiales, de nouvelles formes de représentations de la population mondiale. Jusqu'à présent, nous avons été capables d'inventer la démocratie au niveau national, mais pas au niveau international.

Le troisième mot dont je veux parler, c'est le mot **identité**. Qu'est-ce que l'identité ? Selon moi, l'identité tourne autour de trois éléments : la mémoire, le présent et le projet. Tout d'abord l'identité, c'est la mémoire, c'est pour cela que dans chaque famille, on a des albums de photos. Dans l'éducation à la citoyenneté, il faut enseigner la mémoire... de la communauté. Dans les albums de famille, il n'y a jamais l'histoire d'une seule personne, il y a tout le monde, c'est la mémoire de tout le monde. L'éducation à la citoyenneté doit aussi être contre la culture de l'instant. On nous dit que nous sommes une société en changement, que rien n'est permanent, que ce qui compte c'est l'instant. Il n'y a plus de long terme, le long terme, c'est loin, c'est pour cela qu'on n'a plus besoin de l'État, parce que l'État c'est le long terme. On a besoin d'argent parce que c'est l'instant, on a besoin des marchés parce que c'est l'instant. On a besoin de *soft law* (des lois qui se font et se défont facilement au gré des marchés) parce que c'est l'instant, on n'a pas besoin de *hard law* (des lois plus précises et qui ont une vision à long terme, par exemple les lois sur l'environnement) parce que ça c'est le long terme et on ne veut pas y penser.

L'identité, c'est aussi le présent et il faut éduquer à connaître le présent et à vivre ensemble le présent. Enfin, l'identité, c'est le projet, car il n'y a pas d'identité sans un projet de devenir. On nous dit que le devenir est une résultante de ta capacité d'adaptation au système et que tu ne peux pas changer le système dans lequel tu es. La seule possibilité pour toi d'être dans le devenir est de t'adapter. L'éducation à la citoyenneté doit être contre cette idéologie de

l'adaptation et doit, au contraire, intervenir dans le devenir ensemble, le devenir de l'humanité, reconnaître que le devenir de l'humanité nous appartient tous ensemble.

Le quatrième mot dont je veux parler, c'est le mot **démocratie**. Aujourd'hui la démocratie a été discréditée et n'est plus pratiquée, même par des gens de bonne volonté. Par exemple, plusieurs personnes qui boycottent des produits en pensant qu'ils sont des consommateurs responsables, ce sont des bonnes choses ça, mais on leur dit : est-ce qu'on peut changer le monde à travers la consommation ? Le problème, c'est de croire que les démocraties ne peuvent pas changer le monde, qu'ils n'ont pas leur mot à dire dans la consommation, au plan national et international. Le rôle de l'éducation à la citoyenneté, ici, c'est de réinventer la démocratie à l'échelle locale. La première chose qu'on devrait apprendre à l'école, c'est savoir dire *bonjour* à l'autre.

Le cinquième et dernier mot dont je veux vous parler, c'est la **solidarité**. La solidarité a été liée aux cultures judéo-chrétiennes; d'ailleurs plusieurs d'entre nous pensent que dans les autres cultures, il n'y a pas de solidarité. Pour plusieurs, la solidarité, c'est aimer un tout petit peu, tant que mes intérêts ne sont pas touchés. On exprime la solidarité par des Téléthons, des Télé-vies, où on ramasse des millions de dollars, c'est ça la solidarité... D'ailleurs, les gens ne veulent pas payer des taxes, mais ils veulent contribuer à toutes ces œuvres qui les sollicitent. La solidarité au fond, c'est un esprit de compassion : *Je suis solidaire parce que j'ai pitié de l'autre*. D'ailleurs, le président Bush est très très solidaire, il est plein de compassion; il a liquidé l'administration du *Welfare* (système de services sociaux) et a confié cette tâche aux communautés religieuses et charitables. On est revenu au 19^e siècle.

La solidarité, c'est plutôt la définition des liens sociaux. Quels liens sommes-nous prêts à définir comme étant essentiels au fait de vivre ensemble ? Il y en a trois, selon moi : le droit à la vie, l'institutionnalisation de ce droit à la vie et la redistribution des ressources nécessaires à ce droit à la vie. Nous devons reconnaître que le droit à la vie appartiendra aux huit milliards de gens qui habiteront cette planète dans vingt ans. Éduquer à la solidarité, c'est donc éduquer à se battre pour le droit à la vie de huit milliards de personnes. C'est aussi l'institutionnalisation de ce droit à la vie, c'est-à-dire qu'il appartient à l'humanité de se donner les ressources nécessaires pour permettre ce droit. Éduquer à la solidarité, c'est éduquer à l'impôt, car l'impôt a été l'instrument de progrès le plus important dans l'histoire de l'humanité, dans l'égalité et dans la démocratie. Il faut éduquer à accepter l'impôt et la redistribution de l'impôt localement et mondialement.

Je terminerai en disant que tout cela signifie la révolte, tout cela signifie la construction de la révolte par une opposition systématique, et la création de chantiers d'un autre monde. On ne peut créer un nouveau monde qu'en s'opposant systématiquement au monde actuel. C'est pour cela que l'éducation à la citoyenneté doit enseigner à la nouvelle génération à se révolter... par exemple, contre la guerre... on ne peut penser huit milliards de personnes, si on pense... guerre. Mais les adultes ne pourront enseigner la révolte s'ils ne vivent pas eux-mêmes la révolte.



Conférence d'ouverture

L'éducation à la citoyenneté : opportunité ou défi pour l'éducation interculturelle¹

Marie Mc Andrew

Marie Mc Andrew est professeure au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal. Titulaire d'un doctorat en éducation comparée et en fondements de l'éducation, elle est spécialisée dans l'éducation des minorités et l'éducation interculturelle. Elle est directrice d'Immigration et métropoles, le centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine. Mme Mc Andrew coordonne aussi le Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), une équipe de recherche multidisciplinaire qui entretient un partenariat avec le ministère de l'Éducation (MEQ), le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) et diverses commissions scolaires de l'île de Montréal.

Le contexte québécois

Même s'il s'agit d'un mouvement multiforme et souvent ambigu, l'éducation interculturelle s'est développée de manière significative depuis vingt ans en milieu québécois. Cependant, jusqu'à tout récemment, pour l'essentiel, les activités qui en découlent ont été mises en œuvre grâce au dynamisme local, et ce, largement hors du curriculum formel. Dans le contexte actuel de réforme de l'éducation, l'avenir du mouvement paraît donc incertain.

En effet, deux phénomènes contradictoires sont à l'œuvre. D'une part, la publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) est susceptible de donner une nouvelle légitimité à l'éducation interculturelle, notamment en région où, du fait de la présence moins importante des immigrants, le mouvement s'est peu développé. D'autre part, l'Énoncé ministériel confirme le virage de l'interculturel au civique, faisant clairement de la diversité ethnoculturelle une des composantes de l'éducation à la citoyenneté; qui plus est, celle-ci jouira, notamment au primaire et au secondaire, d'un statut que n'a jamais connu l'éducation interculturelle. Objet d'un nouveau programme obligatoire associé à l'enseignement de l'histoire, elle est également considérée comme une compétence transversale, soit un ensemble de contenus, de valeurs et de savoir-faire qui doivent

¹ Cet article reprend de larges extraits du chapitre « L'éducation à la citoyenneté : une alternative à l'éducation multiculturelle, interculturelle ou antiraciste ? » tiré du livre *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*, paru aux Presses de l'Université de Montréal à l'automne 2001, pour lequel Marie Mc Andrew a récemment reçu le prix Donner 2001 du meilleur livre sur les politiques publiques canadiennes.

être portés par toutes les disciplines (MEQ, 1997). Ce changement de paradigme se reflète déjà dans le vocabulaire. Un peu partout, tant dans les documents officiels qu'en milieu scolaire, on entend de moins en moins le terme « éducation interculturelle ». La citoyenneté, définie dans un sens plus ou moins pluraliste, selon les contextes, est clairement à l'ordre du jour.

Les origines de cette décision sont à rechercher dans un contexte plus large que celui des seuls défis de la pluriethnicité. En effet, au Québec comme ailleurs (Conseil de l'Europe, 1992; Unesco, 1994; Center for Civic Education (CCE), 1995; MEQ, 1995), on s'interroge sur l'apparente désaffection des jeunes à l'égard du politique, sur l'accent indûment mis sur les droits aux dépens des responsabilités et du développement de nouvelles solidarités dans un contexte où l'individualisme est désormais la norme. À ces préoccupations proprement civiques s'ajoutent des objectifs de promotion de la civilité, face à des phénomènes comme la violence ou les tensions en milieu scolaire. Ces finalités ont été assumées depuis une vingtaine d'années à travers des objectifs épars de programmes divers, tels que l'histoire, l'éducation économique, la formation personnelle et sociale, ainsi que par diverses activités parascolaires (Tessier et Mc Andrew, 1997). La nécessité de faire de ces activités un tout cohérent, susceptible de favoriser la formation d'un citoyen, semble donc jouir d'un large consensus. Toutefois, l'éducation à la citoyenneté, notamment la complexité de sa mise en œuvre, suscite encore de nombreux débats (Sigel et Hoskin, 1991; Sears, 1997; Tessier et Mc Andrew, 2001). Il n'existe guère de consensus, par exemple, sur l'équilibre à trouver dans le cadre de cet enseignement entre les contenus, les valeurs et les compétences, ni sur la liste exacte de chacune des priorités sous ces grandes catégories. De même, si plusieurs s'inquiètent d'une association étroite avec une seule matière comme l'histoire, d'autres s'interrogent sur le réalisme des approches transversales.

La question qui nous intéresse aujourd'hui est celle de la pertinence de faire assumer par l'éducation à la citoyenneté un ensemble de finalités autrefois portées par l'éducation multiculturelle, interculturelle ou antiraciste. En effet, les réactions au projet de réforme dans les milieux traditionnellement impliqués en éducation interculturelle ont été partagées (Azdouz, 1997; Conseil des relations interculturelles, 2000; Helly, 2000). La plupart y ont vu la confirmation des positions qu'ils faisaient valoir depuis longtemps, soit la nécessité que la sensibilisation au pluralisme culturel soit balisée par la culture des droits de la personne et s'inscrive dans le cadre d'un espace institutionnel et social commun. De plus, ils considèrent le développement de programmes obligatoires et la nouvelle légitimité accordée à la préparation du citoyen dans l'ensemble des disciplines scolaires comme des occasions intéressantes. Une minorité d'intervenants, au contraire, a exprimé la crainte que les enjeux spécifiques liés à la diversité culturelle et à l'immigration ne soient banalisés ou même noyés au sein des objectifs divers poursuivis par l'éducation à la citoyenneté. D'autres redoutent que l'équilibre entre les valeurs communes et le pluralisme ne se fasse aux dépens du second.

Toutefois, jusqu'à maintenant, cette dimension de la réforme a suscité peu de débats puisqu'on ignore encore largement sous quelle forme elle se concrétisera. En effet, à l'exception d'un ensemble de généralités – plutôt bien pensantes – qu'on retrouve dans *L'École tout un programme* et dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, le seul document qui ait approfondi la question est l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) de 1998 intitulé *L'éducation à la citoyenneté*. Celui-ci, qui n'a aucun caractère prescriptif, accorde une large place à la diversité culturelle, tant dans ses orientations que dans les pratiques exemplaires qu'il présente. Toutefois ses fondements sont essentiellement juridiques et anthropologiques, et la discussion critique des enjeux relatifs aux rapports interethniques et aux inégalités y est presque absente. Plus récemment, aux ordres primaire et secondaire, l'énoncé des compétences transversales associées au *Savoir-vivre ensemble* dans le *Programme des programmes* (MEQ, 2000) va sensiblement dans la même direction. Il s'agit de préparer un individu citoyen appelé à médiatiser des identités diverses, où la dimension ethnoculturelle ne joue qu'un rôle secondaire. Le caractère potentiellement contradictoire des appartenances groupales et de la citoyenneté n'est pas, non plus, reconnu.

Il est difficile d'évaluer jusqu'à quel point ces tendances prévaudront lors la définition des programmes visant diverses clientèles étudiantes. Il est toutefois intéressant de noter que l'Avis du CSE révèle une évolution notable et la persistance de certaines faiblesses, lorsqu'on le compare à la situation qui a prévalu depuis vingt ans en matière d'éducation à la citoyenneté au Québec. En effet, dans leur analyse du contenu des anciens programmes liés en partie à cet enseignement, Tessier et Mc Andrew (1997) ont conclu que la préparation du citoyen à vivre au sein d'une société pluraliste en transformation figurait en bonne place dans les grandes finalités de l'éducation au Québec, finalités qui mettaient aussi l'accent sur l'exercice actif de la citoyenneté à l'école. Toutefois, la concrétisation de ces idéaux dans les objectifs précis des diverses disciplines donnait lieu à une présentation des institutions où le pluralisme occupait une portion congrue. L'éducation à la citoyenneté y était aussi fortement axée sur l'adaptation et non sur la transformation sociale. En ce qui concerne la première limite, il faut toutefois rappeler que la conclusion des auteurs était largement influencée par le poids des programmes d'histoire dans leur analyse. Or, la réforme de cet enseignement dans un sens pluraliste est désormais largement amorcée (MEQ, 1994).

L'expérience canadienne et internationale

L'évolution de l'éducation interculturelle au Québec présente des spécificités liées au caractère relativement récent de l'adaptation institutionnelle au pluralisme au sein de notre société. Toutefois, les développements que nous avons connus sont loin d'être uniques. En effet, un peu partout, la préoccupation relative à une éducation à la citoyenneté, renouvelée et redéfinie dans un sens davantage pluraliste, connaît une recrudescence marquée.

Ainsi, depuis cinq ans, la France (ministère de l'Éducation nationale, 1994; ministère de l'Enseignement, de la Recherche et de la Technologie, 1998), les États-Unis (Center for Civic Education, 1994a, 1994b), l'Ontario (ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1998, 1999) et tout récemment la Grande-Bretagne (Groupe consultatif sur la citoyenneté, 1998; Department for Education and Training, 2000) ont successivement adopté ou annoncé leur intention d'adopter des programmes obligatoires ou des standards nationaux en cette matière. Ces réformes diffèrent souvent dans la relation qu'elles entretiennent avec le champ de la sensibilisation interculturelle, qui prenait et prend encore des formes diverses dans chacun des contextes. Elle présentent également des spécificités quant aux choix idéologiques et pédagogiques qui ont prévalu. Un examen de leurs caractéristiques ainsi que des débats qu'elles ont suscités (Sears, 1997; Figueroa, 1999) peut donc contribuer à éclairer nombre de questions qui se posent face à la réforme québécoise.

En ce qui concerne les rapports de l'éducation à la citoyenneté avec les courants plus anciens de l'éducation multiculturelle, interculturelle ou antiraciste, signalons d'abord que, dans la plupart des contextes, on ne considère pas qu'elle puisse assurer, à elle seule, l'ensemble des objectifs traditionnellement poursuivis par ces approches. En France, étant donné le contexte idéologique peu favorable à l'éducation interculturelle, cette question n'est pas débattue. En Ontario, aux États-Unis et en Grande-Bretagne, divers programmes multiculturels, interculturels ou antiracistes, définis au niveau national, étatique ou local, continuent à exister, parallèlement au développement sans précédent de l'éducation civique. S'agit-il d'un phénomène transitoire tenant à la résilience des groupes d'intérêt à l'origine de ces initiatives, ou d'une réalité qui perdurera parce qu'elle serait fondée sur la spécificité des objectifs pédagogiques ou sociaux couverts par ces courants ? L'analyse effectuée (Mc Andrew 2001), dont nous ne présentons ici que les conclusions générales, permet de dégager quelques propositions à cet égard.

Un premier constat porte sur l'apparente capacité de l'éducation à la citoyenneté à assurer la sensibilisation des élèves à la légitimité de la diversité, de même que la promotion des droits de la personne, la lutte à la discrimination individuelle et le développement des attitudes positives entre divers groupes. Ces objectifs traditionnels de l'éducation interculturelle, multiculturelle ou antiraciste figurent tous clairement au sein des programmes étudiés. Nulle part, en effet, on n'a vu une version unifiée et univoque de la citoyenneté s'imposer, même en France où l'éducation à la citoyenneté apparaît nettement plus libérale que la tendance républicaine dominante. À priori, du moins si l'on se fie à l'analyse des programmes, la popularité de l'éducation à la citoyenneté ne semble pas avoir résidé dans sa capacité à masquer le retour au bon vieil assimilationnisme culturel. Si certains l'espéraient, ils ont dû être déçus.

Quelques réserves peuvent être apportées à cette conclusion en ce qui concerne le traitement des appartenances groupales, qui s'avère plus inégal d'un contexte à l'autre. Toutefois, le fait que certaines approches, notamment canadienne-anglaise et américaine, arrivent fort bien à équilibrer les valeurs communes, la diversité individuelle et la diversité groupale, montre qu'il ne s'agit pas d'une tâche impossible. De plus, les courants traditionnels n'étaient pas sans limites à cet égard. La plupart du temps, ils n'articulaient pas les rapports potentiellement contradictoires entre les droits individuels et la promotion du pluralisme, quand celui-ci n'était pas carrément présenté comme un en soi transcendant un cadre civique imprécis et mal défini.

En autant que l'accent y soit mis sur la dimension participative et l'apprentissage de l'exercice actif de la citoyenneté, l'éducation civique paraît également susceptible de contribuer au développement des attitudes et des compétences nécessaires au *vivre ensemble* au sein d'une société pluraliste. Lorsque des faiblesses existent à cet égard, elles paraissent davantage liées aux différences de culture scolaire qu'à la problématique spécifique de l'éducation à la citoyenneté. D'ailleurs, diverses critiques qu'on adresse aujourd'hui à cet enseignement, notamment son caractère théorique ou son manque d'incidence sur la vie des jeunes, ont également été formulées à l'égard de l'éducation multiculturelle ou interculturelle (Cummings et al., 1994; Banks, 1995; McLeod et de Koninck, 1996). Son intégration en milieu scolaire a toujours été très variable, même dans les sociétés où les positions normatives favorables à ce courant étaient pourtant claires.

La contribution de l'éducation à la citoyenneté au développement de relations interculturelles harmonieuses et à la résolution des tensions intercommunautaires touche toutefois essentiellement l'espace public. La connaissance approfondie et la compréhension des différences culturelles, nécessaires aux rapports plus intensifs au sein de la société civile ou de la vie privée, ne sont clairement pas à l'ordre du jour. De même, la prise de conscience de l'enrichissement culturel lié au pluralisme littéraire et artistique doit se faire par le biais d'autres disciplines, si l'on ne veut pas assister à une *problématisation* induite du champ. Face à ces deux objectifs, la perspective anthropologique, dominante en éducation interculturelle ou multiculturelle, s'avérait nettement plus opérante.

L'analyse comparative révèle aussi que l'éducation à la citoyenneté, essentiellement normative, paraît avoir une certaine difficulté à intégrer la fonction critique de l'éducation antiraciste. Ce courant péchait parfois par sa politisation induite des enjeux interculturels et *interraciaux* et ses explications simplistes des inégalités. Il semblait toutefois mieux assurer la discussion du caractère historique et collectif des rapports inégalitaires et des logiques systémiques qui les font perdurer. L'éducation à la citoyenneté se contente généralement de dénoncer les situations de discrimination et de marginalisation comme des ratés d'un modèle normatif, dont la légitimité et l'existence réelle sont peu mis en question. Cependant, certaines approches plus critiques où la sociologie, la science politique et

l'économie sont mises à contribution, montrent qu'on peut partiellement combler cette limite, du moins lorsqu'on traite de groupes qui ne remettent pas en question l'appartenance à une communauté politique commune.

Ce dernier enjeu, central dans le contexte québécois, est probablement le plus difficile à aborder. La tentative est grande, en effet, au sein des États où des nations en compétition se disputent l'allégeance des citoyens, de se comporter de manière schizophrénique, comme si la nature même de la citoyenneté à promouvoir allait de soi. Certains, craignant l'endoctrinement, peuvent également se sentir plus à l'aise avec des approches qui articulent directement les principes universels et les solidarités locales, sans trop insister sur les appartenances nationales ou minoritaires. Le nouveau programme ontarien ainsi que le rapport du Groupe consultatif britannique montrent minimalement qu'il existe aujourd'hui un courant d'opinion différent. Celui-ci considère, pour adopter ici une expression familière, que si l'éducation à la citoyenneté ne parle pas des *vraies affaires*, elle est condamnée à l'insignifiance. Cependant, en ce domaine, on part presque de zéro en ce qui concerne les approches pédagogiques et la préparation des enseignants.

Conclusion

Constituant à la fois une société divisée et un espace civique relativement pacifique, le Québec pourrait s'avérer un terrain intéressant de développement d'une éducation à la citoyenneté où la dimension critique et non consensuelle ne se soit pas évacuée. Toutefois, il faudrait une claire volonté politique pour que les concepteurs du nouveau programme s'engagent dans cette voie. On peut s'interroger sur son existence, notamment lorsqu'on considère l'évacuation des questions autochtone et anglophone du discours interculturel qui prévaut au Québec depuis une quinzaine d'années (Service interculturel collégial, 1991; Lamarre, 2000).

Indépendamment de cet enjeu, l'intégration de l'éducation interculturelle à une éducation à la citoyenneté redéfinie dans un sens pluraliste, ne devrait s'avérer ni une catastrophe ni une panacée. D'une part, cette réforme aura minimalement pour conséquence d'assurer une présence accrue des enjeux ethnoculturels en milieu scolaire. D'autre part, selon les choix pédagogiques qui seront effectués, elle sera en mesure de combler certaines faiblesses des courants traditionnels ou, au contraire, se contentera de perpétuer leurs limites. Si le mouvement de remplacement de l'ensemble des activités de prise en charge de la diversité en milieu scolaire par des approches civiques devait s'accroître, il serait toutefois légitime de s'inquiéter. En effet, l'expérience canadienne et internationale le démontre, certaines dimensions de l'éducation multiculturelle, interculturelle ou antiraciste ne peuvent, étant donné la nature de cette discipline, être portées par l'éducation à la citoyenneté.

Références bibliographiques

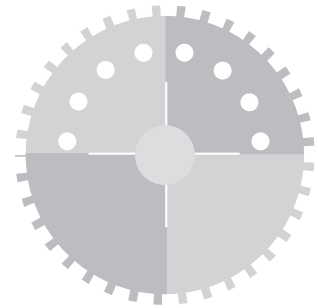
- Azdouz, R. (1997). « Entre ethnicité et citoyenneté : quelle place pour l'individu ? » Communication présentée lors du Colloque de l'Association pour l'éducation interculturelle au Québec (APEIQ), *De l'interculturel à la citoyenneté : un plus pour la cohésion sociale ?*, Montréal.
- Banks, J.A. (1995). « Multicultural education : Historical development, dimensions and practices ». In J.A. Banks et C.A. McGee-Banks (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York : MacMillan.
- Center for Civic Education (1994a). *National Standards for Civics and Government*. Founded by the US Department of Education and the Pew Charitable Trust. [Http://www.civiced.org/stds.html](http://www.civiced.org/stds.html).
- Center for Civic Education (1994b). *A Summary of Civitas: A Framework for Civic Education*. [Http://www.cived.org/civitasexec.html](http://www.cived.org/civitasexec.html).
- Center for Civic Education (1995). *Education for Democratic Citizenship: A Framework*. http://www.civied.org/framework_index.html.
- Conseil de l'Europe (17 octobre 1992). « Éducation civique : enseigner la société, transmettre des valeurs ». *Rapport au 57^e Séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants*.
- Conseil des relations interculturelles (2000). *Forum sur l'intégration et la citoyenneté. Avis présenté au ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration*. CRI : Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'éducation à la citoyenneté. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec.
- Cummings-Potvin, W., C. Lessard et M. Mc Andrew (1994). « L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité : continuité et rupture face aux discours officiels ». *Revue des sciences de l'éducation*, XX(4) : 679-696.
- Department for Education and Training (2000). *About Citizenship in the National Curriculum*. London. [Http://www.nc.uk.net/about/about_citizenship.html](http://www.nc.uk.net/about/about_citizenship.html).
- Figueroa, P. (1999). « Multiculturalism and anti-racism in a new ERA : A critical review ». *Race, Ethnicity and Education*, W(2) : 281-299.
- Helly, D., M. Lavallée et M. Mc Andrew (2000). « Citoyenneté et redéfinition des politiques publiques de gestion de la diversité : la position des organismes non-gouvernementaux québécois ». *Recherches sociographiques*, XLI (2) : 1-29.
- Lamarre, P. (2000). « L'Éducation et les relations entre anglophones et francophones : vers un agenda de recherche ». In M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p. 181-190). Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- McLeod, K. et Z. de Koninck (1996). *L'éducation multiculturelle : l'état de la question*. Association canadienne des professeurs de langue seconde.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Se souvenir et devenir*. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (Lacoursière). Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Projet de scolarisation des élèves en difficulté d'intégration scolaire au primaire et au secondaire*. Rapport de la seconde étape. Document de travail. Montréal : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'École : prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Inschauspé). Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). « Programme des programmes ». In MEQ, *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire (1er cycle) (version approuvée); enseignement primaire (2e et 3e cycles) (version provisoire). Le virage du succès ensemble* (p. 15-71). Québec.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1998). *The Ontario Curriculum. Social Studies: Grade 1 to 6. History and Geography: Grade 7 and 8*. Toronto.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999). *The Ontario Curriculum. Grade 9 and 10. Canadian and World Studies*. Toronto.
- Ministère de l'Éducation nationale (1994). *Un nouveau contrat pour l'école*. Paris.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (1998). *Pratiques innovantes. L'éducation à la citoyenneté*. Paris : MENRT/INRP.

- Sears, A. (1997). « Social studies in Canada ». In I. Wright et A. Sears (dir.), *Trends and Issues in Canadian Social Studies* (p. 18-38). Vancouver : Pacific Educational Press.
- Service interculturel collégial (1991). *Anglophones et allophones : le discours interculturel les incluent-ils ?* Mémoire soumis à la Commission de la Culture. Assemblée nationale du Québec dans le cadre de la consultation sur l'Énoncé de politique en matière d'intégration et d'immigration « Au Québec pour bâtir ensemble ».
- Sigel, R. et M. Hoskin (1991). *Education for Democratic Citizenship: A Challenge for Multiethnic Societies*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Tessier, C. et M. Mc Andrew (1997). « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Québec : bilan critique et perspectives comparatives ». *Études ethniques au Canada*, 29(2) : 58-81.
- Tessier, C. et M. Mc Andrew (2001). « L'éducation à la citoyenneté ». In C. Goyer et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale un espace à redéfinir* (p. 319-342). Montréal : Éditions Logiques.
- Unesco (1994). *Citoyens de demain. Quelle éducation fondamentale pour une citoyenneté active ?* Congrès ONG/Unesco, IX^e Consultation collective des ONG – Alphabétisation et Éducation pour tous. Paris.



Table-ronde :

Points de vue sur la citoyenneté



■ **Nicole Pothier** : *De la citoyenneté aux droits et libertés*²

Nicole Pothier est agente d'éducation à la Commission des droits et libertés de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. Elle travaille depuis plusieurs années dans le milieu scolaire notamment au collégial comme formatrice en éducation aux droits et a publié divers documents concernant cette problématique et celle de l'éducation à la citoyenneté.

« Le soleil qui se lève chaque matin devrait aussi nous rappeler la fuite du temps et les défis menaçants qui ne sont toujours pas résolus. C'est dans cette forme de méditation, en contact avec les réalités vécues autour de nous et les forces vives de la planète, que continue de luire l'étincelle de la révolte, des rêves et de la générosité. »

Federico Mayor

Les droits et libertés de la personne peuvent se présenter sous différents aspects, sous différents angles d'opposition. Ils sont anciens dans les préoccupations qu'ils expriment et récents dans leur formulation. Les droits et libertés sont universels puisqu'ils reprennent les valeurs de dignité, de liberté, de justice et d'égalité, inhérentes à l'être humain mais spécifiques dans leurs traductions à l'intérieur de cultures et de sociétés déterminées. Les droits et libertés expriment une utopie mais font partie de la réalité. Ils s'appuient sur une philosophie et se retrouvent dans un cadre juridique, sous forme de lois, chartes, pactes, conventions. Ils comportent des dimensions internationales et nationales. Ils sont donc partie prenante d'un ordre juridique établi et porteur de révolution, de changement social; ils sont des « instruments d'action », pour reprendre l'expression de Guy Rocher.

² Ce texte reprend en partie le document *Dossier citoyenneté, le concept*, par Martin Papillon (Université de Toronto) et Nicole Pothier, Direction de l'éducation et de la coopération, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. Document produit sous la direction de Maryse Alcindor. Octobre 2000.

Leur importance dans le débat sur le sens de la notion de citoyenneté est primordiale, centrale. En effet, la citoyenneté est un statut formel autant qu'une relation qui positionne l'individu et lui donne un rôle quotidien, que ce dernier doit assumer dans ses rapports sociaux. Être citoyen, c'est accepter ce statut et ce rôle avec les attitudes, valeurs et représentations sociales qui l'accompagnent. Le vivre ensemble, les principes de justice et de la vie démocratique, les droits fondamentaux sont des constructions sociales, des aptitudes et des valeurs qui doivent être transmises, apprises dans le cadre de la socialisation. La citoyenneté s'apprend dans toutes les facettes de la vie et à tout âge. C'est ici qu'entre en jeu l'éducation à la citoyenneté : ce rôle n'est pas inné chez l'être humain.

L'apprentissage de la citoyenneté implique non seulement des acquisitions cognitives ou des modifications du comportement mais aussi l'appropriation de valeurs, de codes et de compétences. C'est à la fois une démarche cognitive et socio-affective qui suppose que le sujet prend une part active à la formation de sa propre vision du monde.

Les concepts pertinents

Dans cette optique, *S'interroger sur les citoyennetés* nous oblige à définir et à examiner certains concepts.

D'abord dire, redire la place centrale que doivent occuper les **droits et libertés de la personne** dans notre société, de même que les droits civils et politiques mais aussi – et de manière tout aussi importante – les droits économiques, sociaux et culturels, tous interdépendants et indissociables, les droits et libertés constituant les principes fondamentaux qui guident l'exercice de la citoyenneté à tous les niveaux. Développer une culture des droits de la personne s'avère une dimension essentielle de la citoyenneté.

Mieux vivre ensemble en assurant à chaque personne le respect de sa dignité, de son intégrité et ce, peu importent les différences ou les caractéristiques spécifiques à chaque individu, telle est la finalité de l'éducation aux droits. Cette finalité demandera souvent de concilier les droits des individus les uns envers les autres, mais aussi les droits des individus à l'intérieur d'une collectivité. Nous nous retrouverons donc parfois en situation de **conflits de droits** qu'il nous faudra résoudre. Comment ? En identifiant dans la situation les droits en cause de toutes les personnes ou les groupes concernés; en reconnaissant ce qui doit prédominer ou ce qui est le plus important; en recherchant la solution qui, tout en reconnaissant la prédominance des droits de certains individus ou de certains groupes, limitera le moins possible les droits des autres.

Dans des situations de conflits de droits, il n'existe pas de recette applicable à tout coup. Il s'agit plutôt d'une obligation de réfléchir, de raisonner les situations, de saisir les enjeux et de bien préciser toutes les dimensions pertinentes. Dans des situations de plus en plus complexes, cette analyse devient cruciale et les critères de choix doivent concilier droits des uns, droits des autres et valeurs démocratiques. Difficile, mais essentiel apprentissage.

Ensuite réaffirmer l'importance du renforcement de **pratiques démocratiques** incluant le partage du **pouvoir** et la **participation**. Être un citoyen actif ne signifie pas seulement participer à la vie publique mais aussi se faire promoteur du plein exercice des droits et libertés par et pour chacun. Une citoyenneté qui se veut active doit à la fois faire la promotion de l'engagement, permettre le développement des habiletés critiques nécessaires mais aussi favoriser la création d'espaces institutionnels ou informels où peut s'exercer l'activité citoyenne.

Il semble illusoire et vain de promouvoir une conception active de la citoyenneté sans qu'il y ait de restructuration majeure de l'appareil démocratique fondée sur la représentation, par une élite, des intérêts des différents secteurs de la population. Une véritable démocratie participative nécessite la création de lieu d'exercice du pouvoir accessible aux citoyens, sans quoi l'éducation à la citoyenneté « active » perd tout son sens. La participation ne veut pas nécessairement dire contestation, mais pour être véritablement porteuse, elle doit en donner la possibilité.

La lutte à toute forme d'exclusion et de discrimination

Un sentiment d'exclusion, d'impuissance sinon d'aliénation d'un nombre important de personnes, des jeunes mais aussi des adultes, vient rompre ou compromettre le lien de confiance devant réunir la classe politique, les institutions et l'ensemble de la population. Cette fracture sociale se répercute sur le sentiment d'appartenance et la cohésion sociale, et les conséquences sont désastreuses tant sur le plan des individus que des sociétés. Quand l'espoir et la confiance s'amenuisent au point de disparaître, pourquoi s'engager dans l'exercice de la citoyenneté ?

« La démocratie est une société qui, d'une façon générale, cherche à répondre à une utopie, celle de l'égalité, celle de la liberté. C'est l'une des plus belles utopies que les sociétés politiques ont pu porter au cours des siècles. Mais, en même temps, c'est une utopie qui peut occulter, cacher un grand nombre d'inégalités, un grand nombre d'injustices, au nom même de cette liberté et au nom même de cette égalité. »

Guy Rocher, cité dans Loslier et Pothier, 2002

« On ne peut changer ce que l'on accepte ». Ainsi, une **vision critique** de la société est essentielle pour dénoncer et ensuite corriger les injustices et les inégalités. Former quelqu'un de libre et responsable, c'est former quelqu'un pouvant être en désaccord et même remettre en question les pratiques institutionnelles établies. Le développement du sens critique requiert des capacités et des compétences particulières qui s'acquièrent tout au long de la vie.

« ... c'est aux simples citoyens de s'organiser à l'échelle mondiale pour passer de l'impuissance à la résistance puis à l'engagement et aux propositions d'alternatives. »

Calane, 2000

Enfin promouvoir la **solidarité**, le **sentiment d'appartenance solidaire**, ciment de la société. En arrière-plan de l'éducation à la citoyenneté se pose la question de la cohésion des sociétés de plus en plus fragmentées. L'apprentissage de la citoyenneté doit avoir pour objectif le **renforcement du lien social** et **l'apprentissage du « vivre ensemble »** dans un contexte qui va au-delà du respect et de la tolérance pour en arriver à la question de la solidarité au sein des collectivités.

Éducation aux droits et éducation à la citoyenneté

Dans ce contexte, l'éducation aux droits de la personne doit dépasser le strict cadre de l'apprentissage des droits et mettre l'accent sur le respect des droits d'autrui et sur la capacité à exercer ceux-ci à travers la participation à la vie démocratique et les attitudes civiques. L'éducation aux droits et l'éducation à la citoyenneté se recoupent, au point de s'imbriquer l'une dans l'autre, sans toutefois que l'une n'englobe parfaitement l'autre. Ulrike Scholl du Secrétariat du Conseil de l'Europe propose les distinctions suivantes qui peuvent être utiles afin de distinguer les diverses conceptions de l'éducation à la citoyenneté, reflétant la définition de ce concept (Bîrzéa, 1996) :

Éducation à la citoyenneté démocratique : « *L'ensemble des pratiques et des activités destinées à rendre aptes les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique en assumant et en exerçant leurs droits et responsabilités au sein de la société* ».

Éducation civique : « *La transmission/acquisition dans un cadre éducatif formel des connaissances, compétences et valeurs qui régissent le fonctionnement de la société démocratique à tous les niveaux* ».

Éducation aux droits de la personne : « *La transmission des contenus et des valeurs inscrits dans les documents nationaux et internationaux relatifs aux droits de la personne (éducation sur les droits de la personne) ainsi que l'acquisition des compétences nécessaires pour défendre les droits de la personne et en appliquer les principes dans nos actes quotidiens (éducation pour les droits)* ».

Cette distinction a l'avantage de poser clairement la complémentarité de ces approches tout en soulignant l'accent de chacune sur une dimension particulière de la citoyenneté. Cependant, cette catégorisation ne permet pas de saisir l'ensemble des dimensions de la citoyenneté. Elle ne rend pas compte par exemple de la notion d'appartenance, si dominante dans le discours contemporain sur la citoyenneté.

Les enjeux

La citoyenneté réunit dorénavant sous un même chapeau un ensemble de problématiques liées à l'exclusion sociale, à l'intégration des nouveaux arrivants, à la cohésion sociale ou aux phénomènes de violence ou d'intolérance. La notion de contrat civique est aujourd'hui

considéré comme un outil privilégié de promotion de la citoyenneté démocratique, afin de favoriser la participation et l'inclusion de l'ensemble des secteurs de la société à la vie politique, culturelle et économique québécoise. Par ce contrat, les Québécois sont invités à partager les valeurs et principes démocratiques, le respect des lois, le français comme langue publique commune, la reconnaissance du statut particulier de la communauté anglo-québécoise, la reconnaissance du statut particulier des nations autochtones, la valorisation de la participation à la vie publique, l'engagement dans la vie sociale et culturelle de sa communauté.

Cette définition du « contenu » de la citoyenneté québécoise laisse inévitablement en plan certaines dimensions, tels la solidarité sociale et le principe de l'exclusion zéro, pourtant au cœur des revendications de nombreux groupes sociaux québécois. La place des droits et libertés dans l'articulation des rapports de citoyenneté demeure également ambiguë. Les faiblesses principales se trouvent peut-être dans la compréhension limitée qui est offerte des droits de la citoyenneté. Il faut se demander quelle place aura l'enseignement des droits de la personne dans les curriculums scolaires. Il semble que ce soit essentiellement en relation avec l'exercice démocratique et sur le plan international que la question des droits est abordée. Au-delà des principes, l'exercice des droits et le respect de ceux des autres sont des réalités bien concrètes qui méritent une attention particulière.

Un autre exemple de situation spécifique méritant une attention particulière et qui semble complètement évacuée du contenu proposé est la situation des peuples autochtones. Bien que la place particulière des nations autochtones soit explicitement reconnue dans le « contrat civique », la sensibilisation des jeunes à la réalité particulière de ces derniers ne semble pas une priorité du nouveau programme. Il est inconcevable qu'un programme d'éducation à la citoyenneté au Québec ne fasse pas mention explicite de cette problématique pourtant fondamentale à notre passé et notre devenir collectif et trop souvent négligée dans notre analyse du vivre ensemble.

De plus, et dans la même veine, au-delà du vivre ensemble et des principes démocratiques, les questions d'exclusion socio-économique et culturelle sont peu abordées dans leur sens problématique. Comme si on traitait de la solution sans aborder véritablement la source du problème. Un apprentissage des droits axé non seulement sur le contenu mais sur leur application (et leur non-application) dans la société permettrait de concrétiser la relation entre les principes de dignité et d'égalité et l'exercice de la citoyenneté. Certaines situations concrètes mériteraient d'être abordées de façon explicite à cette fin : la violence familiale par exemple, ou encore la discrimination raciale.

En conclusion, nous citerons Edgar Morin pour qui « l'humain est à la fois individu, partie d'une société, partie d'une espèce. Nous portons en chacun de nous cette triple réalité. Aussi, tout développement vraiment humain doit-il comporter le développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'appartenir à l'espèce humaine » (Morin, 2000 : 17).

Références bibliographiques

- Bîrzéa, C. (1996). *Éducation à la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe.
- Calane, P. (septembre 2000). « Reconstruire la relation » In *Le Courrier Unesco Dossier : L'autre mondialisation, l'éveil citoyen*.
- Loslier, S. et N. Pothier (2002). *Droits et libertés ... à visage découvert au Québec et au Canada*, Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.

■ **Martin Papillon : La citoyenneté remise en question ?** *Repenser la communauté politique à l'heure de la mondialisation*

Martin Papillon est présentement candidat au doctorat en sciences politiques à l'Université de Toronto. Il travaille sur les politiques autochtones et les rapports entre le droit et les pratiques démocratiques milieu pluriculturel. Il a collaboré à plusieurs projets de recherche sur les transformations de la citoyenneté au sein des Réseaux canadiens, recherche en politiques publiques et pour le gouvernement canadien. Il a également collaboré avec la Commission des droits et libertés de la personne et des droits de la jeunesse du Québec à un projet de recherche sur l'éducation à la citoyenneté.

Pourquoi ce retour en force de l'éducation à la citoyenneté ? Au-delà des enjeux pédagogiques qui font l'objet du présent colloque, la notion de citoyenneté connaît un grand regain de popularité ces dernières années et ce, tant au sein du milieu académique que dans les débats publics en général. Il se passe rarement une semaine au Québec ou ailleurs sans qu'un colloque, une étude gouvernementale ou un livre arrivant sur les rayons des libraires ne traite du sujet. La citoyenneté est devenue un enjeu politique important.

L'objectif de ce court texte est de mettre en place quelques balises théoriques pour mieux comprendre les défis contemporains de la citoyenneté dans un contexte de mondialisation. Je tenterai de mettre en perspective les enjeux liés à la mondialisation et d'expliquer pourquoi la citoyenneté est au centre des préoccupations actuelles de nombreuses communautés politiques.

Une définition dynamique de la citoyenneté

La citoyenneté, définie simplement, incarne un double rapport : entre les individus et l'État d'une part, mais aussi entre les membres de la communauté politique. Définir la citoyenneté revient en quelque sorte à tracer les limites de la communauté politique, à définir ceux qui en font partie, qui peuvent participer à la vie publique et en tirer les bénéfices, et ceux qui en sont exclus. Cette double relation comporte trois dimensions qui constituent en quelque sorte l'épine dorsale de la citoyenneté.

Tout d'abord, la citoyenneté moderne repose sur le principe fondamental d'égalité entre les membres de la communauté. Ce principe d'égalité s'exprime à travers une série de droits assurant à chacun un statut similaire face à l'État, peu importe la condition sociale (Marshall, 1965)¹. Ces droits peuvent être divisés en trois catégories (bien connues) qui rappellent le « liberté, égalité, fraternité » de la Révolution française : les droits civils, les droits politiques et enfin les droits sociaux et économiques (droit à l'éducation et à un niveau de vie décent par exemple) qui émergent en particulier après la Deuxième Guerre mondiale. Évidemment, la nature des droits associés à la citoyenneté varie d'une époque à l'autre et d'un endroit à l'autre. La lutte pour la reconnaissance des droits est une lutte politique incessante pour la citoyenneté.

¹ Marshall, T. H. Class, *Citizenship and Social Development*, 1965.

Deuxièmement, la citoyenneté demeure plutôt symbolique si elle ne se traduit pas dans la pratique par un véritable exercice de ces droits. C'est la dimension participative de la citoyenneté qui s'exprime d'abord à travers les institutions publiques : le système de justice pour les droits civils, les institutions démocratiques comme le Parlement pour les droits politiques et enfin l'État-providence, le système de soins de santé, l'éducation publique et la protection des sans-emploi en ce qui a trait aux droits sociaux et économiques. C'est l'accès à ces institutions qui assure aux membres de la communauté politique l'exercice des droits de la citoyenneté². Les espaces participatifs au sein de la société civile, comme les mouvements associatifs et la vie communautaire, sont également d'importantes composantes de la dimension participative de la citoyenneté.

Être citoyen, c'est enfin appartenir à la communauté politique, participer à son enrichissement et bénéficier de son soutien. En garantissant l'égalité de principe entre les membres de la communauté politique et l'exercice des droits associés à ce principe d'égalité, la citoyenneté transcende les différences sociales et économiques qui divisent la société. La citoyenneté permet aussi aux individus de développer une identité et un sentiment d'appartenance à la « culture commune » de la communauté. Cette transcendance est essentielle au maintien de la cohésion sociale dans une société démocratique.

En résumé donc, la citoyenneté comporte trois dimensions essentielles et complémentaires. Un *régime effectif de droits et de responsabilités*, des *pratiques institutionnelles et des espaces participatifs* qui permettent l'exercice des droits que confère ce statut et, enfin, une *dimension identitaire associée à l'appartenance à la communauté politique*.

Loin d'être une réalité fixe, la définition de la citoyenneté, du contenu des droits, des mécanismes d'accès et des conditions d'appartenance varie avec le temps en fonction des conditions socio-économiques et des rapports de forces au sein de la société. Une crise économique ou des tensions ethniques peuvent entraîner l'exclusion (même partielle) de certains groupes pour une période plus ou moins grande. Pensons, au Canada, aux Autochtones par exemple ou aux Japonais pendant la Seconde guerre. C'est pourquoi la citoyenneté ne doit pas être prise pour acquise mais plutôt faire l'objet d'un constant débat démocratique. D'autant plus que la citoyenneté n'est pas seulement émancipatrice. Même en société démocratique, elle peut aussi être un carcan qui enferme la dissidence et la différence dans un cadre trop rigide. Particulièrement en période d'instabilité ou de changement.

Les enjeux contemporains : la redéfinition des frontières de la citoyenneté dans un contexte de mondialisation

La citoyenneté moderne, telle qu'elle se présente depuis l'après-guerre, est en pleine mutation. La restructuration de l'économie mondiale, les mouvements de populations, l'émergence d'enjeux politiques qui dépassent les frontières traditionnelles de l'État-nation entraînent non seulement une transformation du rapport entre l'État et le citoyen mais

² Si par exemple les femmes sont exclues de certaines institutions, tel le Parlement, comme ce fut longtemps le cas, elles ne peuvent revendiquer pleinement l'accès aux droits de la citoyenneté.

également une remise en question des frontières de la communauté politique définie par la nation. Ces transformations affectent la citoyenneté de diverses manières, que je vais tenter d'exposer brièvement.

■ **Un premier enjeu :
la communauté politique au-delà des frontières nationales**

L'aspect le plus spectaculaire de la mondialisation est sans doute l'intégration, d'abord économique mais également politique, des États-nations à de grands ensembles, tels l'Union européenne ou l'ALÉNA, qui entraîne l'émergence d'une série de normes, de pratiques et d'institutions qui lient les États et limitent leur souveraineté. On parle donc de plus en plus d'un éclatement du lien intime entre l'État et la citoyenneté.

Pour prendre un exemple concret, l'exercice des droits fondamentaux n'était concevable jusqu'à récemment que dans le cadre national, suivant le principe de souveraineté des États. Or, selon certains auteurs, l'émergence progressive d'un régime international de protection des droits de la personne, en particulier au niveau européen, remet en question cette association et préfigure le développement d'une citoyenneté « postnationale » fondée non pas sur l'appartenance nationale mais plutôt sur le statut de personne.

L'universalisation des droits autrefois associés à la citoyenneté signifie-t-elle que celle-ci n'a plus dorénavant à être associée à l'État ? Peut-on s'afficher comme citoyen du monde, comme le suggère le courant cosmopolitain³ ? D'une part, si le régime de droits associé à la citoyenneté est de plus en plus universel, les institutions assurant l'exercice de ces droits demeurent fondamentalement nationales. Les institutions démocratiques, les programmes sociaux, le système de justice sont encore des mécanismes relevant de l'État. Les espaces du pouvoir citoyen se trouvent donc bel et bien encore au sein des États. L'espace politique transnational souffre en fait d'un déficit important sur le plan de l'accès aux mécanismes institutionnels. Certains réclament d'ailleurs un accès plus grand au sein des forums et organisations internationales qui ont un impact grandissant sur leur vie. Le mouvement pour une mondialisation démocratique, aussi qualifié à tort de mouvement antimondialisation, personnifie ces revendications.

Il faut d'autre part souligner que les liens internationaux qui se tissent sur le plan de l'appartenance et de la solidarité demeurent souvent contingents à des causes particulières ou à un héritage spécifique, et sont loin d'être comparables en intensité ni aussi contraignant que l'appartenance politique à la nation et ses institutions comme le souligne l'expérience européenne⁴.

³ La solidarité internationale Nord-Sud et les liens qui se tissent sur le plan des communautés d'intérêts transnationales (le mouvement environnemental par exemple) sont des exemples de l'émergence d'une conscience planétaire. Voir David Held, *Democracy and the Global Order* (1995).

⁴ Par exemple, 73% des Européens se considèrent d'abord comme citoyens de leur État avant de se considérer citoyens européens. Source : EUROSTAT 1999.

S'il est peut-être trop tôt pour conclure au déclin de la citoyenneté nationale, il n'en demeure pas moins que les frontières de la communauté politique sont de plus en plus perméables. Les revendications de reconnaissance et d'inclusion ne se font pas uniquement à propos de l'espace national. Tant sur le plan local qu'international, de nouveaux enjeux entraînent l'émergence de nouvelles revendications pour un agrandissement de l'espace démocratique qui sert de tremplin à l'exercice de la citoyenneté.

■ **Le défi du pluralisme culturel :
la citoyenneté peut-elle être asymétrique ?**

Le second enjeu touchant la définition de la citoyenneté est sans doute le plus connu. Je ne vais donc pas m'y attarder. Il s'agit de la question du pluralisme culturel et de la place des minorités au sein des sociétés libérales. La mondialisation est aussi un processus d'ouverture des frontières culturelles et identitaires de la citoyenneté. Les sociétés « mondialisées » sont profondément pluralistes, et cette pluralité pose un défi particulier en ce qui a trait à l'expression des liens de solidarité qui est essentielle à la cohésion et à la démocratie.

Alors que la citoyenneté classique repose sur une conception « neutre » de la culture et relègue à la sphère privée l'expression des particularismes culturels, il est devenu évident que dans les sociétés contemporaines, une telle neutralité est impossible⁵. Traiter tout le monde de la même façon revient à nier qu'il existe des différences. Les minorités linguistiques, ethniques ou religieuses s'inscrivent dans un mouvement mondial revendiquant une refonte profonde du lien entre les droits et l'exercice de la citoyenneté d'une part, et la définition de l'appartenance à la communauté politique de l'autre. Les minorités revendiquent une citoyenneté qui leur permette à la fois d'être pleinement intégrées à la société mais aussi de vivre pleinement leur identité particulière sans avoir à la renier ni la soumettre aux impératifs de la « culture commune », qui est en fait souvent la culture du groupe dominant. C'est le défi des minorités ethniques et culturelles au Québec et ailleurs.

Les États multiculturels et plurinationaux comme le Canada et le Québec doivent développer un modèle de citoyenneté à plusieurs niveaux, qui laisse place aux appartenances multiples sans créer des divisions irrémédiables dans la société. La citoyenneté devient alors à géométrie variable. Elle s'exprime différemment non plus selon notre État mais selon notre groupe d'appartenance. Le processus d'autonomie gouvernementale pour les nations autochtones peut servir d'exemple. Le développement d'une forme de citoyenneté autochtone qui chevauche l'appartenance à l'État canadien et aux provinces, avec ses propres institutions politiques, sa propre souveraineté dans certains champs, des droits et privilèges particuliers pour ses membres, constitue une forme de reconnaissance de citoyenneté asymétrique. Le défi est de maintenir, dans un tel contexte, la solidarité au sein des communautés fragmentées.

⁵ Voir à ce sujet les propos de Charles Taylor dans « La Politique de la reconnaissance » In *Multiculturalisme, Différence et Démocratie*, traduit de l'anglais par Denis-Armand Canal (1994).

■ **La restructuration de l'économie mondiale :
un nouveau régime d'exclusion ?**

Le troisième défi de la mondialisation est d'ordre social. L'exercice de la pleine citoyenneté nécessite à la fois des garanties concernant les conditions matérielles, l'accès aux soins de santé et l'éducation de base. Cet aspect de la citoyenneté s'est particulièrement développé au lendemain de la Seconde Guerre mondiale pendant ce qu'on qualifie aujourd'hui d'âge d'or de l'État-providence.

Les années 1980-1990 ont vu la plupart des États industrialisés restructurer profondément leurs programmes sociaux pour des raisons économiques et idéologiques liées à la mobilité croissante des capitaux. Selon le nouvel ordre mondial, la croissance passait dorénavant par une réduction de la taille de l'État et de ses interventions dans la sphère économique. La réduction parfois drastique des enveloppes budgétaires associées aux programmes sociaux a considérablement réduit la capacité de l'État à assurer aux citoyens l'exercice de leurs droits sociaux et économiques. La disparité entre les plus et les moins nantis n'a fait que croître au cours de cette période de restructuration, renforçant la perception qu'il existe de facto des catégories de citoyens sur le plan socio-économique. La question se pose donc de savoir si, dans le contexte actuel, la citoyenneté à deux vitesses est inévitable. On semble à tout le moins l'accepter en Occident, où l'égalité citoyenne est de plus en plus sacrifiée à l'impératif de la compétitivité. La crise des services sociaux est en ce sens également une crise de la citoyenneté. Ce n'est pas en soi la reconnaissance des droits qui est remise en question mais plutôt l'exercice de ceux-ci à travers les mécanismes institutionnels.

**Conclusion :
l'éclatement de la citoyenneté, une crise de la démocratie ?**

En conclusion, j'aimerais souligner que les tensions face au modèle de citoyenneté d'après-guerre décrites jusqu'à présent renvoient toutes d'une certaine manière à la question démocratique. La remise en question de l'État-nation comme unité politique fondamentale se traduit par une volonté de la part des citoyens d'avoir accès à de nouveaux mécanismes institutionnels là où les décisions politiques se prennent. La remise en question de la définition uniforme de l'appartenance identitaire à l'État-nation ainsi que les pressions associées à la diversité culturelle sur la définition du modèle de citoyenneté soulèvent également une importante question associée à la participation. Comment assurer l'intégration politique des différentes composantes de la société sur le plan culturel ? De nouveaux mécanismes de représentation sont-ils nécessaires ? Enfin, comme on a vu, le retrait du soutien de l'État à de nombreux groupes au sein de la société affecte la capacité de certains secteurs à s'organiser afin de représenter ses intérêts dans la sphère publique et au sein de l'appareil politique. Les frontières, internes et externes, de la communauté politique sont bien en profonde mutation, et il semble utopique de croire à un retour à la conception classique de la citoyenneté. Tant le régime de droit que les mécanismes d'accès à ces droits et les limites de

l'appartenance communautaire doivent faire l'objet de débats politiques. C'est pourquoi une conception active de la citoyenneté devient si importante. Le défi est d'ordre démocratique. La citoyenneté évolue, mais pour conserver ses acquis, il importe de les valoriser et de les défendre. C'est là en partie le rôle de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective critique. Dans le contexte actuel, il est tentant de mettre l'accent sur la citoyenneté comme outil unificateur. Pour faire face à l'éclatement de la communauté politique, plusieurs souhaitent mettre l'accent sur les valeurs communes, la cohésion et les devoirs civiques. Sans négliger le « vivre ensemble », il est important de prendre acte des changements en cours et de préparer les jeunes à vivre une citoyenneté qui est, et sera dorénavant, complexe, multiple et ouverte sur le monde. J'invite en ce sens les personnes présentes à ce colloque à réfléchir sur les moyens de faire de l'éducation à la citoyenneté autant un outil d'inclusion qu'un outil de changement.

■ **Benoît Mercier** : *L'enseignement de la citoyenneté en philosophie au collège*

Benoît Mercier est professeur de philosophie au cégep Montmorency. Il a participé à l'écriture du livre *La démocratie, ses fondements, son histoire et ses pratiques* pour le Directeur des élections du Québec. Il donne également une série de conférences intitulées « *La démocratie, ça se discute!* »

L'une des recommandations proposées par le rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2000) intitulé *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*⁶ est celle-ci : « Modifier le devis du premier cours de philosophie [« Philosophie et rationalité »] de manière à introduire un contenu thématique susceptible d'intéresser les élèves à cette matière ». Cette recommandation est justifiée ainsi :

► RECOMMANDATION

L'introduction d'une thématique dans le cadre du premier cours, comme il en existe une dans les deuxième [« Conceptions de l'être humain »] et troisième cours [« Éthique et politique »], qui puisse rejoindre les centres d'intérêt des élèves et qui soit davantage adaptée à leur niveau de compréhension et d'abstraction, favoriserait sans doute l'atteinte des objectifs poursuivis : le développement d'une pensée critique, autonome et rigoureuse. À titre d'exemple, le thème de la démocratie, ou celui de la citoyenneté, se prêtent bien à une telle approche. Non seulement il s'agit de thèmes qui peuvent interpeller les élèves et permettre des échanges à partir de leur expérience, mais ils permettent d'élaborer une argumentation en référant aux textes porteurs de la notion de démocratie dans la culture occidentale. La perspective historique pourrait être maintenue puisque ces thèmes puisent à même l'héritage que nous a légué l'Antiquité.

Il est important de rappeler que cette demande de modification s'inscrit en continuité avec le rapport de l'année 1997-1998 du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *Éduquer à la citoyenneté*. Le Conseil proposait alors, entre autres, la création de cours spécifiques sur l'éducation à la citoyenneté et le « recours aux compétences transversales pour former à la citoyenneté ». C'est une même conception de la place de l'éducation à la citoyenneté qui a guidé la présidente du Conseil, madame Céline Saint-Pierre, lors de sa communication au colloque *Éduquer à la citoyenneté : agir pour la démocratie* qui s'est tenu à Québec le 10 novembre 2000, à l'initiative du Directeur général des élections du Québec.

⁶ Pour obtenir ce rapport, consulter le site Internet de la Commission d'évaluation à l'adresse suivante : www.ceec.gouv.qc.ca/. L'autre recommandation qui est faite par la Commission au ministère de l'Éducation est celle-ci : « Mettre sur pied des activités de perfectionnement didactique à l'intention des enseignants de philosophie. »

Nous voudrions, dans cette communication, aborder trois questions bien spécifiques qui, il nous semble, sauront répondre à ces demandes relatives à l'éducation à la citoyenneté.

- **Quelle est la pertinence de cette demande de modification faite par la Commission d'évaluation ?**
- **Ce type de formation doit-il être intégré à l'intérieur du programme de philosophie ?**
- **Le premier cours de philosophie est-il le meilleur véhicule pour transmettre ce type de formation ?**

Il nous semble clair que les thèmes proposés par la Commission pour le premier cours de philosophie « La démocratie » et « La citoyenneté » relèvent de cette convergence des divers intervenants du monde de l'éducation sur la nécessité pour le système d'éducation québécois d'exercer avec plus de vigueur son rôle en matière d'éducation à la citoyenneté. La réforme de l'enseignement au primaire et au secondaire qui est déjà amorcée ne fait que reprendre les mêmes visées. Voilà pourquoi il nous semble urgent que les professeurs de philosophie fassent entendre leurs voix afin que ces réformes successives ne se fassent pas sans eux.

Plusieurs facteurs ont fait que la demande pour une éducation à la citoyenneté s'est considérablement accrue. Un simple rappel de ces tendances suffit à mettre en scène la nécessité d'une telle éducation au sein de la société québécoise : la sécularisation progressive de la société civile et, par voie de conséquence, la déconfessionnalisation de nos institutions; le morcellement de l'identité culturelle ; l'interdépendance accrue des sociétés nationales.

Ces facteurs, et bien d'autres encore, ont fait que nos élèves vivent maintenant dans une démocratie libérale pluraliste et que l'identité nationale qui est la leur est de plus en plus définie par la mondialisation des marchés et la compétitivité internationale. Du même souffle, il nous semble aussi que l'éducation à la citoyenneté est devenue nécessaire pour contrebalancer l'individualisme et le relativisme débridés qui règnent chez nos élèves. Pour réaliser cet objectif, elle devra favoriser : la connaissance des fondements, de l'histoire et des pratiques démocratiques, l'acquisition d'attitudes civiques telles que la tolérance et la solidarité, l'apprentissage de la délibération par une prise de parole éclairée et critique.

Passons maintenant à la seconde question : ce type de formation doit-il être intégré à l'intérieur du programme de philosophie ? Selon nous, enseigner la philosophie ne consiste pas seulement à former des individus ayant une connaissance des diverses conceptions de la vie heureuse et sachant bien argumenter. De même, l'enseignement de la philosophie n'a pas pour finalité de servir au développement des seuls intérêts personnels. Enseigner la philosophie a aussi pour but de former un citoyen autonome et responsable, c'est-à-dire libre et ordonné au bien commun. Dans cette perspective, les professeurs de philosophie ont une tâche fondamentale qui est celle de permettre aux élèves de développer leur

capacité délibérative, d'accroître leur ouverture au monde et de favoriser une prise de conscience de leurs responsabilités et de leurs rôles comme citoyens.

À cet égard, les buts et les intentions éducatives en formation générale, de même que la séquence des objectifs et des standards en philosophie sont déjà tous habités par le thème de l'éducation à la citoyenneté. Néanmoins, il serait sans doute utile pour les élèves et pour les professeurs d'indiquer plus clairement que l'éducation à la citoyenneté est une des visées d'ensemble de la formation générale en philosophie.

Répondons finalement à la troisième question : le premier cours de philosophie est-il le meilleur véhicule pour transmettre ce type de formation ? Nous pensons que des thèmes comme « La démocratie » ou encore « La citoyenneté » ne sont pas viables et pertinents pour le premier cours. D'emblée, il nous semble qu'il s'agit de thématiques qui relèvent davantage des sciences politiques et de l'histoire. Et, pour une bonne part, ces thèmes recourent les objectifs de formation du troisième cours. De plus, dans la pratique, l'enseignement de la philosophie au collège vit, depuis quelques années déjà, une surcontextualisation socio-historique des auteurs et des textes étudiés, et cela, au détriment d'un travail de réflexion philosophique sur ceux-ci. Compte tenu de leur nature, ces thématiques auraient pour effet d'accentuer cette tendance vers l'encyclopédisme.

Mais il y a quelque chose de beaucoup plus fondamental dans notre refus d'acquiescer à la recommandation de la Commission d'évaluation. Selon nous, ce serait une erreur grossière que d'avoir de l'éducation à la citoyenneté une vision instrumentale en la confinant à quelques heures d'enseignement dans le cadre d'un cours de philosophie.

Il ne faut pas faire de l'éducation à la citoyenneté une simple mesure qui permettrait de compenser les défis que soulèvent les phénomènes dont j'ai parlé plus tôt. La simple connaissance de nos chartes de droits et de la loi électorale ne peut faire des élèves des citoyens éclairés. Au contraire, je crois que l'éducation à la citoyenneté doit devenir une des finalités propres du processus éducatif, de l'élémentaire au collégial. En ce sens, il est nécessaire que, dans tous les cours de philosophie, nous retrouvions des contenus spécifiques à l'éducation à la citoyenneté et que nous recourions à certaines approches pédagogiques permettant ce type de formation. De même, il est souhaitable que cette éducation ne fasse pas l'économie d'une vision critique des fondements, de l'histoire et des pratiques de la démocratie.

Nous voudrions conclure cette communication en posant cette dernière question : dans quel cadre général devrions-nous développer cette culture civique ? Les grandes tendances qui marquent aujourd'hui notre démocratie (la sécularisation de la société civile, le morcellement des identités et l'interdépendance des nations) se déploient en fonction d'une double désintégration du lien social qui affecte tous les régimes démocratiques : d'une part, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'individualisme n'a eu de cesse de s'exprimer par la généralisation d'un sentiment d'indifférence sociale qui est contraire aux

exigences délibératives de la démocratie; d'autre part, la diversification croissante de nos systèmes de valeurs a vu naître de nouveaux « panthéons de valeurs » qui ont eu pour effet de nous mettre face au danger, non plus de la « tyrannie de la majorité », mais de la « tyrannie des opinions et des minorités ».

Nombreux sont ceux qui, devant ces phénomènes, accusent le pluralisme démocratique de tous les maux et espèrent l'avènement d'une société nationale unitaire. Ils s'accordent ainsi avec Jean-Jacques Rousseau qui affirmait que « l'éducation doit donner aux âmes la force nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'ils soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité ». Nous ne pensons pas que le républicanisme rousseauiste soit une solution à ces nouveaux défis, d'autant plus qu'il appartient au mythe de l'État culturellement homogène. Fiction dangereuse qui, classiquement, a guidé les pas des citoyens et de leurs dirigeants sur les chemins de l'intolérance et des pires atrocités. Le pluralisme n'est pas une cause de discorde et de sédition. Il ne favorise pas la dissolution du lien social. Au contraire, il suppose le débat public entre les citoyens et la mise en pratique, dans leurs comportements quotidiens, de la tolérance et de la solidarité.

Dans les prochaines années, il sera urgent de concevoir une culture civique dans un contexte de citoyenneté multiculturelle. Tâche énorme et difficile au moment où le sens communautaire se perd de plus en plus chez les plus jeunes citoyens. Mais c'est la seule voie possible pour lutter contre l'homogénéisation des cultures. Aussi faudra-t-il continuer à arbitrer et concilier les droits des minorités et les droits de la majorité, et cela, dans le respect des droits fondamentaux et de l'identité nationale. Nœud gordien, direz-vous ! On aura compris qu'en matière d'éducation civique, je ne suis pas rousseauiste, mais plutôt jeffersonnien lorsqu'il affirme que la vérité « est suffisamment forte pour s'opposer à l'erreur et qu'elle n'a rien à craindre du conflit, aussi longtemps que l'intervention humaine ne lui enlèvera pas ses armes naturelles : la liberté d'argumentation et de discussion, les erreurs cessant d'être dangereuses quand il est permis de les contredire librement ».

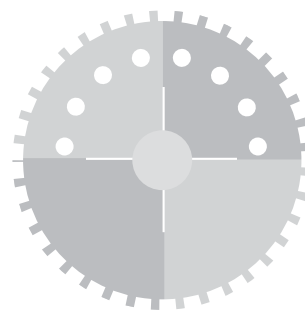


Table-ronde :

De l'éducation à la citoyenneté : projets et activités

■ **Danielle Quiniou:** *Projet Éducation dans une perspective mondiale et citoyenne*

Danielle Quiniou enseigne en sciences politiques au collège Ahuntsic. Elle a fait partie du Comité aviseur du projet ÉPMC à Cégep international et a donné des ateliers de formation sur le concept de citoyenneté à des enseignants des niveaux primaire, secondaire et collégial. Membre du Conseil d'administration d'EIA (Enfants d'ici et d'ailleurs), du Comité de développement de l'Université d'été pour la citoyenneté et de l'équipe des professeurs encadrant une simulation parlementaire des cégépiens à Québec, elle a participé à la production du vidéo « Les entreprises socialement responsables, une utopie? » et a produit un document pédagogique d'accompagnement destiné aux cégeps. Elle termine présentement une maîtrise en sciences de l'éducation qui a pour sujet l'éducation à la citoyenneté.

Nous reproduisons ici les tableaux que Danielle Quiniou a présentés lors de cette table-ronde :

TABLEAU 1 : Les quatre principes éducatifs d'une éducation pour le XXI^e siècle

TABLEAU 2 : La citoyenneté est...

TABLEAU 3 : Les domaines de l'éducation dans une perspective mondiale et citoyenne

Tableau 4 : Citoyenneté, avez-vous dit ?

Tableau 5 : Tensions à surmonter au cœur de la problématique du XXI^e siècle

Tableau 1

**LES QUATRE PRINCIPES ÉDUCATIFS D'UNE ÉDUCATION
POUR LE XXI^e SIÈCLE**

CONNAÎTRE	<ul style="list-style-type: none">• Culture générale• Travailler en profondeur un petit nombre de matières
FAIRE	<ul style="list-style-type: none">• Acquérir une compétence pour faire face à de nombreuses situations• Importance de savoir travailler en équipe
ÊTRE	<ul style="list-style-type: none">• Une grande capacité d'autonomie et de jugement
VIVRE ENSEMBLE	<ul style="list-style-type: none">• Comprendre les interdépendances croissantes• Analyse partagée des risques et défis communs• Réaliser des projets communs• Gestion intelligente et paisible des inévitables conflits

Tableau 2

LA CITOYENNETÉ EST...

(Catherine Withol de Wenden)

<p>Concrète : traite de réalités concernant directement les citoyens dans différents milieux de vie</p>
<p>Responsable : développe un sens des responsabilités et de la justice sociale</p>
<p>Active : implique chaque acteur social</p>
<p>Pluraliste : reconnait que la diversité sociale est une valeur importante</p>
<p>Critique : développe le sens de l'analyse et trouve des solutions innovatrices pour contrer l'exclusion sociale</p>

Tableau 3

LES DOMAINES DE L'ÉDUCATION DANS UNE PERSPECTIVE MONDIALE ET CITOYENNE

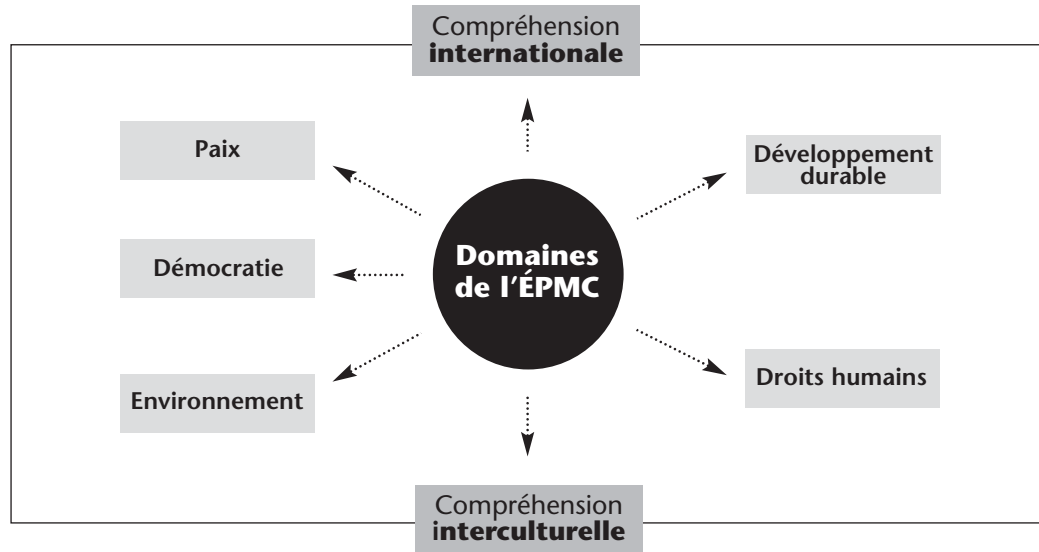


Tableau 4

CITOYENNETÉ AVEZ-VOUS DIT ?

Un concept complexe

Modèle T. H. Marshall
selon une évolution historique

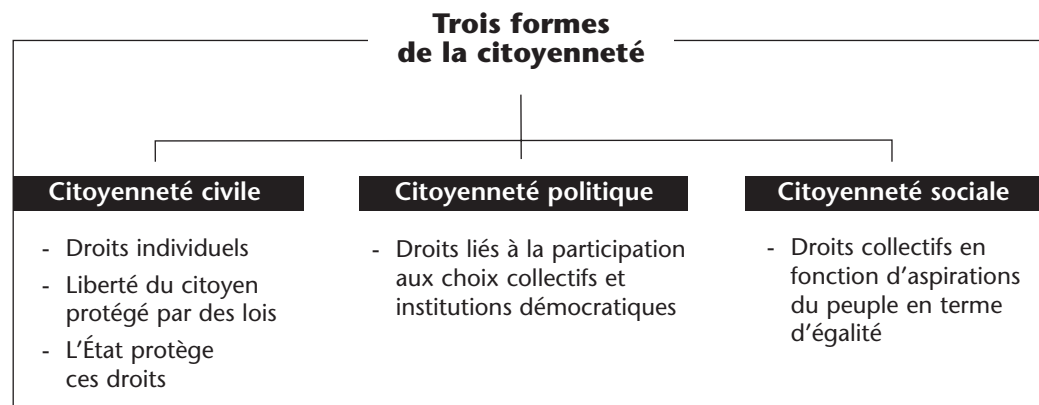


Tableau 5

TENSIONS À SURMONTER AU CŒUR DE LA PROBLÉMATIQUE DU XXI^e SIÈCLE

- 1** Le local et le global
- 2** L'universel et le singulier
- 3** La tradition et la modernité
- 4** Le long terme et le court terme
- 5** La compétition et l'égalité des chances
- 6** Le spirituel et le matériel

■ **Laure Waridel: Acheter, c'est voter**

Laure Waridel est cofondatrice d'Équiterre, un organisme à but non lucratif voué à la promotion de choix écologiques et socialement équitables. Elle a mis sur pied la campagne de sensibilisation « Un juste café » pour le commerce équitable et est aussi l'auteure des livres « L'EnVert de l'assiette : un enjeu alimentaire » (1998) et « Une cause café : pour le commerce équitable » (1997), tous deux publiés aux éditions Les Intouchables.

Moi, je réponds : il y a le pouvoir de tous les jours dans nos gestes de consommation. La consommation n'est pas seulement un geste individuel, c'est aussi un geste collectif, même si on a souvent ce sentiment d'être seul face à notre consommation. Finalement, on sait peu de choses sur le poids politique de nos achats. Et pourtant, ces gestes ont un impact sur l'ensemble de la planète. Par exemple, les prix conditionnent nos achats : tout le monde veut acheter quelque chose à moindre prix, pas cher. Un chandail, une chaussure? Est-ce qu'on sait quelque chose de ceux qui les ont fabriqués, ces chandails, ces chaussures? Prenez l'exemple de la production et de la distribution de la banane : pourquoi une livre de banane nous coûte-t-elle 0,49 \$ tandis que des pommes biologiques se vendent quatre fois plus cher. Parce que les bananes sont subventionnées par des travailleurs exploités, qu'elles sont vaporisées de pesticides vendus par les mêmes industries qui les exploitent.

Consommer est un acte politique !

À l'épicerie, on a l'impression qu'on a le choix de nos produits. En fait, les multinationales contrôlent nos choix. Par exemple, la compagnie Philips Morris qui a fait 90 milliards de profit l'an dernier, paie ses travailleurs de café entre un et trois dollars par jour. Cette multinationale contrôle le café Carte Noire, Nabob, Maxwell House mais aussi le café Starbucks, les produits Kraft, Jello, Minute Rice, Nabisco, Philadelphia et Petit Québec. Comment résister et surtout comment amorcer des mouvements de résistance à tout cela? Il faut faire plus que boycotter. Il faut devenir des consommateurs responsables.

Le commerce équitable

Par exemple, en achetant du café équitable. Le café provient de petits producteurs organisés en coopératives (dans 22 pays maintenant). Ces producteurs produisent à petite échelle. Ils ne font pas de monoculture, mais produisent aussi d'autres aliments. Le prix ? Le café vaut 0,49 \$ la livre, le café équitable revient à 1,29 \$ la livre. Il faut chercher la certification : Transfer Canada ou Fair Trader. De plus en plus, les consommateurs achètent des légumes biologiques auprès de petites entreprises qui leur vendent des paniers de légumes.

■ **Habib El Hage**: *Le quartier : un terrain pour les cégépiens*

Habib El Hage a étudié le droit au Liban, puis a réalisé une maîtrise sur la médiation interculturelle et un certificat en immigration et relations interethniques à l'Université du Québec à Montréal. Il est actuellement intervenant social au collège de Rosemont, et ses actions s'articulent autour de la médiation interculturelle, le rapprochement interculturel, le développement des projets, le mentorat, la formation sur les relations interculturelles auprès du personnel de soutien, et la mise en place d'une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Il est aussi coordonnateur d'une table de concertation (Comité Accessibilité de Rosemont), cothérapeute familial et médiateur ethnoclinique à la clinique transculturelle de l'hôpital Jean-Talon et à l'Institut de psychiatrie communautaire et familiale.

Ce texte est une synthèse des activités qui ont eu lieu en janvier 2002 dans le cadre de *La semaine communautaire au collège de Rosemont*. Ces activités ont permis d'une façon originale d'appliquer l'éducation à la citoyenneté et ce, en créant des liens avec les acteurs du quartier; nous nous limitons, ici à les décrire et nous émettons quelques constats, espérant toujours apporter une réflexion sur le rôle du quartier auprès d'une institution d'enseignement collégial.

Près de trois cents personnes en provenance des milieux communautaires et du collège de Rosemont ont assisté à la rencontre qui se tenait au collège en janvier 2002. Plusieurs personnalités du quartier ont pris la parole, afin de souligner l'importance du développement communautaire et de l'engagement social.

Les ressources disponibles pour les étudiants sont au centre des préoccupations dans les institutions d'enseignement. Un collège dispose d'une panoplie de ressources qui ont été élaborées dans le but de faciliter et d'améliorer le bien-être de ses étudiants. Or, il arrive parfois que les ressources ne suffisent pas ou ne répondent pas aux besoins et que l'étudiant soit pris par des difficultés qui dépassent la mission de l'institution d'enseignement. L'intervention qui a eu lieu au collège de Rosemont a trait à l'accessibilité, au développement des ressources avec la communauté locale, à l'engagement social et surtout à une façon de vivre pleinement sa citoyenneté malgré les limites d'une institution collégiale.

Portrait du quartier

À Rosemont, il existe une trentaine d'organismes communautaires qui veillent à l'amélioration de la qualité de vie des résidents, lesquels sont au nombre de 76 000 approximativement. Ces organismes œuvrent dans différents domaines comme l'accueil des immigrants, l'insertion sociale, le logement, la défense des droits, la famille, etc. On trouve aussi sept tables de concertation qui couvrent des problématiques différentes : la jeunesse, le rapprochement interculturel, la condition des pères, les personnes âgées, l'emploi, les HLM et la petite enfance.

On compte dans le quartier un regroupement d'organismes communautaires ayant pour mission d'assurer la participation active du mouvement communautaire et le développement social du quartier. Ce regroupement est la Corporation de développement communautaire (CDC) de Rosemont. Également, la Corporation de développement économique communautaire (CDEC) Rosemont–Petite-Patrie assure la prise en charge, par la population, du développement économique et social de l'arrondissement Rosemont–Petite-Patrie.

La petite histoire ou l'élément déclencheur

Depuis quelques sessions, un groupe d'étudiants du collège de Rosemont ont exprimé leur inquiétude concernant certaines difficultés encourues par leurs amis quant à leur situation économique et psychosociale. Ces étudiants ont souhaité d'avoir accès aux ressources existantes dans le quartier de Rosemont dans le but d'être mieux outillés pour faire face à ces diverses difficultés. Dans ce cadre, nous nous sommes engagés dans un processus d'intervention visant à l'accessibilité de ces ressources auprès de la communauté collégiale. Depuis lors, le projet a évolué. Plutôt que de présenter des informations sur les ressources existantes dans le quartier, nous avons opté pour une démarche d'intégration et de développement de projets entre les étudiants et les organismes présents.

Opération quartier

Dans le but de répondre aux besoins des étudiants, nous avons organisé, le 30 janvier dernier, une activité sous le thème *La semaine communautaire au collège de Rosemont*. Cette rencontre, qui a eu lieu en présence de vingt-six organismes communautaires et institutions publiques, s'est déroulée dans le but de créer un rapprochement entre le monde communautaire et la communauté collégiale, de même que de sensibiliser les étudiants à l'action communautaire, de les encourager à participer aux activités organisées par ce milieu et de les amener à réfléchir à l'action bénévole.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons opté pour une stratégie de liaison entre l'interne (deux professeures en psychologie) et l'externe (les organismes communautaires). Notons aussi que la démarche consistait à ce que les étudiants établissent un premier contact avec les organismes du quartier, pour ensuite monter un projet avec un organisme ainsi que participer aux formations offertes par les organismes communautaires. Il faut noter que l'idée de réaliser ces activités a été bien accueillie par les professeures en sciences humaines et aussi par les représentants des organismes communautaires.

Afin de réaliser les activités, les organismes communautaires étaient invités à offrir de l'information sur leurs services via des stands d'information. De plus, les étudiants ont profité des visites guidées dans les milieux communautaires, et surtout, ont assisté à des formations, sur différents sujets, offertes par quatre organismes.

Le milieu communautaire : un maillon essentiel pour éduquer à la citoyenneté

L'intérêt de la démarche tient au fait qu'elle s'adressait aux organismes communautaires du quartier et aussi à toute la communauté collégiale. Reliée au développement avec la communauté locale, cette activité s'ouvre à la définition de la participation citoyenne prise comme participation globale et comme « vivre ensemble ». En ce sens, une telle activité sensibilise les étudiants à l'engagement social qui est un excellent moyen d'éducation à la citoyenneté.

En entreprenant ces activités, nous visions l'objectif à faire connaître une pratique d'éducation à la citoyenneté. En ces temps de mondialisation des échanges et d'ouverture au monde, nous estimions que l'essor et le développement commencent dans le quartier. Y a-t-il une place pour débattre de cette question ?

Dans son numéro sur l'éducation populaire⁷, Jean-Paul Faniel définit ce concept comme étant destiné à *faire appel aux ressources des gens, plutôt qu'aux seuls avis des experts pour réaliser ensemble une action ou un changement ... elle vise à convaincre les gens concernés par un problème qu'ils peuvent ensemble trouver les solutions à ce problème et se donner les moyens pour le résoudre*. Dans le même ordre d'idées, Céline Saint-Pierre, présidente du Conseil supérieur de l'Éducation, a noté lors de sa conférence sur l'éducation à la citoyenneté que « les interventions des milieux associatifs sont complémentaires à celles du milieu scolaire et s'inscrivent dans une philosophie de formation continue; elles invitent à un partenariat accru entre les deux réseaux au moyen de stages ou d'actions conjointes écoles-milieux communautaires »⁸.

Nous croyons donc qu'une telle activité a permis aux étudiants d'être en contact avec l'éducation populaire. Nous ne prétendons pas avoir créé un lien entre l'éducation populaire et l'éducation à la citoyenneté, mais, ne serait-ce que pour avoir favorisé un questionnement concernant l'apport d'une telle éducation auprès des collégiens, finalement, d'après nous, cette activité a démontré aux organismes présents que le collège, en tant qu'institution d'enseignement, est une richesse à considérer, au même titre que les différentes organisations du quartier représentent un joyau pour toute la communauté collégiale.

⁷ Bulletin de la table de concertation sur la faim et le développement social du Montréal métropolitain, avril 2000, vol 4, no 2.

⁸ Céline St-Pierre. Conférence donnée lors de l'Assemblée générale de l'ICEA, 14 octobre 2000.

Activité de clôture :

Penser la citoyenneté dans les disciplines de sciences humaines : une activité

L'Abécédaire, activité tirée du livre

Droits et libertés...à visage découvert ... au Québec et au Canada

de Sylvie Loslier et Nicole Pothier

Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002

Situer la citoyenneté dans un contexte de mondialisation

L'activité consiste à réaliser un abécédaire sur les citoyennetés. Ce jeu ouvre des horizons sur les différentes dimensions de ce concept et un guide qui tient compte de la complexité de ce nouvel objectif en sciences humaines. Chaque lettre suggère un mot, amorce une discussion, donne à rire ou à penser. Pourquoi procéder par abécédaire? Parce qu'il constitue un bon point de départ pour comprendre et débattre des multiples aspects de la citoyenneté et parce que cela permet de se sensibiliser à ce nouvel objectif, de s'apercevoir qu'il y a certains acquis et que la porte est ouverte pour *S'interroger sur les citoyennetés*.

► Consignes

Former des équipes et demander aux participants de réaliser un abécédaire à partir de la thématique du nouvel objectif en sciences humaines : situer la citoyenneté dans un contexte de mondialisation.

Mais attention... il ne suffit pas de trouver un mot, il faut savoir le justifier dans le contexte de l'enseignement des disciplines. Comment cet objectif, « situer la citoyenneté dans un contexte de mondialisation », peut-il s'appliquer dans les cours ? Quelles sont les notions qui lui sont associées ?

► Exemples de concepts liés à la citoyenneté inclus dans l'abécédaire :

A : accommodement raisonnable, apartheid, autochtones, antiracisme

B : bien commun, bénévolat, bénéfice

C : culture, charte des droits, communication, choc culturel, communautés ethniques, commerce équitable, citoyen, coopération, critique

D : développement, démocratie, différence, diplomatique, discuter, droits, dialogue

E : égalité, équité, éducation populaire, engagement, économie, esclavage, exclusion, ethnocentrisme, exil

F : famille, femmes, formation

G : génocide, globalisation, groupe ethnique

H : harmonisation, hétérogène, histoire

I : incident critique, implication, interventions, interculturel, immigration, identité, intégration, idéologie

K : kirpan, Ku Klux Klan

L : laïcité, liberté, Luther King (Martin), liberté, laïcité, légitimité

M : mondialisation, minorité, Mandela (Nelson)

N : nazisme, nation, néolibéralisme, norme

O : ouverture, ONU, occidentalisation, opportunité, ONG

P : pacifisme, participation, patrimoine, penser, protestation, pouvoir, pauvreté, préjugé, post-modernité, philosophie, parité

Q : Québec, qualité, quête, questionner

R : racisme, religion, respect, réfugiés, réflexion, révolution, religion, responsabilités

S : solidarité, ségrégation, stéréotype, société, syndicalisme

T : tolérance, transmettre, tradition, tribune

V : valeurs, vote (droit), vérité, valeurs, violence

X : xénophobie

Y : yin et yang, Yom Kippour, yen

W : Wallonie, Wolofs

Z : ZLEA, Zapatistes

