

***Non-violence  
et citoyenneté  
Un «vivre-ensemble»  
qui s'apprend***

Sous la direction de  
**Arthur Marsolais**  
et **Luce Brossard**

ÉDITIONS  
**MULTIMONDES**





***Non-violence  
et citoyenneté  
Un «vivre-ensemble»  
qui s'apprend***

**Dans la collection Vie pédagogique**

*Pour des pratiques pédagogiques revitalisées  
Des pistes prometteuses. Propos de leaders pédagogiques*

***Non-violence  
et citoyenneté  
Un «vivre-ensemble»  
qui s'apprend***

Sous la direction de  
**Arthur Marsolais**  
et **Luce Brossard**

ÉDITIONS  
**MULTIMONDES**

## **Données de catalogage avant publication (Canada)**

Vedette principale au titre :

Non-violence et citoyenneté : un vivre-ensemble qui s'apprend

(Collection Vie pédagogique)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89544-003-4

1. Éducation civique. 2. Non-violence – Étude et enseignement. 3. Démocratie – Étude et enseignement. I. Marsolais, Arthur. II. Brossard, Luce. III. Collection.

LC1091.N66 2000

323.6'071

C00-940771-5

Correction des épreuves: Steve Laflamme

Design de la couverture: Gérard Beaudry

ISBN 2-89544-003-4

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2000

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2000

ÉDITIONS MULTIMONDES, 930, rue Pouliot, Sainte-Foy (Québec) G1V 3N9 CANADA, Tél.: (418) 651-3885; téléc.: (418) 651-6822; Courriel: multimondes@multim.com; Internet: <http://www.multim.com>

DISTRIBUTION EN LIBRAIRIE AU CANADA: Diffusion Dimedia, 539, boulevard Lebeau, Saint-Laurent (Québec) H4N 1S2, Tél.: (514) 336-3941; téléc.: (514) 331-3916; Courriel: general@dimedia.qc.ca

DÉPOSITAIRE EN FRANCE: Éditions Ibis Press, 8, rue des Lyonnais, 75005 Paris, FRANCE, Tél.: 01 47 07 21 14; téléc.: 01 47 07 42 22; Courriel: [ibis@cybercable.fr](mailto:ibis@cybercable.fr)

DISTRIBUTION EN FRANCE: Librairie du Québec à Paris, 30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, FRANCE, Tél.: 01 43 54 49 02; téléc.: 01 43 54 39 15

DISTRIBUTION EN BELGIQUE: Presses de Belgique, Bd de l'Europe, 117, 1301 WAVRE, BELGIQUE Tél.: 010/ 42 03 44; téléc.: 010/ 42 03 52

Cette compilation est protégée par droit d'auteur et toute reproduction, partielle ou totale, est interdite sans autorisation. © Les Éditions MultiMondes inc., 2000.

Chaque auteur conserve le droit d'auteur sur le texte représentant sa contribution. Toute reproduction, partielle ou totale, de ces textes est sujette à autorisation par son auteur.

«Vie pédagogique» est une marque de commerce appartenant au ministère de l'Éducation, lequel a autorisé Les Éditions MultiMondes inc. à l'utiliser pour les fins de cette collection.

*Les Éditions MultiMondes reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour leurs activités d'édition. Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC) pour son aide à l'édition et à la promotion. Gouvernement du Québec – Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres – Gestion SODEC*

# PRÉSENTATION

---

L'école est un lieu par excellence d'appropriation de l'appartenance sociale. Le rapport de l'Unesco, *L'Éducation: un trésor est caché dedans*, pousse à bon droit à compléter le souci des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par la préoccupation d'apprendre et de montrer à «vivre ensemble».

Un premier degré de l'éducation sociale concerne l'interruption du recours à la violence. Les pratiques scolaires et les préoccupations des éducateurs y sont très sensibles, comme en témoignent les textes qui suivent. Et, de plus en plus, le versant positif de l'éducation sociale qui correspond à la non-violence se dessine et se développe autour de l'apprentissage de la citoyenneté.

L'éducation à la citoyenneté a l'ambition d'aller plus loin qu'une simple familiarisation avec les institutions sociales constitutives d'une démocratie. Elle cherche à faire vivre les valeurs liées à la démocratie et à faire développer les capacités de participation et de discernement critique d'une citoyenneté pleinement assumée.

Si l'éducation à la citoyenneté reçoit un degré accru d'attention dans l'actuelle réforme des programmes d'enseignement, il ne s'agit pas, toutefois, d'une réalité inédite. C'est pourquoi la collection *Vie pédagogique*, en collaboration avec la revue bien connue *Vie pédagogique*, présente ici des pratiques significatives, des projets vivants, l'analyse qu'en font ceux et celles qui les font vivre, en même temps que des analyses capables d'inspirer les initiatives à venir.

On trouvera d'abord ici un écho direct de pratiques d'enseignement et de projets collectifs d'éducateurs. Puis nous vous proposons une exploration du possible et du souhaitable, en matière de didactique, en fonction des disciplines et du fonctionnement général de l'école. Enfin, deux essais placeront les efforts scolaires de développement de la citoyenneté dans un contexte social, culturel et historique qui soutient la visée éducative.

**Arthur Marsolais**

Membre du comité de rédaction  
de *Vie pédagogique*

**Luce Brossard**

Directrice  
Revue *Vie pédagogique*





# TABLE DES MATIÈRES

---

1. La démocratie: un premier éveil . . . . . 1  
*Mireille Dufresne*
2. Expériences de non-violence au secondaire . . . . . 7  
*Robert Dubois*
3. La violence: grandes et petites causes . . . . . 19  
*Diane Savard, Colette Noël, Michel Desjardins  
et Robert Cadotte*
4. L'éducation à la citoyenneté sur le terrain: des utopies  
qui se réalisent . . . . . 31  
*Richard Riel*
5. L'histoire: voie royale vers la citoyenneté? . . . . . 51  
*Robert Martineau et Christian Laville*
6. Mode d'emploi pour un projet éducatif non violent . . . . . 65  
*Matilde Francœur*
7. La démocratie s'apprend-elle comme les mathématiques? . . 71  
*Daniel Latouche*
8. Former de bons citoyens: est-ce l'affaire de l'école? . . . . . 87  
*Paul Francœur*
9. L'éducation à la citoyenneté: points de vue d'élèves . . . . . 99  
*Véronique Truchot*

10. Contribuer à l'éducation à la citoyenneté  
dans toutes les disciplines ..... 113  
*Luce Brossard*
11. Apprendre la citoyenneté en la pratiquant ..... 129  
*Marthe Van Neste*
12. L'émergence de la citoyenneté: sources  
et défis présents ..... 143  
*Arthur Marsolais*
13. Le débat et la raison. Pour une vision moins naïve  
et moins marginale de l'éducation à la citoyenneté ..... 181  
*Philippe Perrenoud*
14. Ressources pour l'éducation à la citoyenneté:  
on ne part pas de zéro! ..... 195  
*Fernand Ouellet*

# 1. LA DÉMOCRATIE : UN PREMIER ÉVEIL

---

PAR MIREILLE DUFRESNE

*L'éducation à la citoyenneté constitue à la fois un domaine d'expérience et un champ de connaissance. Comment l'expérience peut-elle conduire à la connaissance, par la réflexion, l'analyse, le débat? Comment le fonctionnement et le climat de la classe fournissent-ils un ancrage direct à l'appropriation de la démocratie? MIREILLE DUFRESNE, directrice de l'école Ste-Dorothée de la Commission scolaire de Laval, contribue ici à dégager de tels liens.*

## Un éveil à la démocratie

Dès que les enfants expriment leur besoin de partager, de travailler en équipe, d'émettre et de défendre leurs opinions, les enseignants, grâce au programme de sciences humaines du primaire, abordent cet aspect de la vie en société qu'est la démocratie.

Peut-on, en enseignant la démocratie, s'assurer que nos enfants deviendront des citoyens à part entière? Réussirons-nous à développer leur sentiment d'appartenance à la collectivité? Les inciterons-nous à faire respecter leurs droits et devoirs de citoyen? Non, pas en enseignant la démocratie mais en la vivant.

Pour éduquer à la démocratie, dans son sens le plus large, je ne peux m'en tenir au contenu notionnel que commandent les objectifs du programme. Je ne peux non plus me limiter au chapitre «x» d'un manuel.

La connaissance de la structure et des institutions politiques a, certes, son importance mais l'éveil aux valeurs démocratiques a bien plus d'importance encore. C'est tout au moins ce qui me semble se dégager de l'objectif global et des orientations générales du programme de sciences humaines. Et c'est dans cette optique que

j'aborde cet aspect de la vie en société: éveiller les enfants aux valeurs démocratiques de liberté, de justice et d'égalité. Mais dans les faits, me direz-vous, comment réaliser cette prise de conscience? Comment véhiculer autant de réalités «d'adultes» chez des enfants de 11 et 12 ans?

## Sans être vécue, la démocratie n'a pas de sens

La vie quotidienne à l'école ou les faits rapportés par la presse régionale, nationale ou internationale fournissent de multiples situations et posent de nombreuses questions qui peuvent servir d'élément déclencheur à l'éducation à la démocratie. Il suffit de garder l'œil ouvert, l'oreille attentive et, surtout, d'y croire... Pensons, par exemple, à des réalités telles que:

- la crise autochtone;
- la guerre du Golfe;
- Haïti et sa démocratie;
- les élections scolaires;
- le dalai-lama de passage chez nous;
- Carmen Quintana qui nous présente son livre;
- l'opinion des parents sur la hausse des taxes;
- la violence dans la cour;
- la discussion en équipe.

Cette année, une toute petite question a tout déclenché: «*Est-ce qu'on va avoir un conseil de classe?*» La question-guillotine a suivi: «*Pourquoi?*» La réponse passe-partout: «*Ben... parce qu'on en avait un l'année passée...*»

Nous nous sommes alors engagés, à partir de ce simple dialogue, à vivre une expérience dont je ne connais pas encore les conclusions mais je sais d'ores et déjà qu'elle nous a permis de nous «frotter» concrètement aux principes, aux règles et surtout aux valeurs démocratiques.

## Apprendre à vivre en société, c'est tout d'abord apprendre à vivre en petit groupe

Après avoir discuté du bien-fondé d'un conseil, de sa formation et de son fonctionnement, on a désiré en savoir davantage. En effet, en 6<sup>e</sup> année, il nous fallait un modèle démocratique d'adulte parce qu'on aime faire comme les grands... Nous nous sommes alors penchés sur la structure actuelle de nos gouvernements et sur les services offerts par chacun. Le texte informatif « *Le Canada et ses Gouvernements* », que nous propose un manuel de français<sup>1</sup>, ainsi que le thème « *Vivre en démocratie* » de notre manuel de base en sciences humaines<sup>2</sup> nous ont permis d'orienter notre recherche.

En équipe, les enfants devaient discuter et retenir ce qui, dans les documents consultés, répondrait aux besoins d'un conseil de classe de 6<sup>e</sup> année. Toute suggestion était recevable en autant qu'elle fût justifiée.

Mise en commun. Les discussions engagées à partir des choix effectués ont placé les enfants en situation conflictuelle. Chaque équipe accordait une importance majeure à ses décisions. Certains, par exemple, voyaient d'un bon œil la création d'un comité traitant des conditions de travail pour négocier la quantité de devoirs et de leçons. D'autres pensaient que c'était superflu et qu'ils pouvaient se fier au bon jugement de l'enseignante. Nous avons alors comparé notre situation à la vie en société. Qu'arrive-t-il, autour de nous, quand des gens ne peuvent faire accepter leur choix? Nos idées, celles de nos parents, sont-elles toujours les meilleures? Doit-on, par contre, s'en laisser imposer? Comment faire pour s'entendre, pour qu'une discussion ne tourne pas en conflit?

La réflexion a été orientée sur la notion de respect de l'autre et de ses idées. Pour qu'une vie de classe ou de société soit agréable, chacun doit manifester une attitude déférente envers autrui. Il

---

1. Goyette, Diane et France Ménard. *Majuscule 6*. Saint-Jérôme, coll. Français 2000, Éditions du Phare inc., 1987, p. 76 à 79.

2. Picard, Jean-Luc. *Images du Canada*. Montréal, coll. Exploration de la réalité, C.E.C., 1987, p. 144 à 157.

devient ensuite possible de défendre ses droits et ses idées, d'une façon posée et d'en arriver à un accord. Apprendre à accepter, donc à respecter l'opinion de la majorité, s'est avéré tout aussi important, sinon plus, que de connaître la structure des gouvernements dont on voulait s'inspirer pour former le conseil de classe. Ce dernier est ainsi composé : un premier ministre, un vice-premier ministre, un secrétaire général, un chef de l'opposition, un député de l'opposition.

### Apprendre à vivre en société, c'est aussi apprendre qu'on a des devoirs

Notre premier devoir de citoyen, c'est de voter. Choisir des représentants en qui on aura confiance, des représentants responsables qui consulteront les électeurs, des représentants qui proposeront des solutions nouvelles et satisfaisantes.

Nous avons vécu une campagne électorale en bonne et due forme, de la mise en candidature aux élections. Chaque équipe de deux ou trois personnes a mené sa cabale avec ses partisans d'une façon respectueuse des droits des compétiteurs. Les discours électoraux se terminaient souvent par ce souhait : « Bonne chance aux autres ! »

Pour qui voter quand c'est mon ami qui se présente ? Que dire de ceux qui s'engagent pour une boîte de « Smarties » ? Que penser de ceux qui se recroquevillent dans leur coin sans participer, qui ne s'informent pas, ne questionnent pas ? Et de celui qui appuie tous les candidats afin de se faire des amis ou pour ne pas se créer d'ennemis ?

Cette étape a duré dix jours et a permis une mise au point efficace sur l'aspect émotif qui assez souvent refait surface, au détriment du rationnel, au moment d'une importante prise de décision. Nous avons aussi comparé cette situation à ce qui peut se produire à plus grande échelle (scolaire, municipale ou autre) et avons recherché les conséquences à long terme sur notre société des comportements de citoyens qui ne se sentent pas engagés.

Le jour le plus important de leur vie (!) a été celui où ils ont inscrit un « x » sur un bulletin de vote quasi authentique, derrière un isoloir. Comme ils se sentaient grands! Comme ils étaient importants! Ils choisissaient leurs représentants au conseil et ce n'était pas un jeu!

Le dépouillement du scrutin, avec un représentant de chaque parti politique comme vérificateur, a sensibilisé les enfants au fait qu'une élection, c'est juste. Et pour qu'il y ait justice, il est nécessaire de se donner des règles. Cela fait partie des exigences de la vie en société.

Philippe, nouvel élève à l'école, a été élu premier ministre. Les électeurs avaient apprécié sa façon dynamique de mener sa campagne avec Pheng. Leurs promesses électorales sentaient le renouveau, dénotaient un désir de faire participer chacun au mieux-être collectif: boîte à suggestions, journal mensuel d'informations, environnement, etc.

## Apprendre à vivre en société, c'est également vivre l'actualité

C'est essayer de comprendre...

- Pourquoi les Amérindiens se révoltent-ils? De quel droit agissent-ils ainsi? Les gouvernements dans ce conflit? Et les citoyens?
- Pourquoi, à Montréal, 34,1 p. 100 des citoyens seulement se sont-ils prévalus de leur droit de vote dans une élection municipale récente?
- Pourquoi Carmen Quintana nous dit-elle: « Je me suis fait brûler vive pour que le peuple chilien ait le droit de parole, le droit de vote et pour vous, Québécois, ça semble si peu important! »?
- Pourquoi le peuple haïtien a-t-il autant de difficulté à instaurer un régime démocratique?
- Pourquoi Sadam Hussein envahit-il le Koweït? Que vient faire l'ONU dans ce conflit?
- Pourquoi le dalaï-lama veut-il libérer le Tibet?



- Pourquoi les taxes scolaires augmentent-elles autant cette année?
- Pourquoi les sénateurs contestent-ils?
- Comment sont nommés les membres du Sénat? Es-tu d'accord?
- Pourquoi...? Pourquoi...?

## Apprendre à vivre en société, c'est ma vie d'aujourd'hui et de demain

Vivre dans une société, c'est vouloir améliorer son environnement, trouver des solutions pacifistes à des conflits. C'est s'engager, collaborer au bien-être de la vie du groupe. C'est stimuler son entourage à réagir à certaines injustices mais dans le respect d'autrui...

J'ai quitté mon groupe en janvier pour occuper de nouvelles fonctions. Nous sommes demeurés en contact par courrier. Je vous livre un extrait d'une lettre personnelle...

*Deuxième nouvelle: les élèves se révoltent. Oui, oui! Ils veulent changer les membres du conseil de classe. Faire une réélection. Évidemment, nous le conseil, nous avons choisi ton plan de départ. Faire une vraie démocratie! Alors nous avons choisi de rester. Enfin Philippe (Humphreys) a décidé ça!*

Sophie B.

Croyez-vous, en lisant ces quelques phrases, qu'éduquer à la démocratie, c'est transmettre une partie de manuel à nos jeunes? Ne serait-ce pas plutôt notre vie de tous les jours? Notre choix d'être en éveil, aux aguets de tout ce qui se vit pour aider les enfants à alimenter et à développer leur sens de la justice, du respect de l'autre et de la solidarité? Ne serait-ce pas aussi profiter de toute occasion pour faire valoir les avantages et les exigences de cette façon d'être et de vivre en société?

## 2. EXPÉRIENCES DE NON-VIOLENCE AU SECONDAIRE

---

PAR ROBERT DUBOIS

*La civilité et la non-violence constituent des attitudes qui se cultivent et qui servent de socle à la citoyenneté. La qualité du dialogue de l'enseignant avec sa classe peut instaurer et entretenir un climat de non-violence. ROBERT DUBOIS, enseignant au secondaire à la Commission scolaire des Affluents, rend compte ici d'une pratique éprouvée.*

Lorsque je révèle à de nouvelles connaissances que j'exerce la profession d'enseignant au secondaire, c'est le regard de l'interlocuteur qui m'exprime le mieux sa réaction. Avec le temps et l'expérience, j'ai appris à en déchiffrer la signification. Il y a le regard narquois qui dit: «Tiens, en voici un bien au chaud, bien protégé, généreusement rémunéré, gros vacancier»; le regard inquisiteur qui sous-pèse et interroge: «Et ta compétence? Et, surtout, ton français?»; le regard d'empathie qui encourage: «Allez, c'est un mauvais moment à passer, mais tu te reprendras dans une autre vie»; et le regard de commisération: «Comment fais-tu? J'en ai un seul qui n'en finit pas de me provoquer. Et toi, tu dois te mesurer à deux cents!»

Néanmoins, j'avoue d'entrée de jeu que j'adore mon métier et, de plus, j'ajoute naïvement que j'exploite en classe un style d'encadrement largement inspiré des principes de la non-violence, au risque de passer pour un brave missionnaire qui finira ses jours dans un chaudron noir.

Il faut vous dire que je n'ai rien inventé et que je dois beaucoup à William Glasser et à la thérapie de la réalité, ainsi qu'à Diane Gossen pour ses travaux. Je me suis contenté, à ma manière et à ma

mesure, d'appliquer quelques idées maîtresses et d'user de ma créativité pour les rendre efficaces en classe.

Je vous soumettrai d'abord mes intuitions sur les relations entre l'autorité dite « scolaire » et la non-violence. Je vous exposerai ensuite les applications concrètes que j'en ai tirées, surtout au cours des quatre premières rencontres avec mes élèves au début de l'année. En terminant, je vous dirai les pistes que je me propose d'approfondir dès cette année. Et cela en toute modestie, car je ne suis ni un spécialiste ni un théoricien, mais un simple enseignant qui se propose de partager les fruits de huit années d'expérience.

## Quatre points de repère

### 1. «T'es Canadiens ou Nordiques?»

Du fond de la classe, quelqu'un me lance abruptement cette question décisive: «Es-tu partisan des Canadiens ou des Nordiques?» Je suis debout devant une classe de deuxième secondaire. Je viens à peine de balbutier mon nom. Je suis quelque peu nerveux. La nouvelle année compte à peine trente secondes et me voilà en plein dilemme. Des pensées se bousculent dans ma tête, les unes venant de ma formation universitaire: programmes, objectifs, planification, cours, matières, «vite, pas de temps à perdre»; d'autres, plus inquiétantes, me sont inspirées par les propos de collègues plus expérimentés, encore tout frais à ma mémoire: discipline, ordre, efficacité, contrôle, surtout contrôle. Il faut les mettre à sa main! Les dernières, plus timides, me rappellent l'élève de deuxième secondaire que j'ai déjà été. Cette année-là, j'avais adoré le cours d'histoire parce que le professeur était particulièrement attachant. Mon choix se fixe. Je souris et, le plus simplement du monde, j'expose mes préférences sportives tout en ménageant adroitement les susceptibilités de chaque camp.

Cette première heure s'est vite passée, ainsi que toutes les autres qui ont suivi tout au long de l'année. Ce fut l'un de mes meilleurs groupes. Nous nous réservions du temps pour «jaser» de tout et de rien. Je garde de bons souvenirs de certains élèves.

Ce fut ma toute première intuition : créer et garder le lien, y investir le meilleur de mes énergies. Et cela peut être tout un art : de la mémorisation des prénoms, en passant par la fiche de Mario Lemieux, le dernier best-seller de Stephen King, les frasques récentes d'Axl Rose, à l'épisode de la veille de *Chambres en ville* et aux rumeurs sur les aventures romantiques des élèves.

Mais c'est en fait beaucoup plus. Il s'agit, certes, d'accueil, d'écoute et d'échange de vues, mais plus fondamentalement de reconnaissance et d'identité. Reconnaître une personne derrière l'élève et lui permettre de se construire une identité positive, voilà le premier principe d'un encadrement non violent.

Mais, dans tout cela, qu'en est-il de l'autorité de l'enseignant ?

## 2. « Cachez cette autorité que je ne saurais voir... »

« Mon prof de maths ne m'aime pas. "J'haïs" les maths. » Cette affirmation traduit l'extrême sensibilité de la relation entre l'enseignant, l'élève et la matière enseignée. Matière et maître sont indissociables, en particulier à l'occasion d'un échec retentissant ou d'un succès inattendu. J'ai souvent constaté que l'aspect affectif de l'apprentissage représentait aux yeux des parents et des élèves une explication de l'échec scolaire. « Mon prof ne m'aime pas, il m'a fait couler. »

D'où la forte tentation de privilégier le lien avec l'élève au détriment de l'encadrement nécessaire que doit exercer l'enseignant. Je peux devenir l'ami sans pour autant abdiquer ma responsabilité de professeur. Dans l'imaginaire québécois, le concept d'autorité est souvent associé à des réalités de violence, de partialité, d'intolérance et de contrainte.

Personnellement, j'ai recentré cette valeur dans la ligne du faire-croître, du faire-grandir. Promouvoir une gestion de classe non violente, ce n'est pas renoncer à l'exercice de l'autorité, mais l'appliquer différemment en renonçant à la violence et à la contrainte, en permettant à l'élève d'assumer les conséquences de ses choix et de ses comportements. Le navire sans capitaine et le navire aux trente-six capitaines courent un égal danger. D'expérience, j'ai appris que si, par souci d'amitié, je ne joue pas mon rôle de « leader » auprès des élèves, d'autres dans la classe s'en chargeront volontiers.

### 3. «Non-violence, passeport pour le martyr?»

Chaque fois que j'aborde cette question de la non-violence à l'école, mes interlocuteurs évoquent généralement les belles images du film *Gandhi*, qui illustre si bien l'ultime sacrifice d'un homme pour le bien de son peuple. Mais il convient de rappeler que si le non-violent se refuse à toute forme de violence pour faire avancer sa cause, il ne tolère pas toutefois d'atteinte à son intégrité comme personne humaine. Ainsi, tout en favorisant une gestion non violente des règlements de classe, je me préserve comme personne sur les plans physique, intellectuel et moral. Je ne me prétends pas candidat au martyr pour la juste cause d'une éducation sans violence. L'élève n'est pas affranchi de ses devoirs envers les autres élèves et envers l'enseignant. Comme éducateur, je guide mes élèves vers la réussite éducative et j'applique les conséquences des comportements déviants. En contrepartie, j'érige en absolu l'intégrité physique, intellectuelle et morale de chacun de mes élèves.

Créer un lien humain satisfaisant avec la classe, mettre en place les règles indispensables, affirmer son leadership, mais sans recours aux menaces, aux punitions, aux sarcasmes, aux attaques personnelles. D'où cette troisième intuition : l'exercice de l'autorité à l'école passe par le respect de l'intégrité de chacun des élèves.

### 4. Maîtriser l'intensité de la violence en classe

Les élèves demeurent toujours estomaqués lorsque je leur affirme au début de l'année que l'une de mes tâches les plus importantes consiste à maîtriser l'intensité de la violence en classe. Ils s'imaginent peut-être que je vais leur proposer quelques paires de gants de boxe, histoire de régler les conflits entre eux. Maîtriser ne signifie pas arbitrer. Le pouvoir, comme la nature, a horreur du vide. Dans chaque groupe humain se développent de subtils jeux de contrôle. Si l'enseignant n'assume pas sa charge de pouvoir, les leaders de la classe la prendront, et pas nécessairement au profit de tous. Maîtriser l'intensité de la violence en classe, c'est la maintenir le plus bas possible de manière que chacun et chacune se sente en sécurité. Cette sécurité s'applique autant aux relations entre les élèves qu'au lien entre l'enseignant et l'élève. De cette manière, je réduis consi-

dérablement la tentation de ma part de comportements contraignants à l'égard des élèves.

Trois réalités m'obligent à la vigilance eu égard à l'intensité de la violence dans la classe : d'abord mon penchant naturel à établir un contrôle sur l'élève, l'action potentiellement négative de quelques leaders naturels dans le groupe (gang, racisme, sexisme, intolérance) et, enfin, la propension de tout groupe à désigner des boucs émissaires. La frustration et la tension violente d'une classe se déchargent souvent au détriment des sujets plus faibles, moins aptes à défendre leur espace vital. Comme agent d'éducation, je dois assurer la sécurité de tous, et particulièrement des plus vulnérables.

Déclencher un échange d'idées dans la classe sur nos violences, petites et grandes, offre à chaque élève l'occasion de mieux comprendre ses pulsions personnelles et son milieu humain.

Une autorité dite non violente exige donc une attention permanente afin d'assurer la sécurité de tous, un engagement important auprès des élèves violents et un aménagement du temps qui permette des discussions ouvertes sur le sujet.

#### Quatre repères d'un encadrement non violent

1. Créer et maintenir un lien significatif avec les élèves ;
2. Assumer et affirmer l'autorité et le leadership du maître en classe ;
3. Respecter intégralement les élèves ;
4. Instaurer un climat de sécurité, consacrer du temps aux élèves difficiles, permettre la discussion en classe.

#### Quatre rencontres au début de l'année

##### Première rencontre : « Tes attentes et mes attentes »

Au cours de cette première rencontre, deux objectifs sont visés : établir un bon contact entre le maître et les élèves et provoquer une prise de conscience des attentes réciproques.

La rencontre comprend trois parties : ma présentation comme personne humaine avec son histoire, l'explication de mon choix et de

mon cheminement de carrière, la mise en commun de nos attentes respectives.

### *Ma présentation*

Je prends le temps de décrire quelques aspects de ma personne, car je souhaite représenter aux yeux des élèves plus qu'un simple fonctionnaire du savoir. Je ne suis pas une simple courroie de transmission installée au hasard par les dirigeants d'un organisme scolaire. Je suis avant tout une personne humaine et, dans la vie, l'attachement ne va pas aux courroies mais aux personnes. Cette ouverture est à double voie : dans la mesure où je veux dépasser le statut d'enseignant-bureaucrate les élèves perçoivent mieux qu'ils représentent à mes yeux plus que d'anonymes apprentis du savoir. Le message est simple : je me considère comme une personne et je te considère comme une personne.

Je crois qu'une partie du succès de l'année se joue dans cet exercice : raconter quelques anecdotes tirées de mon adolescence à cheveux longs et à pattes d'éléphants des années 1970.

### *Mon cheminement de carrière*

Rien de plus démotivant pour un élève que de se trouver en face d'un enseignant qui n'a pas vraiment choisi de l'être. Ils en viennent très vite tous deux à souhaiter être ailleurs. C'est pourquoi je prends le temps d'expliquer mon choix de carrière. J'ai choisi d'être là avec eux, parce que j'aime les jeunes, que j'adore l'enseignement et que «faire l'école» ne m'est pas une corvée. Professeur, aussi, parce que j'ai foi en l'intelligence – la mienne comme celle de mes élèves – et en la capacité de croissance. J'estime aussi qu'on peut trouver grand plaisir dans l'apprentissage. Je tente de briser un préjugé courant voulant que la plupart des enseignants aient choisi la carrière à cause des avantages sociaux ou, faute de mieux, comme dernier recours. Si j'exprime mon propre plaisir d'être là et d'y jouer mon rôle, mes élèves ont de meilleures chances d'y trouver le plaisir d'apprendre.

*Tes attentes et mes attentes*

À l'aide d'un tableau, je propose aux élèves une quarantaine d'actions positives qu'un enseignant peut accomplir en classe. Chacun est invité à en retenir un certain nombre pour ensuite en choisir cinq qui lui paraissent constituer le comportement du professeur idéal. Collectivement, nous en arrivons à un choix commun de cinq traits caractéristiques souhaités chez l'enseignant. Le même exercice est fait quant aux attentes de ce professeur idéal à l'endroit de ses élèves et l'on essaie d'établir un consensus sur les cinq comportements qui pourraient assurer le succès d'une belle année scolaire. Une fois le tout fixé et compris, je leur propose un arrangement. J'accepte pour ma part d'essayer de répondre aux exigences de ce portrait idéal tel qu'ils l'ont précisé; en retour je leur demande la réciproque.

À ce moment de la discussion s'installe un silence embarrassé. Plusieurs acceptent la proposition; d'autres s'abstiennent, quelque peu désorientés. Il est rare que maître et élèves s'entendent facilement et spontanément sur leurs attentes respectives. C'est pourquoi on y reviendra à la deuxième rencontre, pour rafraîchir les mémoires et, à la quatrième, pour conclure un contrat de classe accepté par tous.

## Deuxième rencontre: «Ton rôle et mon rôle»

Pour cette deuxième rencontre, je propose trois activités qui constituent à mes yeux le cœur même d'une gestion de classe non violente, répondant à trois objectifs: définir les rôles de chacun, rédiger un règlement de classe et préciser les conséquences (non les punitions) du non-respect de ces règlements. L'exercice peut sembler périlleux, voire suicidaire, pour un éducateur soucieux de maintenir la maîtrise de la classe. L'expérience n'en révèle pas moins d'agréables surprises. Beaucoup d'élèves, si on leur en donne l'occasion, arrivent très bien à l'autodiscipline dans la mesure où ils ont la conviction de s'assurer ainsi une année scolaire agréable et couronnée de succès.



### *Précision des rôles*

À partir d'un tableau, nous énumérons de concert les éléments constitutifs du rôle de l'enseignant, en précisant bien les tâches qui ne lui appartiennent pas (ex. : préparer un cours, oui ; fournir les crayons, non). J'insiste alors sur ce que j'entends assumer et sur ce que je ne prendrai pas à mon compte. Je veux être un éducateur, mais non un policier ou un gardien de prison. Par la suite, on précise de la même façon le rôle et la responsabilité de l'élève (ex. : terminer les travaux, oui ; tricher, non). J'invite les élèves à tracer eux-mêmes ce profil.

### *Règlements de la classe*

À partir de cette description du rôle de l'élève, il est facile de formuler en collaboration cinq ou six règles simples, claires et positives. La démarche se fait en gardant bien en vue l'objectif ultime qui est la réussite scolaire de tous et de toutes. Une fois ce règlement accepté par toute la classe – toujours dans la perspective d'une juste chance pour chacun et chacune d'atteindre le succès –, il est plus facile d'aborder la délicate question des conséquences de la violation des consignes.

### *Conséquences des contraventions*

Habituellement, c'est sur ce point de la démarche qu'on achoppe. Certains trouveront d'instinct la juste mesure, d'autres exagéreront dans la souplesse, voire la magnanimité, d'autres encore, à l'inverse, feront preuve d'une sévérité sans proportion à l'enfreinte.

Pour en arriver à un compromis acceptable, je leur donne un aperçu de la médecine qu'ils nous administrent tout au long de l'année. J'inverse la situation et par le moyen des jeux de rôle j'illustre le contexte : je bafoue les règlements, je me fous des conséquences, j'invente mille excuses, mille justifications, mille prétextes, je boude, je chiale, je crie à l'injustice, je dénonce le régime pénitentiaire imposé par l'école. Très vite débordés, les élèves s'empressent de me mettre à la porte. Exercice salutaire, tant par le plaisir qu'il procure que par la prise de conscience qu'il permet.

Ensemble, blague à part, nous nous appliquons à trouver un juste milieu dans le choix des responsabilités consécutives aux actes posés, en optant pour une progression dans l'escalade des conséquences. Tout au long du processus prévu dans les cas de manquement aux règles établies, l'élève pourra rétablir la situation par un dialogue avec l'enseignant, soit en proposant son plan de redressement, soit en réparant la faute. Aucune excuse n'est prise en considération, toute l'énergie se concentre sur la recherche d'une solution efficace pour le respect du règlement. L'élève peut ainsi faire ses choix de comportement en connaissant parfaitement toutes les conséquences qu'il devra assumer.

De cette manière, l'enseignant n'a pas à se remettre en colère, ni à culpabiliser le récalcitrant. Si l'éviction de la classe s'impose comme mesure ultime, le maître demeure disponible pour négocier les conditions d'un retour et chercher une solution à l'impasse.

J'expérimente cette méthode depuis cinq ans dans mes diverses classes. Je n'ai rencontré que de rares cas où l'expulsion est devenue nécessaire. Toujours la situation s'est rétablie de façon satisfaisante pour les deux parties. La plupart du temps, le contact ne s'est pas rompu ; parfois même le lien est devenu plus étroit par la suite.

### Troisième rencontre : test de capacité de réussite et test de motivation

Nous voici enfin parvenus à l'étape la plus facile et, de loin, la plus fascinante. Plusieurs élèves traînent des échecs d'ordre scolaire, familial ou personnel. D'autres développent une véritable identité d'échec. Briser cette image, permettre l'émergence d'un modèle de réussite, soutenir la confiance en soi constituent les objectifs de cette rencontre.

Le programme comprend deux démarches semblables qui ne se distinguent que par le contenu du test employé. Ces épreuves n'ont aucun caractère scientifique et, en fait, ne mesurent rien. Elles ont plutôt l'effet du placebo. Le premier exercice, que j'appelle « test de capacité de réussite », s'inspire vaguement des tests sur le quotient intellectuel. Il ne fait référence à aucune matière scolaire et se limite

à une trentaine de questions de pure logique. Je ne corrige que le tiers du test. Au départ, j'attribue à tous cent points et j'ajoute les points accumulés par la correction des dix dernières questions (trois points chacune). Ce qui donne des résultats très élevés. Dans l'échelle d'interprétation que j'ai mise au point arbitrairement, les élèves ont une capacité de réussite se situant entre «très bonne» et «géniale». De quoi revigorer l'image de soi chez un bon nombre.

J'entends vos protestations indignées : tromperie, mensonge, duperie de mauvais goût. Au cours d'une dizaine d'années d'enseignement, j'ai constaté qu'une infime partie des échecs scolaires étaient attribuables à une faiblesse du potentiel intellectuel. La majorité des difficultés scolaires proviennent d'autres sources. Pourtant, nos élèves doutent de leurs capacités intellectuelles et se déprécient. Comment arrêter cette hécatombe ? La traditionnelle tape dans le dos ne suffit pas. Confirmer par un moyen neutre les capacités que je devine chez mes élèves m'apparaît une méthode valable. Croire en soi, n'est-ce pas déjà mettre son esprit en état d'ouverture ? Pour que cette porte s'entrebâille, n'est-il pas opportun de huiler quelque peu les charnières ?

Le second test, intitulé «Motivation scolaire», relève de la même inspiration. L'épreuve vise à mesurer le degré d'engagement de l'élève dans son milieu scolaire. Il s'agit en fait d'une partie d'un test véritable. Les résultats traduisent assez fidèlement l'état d'esprit de l'élève à l'égard de l'école. Cette fois, les scores sont plus nuancés et amènent l'élève à s'interroger sur ses attitudes.

En faisant discrètement part des résultats à chacun des élèves à l'occasion de la quatrième rencontre, je prends bien soin d'expliquer qu'une excellente note dans le premier test ne signifie pas automatiquement que la réussite est assurée. Il indique seulement que la capacité est présente – ce qui est vrai – et que tout se joue selon le degré de motivation. C'est la prise dont dispose l'élève eu égard à son succès à l'école.

Quatrième rencontre : pourquoi apprendre cette matière ?

La dernière rencontre prend beaucoup plus l'allure d'une campagne de «marketing» que d'une simple présentation des objectifs des pro-

grammes d'études. Le but est d'intéresser l'élève au contenu de la matière proposée.

Tous les moyens sont mobilisés: dossiers de presse, films, démonstrations, discussions, témoignages, reportages, etc. On vise essentiellement à lier le plus étroitement possible le contenu de la matière à ses applications pratiques dans la vie quotidienne.

Bien vendre ses contenus d'enseignement, c'est aussi propager la conviction qu'il y a du plaisir à les assimiler et qu'on acquiert ainsi de nouvelles compétences qui fourniront une plus grande maîtrise de sa vie et une plus grande possibilité dans ses choix.

C'est déjà une grande victoire pour l'enseignant d'amener son élève à prendre conscience des besoins personnels qu'il peut satisfaire dans la matière proposée. Il développe ainsi un désir de réussite qui mobilise son intérêt et déclenche sa motivation.

Et le reste de l'année...

Voilà déjà passées les quatre premières rencontres de l'année et, à ce jour, pas un seul objectif du programme n'est encore atteint. Une fois l'encadrement bien en place, le tout se rattrape assez vite. Dans la suite de la vie de la classe tout au long de l'année, voici les attitudes qui confirment la démarche amorcée:

- Maintenir constamment le contact et assurer un suivi étroit auprès des élèves perturbateurs;
- Se ménager des moments de plaisir et de surprise, discuter en groupe de l'actualité et d'événements particuliers;
- Renouer le lien personnel à chacune des nouvelles rencontres avec la classe, tâcher d'avoir du temps pour l'accueil;
- Faire connaître ses états d'âme au groupe quand la classe fonctionne difficilement;
- Prévoir à l'occasion de petites fêtes avec les élèves, un repas en commun, des projets à taille humaine;
- Participer le plus souvent possible aux activités parascolaires des élèves.

## Piste d'avenir

Au cours de la prochaine année scolaire, j'ai bien l'intention d'explorer de nouvelles avenues. Elles s'ajouteront à ce que je viens d'exposer. Elles sont encore à l'état d'ébauche dans ma tête; je vous les signale quand même à titre indicatif.

1. J'aimerais prévoir au milieu de l'année un temps d'arrêt pour revoir les règlements de la classe, les rajuster à l'épreuve de l'expérience, les préciser, au besoin, mieux doser les responsabilités qui en découlent.
2. Je souhaiterais que les élèves en viennent à s'autoévaluer, tant du point de vue des résultats scolaires que du point de vue de leur comportement. Peu à peu, ils prendraient ainsi conscience de la pertinence de l'autodiscipline.
3. Je désirerais mettre au point un mécanisme de reprise d'épreuves qui permettrait à l'élève de s'y présenter autant de fois que sa réussite l'exigerait. Beaucoup d'élèves perdent toute motivation à la suite d'un échec.
4. Je voudrais offrir à l'élève l'occasion d'évaluer la pertinence de la matière à l'étude et de la compétence à acquérir. Cette évaluation me donnerait un aperçu plus juste de la valeur et de l'effet de chacun des objectifs proposés.

## En conclusion

Je termine ces propos par une anecdote. À l'occasion d'une étude de cas à l'école, le dossier d'un de mes élèves fit l'objet d'un examen très serré, en particulier relativement à sa faible présence aux cours. Quant à moi, je n'avais jamais connu de problème avec lui à ce chapitre. Intrigué, j'en discutai avec lui un peu plus tard. «Pourquoi tu sèches tous les cours et pas le mien?» Il me répliqua spontanément : «Parce que c'est le seul cours où je trouve du plaisir.» Et c'est un cours qu'il a bien réussi.

### 3.

## LA VIOLENCE : GRANDES ET PETITES CAUSES

---

PAR DIANE SAVARD, COLETTE NOËL,  
MICHEL DESJARDINS ET ROBERT CADOTTE

*Les auteurs font partie de PACIJOU, un organisme qui promeut les jeux et les jouets non violents, et qui sensibilise les milieux scolaires au recul critique qui s'impose face à la promotion médiatique de modèles de violence.*

**L**a violence a augmenté considérablement au Québec au cours des dernières années, particulièrement chez les jeunes.

Le problème est à première vue complexe. Si l'on s'attarde, comme le font les psychologues, à détecter toutes les causes qui peuvent expliquer qu'un individu soit devenu violent, le nombre de ces causes peut être infini.

L'enseignant et l'enseignante n'ont ni le temps ni les moyens d'établir cette multitude de causes qui peuvent expliquer les comportements violents de chacun des élèves de leur classe. S'ils tentaient d'établir ces diagnostics, il ne leur resterait plus de temps pour agir et enseigner.

Cela ne devrait cependant pas nous décourager. Il n'est pas nécessaire de connaître toutes ces causes individuelles pour agir efficacement sur la violence. Les enseignants sont même parmi les mieux placés pour avoir une influence importante sur la violence qu'on retrouve dans la société. Encore faut-il reconnaître les endroits où nous pouvons être les plus efficaces. Et nous pouvons être efficaces en nous attaquant à certaines causes générales plus importantes. Pour savoir sur quoi agir, il faut regarder l'ensemble du portrait et, d'abord, la situation actuelle de la violence.

## La violence augmente

La première constatation à faire sur la violence dans notre société concerne l'évolution des crimes violents au Canada au cours d'une décennie. Commençons par ces données tout à fait ahurissantes: le taux de crimes violents a doublé au Canada entre 1980 et 1990<sup>1</sup>. Par crimes violents, on entend les meurtres, les enlèvements, les agressions sexuelles, les voies de fait, etc.

Le bilan en 1991 indique, lui aussi, une hausse de presque tous les taux de criminalité. Une exception, comme en 1990: les délits liés à la drogue baissent légèrement.

Une deuxième donnée concerne les jeunes. Au Service de police de la Communauté urbaine de Montréal, on a aussi observé des changements alarmants dans la nature des crimes commis par les jeunes. Entre 1980 et 1990, on observe une baisse des crimes contre la propriété et une montée en flèche des crimes contre les personnes (les crimes violents). On observe aussi une montée de la violence gratuite, c'est-à-dire commise sans mobile apparent.

## Pourquoi cette explosion de violence?

Jusqu'à une époque récente, les causes les plus évidentes de la violence étaient rarement discutées. Cela se comprend. La plupart des experts «en violence» sont des spécialistes du «cas individuel». La tendance toute naturelle est alors de chercher les causes immédiates. Ce jeune homme violent était-il lui-même battu par son père<sup>2</sup>? A-t-il une maladie mentale particulière? Son surmoi a-t-il submergé son moi?

Même si ces renseignements sont intéressants et éclairants pour comprendre l'éclosion de la violence chez un individu donné, ces causes immédiates ne permettent cependant pas de comprendre pourquoi les États-Unis ont un taux de meurtres trois fois plus élevé que celui du Canada et cinq fois plus élevé que celui de l'Europe de l'Ouest. Pour une population équivalente, chaque fois qu'il se

---

1. *La Presse*, 29 mai 1991.

2. On a en effet observé une relation entre les deux phénomènes.

commet 3 meurtres en Europe de l'Ouest<sup>3</sup>, il s'en commet 5 au Canada et 15 aux États-Unis.

Serait-ce que nos voisins du Sud ont des gènes plus violents que ceux des Européens? Bien sûr que non. La réponse est à chercher dans les différences d'organisations sociales, dans de grands phénomènes de société, dans les politiques économiques, sociales et culturelles des pays.

En fait, il est surprenant de voir comment nous ignorons les deux causes les plus évidentes de la violence : la pauvreté et la culture.

### Pauvreté et violence

La violence quotidienne n'est pas répartie également entre les classes sociales. À Montréal, par exemple, les quartiers les plus pauvres ont des taux de crimes violents cinq à six fois plus élevés que le secteur beaucoup plus riche du West Island<sup>4</sup>.

Bien que le facteur «pauvreté» soit très important pour prévoir la violence, il n'arrive cependant pas à expliquer l'évolution récente de la criminalité violente.

Pour que la pauvreté explique l'augmentation de la violence au cours de la dernière décennie au Canada, il faudrait observer une détérioration marquée des conditions économiques au cours de la même décennie. Or, cela n'a rien d'évident. Tout au moins en ce qui concerne le chômage, on s'aperçoit qu'il a eu tendance à régresser au cours de cette période<sup>5</sup>. Il nous faut donc chercher ailleurs l'explication de cette poussée de violence.

---

3. *The Economist*, 22 décembre 1990.

4. Si les enseignants sont mal placés pour diminuer la pauvreté, on voit cependant qu'il en est tout autrement des gouvernements qui, eux, pourraient par diverses politiques répartir différemment la richesse et diminuer la pauvreté.

5. De 1981 à 1985, le taux annuel moyen de chômage a été de 10,4 p. 100. De 1986 à 1990, il a été de 8,3 p. 100. D'autres indicateurs pourraient peut-être nuancer ce que nous dit le taux de chômage. La baisse du chômage ne correspond peut-être pas à une amélioration du revenu des familles. Cependant, rien n'indique une augmentation radicale de la pauvreté qui pourrait correspondre à l'augmentation de la violence qu'on a observée.



Le facteur «pauvreté» ne peut expliquer, non plus, les différences énormes entre les taux de violence des États-Unis, du Canada et de l'Europe de l'Ouest. Les pays dont il est question ont en effet des niveaux de vie fort semblables.

## Violence et culture

Ces données nous renvoient donc au deuxième facteur en importance qui explique l'irruption de la violence, c'est-à-dire la culture. Par «culture» nous entendons ce qui est réellement consommé comme nourriture intellectuelle par la majorité de la population. Aujourd'hui, cela veut d'abord dire la télévision et le cinéma, puis le sport professionnel, la musique, les jeux vidéo, les jouets, mais aussi les lois et les grandes politiques sociales des pays.

Quand on regarde les différences de culture entre les divers pays et les changements qui se sont produits au cours des dernières années, l'explication tombe sous le sens.

## Violence et culture une augmentation concomitante

On voit en effet que l'augmentation de crimes violents au Canada au cours des années 1980 est concomitante de l'augmentation de la violence dans les objets culturels qui nous parviennent des États-Unis. Quelques exemples frappants:

- Au cours des quatre premières années du mandat du président Reagan, les dépenses militaires ont doublé aux États-Unis. Cela avait pris dix-sept ans auparavant pour que les dépenses militaires doublent. Cette augmentation s'est accompagnée d'une vaste campagne publicitaire militariste, campagne qui a largement été reprise par le gouvernement canadien.
- Plusieurs États ont réintroduit la peine de mort depuis l'arrivée au pouvoir du président Reagan, tout cela étant accompagné des discours vengeurs habituels pour justifier ce type de répression.
- De 1980 à 1987, la vente de jouets de guerre a augmenté de 700 p. cent par rapport aux autres types de jouets. Depuis

1987, la quasi-totalité des héros-jouets pour petits garçons offerts à la Canadian Toy and Decoration Fair<sup>6</sup> sont des héros violents. Ces héros sont tous issus de séries télévisées<sup>7</sup>.

- De 1983<sup>8</sup> à 1985, le nombre d'heures de violence dans les émissions pour enfants en provenance des États-Unis a été multiplié par 18. En 1987, la moyenne d'actes de violence dans ces dessins animés était alors de 41 par heure. Le record : G.I. Joe, avec 84 actes d'agression à l'heure<sup>9</sup>.
- Près de 85 p. 100 des cassettes Nintendo mises en marché au cours de la décennie ont un contenu violent. Près de 60 p. 100 ont un contenu proprement de guerre.
- On constate une escalade spectaculaire de la violence dans les films à mesure qu'ils sont produits. Par exemple, dans *Robocop I*, produit en 1987, on compte 32 morts. Dans *Robocop II* (1990), le décompte monte à 82 personnes tuées. Dans *Die Hard I (Piège de cristal)*, 18 personnes sont tuées. Le décompte monte à 264 dans *Die Hard II (58 minutes pour vivre)* (1990)<sup>10</sup>. En 1989-1990, les vidéocassettes les plus consommées par les élèves québécois du second cycle du primaire ont été *Batman* et les films d'horreur de la série *Freddy*<sup>11</sup>.

---

6. Il s'agit de la foire annuelle où les compagnies de jouets présentent aux détaillants leurs nouvelles productions. Cette foire se tient habituellement en janvier ou en février, pour le Noël suivant.

7. Source : International Coalition Against Violent Entertainment (ICAVE).

8. Il s'agit de la date où le président Reagan a déréglementé les émissions pour enfants.

9. Source : International Coalition Against Violent Entertainment (ICAVE).

10. Décompte effectué par la revue *Newsweek*, 1<sup>er</sup> avril 1991.

11. GRJM (Département de communication de l'Université de Montréal). *Analyse de l'offre et de l'écoute*, 1990, page 47.

## Le cas Batman

La violence a donc augmenté en flèche au cours de la décennie, notamment dans le cinéma pour enfants. À Pacijou, pour mieux comprendre la nature et l'ampleur de cette évolution, nous avons fait l'exercice de comparer un classique réédité à plus de vingt ans d'intervalle. L'occasion nous a été fournie par la rediffusion récente à la télévision du long métrage *Batman* de 1966<sup>12</sup>.

Nous l'avons comparé avec la version récente de 1989. Les résultats sont impressionnants.

Ainsi, dans la version de 1989<sup>13</sup> de *Batman*, on compte :

- 41 meurtres très réalistes ;
- 152 coups de fusil (sans compter les trois rafales de mitrailleuse) ;
- 23 batailles dont 78 coups divers ;
- 2 scènes d'horreur (un bandit brûlé vif par le Joker ; l'amante du Joker que celui-ci a volontairement défigurée à l'acide) ;
- 8 accidents d'autos avec blessés ou morts indéterminés ;
- Série d'explosions avec blessés ou morts indéterminés ;
- Série de gazés avec un gaz mortel.

En somme, un film violent tout à fait à la mode du jour ! *Miami Vice*, *Rambo* ou *Robocop* n'ont rien à envier à *Batman* (1989) au chapitre de la violence. Le climat est sombre et lourd. Les scènes de violence sont très réalistes. Les nouvelles techniques qui permettent de rendre les scènes d'horreur plus vraies que nature sont utilisées au maximum. À classer dans les catégories «drame» et «film d'action». En n'oubliant pas, bien sûr, que la catégorie «film d'action» est un terme pudique pour définir un «film violent».

---

12. Le film de 1966 était une production de William Dozier. Scénario : Lorenzo Sample Jr. On y retrouvait Adam West dans le rôle de Batman, Burt Ward dans celui de Robin, Lee Meriwether dans celui de la femme-chat, Cesar Romero dans celui de Joker, Burgess Meredith dans celui de Pingouin et Frank Corshin dans celui de Sphinx.

13. Le rôle de Joker est alors interprété par Jack Nicholson.

La version 1966 de *Batman* est aux antipodes de cette version 1989. Elle commence par une mise en garde «aux amoureux du rire». Il s'agit d'un film manifestement destiné à un double public : les jeunes enfants et les parents qui les accompagnent. Chacun de ces publics y trouve un message différent. Pour les jeunes enfants, il s'agit d'un suspense entre deux bons et quatre méchants. Les batailles y sont présentes, mais elles ressemblent plutôt à des situations du genre «tartes à la crème».

Quant au public adulte, il se paiera 90 minutes de rire. On voit des héros déclamer des déclarations d'amour ou faire de longues diatribes d'un «cucu» sans équivoque. Autant les adultes vont rire en voyant ce film pour enfants, autant les jeunes vont le prendre au sérieux. En ce sens, ce film n'a rien d'amateur. Et ici, il ne s'agit pas d'une erreur de conception. Manifestement, l'auteur voulait faire rire les parents à travers ce suspense pour enfants.

*Dans l'ensemble du film, on ne trouve aucun meurtre, aucun blessé ou aucune scène d'horreur.*

Il y a bien des scènes de batailles mais fort différentes de la version 1989. Dans la version 1966 on trouve donc :

- 5 explosions de torpilles (dirigées contre Batman et Robin), qui ratent toutes leurs cibles ;
- deux missiles Polaris qui servent à lancer les charades du Sphinx dans le ciel de la cité ;
- deux explosions dont l'une fournit une scène très longue où Batman tente de jeter une bombe à l'eau en évitant de blesser qui que ce soit, incluant les animaux qui ne méritent même pas d'être blessés ;
- 12 coups de Batzooka contre le sous-marin afin de le faire remonter en surface ;
- trois batailles, du genre tartes à la crème, totalisant environ 120 coups (de poings ou autres) ;
- 8 gazés par un produit qui endort pour quelques minutes ;
- En fait, le gros du drame tourne autour d'une invention : un appareil qui permet de déshydrater les humains, puis de les faire réapparaître au besoin.

Bref, le genre de violence qu'on trouve dans cette version 1966 est similaire à la violence des comédies burlesques d'antan.

Il en est tout autrement de la version 1989 de Batman.

## Le retour de Batman

Deux des auteurs de ce texte ont aussi vu *Le retour de Batman* (1992). Au moment d'écrire ces lignes, il n'était pas encore sur cassette. Donc nous n'avons pu décortiquer ce film.

Bien qu'il soit coté 13 ans et plus, les enfants de 5 à 9 ans étaient présents en grand nombre dans la salle de cinéma où nous nous trouvions. Nous sommes restés sidérés de voir le genre de films qu'on construit actuellement pour nos enfants; sidérés, entre autres images, devant ce Pingouin qu'on voit pendant de longues minutes la bouche dégoulinante de sang; sidérés de voir la femme-chat dévisager un homme avec ses griffes pour venger une femme qu'il s'apprêtait à violenter; sidérés de voir le plaisir des spectateurs quand Batman fauche les vilains avec sa Batmobile; sidérés de revoir la scène d'horreur d'un méchant carbonisé...

La comparaison des deux versions de Batman, à 23 ans d'intervalle, est l'illustration d'une évolution spectaculaire pour ce qui est de l'augmentation de la violence filmée.

## Violence et culture, des différences évidentes

Si l'augmentation de la culture violente apparaît la seule explication plausible à la hausse de la violence réelle<sup>14</sup>, il nous reste à expliquer l'écart des taux de violence entre les États-Unis, le Canada et l'Europe de l'Ouest. La disparité des cultures peut-elle aussi expliquer ces différences de violence? Un rapide survol des productions culturelles aux États-Unis et en Europe confirme cette explication en laissant peu de place au doute.

Comparez les films en ce qui concerne les lauréats de cette année en Europe et aux États-Unis. Le gagnant à Cannes, cette année,

---

14. Voir plus loin: «Les études scientifiques».

était *Les meilleures intentions*. Le gagnant des Oscars: *Le silence des agneaux*. Comparez les compagnies de jouets comme Hasbro (producteur de *G.I. Joe*, *Transformers*, *COPS...*) et Mattel (*Barbie*, *Maîtres de l'Univers*) aux compagnies européennes comme Lego ou Playmobil. Comparez les lois « américaines » sur la peine de mort (de plus en plus populaire) et le port d'arme (presque en vente libre) aux lois européennes (peine de mort abolie et port d'arme sévèrement réglementé). Comparez enfin les dépenses militaires par habitant: de trois à dix fois plus élevées aux États-Unis que dans les pays d'Europe.

Aux États-Unis, le courant dominant, tant sur le plan culturel que social et politique, valorise la violence. Cela n'a rien « d'anti-américain » de l'affirmer. Il ne s'agit que d'un constat sans complaisance de la réalité. Aux États-Unis, à la fin du primaire, un jeune a regardé en moyenne 8000 meurtres et 100000 autres actes de violence.

À voir l'évolution des choses et la vitesse à laquelle la culture des États-Unis imprègne le Québec et les autres pays, on peut prédire qu'ils verront leur taux de violence augmenter à mesure qu'ils s'approprieront cette culture violente.

Les émissions pour enfants dans tout ça? Elles sont un des éléments parmi d'autres qui concourent à construire une société violente et militariste. Il est bien évident que le fait de regarder *G.I. Joe* n'est pas suffisant pour déclencher la guerre contre l'Irak ou pour fabriquer un assassin. Toutes ces émissions ne sont que des éléments qui concourent à augmenter la violence générale de la société. Nous commençons à présenter aux enfants le modèle *G.I. Joe* à 4 ans, puis cela se continue avec *Rambo* et ainsi de suite.

## Les études scientifiques

Plus de 200 études scientifiques concluent à une relation entre le fait de regarder des films violents et l'augmentation des comportements violents.

En fait, seulement quelques études affirment le contraire. Celles-ci sont largement discréditées par la communauté scientifique. Le

problème auquel s'attardent maintenant les chercheurs n'est plus de montrer la relation évidente entre télévision et comportements violents, mais d'en comprendre les mécanismes psychologiques de façon plus précise.

Les diverses associations scientifiques ont toutes conclu, elles aussi, que les effets néfastes de la violence télévisée ne faisaient plus de doute. C'est le cas de l'Association des psychiatres du Québec, de la Corporation des psychologues, de l'Association des pédiatres du Québec, de la Canadian Pediatric Society et de l'American Psychological Association.

En fait, le débat sur les effets de la violence filmée ressemble à celui que nous avons connu à propos de la cigarette. On se souviendra qu'à l'époque quelques recherches, parfois financées par l'industrie du tabac, contredisaient les études nombreuses conduites par des chercheurs indépendants. Il a fallu que les associations médicales prennent position fermement pour qu'on cesse enfin de considérer les diverses recherches sur les effets du tabac comme une sorte de match nul.

## Le rôle des enseignantes et des enseignants

Comment s'opposer à cette culture violente et sexiste qui nous vient des États-Unis? Le Québec est bien petit face aux milliards d'Hollywood. En fait, seule une concertation de tous les intervenants peut nous permettre de contrer efficacement cette culture violente. Cependant, l'école est l'institution privilégiée pour entreprendre cette action. Elle seule est suffisamment forte pour constituer un contrepoids.

Il nous faut donc aborder directement à l'école ces modèles produits par le cinéma. les aborder, les critiquer et proposer une solution de remplacement. Il nous faut proposer aux jeunes d'autres héros et héroïnes que Rambo et Barbie. Nous croyons que les enseignantes et les enseignants eux-mêmes peuvent être ces modèles, en ne se gênant pas pour propager leurs valeurs et pour critiquer les valeurs des matamores des films d'action.

Cependant, pour interagir avec les jeunes sur la culture, il faut connaître cette culture. Comme nous avons pu le constater dans nos sessions de formation, peu d'enseignants et d'enseignantes la connaissent véritablement. Nous les invitons donc fortement à se « taper » les films d'action et les dessins animés les plus regardés par les jeunes ; à décortiquer aussi les rôles des héros et des héroïnes. L'exercice est vraiment instructif. Ils pourront alors plus facilement imaginer pourquoi les garçons aiment se prendre pour les tortues Ninja ou pour Rambo.

## Le bien et le mal

En terminant, nous aimerions soumettre quelques éléments à votre réflexion concernant la culture pour enfants (films, jouets et jeux vidéo de guerre et de violence).

Certains prétendent que les films à la *Ninja Turtle*, *G.I. Joe* ou *Rambo* sont inoffensifs parce que le bon triomphe du méchant. L'enfant s'identifierait alors aux forces du bien et rejetterait les forces du mal.

Ils oublient ici une évidence énorme : l'enfant ne se contente pas de s'identifier au bon. Il souscrit aussi aux méthodes utilisées par le bon. Et les méthodes de bons, dans la quasi-totalité des films d'action, se résument à une seule chose : la violence.

Ils oublient aussi que l'enfant acquerra, à travers ces films, une vision du monde où les bons sont parfaits et où les méchants ont toujours tort. Cette vision est aussi loin que possible de la vraie vie.

## Les modèles à imiter

Le deuxième élément de réflexion concerne les modèles. Notre problème avec la culture américaine est finalement relativement simple. Les modèles dominants offerts aux jeunes sont l'antithèse de ce que nous voulons réellement pour nos enfants.

Essentiellement, le modèle Batman ou Rambo se résume en peu de mots : toujours en conflit, et une seule méthode pour solutionner ses conflits, la violence. Le reproche qu'il faut faire à Batman n'est pas tant d'avoir à affronter des conflits. La vie en est pleine et



il est normal qu'on enseigne aux jeunes comment les résoudre plutôt que de se mettre la tête dans le sable. Le problème fondamental de ces héros est leur manichéisme et leur violence.

Du côté des héroïnes, c'est tout le contraire. Ces femmes ont plutôt pour fonction d'être «belles»<sup>15</sup> et de consommer des objets de luxe!

Il est difficile de faire plus bête que ces deux modèles.

## Conclusion

La violence et les conflits existent dans la vraie vie. Pacijou ne propose pas de montrer aux jeunes un monde aseptisé et rose bonbon. Loin de là. Il ne propose même pas d'éliminer complètement la violence des émissions pour enfants. Ce qu'il propose, c'est de montrer aux enfants des moyens de régler les conflits autres que la violence. Il y a bien des façons de régler des conflits dans la vie: la discussion, la négociation, la coopération, l'utilisation de son intelligence, l'humour, par exemple...

La classe constitue l'endroit idéal pour aborder ces solutions de rechange et les faire adopter avec succès par les enfants.

---

15. «Une beauté, au demeurant très stéréotypée à laquelle ressemblent toutes les starlettes d'Hollywood. En véhiculant le mythe que le style Vicky Vale correspond aux critères de la beauté, 99 p. 100 des parents ne rendent pas service à leur fille qui ne ressemble pas du tout à Vicky. Cette glorification faite par les médias des styles Vicky, Pamela ou Krystle explique d'ailleurs une bonne partie des problèmes d'anorexie que rencontrent plusieurs adolescentes et même plusieurs femmes. Celles-ci se fixent en effet une mission impossible en voulant ressembler à ces starlettes. Le cas de Twiggy, dans les années soixante, a bien fait ressortir le mécanisme. Twiggy était un modèle britannique très à la mode alors, mais d'une minceur qu'on ne retrouve que chez une infime minorité de femmes. Des dizaines d'adolescentes se sont laissées mourir de faim parce qu'elle s'étaient mises à la diète pour ressembler à Twiggy.» Citation extraite de *La Presse*, 5 février 1990. *L'Unicef et Barbie*, par D. Savard, J. Champagne et G. Lachance.

## 4. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ SUR LE TERRAIN : DES UTOPIES QUI SE RÉALISENT...

---

PAR RICHARD RIEL

*L'éducation à la citoyenneté mobilise des équipes scolaires. Elle suscite une créativité où l'école elle-même s'engage. Comme les projets relatés ici en font foi, elle se prête éminemment à marquer le projet éducatif d'un établissement.*

*RICHARD RIEL est membre du comité de rédaction de Vie pédagogique. Il travaille depuis de nombreuses années dans le domaine de l'éducation et de la télévision.*

Si elle veut éduquer à la citoyenneté, l'école ferait mieux de tenir ses promesses : donner à chacun les moyens de maîtriser sa vie personnelle et de participer à la vie de la cité.

Perrenoud, 1997

Quand on aborde le sujet de l'éducation à la citoyenneté, on arrive assez vite à deux constats. Premièrement, il ne s'agit pas d'un concept simple et univoque, mais plutôt d'un concept à multiples facettes qui se révèlent dès qu'on déplace le projecteur. Former des citoyens, c'est bien plus qu'initier les jeunes aux institutions démocratiques. Cela concerne aussi les droits de la personne, la compréhension interculturelle et internationale, l'appartenance, l'engagement, le développement durable, l'acquisition d'une conscience sociale et planétaire. Être un bon citoyen, c'est prendre sa place autant dans son village natal que dans le village global, exercer ses droits et faire face à ses obligations propres dans le respect de ceux des autres. Bref, l'éducation à la citoyenneté nous apparaît, au détour du millénaire, comme la figure contemporaine et moderne de l'humanisme.

Deuxièmement, le désir que les écoles forment des citoyens modernes et ouverts n'est pas la seule affaire des chercheurs et des concepteurs de programmes. Bon nombre d'enseignantes et d'enseignants s'y sont déjà engagés à fond, et le mouvement actuel vers une intégration dans le curriculum de l'éducation à la citoyenneté pourrait bien, finalement, n'être que le reflet de la réalité. L'éducation à la citoyenneté est, en effet, très présente sur le terrain, sous de multiples formes. Dans beaucoup de milieux scolaires, on a compris depuis longtemps que la formation de femmes et d'hommes conscients, actifs et engagés fait partie de la mission fondamentale de l'école. Cela se traduit par de nombreux projets, parfois modestes, parfois ambitieux, qui ont en commun l'ambition de développer chez les enfants ces compétences transversales que constituent les «compétences citoyennes».

C'est de cette réalité que le présent tour d'horizon veut témoigner. Nous avons choisi de décrire, parmi les nombreuses expériences portées à notre connaissance, celles qui nous paraissent les plus prometteuses en même temps que les plus significatives. Nous l'avons fait sur la base de deux critères essentiels : la diversité des expériences et leur pouvoir d'entraînement. C'est ainsi qu'on prendra connaissance, en lisant les paragraphes qui suivent, d'expériences vécues dans des écoles primaires comme dans des écoles secondaires, d'activités inscrites dans la quotidienneté autant que de projets spectaculaires et complexes. Toutes ces pratiques ont cependant quelque chose en commun : elles témoignent d'un désir bien ancré chez les enseignants et les enseignantes de faire des jeunes dont ils ont la charge de bons citoyens, aujourd'hui comme demain. Ces projets cherchent tous à mobiliser les élèves pour la construction d'un monde meilleur, plus harmonieux, plus équitable.

D'inoffensifs utopistes que ces enseignantes et enseignants ? De doux rêveurs ? À vous d'en juger.

## Sur la Rive-Nord de Montréal Citoyens du monde grâce aux technologies de la communication

### 1. Un projet de correspondance entre le Québec et l'Afrique

L'histoire commence vers le printemps de 1997 alors que Louise Bégin, conseillère en technologie de l'éducation à la Commission scolaire Seigneurie des Mille-Îles, est invitée par la Banque mondiale de développement à prendre en charge des sessions de formation portant sur les technologies de la communication au Sénégal et en Mauritanie, en vertu du programme WORLD. Elle se rend vite compte que ses stagiaires africains tireraient un plus grand profit de leurs nouvelles connaissances s'ils avaient l'occasion de les mettre en pratique tout au long de l'année.

De retour au Québec, Louise met donc en marche un vaste projet de correspondance électronique entre des jeunes d'ici et de jeunes Africains. Ce projet met à contribution 10 établissements sénégalais et 6 établissements mauritaniens ; au Québec, plus de 40 classes répondent à l'appel. Jusque-là, rien de bien extraordinaire : la correspondance interscolaire se pratique depuis des décennies. Ce qui distingue ce projet des autres, en plus de la technologie utilisée (réseau Internet, caméras numériques, etc.), ce sont les activités imposées aux correspondants où il n'est pas question d'utiliser le système pour de la correspondance libre ou du « clavardage » (bavardage par clavier). Ces activités ont toutes pour objet d'amener les jeunes à s'ouvrir aux autres cultures. Pour atteindre cet objectif, les classes qui s'inscrivent au projet acceptent d'accomplir quatre activités obligatoires :

1. souhaiter la bienvenue à son correspondant et se situer du point de vue géographique ;
2. apprendre quelques noms et prénoms en usage dans les différentes ethnies, ce qui provoque déjà un petit choc culturel ;
3. obtenir un aperçu de l'environnement et de la réalité quotidienne de chaque pays par des échanges d'idées autour de la question suivante : « Que voyez-vous par la fenêtre de votre classe ? » Dans ce cas, VOIR signifie aussi bien REGARDER que

SENTIR, ENTENDRE ou IMAGINER. L'idée est de transmettre à des correspondants lointains les données les plus précises et les plus éloquentes possible sur son environnement. De cette manière, un petit Québécois pourra appréhender la réalité d'une tempête de sable mauritanienne, et un petit Sénégalais pourra se faire une idée du paysage hivernal laurentien et de toutes les conséquences de l'environnement sur les mœurs: vêtement, habitation, vocabulaire, etc. (À une enfant sénégalaise qui la trouvait toute réjouie d'avoir reçu des nouvelles de sa fille par Internet, Louise Bégin dit: «Ça me réchauffe le cœur...» Et la petite de répondre: «Ici, madame, on dit: Ça me rafraîchit le cœur...» Autre environnement, autres métaphores!);

4. comparer ses croyances et ses valeurs sur des thèmes précis: l'habitation, le sport, l'alimentation, la musique, la famille, la religion, etc. Les élèves sont amenés à décrire comment ils vivent, mais aussi à se représenter comment vivent les autres. Grâce à la rapidité d'échange de renseignements que permet Internet, les perceptions erronées ou approximatives sont vite rectifiées. Peu à peu, une vraie communication s'établit, un échange d'idées vivant s'articule autour des valeurs qui sous-tendent le quotidien. Et, partant, s'amorcent la connaissance de l'autre, l'acceptation et, pourquoi pas, l'affection et le désir d'approfondir une relation.

Le projet se poursuit en 1998-1999 et s'étendra avec le temps à d'autres pays: le Burkina Faso, la Côte-d'Ivoire et le Liban.

## 2. Une agora électronique: le site «Vers le 3<sup>e</sup> millénaire» du réseau Internet

Les habitants de la Cité antique, les citoyens, se réunissaient sur l'agora. Le site «Vers le 3<sup>e</sup> millénaire» jouera ce rôle, c'est-à-dire offrir un lieu de rencontre aux jeunes d'aujourd'hui. Monic Laflamme, directrice des services éducatifs complémentaires à la Commission scolaire Seigneurie des Mille-Îles, se désolait à la vue de graffitis proclamant «NO FUTURE» ou toutes sortes de messages débordant du même pessimisme. Avec des collègues de sa commission scolaire et

de la Commission scolaire des Affluents, en particulier Louise Bégin et François Ferland, elle souhaitait faire quelque chose pour contrer cet esprit défaitiste. Comment redonner espoir aux jeunes? Comment canaliser leur potentiel créateur en développant la solidarité et l'engagement social? De leurs discussions est né le site Web «Vers le 3<sup>e</sup> millénaire».

Ce projet de site qui est devenu opérationnel en 1998-1999 s'inscrit dans une démarche de création collective dans laquelle les élèves, jeunes et adultes, seront les principaux acteurs de ce moment historique qu'est le passage au troisième millénaire. Le site leur fournira l'occasion de participer à la définition d'une société juste et équitable, plus précisément en exploitant le thème du passage du deuxième au troisième millénaire sur la base des valeurs de fraternité, d'entraide, de coopération et d'ouverture au monde, de dialogues entre les générations. Car le site «Vers le troisième millénaire» sera ouvert à tous ceux qui disposent d'un accès au réseau Internet, où qu'ils vivent et quel que soit leur âge.

L'infrastructure du site (page d'accueil, adresse électronique) est en place depuis juin 1998. Au départ, ce site comprend des forums de discussion sur divers aspects de la vie humaine, des liens avec d'autres sites pertinents et du matériel de référence produit expressément pour soutenir l'atteinte des objectifs du projet. Au besoin, d'autres éléments s'ajouteront. Déjà, les suggestions de projets affluent aux bureaux de François Ferland et de Louise Bégin, responsables du site: forum de discussion, galerie d'art virtuelle, journal virtuel, etc. Il n'y a pas de limite si ce n'est de donner la parole aux jeunes sur le thème du troisième millénaire à partir de valeurs comme la coopération, la fraternité et l'appartenance.

#### *Un exemple*

Seize élèves de l'école des Rives, à la Commission scolaire des Affluents, ont passé une dizaine de jours dans un village rural du Salvador à l'été de 1998. Le but de leur séjour était d'aider une communauté d'une culture radicalement différente de la leur et de partager son quotidien. Ce groupe de jeunes se servira du site «Vers le troisième millénaire» pour faire connaître son expérience à d'autres

élèves qui auraient pris part à des activités similaires, recevoir des commentaires, etc. Entre autres choses, leur journal de bord y sera diffusé.

L'adresse électronique du site est la suivante: *3emillenaire.qc.ca*.

## À la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

«Vivre le monde de la francophonie»: un projet pour s'ouvrir aux autres cultures

Au printemps de 1995, Gaston Vachon, responsable des activités scolaires à la polyvalente Hyacinthe-Delorme de la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, prit tout à coup conscience que l'an 2000 s'en venait à grands pas. Un peu partout, on commençait à discuter de projets de célébration du troisième millénaire. «Pourquoi se contenter de regarder passer le train? se dit M. Vachon. Pourquoi ne pas prendre place à bord?» La Commission scolaire de Saint-Hyacinthe possède une longue expérience d'échanges d'élèves ainsi qu'une longue et fructueuse tradition de théâtre scolaire. De plus, M. Vachon est souvent appelé à siéger à des tables de concertation de la francophonie. En mélangeant ces trois ingrédients, on donnait naissance à ce grand événement interculturel et écologique qu'a été, en 1999, le projet «VIVRE LE MONDE DE LA FRANCOPHONIE».

De fait, ce projet était déjà en marche depuis plus de deux ans puisqu'il a fallu repérer, dans le réseau scolaire québécois, une cinquantaine de groupes d'élèves du secondaire déjà engagés dans des activités théâtrales et prêts à vivre à fond le projet. Ces groupes ont ensuite été jumelés avec d'autres groupes issus de divers pays de la francophonie, choisis sur tous les continents. Pendant ce temps, on confiait à Gilles Vigneault et à Marcel Sabourin le soin d'écrire une pièce sur les thèmes suivants: le rêve, l'espoir, l'environnement. Cette collaboration a donné naissance à la pièce *Léo à vélo*, qui n'est, semble-t-il, ni moralisante ni didactique (elle serait plutôt «rock'n'roll», si l'on en croit M. Vachon).

Chaque «troupe» québécoise a monté cette pièce, créant sa propre mise en scène, et l'a jouée un certain nombre de fois dans les

écoles primaires de sa région. On avait prévu que la pièce serait présentée entre 500 et 1 000 fois en 1998-1999, et ce, devant près de 300 000 jeunes.

Un peu plus tard, les groupes des divers pays de la francophonie sont venus au Québec. Ils ont été hébergés dans des familles et ont présenté leur propre spectacle aux élèves du primaire de leur région d'accueil. Le choix du genre leur appartenait : poésie, chanson, danse, théâtre, la condition étant de produire un spectacle de qualité.

Du 23 au 27 février 1999, ce fut le grand rendez-vous. Tous ces jeunes francophones et francophiles, de diverses régions du Québec, de l'Ontario, du Vietnam, de la Roumanie, des pays du nord et du sud de l'Afrique, des îles lointaines, bref de plus de 30 pays associés à la francophonie, ont débarqué à Saint-Hyacinthe pour ce qui constituait le point culminant de cette opération. Sept scènes ont été mises à la disposition des troupes et plus de 150 spectacles ont été offerts aux groupes scolaires du Québec qui ont bien voulu se déplacer pour y assister. On a présenté ainsi un certain nombre de versions de la pièce *Léo à vélo* et les différents spectacles étrangers.

De plus, au cours de la même semaine a eu lieu un colloque international sur l'eau, avec la collaboration de la Biosphère de Montréal. Les jeunes participants, venus tantôt d'un pays d'abondance, tantôt d'un pays de disette, y ont exprimé leurs points de vue sur ce thème, le tout étant consigné dans un recueil qui sera lancé officiellement à l'occasion de l'Exposition universelle de Hanovre, en 2002.

Jusqu'en juin 2000, les groupes québécois rendront la politesse à ceux qu'ils auront accueillis en allant présenter *Léo à vélo* partout dans la francophonie.

Pourquoi tout ce branle-bas pour ce qui peut sembler n'être qu'une série de spectacles ? Il faut retenir surtout que, par leur association à ce projet grandiose, des milliers de jeunes auront l'occasion de vivre une expérience formidable d'immersion dans le village global et qu'après avoir côtoyé toutes ces cultures, ils ne seront sans doute jamais plus les mêmes. Saint-Hyacinthe, comme d'ailleurs la



plupart des régions du Québec, est un milieu passablement homogène, constitué de francophones de souche. Les occasions de côtoyer d'autres jeunes des quatre coins du globe ne sont pas courantes comme dans certaines écoles montréalaises. Il faut donc les susciter. «Je crois beaucoup à la communication entre les individus pour ouvrir les horizons. Quand tu ne connais pas quelqu'un, il peut régner toutes les suspensions. Le jour où s'établit le dialogue, une relation peut naître...» C'est par ces mots que Gaston Vachon résume ce qui l'a motivé à remuer ciel et terre pour trouver les quelque 1 300 000 \$ nécessaires au financement de ce grand rendez-vous. Des milliers de jeunes, acteurs, spectateurs, conférenciers, en sont ressortis plus ouverts, plus sensibles aux autres cultures, et ont ressenti une appartenance à une communauté qui dépasse les frontières : la francophonie. Ils sont ainsi non seulement citoyens de Saint-Hyacinthe, de Lorrainville, de Paspébiac, de Gatineau... mais aussi citoyens du monde!

## À la Commission scolaire des Affluents

L'école Soleil de l'Aube : quand la démocratie est au cœur même du projet éducatif

L'école Soleil de l'Aube est une école innovatrice (alternative) de Repentigny, dans la banlieue est de Montréal, dotée d'un référentiel qui inspire toute la vie scolaire sur les plans pédagogique et réglementaire. Au cœur de ce référentiel, on note une volonté très nette de considérer les enfants comme des personnes à part entière qui ont des droits et des obligations. Cette volonté se traduit par la mise en évidence de six valeurs fondamentales, groupées par deux :

- *autonomie et interdépendance* : on incite les enfants à se prendre en charge en les aidant par un climat général favorisant le partage des sentiments, des ressources, des outils dans la réciprocité ;
- *liberté et responsabilité* : les enfants ont la possibilité de faire des choix, mais aussi la responsabilité de les assumer ;

- *démocratie et participation*: les enfants ont le droit de parole, de critique, d'opinion sur l'organisation de l'école, mais ils ont également le devoir de s'y engager.

Dans la foulée ont été créées des structures démocratiques de décision dans les classes comme dans l'établissement: les conseils de coopération et l'assemblée de l'école. Ces structures permettent aux élèves, dès le bas âge, de jouer un rôle de citoyen à l'école.

Le conseil de coopération est à l'échelle de la classe et regroupe tous les élèves. Il se réunit toutes les semaines, en cercle dans la classe (le cercle renforce l'idée de l'égalité des participants).

Son rôle est de permettre aux enfants de débattre diverses questions (problèmes interpersonnels et problèmes organisationnels, projets scolaires et parascolaires, etc.) et d'en arriver à des décisions auxquelles toute la classe – y compris l'enseignante – se soumettra par la suite. Par exemple, il a été question pour la classe de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année d'un voyage de fin d'année dans une région du Québec, l'objectif étant de mieux connaître le Québec. Plusieurs personnes, y compris l'enseignante, ont proposé des destinations avec des arguments à l'appui, de la documentation, etc. Finalement, le groupe a choisi l'Outaouais, ce qui a permis d'organiser ensuite la visite et de la rentabiliser sur le plan pédagogique. Notons, en passant, que la région choisie n'était pas celle qu'avait proposée l'enseignante. Cependant, elle a eu tout le loisir d'adapter à cette visite les objectifs d'apprentissage associés à la région qu'elle avait proposée.

Le conseil de coopération sert aussi à résoudre certains problèmes d'organisation. Si, par exemple, des conflits surviennent quant à l'aménagement de la cour pour les jeux (entre les participantes et participants aux divers jeux, entre les grands et les petits, etc.), cette question sera débattue dans les conseils de coopération de chaque classe et des projets de solution seront élaborés. Par la suite, les propositions de chaque conseil seront apportées à l'assemblée générale de l'école, qui regroupe tous les «habitants» de l'établissement, y compris le concierge.

L'assemblée de l'école sert à mettre en commun les solutions proposées pour résoudre des problèmes scolaires. C'est aussi l'occasion de communiquer et de s'exprimer. Cette réunion est hebdomadaire ; elle est préparée et animée par les élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année. On y parle des événements, de repas communautaires, d'une exposition préparée par tel ou tel groupe : c'est le lieu où se planifie la vie de l'école.

Sur le plan du fonctionnement, les points à l'ordre du jour peuvent être apportés par tout le monde, y compris les tout-petits de 1<sup>re</sup> année et le concierge. Durant la semaine qui précède la rencontre, l'élève qui souhaite soumettre un point de discussion à l'assemblée peut le signaler en apposant une note sur un tableau prévu à cet effet. Ensuite, quel que soit son âge, il aura l'occasion d'exposer son affaire devant l'assemblée générale dans un contexte de respect et de coopération. Par exemple, les élèves de 2<sup>e</sup> ont eu la bonne idée de nettoyer une île qui sert de lieu de pique-nique. Ils ont donc présenté leur projet à l'assemblée, auquel les grandes et les grands de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> ont accepté de participer. C'est ainsi que, grâce à un fonctionnement démocratique, des tout-petits réussissent parfois à «embarquer» les plus grands dans leurs projets.

## Au Collège Durocher de Saint-Lambert

### Former des jeunes responsables et utiles à la collectivité

Au Collège Durocher de Saint-Lambert, sur la Rive-Sud de Montréal, former de bons citoyens n'est pas qu'un projet, c'est une réalité de tous les jours pour tous les élèves qui fréquentent l'établissement. Pour M<sup>me</sup> Francine Payette, directrice adjointe de 5<sup>e</sup> secondaire, qui fait partie du personnel du collège depuis près de 30 ans, la citoyenneté est plus qu'une forme de reconnaissance juridique : «La citoyenneté suppose un engagement actif, une prise de responsabilité. Elle implique qu'on se rende utile à la collectivité à laquelle on appartient. C'est par un solide ancrage dans sa communauté qu'on peut s'ouvrir aux autres cultures et échanger des points de vue, bénéficiant des expériences des autres et partageant ses acquis. Il est important de préparer les jeunes à jeter des ponts aussi bien à l'intérieur de leur société qu'avec les autres sociétés.»

C'est cette conviction qui sous-tend le grand nombre de projets scolaires qui ont cours au Collège Durocher, que ce soit dans le domaine de l'environnement, des échanges interculturels ou de la démocratie. En voici quelques exemples.

### Le comité de l'environnement

Il existe au Collège Durocher un comité de l'environnement, né sous l'impulsion du professeur Thibault, qui a depuis longtemps inscrit ses cours de biologie dans une perspective environnementale. Ce comité est très actif dans le recyclage (papier, canettes, goupilles, attaches, etc.) à l'intérieur de l'établissement comme dans la communauté. Les sommes ramassées sont consacrées au paiement d'une chaise adaptée pour un élève handicapé.

Dans un contexte de développement durable, ces élèves de 5<sup>e</sup> secondaire ont, en 1997-1998, conçu le projet de remplacer la vaisselle jetable de la cafétéria par de la vaisselle réutilisable. Ce n'était pas évident de convaincre le concessionnaire qu'il n'y perdrait pas au change. Les membres du comité de l'environnement se sont donc livrés à une étude comparative des coûts. Ils ont été précis et convaincants: le concessionnaire y trouverait son profit et l'environnement aussi. On utilise donc, depuis septembre 1998, de la vaisselle réutilisable à la cafétéria. En parallèle, grâce à l'action de ses comités et au bénévolat d'autres élèves parfois gardés en retenue le vendredi après-midi, le Collège Durocher a obtenu le statut d'école verte Brundtland, ce qui confirme le sérieux de l'engagement de cet établissement en matière d'écologie et de développement durable (voir encadré).

### Le Collège Durocher, hôte du 8<sup>e</sup> congrès des jeunes leaders

Le congrès des jeunes leaders existe depuis 1987; il fait donc l'objet d'une courte tradition. En 1997, le Collège Durocher s'est proposé pour organiser ce congrès, qui a réuni plus de 200 jeunes leaders et nécessité l'aide de 200 bénévoles, des élèves de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire de cette école.

## Les écoles Brundtland

Plusieurs des écoles qui ont fait l'objet du présent article ont obtenu ou sont en voie d'obtenir le statut d'école verte Brundtland. De quoi s'agit-il au juste ?

Le mouvement des Écoles Vertes Brundtland (EVB) est parrainé au Québec par la CEQ et la société d'État Recyc-Québec. Ce statut est accordé aux écoles qui font des actions systématiques d'éducation au développement durable et à la protection de l'environnement. Ce projet a été nommé ainsi en l'honneur de M<sup>me</sup> Gro Harlem Brundtland, présidente de la commission mondiale de l'ONU qui a publié le rapport « Notre avenir à tous » en 1988. Ce mouvement rejoint aujourd'hui plusieurs centaines d'écoles au Québec. Une école verte Brundtland, c'est un établissement qui cherche à RÉDUIRE la consommation des ressources, à RÉUTILISER les biens, à RECYCLER les produits, à RÉÉVALUER nos systèmes de valeurs, à RESTRUCTURER nos systèmes économiques, à REDISTRIBUER les ressources. Une école est «verte» parce qu'elle réalise des projets sur la conservation des ressources; elle est «BRUNDTLAND» parce qu'elle réalise des actions touchant le partage, la coopération, l'équité, la solidarité, la paix, la non-violence, les droits humains et l'agriculture durable. Bref, une école verte Brundtland est remplie de bons citoyens!

Pour plus de renseignements sur l'obtention du statut d'école verte Brundtland, on peut s'adresser à :

École verte Brundtland  
CEQ  
1170, boul. Lebourgneuf  
Québec (Québec)  
G2K 2G1

Fidèle à l'esprit qui anime son action éducative, soit la formation de jeunes qui s'engagent à fond dans leur société, le collège a proposé pour ce congrès l'objectif suivant : «Favoriser l'émergence et le renforcement de leaders chez les jeunes du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire par une réflexion sur la nécessité de s'engager afin d'améliorer la qualité de vie de chacun». Cet objectif était résumé dans une formule plutôt bien trouvée : «Je transforme mon énergie en action.»

Pour bien faire saisir aux jeunes la perspective du congrès, on a eu recours à la métaphore des oies sauvages. On sait que leur formation de vol en V leur permet d'augmenter de 71 p. 100 la distance parcourue, car le travail de chaque oiseau allège la tâche de celui qui suit. Quand un leader est fatigué, un autre oiseau prend sa place,

ce qui permet à la volée de couvrir de très grandes distances. C'est de cette nécessité de partager et de s'engager qu'on a voulu faire prendre conscience aux jeunes, par des ateliers comme les suivants :

- Comment changer l'énergie en action dans mon école ;
- Le leader : un créateur ;
- Le leader : un visionnaire ;
- Mon style de leadership ;
- Les conseils d'élèves.

À la fin du congrès, les participants se sont vu assigner une première mission, celle de se revoir en 2008 pour mettre en commun leurs réalisations : « la société dans laquelle vous vivrez aura été changée par des actions et des projets qui seront nés de votre initiative ».

### La joute oratoire entre le Canada et le Chili

Toujours en vue de former chez ses élèves un esprit civique et ouvert au monde, le Collège Durocher leur offre chaque année de nombreuses activités parascolaires qui font appel à leur sens des responsabilités et à l'engagement. Les titres des activités offertes parlent d'eux-mêmes : Durocher pour l'environnement ; Fenêtre sur le monde ; Jeunes démocrates ; Relance intersecondaire, etc. Cette dernière activité a débouché, en avril 1998, sur un événement assez exceptionnel, une joute oratoire entre le Canada et le Chili.

Il faut d'abord dire que Francine Payette, en plus de ses fonctions de directrice adjointe de 5<sup>e</sup> secondaire, joue un rôle très actif dans le Conseil canadien de la productivité. À ce titre, elle fut invitée à donner une conférence au Chili à l'automne de 1997. C'est là qu'elle a eu l'idée d'organiser la Relance intersecondaire entre des élèves de Santiago et des jeunes d'ici. Pour ce, elle a reçu l'appui de l'ambassadeur du Canada au Chili à la condition que ce débat interscolaire porte sur un des thèmes du Sommet des Amériques, qui avait lieu à Santiago les 18 et 19 avril. Les élèves retenus comme participants à la joute, six à Montréal (trois du Collège Durocher, trois de la polyvalente Vanier) et six au Chili (trois du lycée Carmela Carvayal et trois de l'Instituto Nacional) ont choisi le thème de l'éducation

parmi les quatre corbeilles de questions dont allaient discuter les chefs des 34 gouvernements présents au Sommet des Amériques.

L'intérêt de la formule de joute oratoire inventée par M<sup>me</sup> Payette réside dans le fait qu'elle permet d'éviter la polarisation du débat. En effet, les jeunes participants doivent se préparer à défendre les deux positions énoncées au préalable et ce n'est que le matin même de l'événement que le sort décide du point de vue que devra adopter chaque équipe. Les participants se sont donc préparés avec le plus grand sérieux, compulsant dossiers et rapports et constituant un fichier, comme l'exigent les règles du jeu de la «Relance interseconde».

Dans cette joute entre le Canada et le Chili, les deux positions étaient les suivantes :

1. Il faut affecter les budgets nationaux à l'enseignement primaire puisque l'analphabétisme doit être enrayé partout.
2. Les budgets nationaux doivent aller en priorité à l'enseignement secondaire pour favoriser la compréhension de l'interdépendance des grands systèmes politiques, écologiques et économiques.

Le jour venu, les deux équipes se sont réunies, chacune dans son pays, communiquant entre elles par la vidéoconférence. Après un tirage au sort, chaque équipe a défendu la position qui lui avait été assignée devant trois juges et un auditoire de vingt personnes appelés à voter, comme s'ils étaient des membres d'une commission de l'Unesco qui rencontrait des adolescents pour prendre connaissance de leur vision de l'éducation pour l'an 2000.

Bien sûr, une seule équipe a pu être proclamée gagnante, mais cela n'a pas d'importance. Ce qui compte, c'est que, comme l'écrit Francine Payette, «par l'écoute, le dialogue et l'échange d'arguments, ces douze jeunes des deux hémisphères ont appris à mieux se connaître et chercheront à influencer les grands décideurs dans les importantes réformes de l'éducation menées dans chacun de leur pays».

## À la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

### L'école Monseigneur Frenette: une école en santé

L'école Monseigneur Frenette à Saint-Jérôme est un établissement d'enseignement secondaire comme bien d'autres au Québec: un cube de briques et de béton construit au milieu d'un champ. De plus, elle est pratiquement adossée à une usine de recyclage de métaux, côtoyant bruit, poussière et amoncellement de ferraille rouillée. C'est une école de premier cycle qui reçoit des élèves de diverses municipalités de la région; c'est donc, comme beaucoup d'écoles de premier cycle, un lieu de passage. Pourtant, son équipe-école, la directrice Michèle Trépanier en tête, s'est juré d'en faire un milieu de vie malgré tout. Pourquoi? Parce qu'à l'école Frenette on croit profondément que le sentiment d'appartenance est à la base de tout. L'équation est simple: appartenance = motivation = engagement = succès sur tous les plans. C'est pourquoi on a instauré le programme «*École Frenette en santé*» dans lequel on met en œuvre progressivement diverses mesures de développement du sentiment d'appartenance et de la santé mentale, physique, scolaire ou sociale.

À l'école Frenette, les lieux favorisant l'appartenance sont multiples. Il y a d'abord les groupes de base, appelés «groupes-titulaires». Pour la plus grande partie de leurs cours, les élèves font partie du même groupe. Puis, grâce aux cours à options, les élèves ont le loisir d'acquérir un sentiment d'appartenance à un groupe d'intérêt en s'inscrivant à des cours à options comme la musique, le sport ou le journalisme. Ensuite, des groupes sont liés à des actions communautaires: le club Écolo-vert travaillant au recyclage et au développement durable (l'école vient d'obtenir le statut d'école verte Brundtland); le club de garde d'enfants; le conseil des élèves; les campagnes de financement ou d'embellissement du milieu, etc.

En particulier, un très grand nombre d'élèves se sont engagés dans un projet d'amélioration de la qualité de vie du quartier. En effet, tout près de l'école se trouve cette usine de récupération de métaux qui crée quelques inconvénients pour l'environnement: poussière de métal rouillé, bruit, pollution visuelle. C'est pourquoi l'école a conçu un plan d'amélioration du milieu qu'elle a proposé



aux autorités de l'usine. Sa proposition a été bien reçue, de sorte qu'on a pu voir les élèves de l'école travailler en compagnie du personnel de l'usine au nettoyage du terrain et à la plantation d'arbres adultes (payés en grande partie par la compagnie). Il en résulte une diminution sensible de la pollution visuelle ainsi que de la pollution sonore. Il reste à régler le problème de la poussière, ce à quoi on s'emploie.

Sortant de l'école après avoir entendu Michèle Trépanier me raconter les détails du programme «*École Frenette en santé*», je me suis campé sur le trottoir dans la touffeur de cet «el ninesque» mois de juin. Fermant à demi les yeux, j'ai vu l'école Frenette telle qu'elle apparaîtra dans une dizaine d'années : un bâtiment qui se cache maintenant derrière un rideau d'arbres matures (plusieurs centaines ont été récemment plantés par les élèves); des murales et des plates-bandes de plantes vivaces et annuelles la rendent presque belle. Puis j'ai tourné mon regard vers l'usine adjacente. J'y ai aperçu des pièces métalliques usées bien classées et empilées par catégories, à peine visibles derrière les arbres agités par la brise et les écrans coupe-bruit nouvellement installés. À l'école Frenette, on a décidé d'agir concrètement sur son environnement; on a décidé que l'on voulait un milieu agréable, actif, une école en santé. Et on fait tout pour y arriver.

## À l'école La Sablière de la Commission scolaire des Affluents

### Une pionnière de l'éducation dans une perspective mondiale

Pour Irène Drolet, enseignante au primaire à l'école La Sablière de Terrebonne, être citoyen aujourd'hui, peu importe son âge, veut dire être citoyen du monde : «Je crois à des valeurs d'ouverture sur le monde, à des valeurs démocratiques, à des valeurs interculturelles... Je pense que l'école est le lieu d'apprentissage de ces valeurs-là. Et il y a moyen de les intégrer dans le curriculum; il y a moyen de les intégrer dans le projet éducatif». C'est pourquoi, la perspective «mondiale» a graduellement inspiré et coloré tout son enseignement.

L'éducation dans une perspective mondiale (EPM) n'est pas l'affaire de quelques activités spectaculaires et ponctuelles. Au contraire, l'EPM se concrétise dans l'interdisciplinarité, dans les programmes officiels, en quelque sorte. C'est une approche, une perspective, un point de vue sur le réel qui permet d'intégrer les contenus des programmes dans des thématiques globales. Comme le dit Irène Drolet, «l'EPM ne constitue pas une matière de plus à ajouter à des programmes déjà surchargés, mais une manière plus globale de traiter différents sujets déjà inscrits dans le curriculum scolaire».

L'EPM comporte une démarche précise en trois points :

1. l'observation de la réalité : essentiellement, il s'agit d'une étape de collecte d'information dans la documentation et dans son environnement ;
2. l'analyse de la réalité : on examine la pertinence et la véracité des données recueillies dans l'étape. C'est le stade des phénomènes de sensibilisation et de prise de conscience, entre autres la remise en question et en perspective des préjugés ;
3. la transformation de la réalité : il s'agit de l'étape de l'action individuelle et collective, des changements d'attitudes et d'habitudes pour bâtir un monde meilleur où l'espoir est au rendez-vous.

Bon nombre de thèmes sont ainsi explorés durant l'année et permettent d'intégrer les contenus des divers programmes (langues, histoire, géographie, mathématique, etc.) et les préoccupations interculturelles et mondiales. Cette façon de faire correspond, somme toute, à cet aphorisme célèbre : «Penser globalement, agir localement», ce qui est bien à la portée des jeunes de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année dont s'occupe M<sup>me</sup> Drolet depuis un certain nombre d'années.

Le travail sur ces thèmes intégrateurs se fait, dans des équipes où chaque élève a un rôle précis à jouer, car le travail coopératif est très près de l'EPM. En effet, au sein des équipes s'établissent la même solidarité et le même esprit d'ouverture que l'EPM cherche à susciter.

### Un exemple de thème: le racisme

Le thème du racisme, qui s'étend sur plusieurs semaines, amène les équipes de travail à intégrer des notions tirées d'un certain nombre de programmes scolaires: langue maternelle, catéchèse, morale, sciences humaines, arts plastiques, etc., tout en poursuivant des objectifs de compréhension interculturelle et internationale comme la sensibilisation aux diverses manifestations du racisme et la mise en œuvre d'actions concrètes d'accueil et de solidarité.

D'abord, les élèves se livrent en groupe à l'expression de diverses observations sur la réalité du racisme telle qu'ils la perçoivent en construisant collectivement un tableau en forme de «marguerite», faite de tous les mots que leur suggère le mot-déclencheur, «RACISME»: Ku Klux Klan, gang, paroles blessantes, *skinhead*, peur de la différence, etc. Une fois le tableau terminé, chaque jeune retrouve son équipe de base où il a l'occasion de raconter ses propres expériences à l'égard du racisme, l'équipe ayant pour mission de faire des liens avec les droits de la personne non respectés dans les divers récits.

On revient en assemblée plénière où l'on établit, cette fois, des liens plus précis entre les expériences de racisme et les droits humains fondamentaux. On cherche alors à trouver des réponses à tous les «pourquoi» des enfants: pourquoi quitte-t-on son pays pour aller vivre ailleurs? pourquoi les immigrants souffrent-ils de discrimination?, etc. L'objectif de cette étape est de permettre aux jeunes de prendre conscience que la diversité et le pluralisme ne représentent pas une menace, comme pourrait le laisser croire l'observation des différents comportements, mais une force, une richesse. D'ailleurs, cette impression de complémentarité des différences, ils la ressentent constamment en classe grâce à l'approche coopérative.

Vient ensuite le temps d'agir sur la réalité. Les jeunes sont alors invités à chercher des moyens concrets de changer de petites et grandes choses par rapport au thème, par exemple éviter les propos racistes, inviter un nouvel arrivant à l'école à jouer avec eux, mais aussi, faire des recherches sur la nouvelle réalité socioculturelle de la région. Les connaissances acquises leur permettront de fabriquer une marionnette dont ils présenteront le curriculum vitæ devant la

classe. Par la suite, chaque équipe montera une saynète avec les marionnettes sur le thème de l'amitié, qui sera présentée à différents publics (autres élèves de l'école, parents). Bien sûr, tout ce travail fait appel à des habiletés particulières : lecture, écriture, recherche historique et géographique, etc., ce qui favorise l'intégration des programmes scolaires.

Finalement, l'école encourage toutes les activités qui permettent de maintenir vivante la réflexion sur le thème du racisme : correspondance avec des classes multiethniques, semaine sur le développement international, journée mondiale contre le racisme.

M<sup>me</sup> Drolet utilise l'EPM depuis plusieurs années. Quelles conclusions en tire-t-elle ? « Pour moi, l'EPM est une approche pédagogique signifiante et motivante parce qu'elle offre aux élèves des occasions multiples de vivre l'interdépendance, qu'elle leur permet de s'entraîner à la coopération, à la communication, au travail d'équipe. »

Les enfants acceptent très bien de faire face à des réalités parfois dures et en discutent avec leurs parents. Ils s'orientent invariablement vers une ouverture au monde et un plus grand respect des autres. Beaucoup d'anciens élèves continuent d'ailleurs de s'engager à fond dans des activités interculturelles une fois au secondaire.

« C'est une bonne chose qu'à 10 ans j'en connaisse plus sur le monde », conclut Alexis.



## 5.

# L'HISTOIRE : VOIE ROYALE VERS LA CITOYENNETÉ ?

---

PAR ROBERT MARTINEAU ET CHRISTIAN LAVILLE<sup>1</sup>

*Le pont à faire entre des visées éducatives transdisciplinaires et l'enseignement des diverses disciplines interpelle particulièrement l'apprentissage de l'histoire. Les auteurs abordent ce défi à partir des habiletés maîtresses du citoyen, habiletés à préparer et à exercer dès son parcours scolaire.*

ROBERT MARTINEAU est professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières et CHRISTIAN LAVILLE est professeur à l'Université Laval.

En démocratie, il n'est de citoyen que par l'aptitude à placer les événements dans un contexte. La discussion sur les objectifs à poursuivre suppose la capacité de se libérer de l'enclos du présent par le souvenir du passé.

Fernand Dumont, *Récit d'une émigration*, 1997

Le ministère de l'Éducation du Québec vient de décider de renforcer l'éducation civique dans les écoles primaires et secondaires. Après avoir envisagé de créer à cette fin des cours particuliers – il n'en existe pas actuellement –, il a préféré tout simplement rappeler que l'éducation civique est déjà présente dans nos écoles et que l'enseignement de l'histoire en est chargé. Pour le rappeler encore plus, tous les cours d'histoire s'intituleront désormais: Histoire et éducation à la citoyenneté.

C'est un choix réfléchi, en fonction du but visé: en substance, former des citoyens aptes à vivre en démocratie.

Car c'est effectivement la nature même de la démocratie et ses exigences qui ont guidé la décision, qui ont fait préférer le détour

---

1. Ce texte a paru dans la revue *Éducatives*, n° 13, septembre 1998.

par l'enseignement de l'histoire au chemin plus direct, en apparence du moins, de l'éducation civique dispensée comme enseignement particulier. C'est que la première offre naturellement des avantages que n'offre pas ou offre moins la seconde, notamment celui de mettre en perspective les objets d'étude et de faciliter ainsi leur acquisition.

C'est ce que nous aimerions souligner ici en rappelant, d'une part, ce qui est attendu du citoyen en démocratie et, d'autre part, pour chacune de ces attentes, comment mieux que tout autre l'apprentissage de l'histoire peut contribuer à les combler.

Qu'est-il donc attendu du citoyen en démocratie? Voyons-en les principaux aspects et disons pour chacun l'apport de l'éducation historique.

### La démocratie: un acte de foi raisonné

On reconnaît le citoyen démocrate à son adhésion consciente à la démocratie, à sa volonté de la promouvoir – les anglophones appellent cela du « *commitment* », mélange d'engagement et de dévouement. Pour lui, la démocratie n'est pas seulement une idée généreuse, elle est surtout le fruit d'un progrès historiquement démontrable sur d'autres modes d'organisation sociopolitiques. Le citoyen démocrate sait et comprend en quoi consiste la démocratie et pourquoi elle est supérieure.

Cela, il l'apprend par l'histoire. Car l'histoire permet de replacer la démocratie dans le temps, afin de montrer qu'elle n'est pas une simple construction de l'esprit, mais bien un produit de l'évolution inscrit dans des événements précis – dont plusieurs firent figure de luttes –, dans des institutions et des pratiques sociopolitiques. La classe d'histoire offre aux élèves la possibilité de considérer et d'analyser des situations historiques afin de connaître et de comprendre le développement progressif de l'idée démocratique et sa réalité, de saisir non seulement les mérites mais aussi les limites des pratiques et des institutions qui s'en inspirent. Pour le citoyen, la classe d'histoire peut donc, grâce à la perspective temporelle qu'elle apporte à l'objet démocratique, être un lieu et un moyen de construction de sa valeur historique et de son bien-fondé comme philosophie sociale et, ainsi, inspirer son adhésion raisonnée.

Car on ne naît pas citoyen démocrate, on le devient. La démocratie, ça s'apprend. De la même façon que la démocratie est un produit de l'histoire, la culture qui l'incarne ne peut être que le produit de l'histoire personnelle de chacun, et notamment de son passage à l'école. Celui qui, par l'histoire, aura appris à prendre la mesure de la démocratie et de la citoyenneté démocratique saura qu'elle n'est pas un en soi issu de circonstances du moment. Il saura, par exemple, que la démocratie ne peut se réduire au libre marché. Et alors, doté d'une telle compréhension, il préservera son adhésion aux principes de la démocratie, même si les bénéfices anticipés du libre marché ne tombent pas tels qu'ils sont attendus, contrairement à ce qui s'est passé récemment dans certains ex-pays de l'Est<sup>2</sup>. Ainsi équipé, le citoyen pourra à la fois déceler les menaces que les circonstances font peser sur la démocratie et envisager les moyens d'y remédier. Les errances et les détournements de la démocratie, il saura les affronter.

## Le citoyen est animé par des valeurs

La démocratie, c'est la mise en œuvre d'un ensemble de valeurs : dignité de l'individu, égalité devant la loi, droit à la dissidence, droit à la vie et au bien-être général, droit d'être informé, droit d'association, droit de participer aux décisions de la société et croyance au progrès...

Des valeurs, c'est valorisé ! Qu'on nous pardonne ce truisme. Et ce qui est valorisé dans nos sociétés, on le sait, c'est souvent ce qui coûte cher. Or la démocratie, pour en arriver à celle que nous connaissons aujourd'hui, a coûté cher. Pour que ces valeurs fondent aujourd'hui nos rapports sociaux et nos institutions, il leur en a coûté des sacrifices à ces générations qui, dans le passé, ont lutté pour en

---

2. Voir Wolfgang Mitter, « Democracy and Education in Central and Eastern Europe », dans Andrew Oldenquist, (ed.), *Can Democracy be Taught?*, Bloomington (Ind.), Phi Delta Kappa, 1996, p. 131. L'auteur écrit : « The path to democracy and to democratic citizenship is closely connected with how the new regimes cope with the establishment of *economic orders based on the free-market principle* ». (Le souligné est dans le texte).



obtenir la reconnaissance! L'histoire rappelle l'itinéraire accidenté qu'il a fallu parcourir pour arriver à l'état actuel de la démocratie. Le citoyen qui, par l'étude de l'histoire, aura appris à connaître cet itinéraire, saura ainsi ce qu'il en a coûté. Et en conséquence, il devrait être mieux disposé à l'apprécier. Il ne sera pas dans la situation de celui qui, étant né avec une petite cuillère en or dans la bouche, ne sait pas toujours apprécier l'héritage obtenu sans effort.

### Le citoyen est ouvert au changement

Le citoyen sait que l'histoire n'est pas que continuité. Elle est aussi rupture et discontinuité; elle est changement. L'apparition de l'idée de démocratie de même que son incarnation dans des institutions et des sociétés qui s'en inspirent le montrent d'ailleurs éloquemment. Car le changement est non seulement à la source de la démocratie, il en est aussi le moteur. Comme Octavio Paz l'a rappelé, «les changements sont indissociables de la démocratie. La défendre, c'est défendre la possibilité du changement<sup>3</sup>».

En démocratie, la classe d'histoire permet d'appivoiser le changement en faisant ressortir sa réalité permanente dans la vie des sociétés. Par le regard qu'elle porte sur les sociétés du passé, l'étude de l'histoire permet de comprendre que le changement a toujours été un facteur important de l'évolution des individus et de leurs sociétés. Durant le cours d'histoire, l'élève peut aussi constater l'interaction du changement et de la continuité tout au long de l'évolution de l'humanité, afin de pouvoir lire correctement ces deux dimensions dans l'évolution de la réalité actuelle, et en arriver à voir l'idée de changement comme une valeur socialement positive. Ainsi, l'histoire délivre en outre la conscience du sentiment d'insécurité qui fait craindre toute modification de situation.

---

3. Octavio PAZ. *Une planète et quatre ou cinq mondes. Réflexions sur l'histoire contemporaine*, Paris, Gallimard, 1985, p. 220.

## Le citoyen est un militant

En une belle formule, Fernand Dumont expliquait il y a déjà presque trente ans que l'enseignement de l'histoire « rappelle sans cesse à l'homme sa liberté de lire son histoire et sa liberté de la faire<sup>4</sup> ». C'est que le citoyen doit être non seulement un observateur avisé de sa société, mais aussi – et surtout – un acteur engagé de la vie sociale. Car ce sont les hommes qui ont fait l'histoire dans le passé, et ce sont les hommes qui la font dans le présent. En démocratie, il faut apprendre au citoyen à vouloir la faire.

C'est en rappelant que les sociétés et les individus qui les composent peuvent agir, s'ils le veulent, sur leur destinée, que la classe d'histoire peut être un lieu privilégié d'investissement du présent. Les élèves y constatent que les réalités présentes ne sont pas des en soi, immuables et figés, tenant à un espèce d'ordre naturel, mais qu'au contraire, elles s'inscrivent dans un processus de changement et d'interventions humaines et qu'alors on peut agir sur elles. L'élève en retire que, à l'instar des humains qui l'ont précédé, il peut affirmer sa propre présence et sa participation dans le courant de l'histoire. Lui montrant sa situation dans ce mouvement qui va d'hier à demain, le cours d'histoire ouvre la porte à sa participation à la vie démocratique : l'élève sait désormais qu'il hérite du passé, que le présent lui est confié – à lui et aux autres humains –, qu'il y a des responsabilités à assumer, que sa participation est nécessaire pour tisser le présent comme l'avenir.

## Le citoyen maîtrise la pensée critique

À la fin des années 1960, le grand pédagogue Paulo Freire, réfléchissant sur les conditions nécessaires à la vie démocratique dans la société brésilienne, constatait que le manque de culture prive les citoyens de la perspective indispensable pour dépasser leur situation immédiate de survie biologique et limite leur capacité de prendre en charge leur destinée et celle de leur société. Ainsi, selon

---

4. Fernand DUMONT. « La fonction sociale de l'histoire », *Histoire sociale*, n° 4 (nov. 1969), p. 16. Le souligné est dans le texte.

lui, les carences culturelles seraient à l'origine du faible niveau de conscience critique d'une partie de la population chez qui, par ailleurs, il observait une grande nostalgie du passé, une importante sous-estimation de l'homme ordinaire, une absence marquée d'intérêt pour l'étude et pour la recherche, un goût prononcé pour les explications chimériques ou magiques, l'absence généralisée de convictions solides, une grande émotivité et une tendance à simplifier à outrance les problèmes<sup>5</sup>. Nos sociétés sont-elles à l'abri de telles dérives ? L'engouement actuel d'une partie de la population pour les sectes et pour l'ésotérisme, la progression de l'extrême droite et la fermentation des intégrismes de tout acabit nous obligent à nous interroger.

À l'ère des nouvelles technologies de l'information et des communications et dans le contexte de la mondialisation, nous vivons dans des sociétés ouvertes, en proie à toutes les influences, à toutes les tendances, à toutes les modes et à tous les courants d'idées. Le jugement critique des individus est donc plus que jamais sollicité. Plus que jamais, le citoyen doit être capable de recueillir les faits, de les remettre en question, de les traiter, d'en tirer des conclusions, de s'inspirer de ces conclusions pour guider sa vie et sa participation sociale.

Pour cela, il doit procéder avec méthode. Justement, l'histoire est elle-même une méthode de connaître et de comprendre le réel social dans sa variété et sa globalité, aujourd'hui et dans le passé, ici et ailleurs. Elle offre au citoyen une démarche à la fois simple et éprouvée, réutilisable sur les multiples questions qu'il voudrait considérer. C'est d'ailleurs pour que le citoyen puisse disposer de cette méthode que la Commission Bradley aux États-Unis recommandait en 1988 que l'histoire soit obligatoire dans toutes les écoles car, expliquait-on, «la connaissance et les habitudes intellectuelles

---

5. Paulo FREIRE. *Education for Critical Consciousness*, New York, Seabory Press, 1978, *passim*.

que l'on peut en tirer sont indispensables à la formation des citoyens dans une démocratie<sup>6</sup>».

Ajoutons que ce qui est formateur en classe d'histoire, ce n'est pas seulement le fait d'acquérir des savoirs déjà constitués, c'est surtout celui d'apprendre à construire ses interprétations, à les confronter avec d'autres interprétations, avec d'autres points de vue. Ainsi, durant le cours d'histoire, l'élève apprend à débattre, à confronter ses vues avec celles d'autres élèves, avec des témoignages d'époque, avec des explications d'historiens ; il s'habitue à clarifier ou à raffiner ses perceptions premières, au besoin à les modifier à la lumière de nouvelles données ; il s'habitue à discuter, à argumenter... Comme il est souhaité que puisse le faire le citoyen en démocratie.

### Le citoyen est capable de mise en perspective

Le citoyen peut difficilement être un observateur avisé du présent de sa société s'il ne sait s'en distancier pour mieux l'examiner et la comprendre ; il peut difficilement procéder à ses choix d'acteur engagé s'il ne dispose pas d'un certain recul par rapport à l'actualité. Autrement, le nez collé sur les événements, il risque trop de se laisser balloter par leurs tressautements, de simplement y réagir plutôt que de pouvoir agir sur eux.

Une capacité de distanciation et de mise en perspective par rapport aux événements du présent est particulièrement utile au citoyen dans l'environnement culturel de plus en plus médiatisé où nous vivons, alors que le temps, l'espace et la causalité sont souvent vus sous la forme d'une réalité virtuelle colorée de pensée magique. S'il accepte de « consommer » l'actualité quotidienne telle qu'elle lui est présentée, le citoyen s'habitue à gober des faits mis hors contexte, souvent confondus avec la fiction produite par les médias. Sa société ressemble alors à une espèce de spectacle qu'il contemple de l'extérieur, par lequel il ne se sent pas concerné, qu'il

---

6. The Bradley Commission on History in Schools, « Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools », dans P. Gagnon et autres (eds), *Historical Literacy. The Case for History in American Education*, New York, Macmillan, 1989, p. 23. (Notre traduction).

n'a pas la responsabilité de comprendre et encore moins celle d'y participer. Un tel contexte laisse se développer ce que Christopher Lash avait baptisé il y a vingt ans le «complexe de Narcisse», le complexe d'un individu centré sur lui-même, occupé à vivre l'instant, dépourvu de tout sens de la continuité historique et peu intéressé par la postérité<sup>7</sup>.

C'est pour ne pas sombrer dans ce complexe, socialement paralysant, que le citoyen a besoin de la perspective historique. Car celle-ci lui rappelle que l'événement n'est pas de génération spontanée, qu'il est le résultat de facteurs qu'il faut dégager pour le comprendre et, éventuellement, agir sur lui. Généralement, nombre de ces facteurs sont antérieurs à l'événement. Ils sont multiples, entremêlés, de poids variables et changeants. Certains, qui frappent l'imagination, peuvent pourtant n'être que des faits contingents, peu sujets à marquer le social, dans la durée, de quelque façon. D'autres, sous les mêmes apparences, peuvent masquer des faits essentiels, que ne percevra le citoyen que s'il sait les voir dans une perspective historique. Sans la capacité de distinguer le durable de l'éphémère, le contingent de l'essentiel, les tendances durables qui se cachent derrière les sursauts de l'actualité, le citoyen est condamné à traverser sa société en aveugle.

### Le citoyen accueille favorablement l'altérité

Être éminemment social, le citoyen en démocratie est capable d'accueillir la différence et même d'en voir le caractère positif. Car il sait que c'est souvent de la rencontre des différences que naissent le changement et le progrès, que les intérêts et les opinions contraires sont sources de transformation, que la dissidence n'est pas l'échec, l'opposition non plus. La classe d'histoire le lui a appris à partir de nombreuses situations du passé.

Il sait également que, pour tirer profit des différences, il faut être capable de les comprendre et pour cela, souvent, pouvoir se

---

7. Christopher LASH. *Le complexe de Narcisse*, Paris, Robert Laffont, 1981, p. 113.

mettre à la place des autres, c'est-à-dire développer sa faculté d'empathie. Encore là, il s'agit d'une attitude et sans doute une des contributions les plus intéressantes que l'histoire peut apporter à l'éducation d'un jeune vivant dans une démocratie. S'étant exercé à comprendre les motivations d'acteurs du passé dans leurs contextes et leurs circonstances, à chercher des explications au delà des préjugés et des idées toutes faites, le citoyen pourra appliquer les mêmes capacités à la compréhension des acteurs divers qui se présentent dans sa société. À l'exemple de l'historien, il s'y exercera avec empathie, prudence et discernement.

Cette faculté d'empathie dont l'étude de l'histoire facilite le développement aide même le citoyen, par la capacité accrue de compréhension qu'il acquiert, à parfaire sa vertu de tolérance, en ajoutant à ce qui est d'abord une disposition affective une compréhension raisonnée.

### Le citoyen construit son identité et choisit ses appartenances

Le citoyen sait définir son identité personnelle et la situer dans le réseau complexe des appartenances sociales. Ses solidarités sont conscientes et raisonnées.

Il fut un temps où le citoyen était d'abord membre d'un État, d'une collectivité nationale. C'est encore vrai, généralement, mais la conscience de multiples autres niveaux d'appartenance s'est développée. Aujourd'hui, explique François Audigier, «l'identité de chacun se pense de façon plurielle. Tout homme appartient à plusieurs groupes et se définit dans ces relations de pluriappartenance. La hiérarchisation entre les différents niveaux et les différentes formes d'appartenance ne s'impose pas d'elle-même. [...] Nous ne vivons plus dans des sociétés où l'identité collective puisse se penser de façon homogène c'est-à-dire où se recouvrent un groupe, un territoire, une langue, voire une religion, une économie<sup>8</sup>».

---

8. François AUDIGIER. «Enseigner l'Europe : quelques questions à l'histoire et à la géographie scolaires», *Recherche et Formation*, n° 18 (avril 1995), p. 41-42.

Comment en sommes-nous arrivés là? Sans apprentissage historique, difficile de le savoir et de le comprendre. En effet, les identités personnelles comme les identités collectives, quelle qu'en soit l'échelle, dérivent du cheminement qui nous a conduits du passé à ce que nous sommes devenus. C'est des multiples circonstances du passé et des itinéraires individuels et collectifs qu'est issue la variété des identités présentes. C'est aussi sur les rapports entre les identités variées qui en ont résulté que se précisent nos identités propres. En conséquence, écrivions-nous ailleurs, c'est «de la conscience ainsi que de la compréhension des origines et des facteurs de la différence [que] naît une identité personnelle, volontaire et réfléchie, qui permet de se situer par rapport à d'autres possibilités identitaires, de préciser ses lieux sociaux d'appartenance et ses liens de solidarité, de clarifier ses préférences et ses attachements<sup>9</sup>».

Les identités personnelles ainsi alimentées par le regard sur le passé, ainsi que les identités collectives qui résultent de leur rencontre, se révèlent plus fermes, parce que conscientes et réfléchies plutôt que spontanées ou, pire, dictées. Elles aident ceux qui le souhaitent à se défendre des identités qu'on voudrait leur imposer autant que des mobilisations étourdies. À l'heure où nos sociétés sont appelées à se diversifier et à se complexifier encore plus, ce n'est pas sans intérêt pour la qualité de la vie démocratique. Elle ne peut que s'en enrichir.

### Le citoyen démocrate sait se libérer de la mémoire

Devant le présent, aucun citoyen n'arrive sans son histoire propre. De multiples façons – la famille, le groupe, la tradition, les médias, l'école même – une mémoire du passé lui a été offerte. Celle-ci, souvent nommée mémoire collective, est porteuse de perceptions, de représentations, d'affects, de valorisations, de stéréotypes, de mythes, de préjugés qui proposent au citoyen une lecture déterminée de sa situation. Cette lecture pourrait lui convenir, elle pourrait aussi ne pas lui convenir, en partie ou entièrement. Mais pour le

---

9. *Se souvenir et devenir*, Québec, MEQ, 1996, p. 4.

savoir, pour en juger, le citoyen a besoin d'un équipement intellectuel lui permettant d'examiner cette mémoire, d'en apprécier la valeur, de l'adopter ou d'y résister, de l'adapter à ses besoins ou de construire de toute pièce la sienne propre. Cet équipement intellectuel, c'est encore l'histoire qui le lui procure. L'histoire pour se libérer de la mémoire, pour se libérer de l'histoire.

L'histoire en question, c'est l'histoire-science, l'histoire-méthode, celle qui, « analytique et critique, précise et distincte, comme l'explique Pierre Nora, relève de la raison qui instruit<sup>10</sup> ». Ou qui, comme l'a écrit André Ségala, a pour fonction d'« introduire de la raison dans la mémoire<sup>11</sup> ».

Ce même équipement intellectuel acquis par l'étude de l'histoire, le citoyen l'utilisera pour relativiser sinon démonter tous les discours à saveur historique qu'on lui servira sa vie durant ; de même que tous les discours portant sur les questions sociales, car ils sont construits, en substance, de la même façon. Ainsi outillé, le citoyen sera capable de distance, voire de scepticisme au besoin, chaque fois qu'il entendra quelqu'un en autorité déclarer : « l'histoire a montré... », « les faits prouvent... ». Il disposera alors de la capacité d'aller vérifier. Car il connaîtra les modes d'élaboration du discours historique, et notamment le caractère relatif des savoirs produits. Il pourra se servir de l'histoire comme antidote à l'histoire qu'on voudrait lui imposer.

## Conclusion

Dès notre question posée en titre, le lecteur pouvait soupçonner notre réponse. De toute façon, nous avons annoncé notre couleur dans notre introduction. On aura compris que c'est notre conception

---

10. Pierre NORA, « Mémoire collective », dans Jacques LeGoff *et autres*, *La Nouvelle Histoire*, Paris, Retz/CEPL, 1978, p. 308.

11. André SÉGALA, « Périodisation et didactique : le Moyen Âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », dans *PÉRIODES : La construction du temps historique*, Actes du V<sup>e</sup> colloque d'histoire au présent, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au Présent, 1991, p. 106.



même de la citoyenneté en démocratie – une citoyenneté active, celle d'un être libre et critique, disposé à une participation sociale réfléchie – qui nous fait souhaiter que l'éducation à la citoyenneté passe par l'étude de l'histoire.

Dans le passé, on a connu des formules dites d'instruction civique qui se faisaient par un chemin plus court. On y enseignait directement aux jeunes quelles étaient les institutions ainsi que les règles sociales et politiques qu'ils devaient connaître, pratiquer et – bien entendu – respecter.

La tentation pour ce genre de formation du citoyen peut rester grande. Car il est tentant de croire que pour atteindre rapidement un but qu'on considérerait légitime – par exemple, insuffler un sentiment d'appartenance, intégrer une minorité réfractaire, réduire un problème de relation entre groupes, persuader d'une idée –, c'est le plus court chemin. Mais ce ne serait pas le chemin le plus sûr, dans la mesure où la formule, plus proche du conditionnement que de l'acquisition volontaire et réfléchie d'une conviction, risquerait de ne laisser que des traces superficielles, éphémères.

Plus récemment, sans se départir complètement de la perspective précédente, on est passé à une formule dite d'éducation civique dont le programme est élargi aux droits fondamentaux et aux grands principes de justice, d'égalité, de liberté, etc. Des préoccupations critiques n'en sont pas exclues. Mais on se trouve à aborder de front des apprentissages, notamment des apprentissages conceptuels, des plus complexes. Pris pour eux-mêmes, confinés au présent, les concepts en cause se présentent aux élèves de façon fort abstraite, désincarnée. Bien des recherches l'ont montré<sup>12</sup> (sans rien dire de la réalité de la classe).

Les mêmes concepts et phénomènes abordés dans une perspective historique apparaissent plus réels, car on les voit se construire progressivement, à travers avancées et replis, débats et

---

12. Nous pensons, entre autres, aux travaux de Robert Selman sur la mise en perspective sociale et à ceux de Lawrence Kohlberg sur la compréhension civique.

conflits, sacrifices et conquêtes des hommes qui ont lutté pour en obtenir la reconnaissance. On voit la vie et à travers elle, combien leur acquisition a coûté. Ceux qui connaîtront ces origines et ce cheminement seront plus portés à accorder de la valeur à ce qui en est issu, et ce, consciemment et volontairement. N'est-ce pas ce qui est souhaité de l'éducation à la citoyenneté en démocratie : amener les citoyens à valoriser certains principes sans les leur imposer car, justement, on est en démocratie ?

Il est vrai que ce n'est pas n'importe quel enseignement de l'histoire qui peut conduire à cela. Nos sociétés ont toutes connu dans le passé un enseignement de l'histoire qui ressemblait fort, dans ses intentions, à l'instruction civique décrite précédemment, c'est-à-dire promouvoir un certain ordre des choses et des comportements de citoyen en conséquence. Mais l'histoire proposée aujourd'hui dans nos programmes scolaires, ouverte et critique, visant chez les élèves des apprentissages de haut niveau dans l'ordre des capacités intellectuelles et affectives, porteuse d'une méthode éprouvée de connaissance et de compréhension du social, n'a plus ces travers. C'est celle-là, bien sûr, qui offre ce qui nous semble la voie royale vers la citoyenneté.



## 6. MODE D'EMPLOI POUR UN PROJET ÉDUCATIF NON VIOLENT

---

PAR MATILDE FRANCCŒUR

*Comment faire se rejoindre une conviction partagée et un processus de changement réaliste maîtrisé? Tel est, en quelque sorte, le défi de tout projet éducatif d'une école. MATILDE FRANCCŒUR, conseillère pédagogique en éducation morale et consultante pour le Centre de ressources en enseignement moral, explore ici cette jonction indispensable.*

### Questions fondamentales

L'équipe-école qui veut entreprendre une démarche d'application des principes non violents à la pédagogie doit d'abord réfléchir au sens de l'option non violente avant de décider des différentes façons d'agir. Quel est donc le premier pas? Le plus facile de tous: il suffit d'y penser et il est fait! Le deuxième: faire le point et poser les bonnes questions. Il faut en effet trouver le sens, comprendre de quoi il est question avant de préciser la direction à emprunter. Ces questions de sens permettent de s'interroger sur ce que signifie *l'orientation non violente de l'école*.

L'étape suivante consiste à se demander pourquoi s'engager dans une orientation non violente; quelles sont les raisons qui motivent notre agir.

Il y a deux types de réponses aux questions de cette étape: celles suscitées par les pressions externes qui s'expriment dans des phrases commençant par « parce que »; celles qui répondent aux valeurs choisies et aux bénéfiques à retirer qui apparaissent dans les phrases commençant par le mot « pour ».

En troisième et dernier lieu, il faut déterminer la manière de procéder et penser à une planification par étapes. Il s'agit de répondre à la question : « comment faire<sup>1</sup> ».

La planification par étapes devrait être progressive et respecter le principe de l'évolution qui se manifeste par des petits changements, lents mais continuels.

Les changements extérieurs devraient correspondre aux dispositions intérieures. Les uns ne devraient pas dépasser les autres, c'est-à-dire que les gestes accomplis doivent être en cohérence avec les croyances de chacun. D'où l'importance d'une bonne réflexion en équipe.

Le premier pas consiste à vouloir sortir de l'enchaînement de la violence, celle du jeune, celle de l'adulte, celle du système, et à chercher ensemble *les moyens pour y parvenir*.

Il est quand même honnête de prévenir, dans la mesure du possible, les illusions, les déceptions et les malentendus ; il ne suffit pas de désirer quelque chose pour qu'elle advienne. On n'apprend pas à nager avec un livre d'instructions. Une pédagogie non violente implique un engagement fondamental de la part de tous et de chacun. Il est possible qu'une fois l'analyse de la situation faite une équipe-école décide de ne pas s'engager dans cette voie pour différentes raisons. Et le respect de ce non-engagement fait aussi partie de la non-violence. Mais si on s'engage, il faut le faire de façon progressive. L'accompagnement d'une personne-ressource est souhaitable parce qu'il favorise la réflexion, l'encouragement ou la retenue modératrice si le besoin s'en fait sentir.

Avant de commencer, il faut se souvenir qu'on ne combat point sans risque et même sans perte. On rencontre l'obstacle et l'adversaire souvent à l'intérieur de nous-mêmes. Mais la plus belle théorie ne vaut pas le petit pas réel fait par une personne dans la réalité.

---

1. Les enseignants habitués aux démarches pédagogiques des Éditions la Pensée (formation morale) reconnaîtront cette façon de procéder.

Pour permettre ce passage d'une adhésion théorique à une réalité quotidienne, il faut déterminer quelques éléments clés, hiérarchiser certains objectifs et préparer les personnes.

#### Quelques éléments clés

- Le conflit est inévitable dans la relation.
- On peut choisir de le régler avec violence ou de le résoudre de façon non violente.
- Toute démarche non violente de résolution de conflits doit s'appuyer sur le respect de l'autre.
- L'autonomie de l'enfant et du jeune est à la base de la pédagogie non violente.
- L'approche des lois, normes et règles est différente : il faut apprendre à obéir à une loi et, si nécessaire, à la transgresser.

#### Quelques objectifs à hiérarchiser

- Permettre aux enseignants un temps de formation à la pédagogie non violente.
- Favoriser une planification adéquate de la démarche avec toutes les personnes touchées.
- Intégrer les équipes d'enseignants à l'équipe des parents.
- Apprendre et privilégier une technique de soutien (détente, relaxation, diminution des tensions, etc.).
- Choisir une démarche d'accompagnement, celle du programme de formation morale par exemple, ou la thérapie de la réalité ou une autre équivalente.

#### Préparer les participants à intervenir auprès des jeunes pour

1. favoriser leur autonomie ;
2. les aider à développer leur conscience morale et leur responsabilité sociale par des moyens pertinents ;
3. les initier à l'importance de la coopération, de la solidarité et de l'entraide ;

4. les aider à reconnaître les germes de peur, d'agressivité, de préjugés et de violence qui sont en eux et leur donner les moyens de les contrôler ;
5. leur fournir des moyens pour dédramatiser les conflits et les gérer selon une grille non violente ;
6. leur faire prendre conscience des pièges de l'indifférence (refus de penser) ou de l'intolérance (pensée simplificatrice), deux attitudes qui engendrent ou entretiennent la violence ;
7. leur faire découvrir l'importance des valeurs qui fondent la dignité de l'être humain et de ses droits essentiels.

#### Option privilégiée pour l'école à venir

L'approche non violente de la pédagogie est, selon nous, une option privilégiée pour favoriser une réelle éducation à la paix, au respect des droits de la personne et à la solidarité internationale.

Cette approche suppose une démarche active, créative, qui a pour but d'aider l'enfant et le jeune à prendre sa vie en main, à développer son autonomie et à trouver un sens à son avenir. Pour cela, il faut remonter aux sources du problème de la violence dans notre société, s'attaquer aux racines mêmes du mal. Toute éducation laisse des traces. Quelles traces voulons-nous laisser chez nos jeunes ?

L'approche non violente de la pédagogie implique une prise de position sociale, éthique et philosophique ; elle traduit notre vision du monde et notre projet de société pour le troisième millénaire.

Cette approche repose sur certains fondements :

- le respect de l'autre ;
- la valorisation du défi collectif ;
- la recherche de l'autonomie liée à la responsabilité sociale ;
- l'importance de la coopération et de la solidarité ;
- l'initiation à la maîtrise de soi et à l'autodiscipline ;
- l'élimination du vedettariat ;
- la recherche collective d'une solution nouvelle.

Cette approche valorise :

- un choix conscient d'autres moyens que les moyens habituels pour régler les conflits du monde scolaire et les problèmes liés à l'apprentissage, à la motivation des élèves et à la réussite;
- un effort soutenu pour faire reconnaître les droits et les besoins fondamentaux du jeune (y compris le droit à la différence);
- un refus d'entrer dans le jeu de la violence, du rapport dominant/dominé.

Cette approche privilégie certains moyens d'intervention qui font appel à l'autonomie et à la responsabilité du jeune. Au Québec, une démarche d'apprentissage comme celle du programme de formation morale pourrait être l'outil tout indiqué pour favoriser une éducation non violente.

Il faut, croyons-nous, inscrire cette approche dans un projet global et à long terme, mais commencer l'action dès maintenant dans une classe et procéder par des petits pas. Il faut être conscient :

- qu'il s'agit d'un cheminement qui part d'un désir de changement;
- qu'il y a une démarche de base à intégrer;
- que c'est là un travail à long terme;
- que nous devons incorporer des techniques d'aide quotidiennement et surtout viser le « possible ».

Cette approche est un état d'esprit qui change une manière d'être. Trouver un nouvel équilibre ne signifie pas rejeter tous les moyens traditionnels d'intervention. Il est évident que le dialogue, l'autodiscipline, le respect des règles établies et acceptées par tous, la discipline sont des éléments essentiels à cet équilibre.

Nous n'avons pas la prétention de nous réclamer d'une pédagogie non violente; celle-ci reste encore à inventer. Nous avons voulu présenter l'état de la recherche, les interrogations et la créativité de quelques enseignants qui ont fait dans leur milieu le choix



d'intégrer des pistes d'intervention non violente à leur pédagogie ou à leur projet éducatif.

Des résultats très encourageants nous permettent de croire qu'il est possible d'apprendre à être non violent. Une pédagogie non violente ne saurait à elle seule transformer la société ambiante dont l'école est dans une grande mesure le reflet; elle n'en constitue pas moins un élément clé de transformation sociale souhaitable.

## 7. LA DÉMOCRATIE S'APPREND-ELLE COMME LES MATHÉMATIQUES?

---

PAR DANIEL LATOUCHE

*L'éducation à la citoyenneté renvoie à la démocratie à la fois comme à un idéal et comme à une pratique constamment améliorable. La démocratie est un héritage historique qui demande à être réinvesti dans la construction d'un avenir collectif.* DANIEL LATOUCHE est journaliste et professeur à l'Institut national de recherche scientifique.

**A**u Québec, le ministère de l'Éducation n'a jamais cru bon de lancer un nouveau programme d'enseignement de la démocratie. Cela se comprend : il n'y a jamais eu d'ancien programme à rénover! Ni de commission d'enquête sur les valeurs démocratiques et encore moins de certificat spécialisé en démocratie avancée. Voilà au moins un secteur où les chambardements ont été rares et où toutes les écoles du Québec sont sur le même pied. Il y a bien des écoles défavorisées pour ce qui est de l'origine socio-économique de leurs élèves, d'autres ayant des problèmes linguistiques, des problèmes de drogue, de violence, de gangs. Mais des problèmes de démocratie, jamais!

Nos éditorialistes s'inquiètent parce qu'ils entendent dire que les enfants qui sortent de nos écoles savent à peine lire et doivent compter sur leurs doigts. On s'inquiète aussi parce que le peu de connaissances qu'ils ont acquises sont trop spécialisées et parce qu'ils ont oublié jusqu'à la date de la fondation de Québec. On s'inquiète de tout : de leurs caries dentaires, de leur avenir et de leur équilibre psychologique. Mais s'inquiète-t-on des valeurs qu'ils ont apprises et surtout de celles qu'ils n'ont pas apprises?

Non. Mais on devrait. Après tout, on n'en est pas à une inquiétude près! Et puis la démocratie, ça s'apprend et ça s'apprend même à l'école, comme les mathématiques d'ailleurs (et même mieux si possible!). Au départ, il importe cependant de ne pas confondre «démocratie» et «politique».

Il est difficile de savoir si un enfant de 10 ans sera libéral ou conservateur, fédéraliste ou indépendantiste. Pour ce qui est de l'orientation électorale ou idéologique, on sait maintenant que le processus de socialisation s'élabore tout au long de la vie. Les facteurs qui entrent en ligne de compte sont tellement nombreux que les politicologues ont quelque peu abandonné l'espoir d'en arriver à une explication. Le moment de votre naissance, la génération dont vous faites partie, les événements publics importants qui marquent les périodes de votre vie, tout cela contribue à modeler vos opinions et vos choix politiques.

Par contre, on sait que les attitudes à l'égard de la société en général ou à l'égard de la vie de groupe, sont déjà largement fixées à cet âge et que, par la suite, l'individu se contente de les recalibrer au gré des situations. Bref, il y a bien des chances que ce soit à l'école que tout se joue pour ce qui est de l'apprentissage à la vie démocratique. Mais comment faciliter cet apprentissage dans un milieu qui n'est pas le plus démocratique qui soit? Mieux vaut le reconnaître au départ et utiliser cette apparente contradiction pour faire ressortir le fait que la démocratie n'est pas la seule façon de régir la vie d'un groupe. Elle demeure toujours une question de degré et de contexte. Les absolus sont rares en démocratie.

## Ce qu'on apprend à l'école

Pour ce qui est de la démocratie, l'école est une rude... école. C'est le premier milieu où l'enfant doit apprendre à composer avec un ordre imposé de l'extérieur, sans logique autre que celle du «c'est comme cela». Il n'est plus l'unique centre d'attention et les rôles qu'il rencontre dans sa vie quotidienne n'ont plus la simplicité de ceux de la famille, qu'elle soit monoparentale ou non, simple ou élargie. La vie est subitement plus compliquée.

Vivre à l'école, c'est apprendre à faire face à l'injustice et aux privilèges. L'école, c'est l'inégalité institutionnalisée. Il y a ceux qui réussissent sans trop travailler et ceux qui peinent pour se maintenir à flot. Il y a les enfants «en difficulté d'apprentissage» et ceux qui arrivent tout juste à réussir. Et que dire des passe-droits. Un si petit monde et tant d'injustices!

C'est à l'école que l'enfant est pour la première fois mis en présence d'une autorité qui n'est pas celle des parents, mais qui prétend se fonder sur un rôle défini de façon nébuleuse et lointaine. Où naissent les directeurs d'école? C'est aussi ici qu'on découvre que cette autorité est parfois bien utile pour ramener «les autres» à la raison et que sans autorité, il n'y aurait pas d'ordre.

C'est encore à l'école que les différences entre les individus prennent pour la première fois une énorme importance sociale. Pour donner un sens à un environnement qui n'en a pas toujours, les enfants se mettent à observer les différences. Tout compte à leurs yeux et à leurs oreilles: les chaussures, les vêtements, les gestes et, bien entendu, la couleur de la peau et les accents. C'est à l'école que les enfants découvrent non seulement le groupe, mais aussi les groupes.

L'école n'est pas un milieu démocratique, c'est vrai. Mais c'est un laboratoire merveilleux pour en parler et pour en observer le jaillissement. Et les élèves sont bien placés pour l'observer. Ils voient leurs professeurs réclamer plus de démocratie dans la gestion de l'école; ils entendent dire que la participation de leurs parents est un rouage essentiel à une école démocratique; eux-mêmes parfois font des demandes au nom d'une plus grande démocratie. Il y a là une matière première précieuse pour passer d'une initiation théorique à une initiation pratique de ce que veut dire un cadre de vie démocratique. C'est à l'école que l'élève se familiarise pour la première fois avec les concepts de règle, de compromis, de tolérance, d'ouverture et de bien commun. À la maison ou sur la patinoire, ces concepts ne sont guère visibles. Il faut s'assurer que cette prise de contact ne laisse pas un goût amer, mais que l'élève en ressorte avec

la conviction que plus de démocratie et qu'une meilleure démocratie sont toujours possibles, à condition cependant d'y croire et d'y mettre l'effort nécessaire.

## Le paradoxe démocratique

Il y a quelque chose de mystérieux dans la démocratie. Elle peut surgir en tout lieu. On n'y échappe pas, même à l'école. C'est une idée apparemment incroyable. Au moment même où elle est attaquée de toutes parts, cette idée est capable des retours en force les plus inattendus. En fait, tous les régimes politiques qui ont tenté de la tuer n'ont fait que contribuer à la glorifier.

Combien de généraux, au lendemain d'un coup d'État, n'ont-ils pas déclaré que la seule raison de leur action était de favoriser un retour à la vie démocratique ? Combien de gouvernements qui sont allés jusqu'à nier l'idée même de la primauté des droits des individus ont utilisé le mot « démocratie » dans leur appel populaire ? C'était le cas des anciennes républiques d'Europe de l'Est, qui ne craignaient pas de se qualifier de « démocraties populaires » alors que ces régimes étaient tout sauf démocratiques.

À l'aube de ce nouveau siècle, la démocratie semble avoir triomphé partout dans le monde. Le mur de Berlin est tombé ; la *perestroïka*, une expression russe qu'on traduit librement par « démocratisation », est devenue la politique officielle de l'URSS ; le Chili, l'Argentine, le Brésil, et avant eux la Grèce et l'Espagne, sont revenus à des formes démocratiques de gouvernement. Même la Mongolie et l'Albanie, où l'on avait oublié jusqu'à la notion même d'élection, se sont senties obligées d'organiser de telles consultations populaires.

Malgré ce triomphe, on demeure inquiet. Non pas tant du fait qu'il y ait encore quelques pays, dont Cuba, la Chine, le Viêtnam et la Corée du Nord, qui refusent le passage obligatoire vers la démocratie – ce sont des exceptions et un jour où l'autre ils devront rentrer dans le rang – mais à cause des désillusions qui accompagnent souvent le retour à la démocratie. Ces désillusions se transforment souvent en autant d'appels à des régimes plus autoritaires, capables de ramener l'ordre et la discipline.

C'est l'autre paradoxe de la démocratie. Dès qu'elle s'installe, il devient difficile d'en contrôler les excès. Doit-on permettre à toutes les opinions de s'exprimer, même celles qui rejettent la démocratie, ou doit-on au contraire empêcher les débordements et interdire les opinions qui rejettent la démocratie? Au nom de quels principes peut-on le faire? En interdisant certaines idées, ne confirme-t-on pas par le fait même que la démocratie a des limites. Quelles sont ces limites? Qui a l'autorité de les imposer? Peut-on les contester?

Impossible de parler de démocratie sans accepter une certaine dose d'ambiguïté, de malaise et même de contradiction. Tout est compliqué lorsqu'on parle de démocratie. Les situations nettes et absolues sont rares; les compromis et les zones grises dominent. Les autres régimes politiques, la monarchie, la théocratie ou la dictature, sont plus faciles à définir et à comprendre. Le roi détient son autorité du seul fait qu'il est le fils (ou la fille, dans le cas d'une reine) de son père, qui était roi avant lui. Il ne saurait y avoir deux rois en même temps (sauf dans les jeux de cartes évidemment!). Le grand-prêtre, qu'on l'appelle prophète, dalai-lama ou ayatollah, détient son autorité de Dieu, qui l'a choisi pour parler en son nom. Le dictateur, quant à lui, s'impose par la violence, par sa personnalité ou parfois en prétextant une sorte de force intérieure qui le guide dans son action.

Ce sont des régimes entièrement fondés sur une seule personne, celle qui exerce le pouvoir suprême. Dès que cette dernière meurt ou s'enfuit, c'est la fin. Un roi sans enfant, c'est toute une dynastie qui s'écroule. Il suffit souvent d'une défaite militaire pour que le dictateur perde sa prétention à imposer sa loi.

La démocratie, quant à elle, n'a que faire de la personnalité ou des traits de caractère de ceux qui gouvernent en son nom. Elle est tout entière tournée vers ceux qui sont gouvernés. Elle est intangible et ne saurait être limitée aux textes de loi qui prétendent la codifier.

Au départ de tout apprentissage des principes de la vie en démocratie, il doit y avoir un minimum d'émerveillement devant une idée qui a survécu à tant d'infidélités et qui s'est répandue sur tant de continents. La démocratie, on ne le dira jamais assez, est l'une des plus importantes conquêtes de la civilisation.

## À l'origine de la démocratie...

... Il y a le peuple, ou tout au moins une communauté d'individus qui acceptent de se reconnaître des liens et une identité commune. Sans ce sentiment d'appartenance pleinement consenti, il ne saurait y avoir de démocratie. Dix individus choisis au hasard dans une foule ou dans une file d'attente ne forment pas une communauté. La plupart du temps en tout cas. Après deux heures d'attente et devant la décision d'un nouvel arrivé de s'installer en tête, il n'est pas rare que des liens se déclarent entre les individus et qu'ils décident de passer à l'action.

Mais l'appartenance ne suffit pas. En ce sens, un peuple n'est pas plus ou moins démocratique qu'un autre peuple. La démocratie ne se juge qu'à ses actes. C'est quand une communauté juge essentiel que certains gestes soient posés et que d'autres soient évités qu'apparaît la réalité d'une démocratie. Pour qu'il y ait démocratie, il faut qu'il y ait des choix à faire. En ce sens, la démocratie est à recommencer avec chaque nouveau choix.

À quoi reconnaît-on un gouvernement démocratique? Huit caractéristiques vont nous servir d'indicateurs. N'oublions cependant pas qu'il s'agit d'une question de degré et d'éternel recommencement.

Le premier indicateur et sans doute le plus important est l'existence d'une *participation des citoyens dans le processus de la prise de décision* les concernant. Cette participation est fondée sur le principe qu'en démocratie, c'est le peuple qui est souverain et que, s'il ne peut s'exprimer directement, c'est toutefois en son nom qu'on agit. Lorsque cette participation est directe et immédiate, on parle d'une *démocratie de participation*. C'est le cas lorsque des citoyens se réunissent et votent personnellement sur une question. Pour des raisons évidentes, cette forme de démocratie n'existe pas à l'échelle des pays. On la rencontre cependant dans certains villages de Nouvelle-Angleterre ou de Suisse lorsque l'ensemble des citoyens se réunissent pour débattre du sujet de l'heure ou décider.

Le plus souvent, la participation des citoyens se fait par l'élection de représentants qui choisissent en leur nom. C'est ce qu'on

appelle la démocratie représentative. Il arrive qu'on mélange quelque peu les deux formes de démocratie, par exemple lorsqu'un gouvernement décide de consulter l'ensemble de la population par voie de référendum.

Cette caractéristique de la démocratie est la plus facile à expliquer. Les élèves eux-mêmes l'appliquent probablement pour prendre des décisions qui les concernent. Dans certains cas, ils votent tous et dans d'autres, ils élisent des représentants qui choisissent pour eux. Le danger est de croire que la démocratie s'arrête au choix des représentants et que s'il y a élection, il y a aussi démocratie. Il est pourtant facile de leur expliquer, à partir d'exemples immédiats, qu'il y a élection et élection! Lorsque l'on délègue une partie de son pouvoir de décider à un groupe d'élus, on y gagne en efficacité, mais on y perd pour ce qui est de la participation et de l'engagement de chacun. Une fois qu'un pouvoir est délégué, il est difficilement récupérable.

La seconde caractéristique des régimes démocratiques est l'existence d'une large dose d'*égalité entre les citoyens*. Encore une fois, il faut se contenter d'une approximation, car l'égalité absolue entre les citoyens est non seulement irréalisable, mais peut-être même peu souhaitable.

*L'égalité dont il est ici question est avant tout l'égalité électorale*, celle qui veut que l'opinion de chaque citoyen ait exactement le même poids et que tous les citoyens aient les mêmes possibilités de se présenter à des postes pour devenir des représentants.

L'égalité juridique a peu à voir avec le choix des dirigeants. Elle concerne davantage l'égalité des citoyens devant les lois qui sont promulguées en leur nom. Ainsi, un régime politique où des représentants élus de façon fort démocratique (égalité électorale) passeraient des lois s'appliquant différemment selon le statut social des individus ne pourrait vraiment être considéré comme un régime démocratique. N'oublions pas que la démocratie se juge toujours à ses résultats.

*L'égalité des chances* veut que tous les citoyens aient des chances égales d'acquérir des biens, d'accéder à la prospérité et au bonheur et cela, indépendamment de leur origine sociale. Sans une



telle conviction, la démocratie a bien peu de chances de réussir car les citoyens les plus défavorisés au départ en verront peu l'utilité.

L'existence de *droits et de libertés dits fondamentaux* est une troisième caractéristique des régimes démocratiques. Qu'est-ce qu'un droit? C'est une liberté qui a été reconnue officiellement et que les gouvernements élus ne peuvent contourner. Aux États-Unis et au Canada, on a codifié ces droits et on les a réunis dans des chartes sur lesquelles veillent les juges. En Angleterre et en France, c'est le Parlement et les élus eux-mêmes qui veillent au respect des droits. L'existence d'une charte ne rend pas un régime plus démocratique car ce sont maintenant les juges qui ont la charge de nous protéger contre les abus des gouvernements. Mais les juges ne sont pas élus. Leur mode de sélection n'a rien de démocratique. Qui nous protège des juges?

Parmi les libertés et les droits importants en démocratie, il y a le droit de vote, la liberté de parole et de presse, la liberté de se réunir et de former des associations, la liberté de religion, la liberté de mouvement – entre autres celle de sortir et de revenir au pays – le droit d'être protégé contre l'arbitraire et le harcèlement des autorités, enfin celui de ne subir aucune discrimination fondée sur des critères inacceptables.

Sans la *suprématie de la loi*, une démocratie ne saurait survivre longtemps. En démocratie, une loi doit être respectée, même si on la juge injuste, jusqu'à ce qu'elle soit changée. Cela veut dire que ceux qui enfreignent la loi, même pour des motifs nobles, doivent être prêts à en payer le prix. C'est d'ailleurs à cause de ce prix à payer que bon nombre de lois discriminatoires ont été changées.

Sans un *système d'institutions et d'organismes représentatifs*, la démocratie demeure une belle idée sans bases réelles. Les représentants du peuple doivent pouvoir se rencontrer librement, à l'abri de la menace, et discuter tout aussi librement des questions qu'ils auront eux-mêmes choisi de débattre.

La règle de la majorité est un autre de ces outils sans lesquels la démocratie ne saurait fonctionner. Dans la plupart des situations (la «majorité», devrions-nous dire), on définit la majorité comme

étant la moitié des opinions exprimées, plus une. C'est un peu simpliste, mais en démocratie comme ailleurs, les règles les plus simples sont souvent les meilleures, parce qu'elles ont plus de chances d'être comprises et donc d'être respectées. La formule « 50 + 1 » constitue ce qu'on appelle la majorité simple. Pour des questions jugées plus importantes, on utilise parfois une règle plus sévère. Ainsi, pour modifier l'actuelle Constitution canadienne, il faut l'accord de huit provinces sur dix et ces huit provinces doivent comprendre au moins 50 p. 100 de l'ensemble de la population canadienne.

Sans une *population informée et éduquée*, la démocratie est une coquille vide. Pour que le vote veuille dire quelque chose, il doit être appuyé sur une information adéquate et les citoyens doivent avoir les instruments intellectuels nécessaires pour participer au débat public. Sans information, ils risquent de s'en remettre aux démagogues, ces pirates de l'opinion publique qui n'hésitent pas à détourner la démocratie de sa mission première, celle de favoriser la participation du plus grand nombre possible de citoyens dans des décisions les concernant.

Et finalement, il y a la *tolérance*. Les manuels de sciences politiques la mentionnent rarement comme l'une des caractéristiques importantes de la vie démocratique. Pourtant, sans cette vertu de tolérance, tout débat politique devient irrémédiablement une question de vie ou de mort. C'est ainsi que les extrêmes naissent. En démocratie, il ne saurait y avoir que des adversaires, et non des ennemis. Sans différences d'opinions, la démocratie est condamnée à répéter les mêmes gestes et les mêmes erreurs. Trop de différences, et surtout trop peu de respect pour les autres, et la violence s'installe.

## La démocratie a-t-elle une histoire?

Dans sa forme politique, la démocratie est née dans certaines cités de la Grèce antique. Ce fut un lent processus, qui s'étale du VI<sup>e</sup> au IV<sup>e</sup> siècle avant le début de l'ère chrétienne. Athènes fut la championne incontestée de cette forme d'organisation politique. Tous les citoyens d'Athènes – les femmes et les esclaves ne pouvaient toutefois

accéder à ce statut – faisaient partie, du simple fait de leur citoyenneté, de l'assemblée. Se réunissant dix fois par an, l'assemblée décidait de toutes les questions concernant la vie de la cité. Avec la croissance de la cité, les réunions devinrent de plus en plus rares et les Athéniens choisirent de s'en remettre à un groupe plus restreint, le Conseil des 500, choisis par vote dans ce que nous appellerions aujourd'hui des circonscriptions électorales. En plus du Conseil, Athènes avait aussi son propre système de tribunaux ainsi que des institutions parallèles responsables de certains secteurs. C'était notamment le cas de ces dix généraux, élus directement par la population, et qui jouaient en quelque sorte le rôle de nos ministres. L'un d'entre eux – ce fut le cas de Périclès – finissait souvent par s'imposer par son talent d'orateur ou sa sagesse et devenait le premier ministre.

Cette forme d'organisation démocratique n'était pas sans contradictions ni perversions. Elle exigeait la participation de tous les citoyens, ce qui ne fut pas toujours le cas. À quelques reprises, les Athéniens furent tentés par la dictature, qui leur aurait permis de mieux résister aux attaques militaires des cités voisines. Mais jusqu'à la fin, ils restèrent fidèles à certains grands principes qui, aujourd'hui encore, sont au cœur du *credo* démocratique.

Il fallut attendre près de 1 500 ans pour que l'idée d'une égalité des citoyens devant la loi et le choix des gouvernants par l'ensemble des citoyens reviennent de nouveau au premier plan. Au XIII<sup>e</sup> siècle, quelques villes italiennes, dont Florence et Sienne, firent à leur tour l'expérience d'une vie démocratique, fondée sur l'élection et la représentation des citoyens. À Florence, on était conscient que le seul fait d'être élu pouvait procurer des avantages et parfois monter à la tête. Pour contrer cette tendance, on limitait les mandats à une année ou moins et on tirait au sort parmi un groupe d'élus, pour savoir qui allait effectivement occuper le poste. Mais comme à Athènes, la question de l'exclusion de certaines couches de la société vint empoisonner l'atmosphère et permettre à certains groupes, dans ce cas-ci les riches marchands, de s'emparer du contrôle des institutions et de les faire fonctionner à leur avantage.

La Révolution française allait régler cette question une fois pour toutes en proclamant l'égalité de tous les individus et en accordant le statut de citoyen à tous les habitants du pays. Cette fois, plus personne n'allait être exclu. Ce passage de l'élitisme au populisme démocratique ne se fit pas sans excès : à la faveur du désordre, Napoléon allait réussir à se proclamer le sauveur de la Révolution et prouver une fois de plus que, sans une vigilance de tous les instants, il est facile à des individus déterminés ou à des groupes bien organisés de se cacher derrière la démocratie.

Depuis l'épisode napoléonien, les démocraties n'ont eu de cesse de préciser les règles du jeu et de rendre plus difficiles les détournements de leur vie politique. Elles n'ont pas toujours réussi, mais il faut se garder d'utiliser des remèdes qui vont certes contrer la maladie, mais uniquement au prix de la vie du malade. C'est notamment le cas lorsque les gouvernements passent des lois d'exception ou d'urgence.

## La démocratie ou la république ?

L'une des plus vieilles questions débattues par les philosophes et les praticiens de la démocratie concerne l'importance relative du fond et de la forme pour le maintien d'une vie démocratique. Qu'est-ce qui compte le plus dans la démocratie : la façon dont sont prises les décisions ou les décisions elles-mêmes ? Peut-on prendre démocratiquement des décisions non démocratiques ? Par exemple, une société peut-elle démocratiquement prendre la décision de priver certains de ses membres de droits démocratiques ? Suffit-il que la décision ait été prise dans le respect des normes pour qu'elle devienne automatiquement une décision démocratique ?

Il faut bien l'admettre : la démocratie est porteuse de *statu quo*. À force de vouloir la protéger, on finit souvent par tomber dans un conservatisme exagéré. La dissidence devient de plus en plus difficile et on choisit souvent de se cacher derrière le fait que la décision a été prise par la majorité. Il suffit que l'institution parle pour que tout le monde se taise. C'est ce qu'on appelle la tyrannie de la majorité. Comment se prémunir contre cette dictature de la république et de ses institutions ? En prévoyant des mécanismes, les lois,

qui permettent à ceux qui ont une vision différente de contester, en ayant une chance véritable de l'emporter. En donnant aussi l'assurance qu'ils ne seront pas mis au ban de la société parce qu'ils auront défendu un point de vue peu populaire. Et surtout en s'assurant que la composition de ce qu'on appelle la majorité et la minorité change au gré des questions à débattre. L'idéal pour une société, c'est que chacun se retrouve tour à tour dans la majorité et dans la minorité.

### La démocratie a-t-elle des préalables ?

Il s'agit là de l'une des principales questions auxquelles sont confrontés les spécialistes de la démocratie. Plusieurs interprétations s'affrontent. Ainsi, il est fréquent d'entendre dire que la démocratie n'est possible que dans ces pays qui ont atteint un certain niveau de développement économique et social. Dans cet esprit, la démocratie devient un luxe que l'on peut se payer une fois qu'ont été réglées les questions de famine, de mortalité infantile et de sous-développement. Tant que les individus n'ont pas l'assurance de pouvoir se loger, se nourrir et vivre à l'abri des cataclysmes, comment peut-on espérer qu'ils aient l'énergie et les moyens de s'informer et de discuter en toute liberté des choix qui s'offrent à la société ?

Par ailleurs, n'est-ce pas faire preuve d'un paternalisme éhonté que de croire que seuls les citoyens des pays riches ont les moyens et les capacités de comprendre les exigences que requiert une vie démocratique et de s'y soumettre. La démocratie n'est pas la conséquence du développement économique et social, elle en est le préalable.

Y a-t-il des cultures plus favorables à l'éclosion d'attitudes démocratiques ? Voilà une autre question délicate, qu'on hésite à aborder de peur de blesser certains et de tomber dans les stéréotypes. Mais dès qu'on se sort la tête du sable, on constate qu'il est possible d'en discuter et que le débat ouvert est non seulement un bon moyen de combattre les préjugés, mais aussi une protection de plus pour la démocratie. Dès qu'on fouille un peu, on se rend compte que rien n'est aussi simple qu'il n'y paraît à première vue.

L'une des idées reçues les mieux installées concerne une prétendue prédisposition naturelle des peuples d'origine anglo-saxonne à la démocratie – les Anglais, les Scandinaves, par exemple – alors que les peuples d'origine latine seraient trop « instables » et les peuples slaves, trop « passifs » pour réagir lorsque la dictature menace. Mais alors comment expliquer que l'un des dérapages démocratiques les plus horribles soit survenu en Allemagne?

Y aurait-il des religions plus favorables à la démocratie? Dire de l'Islam qu'il favorise les régimes dictatoriaux est un raccourci qui ne tient pas compte de l'expérience peu enviable des régimes qui se définissent pourtant comme chrétiens. On pense ici à l'Espagne du général Franco. En fait, ce n'est pas tant telle ou telle religion qui fait obstacle à la démocratie, mais la décision de certains groupements religieux de faire de leurs institutions politiques des reflets de leurs dogmes.

### Le Québec: une démocratie exemplaire

Doté de l'un des plus vieux parlements du monde – celui du Québec a commencé à fonctionner en 1791 sous le nom d'Assemblée législative –, le Québec peut s'enorgueillir de faire partie de ce club très sélect des sociétés qui n'ont jamais connu de ruptures dans leur continuité démocratique. Même en Angleterre, le Parlement a déjà été renvoyé, et la France a connu plusieurs épisodes de rupture, la dernière en date étant celle de l'installation du régime du maréchal Pétain entre 1940 et 1945.

Mais il n'y a pas que les institutions. Si on juge de la qualité de la vie démocratique d'une société à partir de l'intensité des débats qui y ont lieu et du respect que chacun met à reconnaître le point de vue de l'autre, alors le Québec détient une sorte de championnat mondial. Tous les observateurs de passage au Québec n'ont de cesse de s'émerveiller devant le mélange de vivacité et de calme avec lequel les Québécois discutent de questions aussi importantes que celle de la place du Québec dans le Canada.

## Gouvernement et démocratie

La démocratie ressemble souvent à la médecine. Ainsi, bon nombre de médecins s'imaginent qu'en multipliant les examens et les tests de toutes sortes, on s'assure de la santé du patient. Mais le plus souvent, la multiplication des examens ne fait que préciser le portrait de la maladie. En politique, on trouve leur équivalent chez ceux qui proposent de multiplier les niveaux de gouvernement, d'augmenter le nombre de ministères et d'accroître la portée des chartes des droits et libertés afin de mieux protéger la démocratie.

De façon générale, plus une société est capable de se passer de ministères, de fonctionnaires et de règlements, plus sa capacité d'autogouvernement est grande. Un pays qui ressent le besoin de multiplier les lois et les gouvernements n'est pas plus démocratique qu'un autre. Cela veut souvent dire qu'il a davantage besoin d'être protégé contre lui-même, ce qui, dans le cas de la démocratie, n'est jamais un très bon signe.

## À ne pas confondre

Parce qu'elle n'est pas facile à circonscrire, la démocratie est souvent confondue avec certains types de régimes et d'institutions politiques. En général, toutes les démocraties ont des parlements, où se réunissent des représentants du peuple pour décider des lois. L'important n'est pas le parlement comme tel mais le fait que les personnes qui y siègent le font à titre de mandataires d'une volonté populaire. C'est parce qu'il est impossible de consulter tous les citoyens sur tous les sujets à tout moment que l'on a recours à des parlements. Dans certains pays, on juge même que certaines questions sont suffisamment importantes pour consulter directement le peuple. On le fait habituellement par référendum.

Après quelques siècles d'expérience, deux types de régimes, chacun avec de multiples variantes, ont fini par s'imposer, chacun prétendant évidemment mieux répondre aux exigences d'une démocratie véritable. Le régime de type *présidentiel* prévoit l'existence d'un poste de président, habituellement élu directement par les citoyens, et à qui on confie la tâche de donner de la cohérence à

l'action gouvernementale. C'est à lui que revient le plus souvent la tâche de proposer les grandes orientations de la politique du pays. C'est à lui aussi qu'on demande de voir à l'application des décisions prises par le Parlement. En effet, président et Parlement ne sont pas incompatibles, et afin de bien s'assurer que le président ne devienne pas un véritable dictateur, que les intérêts des citoyens soient représentés au moment même où les décisions sont prises, la plupart des régimes présidentiels ont prévu des parlements où siègent des représentants, eux aussi élus par le peuple.

Les régimes de type parlementaire n'ont pas de président ou, s'ils en ont un, ce dernier doit le plus souvent se contenter d'un rôle honorifique et symbolique. Ce qui compte, dans ces régimes, c'est le Parlement. Pour en arriver à un minimum de cohérence et d'ordre – après tout l'objectif de la démocratie est de prendre des décisions et non seulement d'en parler –, les représentants élus s'organisent en partis et c'est sur la base de leur affiliation partisane qu'ils demandent aux électeurs de les choisir. Le premier ministre n'est donc pas élu directement par le peuple. Il ne peut donc pas prétendre représenter la souveraineté populaire. Il tient son pouvoir du fait qu'il a été choisi par son parti et par la majorité des autres représentants élus.

Deux systèmes, deux séries d'avantages et de désavantages, mais la même obsession démocratique, celle de donner le dernier mot au peuple.

Comme on le voit, la démocratie n'a rien de facile. C'est avant tout une discipline de vie en société, avec tout ce que cela comporte de contrôle de soi et d'acceptation que les autres soient comme ils sont. Elle exige une dose constante de sens critique, surtout face à soi-même, et une vigilance de tous les instants pour éviter les dérapages. À la limite, on ne peut l'imposer.

La démocratie est un système tout en nuances qui appelle tant de précisions et de mises en garde qu'on finit par se demander si elle peut vraiment exister. Elle ne nous laisse jamais tranquille: on pense qu'on a compris et voilà que de nouvelles questions surgissent. Le droit à la mort fait-il partie des droits démocratiques? Les parents ont-ils un droit démocratique de choisir le sexe de leur enfant? Les sondages constituent-ils un substitut adéquat à l'élection? Savoir



questionner et surtout savoir écouter les réponses de chacun sont des habiletés dont la démocratie ne saurait se passer, et l'école peut jouer un rôle essentiel dans l'acquisition de ces habiletés. «Comment savoir où s'arrêter», n'est-ce pas là le genre de questions que les enfants se posent constamment?

Vivre en société démocratique, c'est accepter de vivre dangereusement, dans un système où rien n'est tenu pour acquis, où il faut constamment intégrer de nouvelles informations. Une démocratie fondée sur l'ignorance devient vite une prison. À la base de cette attitude démocratique, il y a donc une immense curiosité, celle de vouloir découvrir si la vie en société ne pourrait pas être plus juste, plus agréable, plus bénéfique si on changeait telle ou telle chose.

Mentionnons aussi la plus oubliée de toutes les attitudes démocratiques, une activité si importante que les philosophes grecs – ceux-là même qui ont donné ses lettres de noblesse à la démocratie – lui ont consacré des livres entiers : le rire. Pas le rire gras de l'ignorant repu de son propre vide intérieur, mais le rire de ceux qui savent ce qu'ils savent. Sans un bon sens de l'humour, la tolérance est impossible et la démocratie risque alors de crouler sous le poids de sa propre sévérité. La démocratie, c'est comme l'école : si on s'y ennuie, c'est mauvais signe.

## 8. FORMER DE BONS CITOYENS : EST-CE L'AFFAIRE DE L'ÉCOLE ?

---

PAR PAUL FRANCŒUR

*Un groupe de professeurs explore le sens de l'éducation à la citoyenneté et toutes ses avenues possibles. Ont participé à cette discussion Éric Campeau (école secondaire Rive-Nord, à Bois-des-Fillions), Liliane Dionne (école secondaire Casavant, à Saint-Hyacinthe), Alain Lapierre (école primaire Joseph-de-Sérigny, à Longueuil), Lyne Leblanc (école secondaire Saint-Germain, à Ville Saint-Laurent), Jean-Claude LeVasseur (école secondaire Jeanne-Mance, à Drummondville), Lise Martel (école primaire Enfant-Soleil, à Ville Saint-Laurent), France Morin (école primaire Victor-Lavigne, à Saint-Léonard) et Paule Riopel (école secondaire des Sources, à Dollard-des-Ormeaux).*

*Même si l'école n'est pas une institution démocratique, elle peut jouer un rôle capital dans l'apprentissage de la citoyenneté. C'est la conviction exprimée par huit enseignantes et enseignants réunis autour d'une table ronde animée par Luce Brossard.*

PAUL FRANCŒUR est membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

**L**e ton est donné dès les premières minutes de la rencontre : l'échange d'idées sera d'un haut calibre sur le plan professionnel. Ces enseignants et ces enseignantes feront la preuve qu'à l'instar des meilleurs théoriciens de l'éducation, ils savent rêver à l'occasion, laisser libre cours à l'ampleur de la réflexion, à la générosité des aspirations. Il suffit de leur proposer à l'avance un sujet de discussion sur l'actualité pédagogique, de les faire sortir pour quelques heures de leur salle de classe et de les rassembler dans un lieu approprié, qui les éloigne de leurs préoccupations quotidiennes.

En l'occurrence, nos invités ont confirmé leur habileté à maîtriser rapidement une information à jour sur un aspect pointu de leur domaine professionnel. Ainsi, à titre de secrétaire de cette table ronde, je m'étais empressé au préalable de parcourir une documentation des plus récentes sur le sujet à débattre – histoire de faire bonne impression. J'ai eu la surprise de constater que la plupart des participants avaient sans doute consulté la même documentation que moi, tellement nous nous trouvions sur la même longueur d'onde, utilisant un vocabulaire commun. C'est pourquoi, on ne s'étonnera pas par exemple de trouver dans le présent compte rendu un écho de certains propos déjà tenus par Philippe Perrenoud sur le sujet.

### Un programme à débroussailler

L'animatrice propose d'abord de jouer cartes sur table. De quoi parlons-nous exactement en traitant d'éducation à la citoyenneté? De quel apprentissage au juste est-il ici question? Quelle représentation s'en fait-on chez les enseignants?

Les réponses quasi unanimes à ces questions se révèlent en harmonie avec la sensibilité de notre société moderne qui fait grand cas des droits de la personne, de la culture démocratique, de l'esprit critique, de l'égalité des races, des cultures, des religions. L'école n'est-elle pas le lieu privilégié de transmission de cette vision idéaliste que les enseignants entendent bien contribuer à concrétiser avec les moyens dont ils disposent?

### Une perspective nouvelle

L'instruction civique d'autrefois a peu de rapport avec cette éducation à la citoyenneté dont il est de plus en plus question aujourd'hui. Jadis, on se souciait de transmettre un respect inconditionnel des institutions et de la loi, une vision nationaliste de l'histoire et de la géographie suintant parfois le racisme et le mépris des autres cultures.

Maintenant, l'objectif est radicalement modifié, du moins quant aux intentions. La formation du futur citoyen est envisagée de manière

- *moins restrictive*: on vise plutôt l'acquisition d'attitudes, de valeurs, de compétences, assurée de façon permanente par

toutes les composantes de la vie de l'école et de la classe. Il n'est pas question d'un savoir exclusivement dispensé par un spécialiste des sciences sociales et de l'éducation civique. « Apprendre à devenir un citoyen de demain, c'est plus qu'une matière au programme. Ce devrait être l'un des objectifs essentiels du projet éducatif de l'école », soutient France Morin ;

- *plus éthique*: on privilégie l'ouverture à l'autre, la construction progressive d'une identité commune grâce à des valeurs partagées, l'acquisition d'un réflexe communautaire, l'initiation à la solidarité, à l'engagement social et politique. Liliane Dionne constate que la source de valeurs spirituelles et religieuses telles que le respect d'autrui, la gratuité des actes, le don de soi pour le bien commun a été pratiquement évacuée de l'école, sans être remplacée; un vide doit donc manifestement être comblé à cet égard. L'attitude démocratique est une victoire sur l'égoïsme, l'individualisme, la recherche de son propre intérêt, l'indifférence à la misère du monde. C'est l'une des valeurs traditionnellement promues par l'animation pastorale;
- *plus active*: l'élève est convié à devenir acteur, à maîtriser ses apprentissages, bien sûr, mais aussi à « apprendre à faire des choix personnels même si l'approche de l'école s'y prête peu » (Paule Riopel), à « développer un réflexe critique, résister au besoin, et même savoir se révolter en situation d'oppression » (Jean-Claude LeVasseur), à « avoir confiance en ses idées et ne pas hésiter à prendre la parole » (Alain Lapierre). On est loin de l'idéal du citoyen docile d'autrefois;
- *plus planétaire*: au moment où les frontières deviennent perméables et où les continents s'organisent, les jeunes Québécois doivent aussi apprendre à vivre à l'échelle de la planète, par exemple par la maîtrise de trois langues. « Tout en assurant leur identité particulière, ils doivent parallèlement se préparer à devenir des citoyens du monde. En naviguant sur Internet, ils peuvent développer un sentiment d'appartenance au village global. » C'est ce qu'affirme Lyne Leblanc, en insistant sur la prise de conscience morale qui doit accompagner cet élargissement de l'horizon.

## Une crise préoccupante

Les enseignants prennent acte d'un effondrement spirituel – au sens large du mot – dans notre société. L'intervention pédagogique et l'intervention didactique doivent prendre en considération quelques formes inquiétantes de désagrégation du lien social dont les enseignants sont quotidiennement les témoins impuissants :

- *Affaiblissement de la cellule familiale*: Liliane rappelle les dures conditions de vie de certains enfants de milieux défavorisés, dont les besoins fondamentaux sont parfois ignorés et dont les parents se révèlent trop souvent incapables d'assumer leurs responsabilités. Paule précise que les milieux favorisés ne sont pas plus à l'abri des problèmes, puisque les parents y sont souvent absents, sollicités par leur carrière et la course implacable à l'accroissement du niveau de vie;
- *Fractionnement social*: Jean-Claude l'illustre en dénonçant une certaine complicité de l'école à cet égard. «C'est bien connu, le système scolaire soutient l'émergence d'une portion de 15 p. 100 d'élèves gagnants et d'une portion de 85 p. 100 d'élèves plus ou moins perdants qui devront, vaille que vaille, composer avec ce déterminisme pour la suite de leur vie. La dynamique sociale actuelle favorise un climat de concurrence effrénée que l'école relaie sans la remettre en cause;»
- *Rupture de la solidarité*: on déplore la démobilitation sociale qui contamine le milieu scolaire, «plus particulièrement au secondaire où triomphent largement l'individualisme, le chacun-pour-soi, l'obsession de la réussite personnelle». (Éric Campeau).
- *Consommation à outrance*: France dénonce la tentation d'en arriver à former de bons consommateurs plutôt que de bons citoyens. L'idéologie libérale et mercantile assiège l'école de toutes parts; la publicité commerciale qui, çà et là, commence à tapisser les murs de l'école en témoigne, d'autant plus qu'il s'avère souvent difficile de mobiliser les jeunes dans le lent processus d'éducation; ils ne supportent pas la frustration et se montrent avides de succès immédiats.

L'idéal de l'éducation risque donc de s'effriter au profit de la consommation scolaire, fondée sur la concurrence. Par ailleurs, Liliane se réjouit de la distance que beaucoup d'enseignants du Québec semblent prendre à l'égard de certaines valeurs dominantes aux États-Unis : le paradigme du marché, l'invasion technologique, la mondialisation à tout crin, etc. ;

- *Racisme* : il faut bien admettre que le mépris des autres races est loin d'être éradiqué dans nos milieux. Par exemple, c'est avec tristesse qu'Alain constate parfois le rejet de jeunes élèves d'origine étrangère par d'autres jeunes dits « de souche » dans le milieu très francophone de Longueuil où il enseigne.

### Une mission à élargir

L'animatrice intervient pour relancer la discussion en adoptant un autre angle de vision. « Mais s'agit-il vraiment d'une nouvelle mission pour l'école que l'éducation à la citoyenneté ? Si oui, est-ce que cette mission lui appartient en propre ? »

En concordance avec les représentations qu'ils viennent d'esquisser, les enseignants admettent qu'ils font face à une tâche complètement nouvelle, même si l'instruction civique est aussi ancienne que l'école.

### De l'enseignement du civisme...

Jean-Claude rappelle que l'instruction civique, longtemps confondue avec l'appropriation intensive de quelques principes moraux, évoquait autrefois le respect de l'autorité et le conformisme social. En effet, on visait à former un citoyen obéissant, disposé à « faire comme tout le monde ». Les programmes avaient pour objectif de produire un être docile et les méthodes de dressage comportaient des châtiments corporels, de lourdes punitions, des exclusions, des suspensions. Le tout évidemment sans possibilité de recours, l'école étant toute-puissante. L'institution scolaire constituait une sorte de prolongement de l'institution familiale et en épousait les valeurs et les méthodes.

... à l'apprentissage de la vie démocratique

Maintenant que l'enfant est reconnu comme une personne à part entière ayant des droits et pensant par elle-même, ces abus ont pratiquement disparu en Occident – encore qu'il se trouve toujours des enfants maltraités, des élèves persécutés ou pétrifiés par la peur des sanctions.

Il reste que l'école publique d'aujourd'hui fait face à un dilemme: elle ne peut, par exemple, prendre modèle sur les établissements réservés à l'élite dont les méthodes efficaces se révèlent souvent autoritaires. Comment former les jeunes à la démocratie et au pluralisme en utilisant cette voie? En revanche, comment avoir prise sur l'apprentissage de la citoyenneté en se limitant à quelques cours sur les droits humains? Paule, forte de son expérience des écoles internationales, estime qu'il faut multiplier les projets de type communautaire et y susciter la participation des élèves. Le cadre de l'école restreint par nature la liberté des élèves, mais l'imagination créatrice des enseignants peut trouver des marges de manœuvre. Jean-Claude cite comme exemple les brigades roses et bleues, constituées d'élèves volontaires qui, dans son école, s'efforcent, souvent avec succès, de régler des problèmes de relations entre garçons et filles.

L'école, lieu de socialisation

D'une manière générale, l'école demeure encore le lieu privilégié de socialisation des enfants et des adolescents. Sa fonction explicite, à savoir la diffusion du savoir et des normes sociales, tient toujours, même si la garde des enfants (école-garderie) et la rétention des adolescents loin du marché du travail (école-*parking*) prennent de plus en plus d'importance.

LYNE: Nous devons initier nos élèves à l'identité québécoise, aux valeurs fondamentales qui nous sont communes, en leur démontrant qu'on peut à la fois être Québécois et citoyen du monde. L'école est le lieu d'intégration par excellence des jeunes venant de l'étranger. Nous pouvons montrer la voie d'une insertion non violente dans la société, engager les jeunes à prendre leur juste place tout en respectant les autres.

PAULE: L'école des Sources accueille un « groupe d'autonomie fonctionnelle », une quarantaine d'élèves souffrant de divers handicaps et pouvant vivre quasi normalement dans un milieu ordinaire. Certains y restent même jusqu'à l'âge de 23 ans. Pour l'ensemble de notre population scolaire, c'est une expérience très signifiante sur les plans humain et social.

JEAN-CLAUDE: L'éducation à la citoyenneté pourrait constituer l'élément rassembleur, le fil conducteur qui nous manque actuellement. Elle devrait, à mon avis, faire référence à nos valeurs propres, au riche patrimoine du Québec, au trésor de notre langue française, à nos racines judéo-chrétiennes.

LISE: Dans ma classe de 22 élèves, je peux dénombrer 15 nationalités différentes. N'est-ce pas là un véritable creuset pour la société à venir, avec, évidemment, le défi que constitue l'intégration d'ingrédients aussi disparates?

## Conditions de mise en œuvre

« Mais justement, reprend l'animatrice, comment l'école, aux prises avec les contradictions de la société et les glissements de fonction, peut-elle remplir efficacement sa mission de socialisation? »

Sur ce chapitre, les enseignants manifestent une grande largeur de vue et en assument courageusement les conséquences pratiques dans l'exercice de leur métier et de leur art.

## Cadre de référence

Liliane insiste sur une condition préalable à la mise en œuvre de ce type d'éducation: « Nous devons disposer d'un solide référentiel relativement à l'éducation à la citoyenneté. Des lignes directrices doivent être précisées clairement, pour éviter les expériences à hue et à dia. On demeure souvent dans le flou avec ces compétences dites transversales qui se présentent en ordre dispersé. J'ai besoin à la fois d'un fondement théorique solide et d'une boîte à outils qui me suggère des approches et des stratégies concrètes. »



Jean-Claude abonde dans le même sens en disant qu'on ne peut risquer l'improvisation dans une matière aussi fondamentale et sensible. Un encadrement est évidemment nécessaire pour assurer l'unité de l'intervention et proposer un système de valeurs communes. «Les 30 articles de la Déclaration universelle des droits de la personne m'apparaîtraient un excellent point de départ.»

Alain met une sourdine à cet égard, craignant que le ministère de l'Éducation ne propose un programme en béton armé, assorti d'un guide pédagogique volumineux qui prive une fois de plus l'enseignant de sa responsabilité professionnelle et le dispense de toute réflexion. Néanmoins, un consensus est obtenu sur la nécessité d'un cadre de référence qui vienne au moins baliser un contexte trop éclaté.

### Exigences pour les enseignants

Si l'apprentissage de la citoyenneté doit avant tout emprunter l'approche de l'expérience de vie – cela paraît faire l'unanimité –, il en résulte un certain nombre de conséquences pour les enseignants :

- Ils sont désormais tous en cause et ne sauraient s'en remettre à l'intervention occasionnelle de quelques spécialistes.
- L'irruption de la vie démocratique dans la classe risque de bouleverser la relation pédagogique et le style de gestion du groupe.
- Ils doivent désormais devenir, dans leur établissement, des acteurs présents et des participants actifs. Dans cette perspective, un enseignant ne saurait se contenter de «faire ses heures» puis de s'envoler allègrement dès 15 h 15, en se désintéressant du reste de la vie scolaire. « L'école est trop souvent déserte dès la fin des cours, phénomène qui illustre la crise du bénévolat », note France.
- La gestion de l'établissement s'en trouve également modifiée et commande un nouveau partage des responsabilités. Certains craignent toutefois que la constitution de l'école en espace démocratique, fondé non plus sur l'autorité du savoir mais sur un rapport de force, en fasse un lieu de négociation

permanente entre les groupes en présence : enseignants, élèves, parents d'élèves.

- Il s'ensuit logiquement que les enseignants doivent acquérir des compétences et des connaissances nouvelles.

### Initiative et marge de manœuvre

Mais, tout en reconnaissant la responsabilité qui leur incombera, les enseignants revendiquent, en retour, le privilège de l'initiative dans cette transformation nécessaire. Une fois le cadre global précisé, ils souhaitent qu'on leur laisse une certaine liberté de choix et de rythme dans la formation à acquérir, et que cette formation volontaire résulte de préférence d'une collaboration entre collègues. De plus, un aménagement des horaires et des ressources serait de nature à soutenir leur engagement. Jean-Claude formule quelques suggestions concrètes à cet égard :

- le dégagement périodique d'une demi-journée dans l'horaire ;
- la libération partielle d'un collègue pour colliger la documentation, organiser la formation par les pairs et mettre au point des projets concrets.

### Collaboration des parents et de la société

Les parents ne peuvent continuer – dans une trop large proportion – de figurer parmi les abonnés absents. Éric prétend que la mise en place des nouveaux conseils d'établissement pourrait inaugurer une ère nouvelle à cet égard. De même, selon lui, le milieu socio-économique devrait s'ouvrir de plus en plus à une forme d'intégration occasionnelle des futurs citoyens. « On a trop souvent l'impression de déranger quand on frappe à la porte d'organisations ou d'entreprises, généralement mal préparées d'ailleurs à recevoir des jeunes. On éprouve le même inconfort quand on se présente massivement à certaines manifestations culturelles ou artistiques. »

### Dans la salle de classe

« Mais d'ici à ce que les conditions générales soient en place pour une mise en œuvre maximale, il demeure que l'enseignant dispose

dès à présent d'un grand pouvoir dans sa classe. Comment peut-il s'en servir pour forger le futur citoyen?» C'est la dernière question de l'animatrice, curieuse de savoir comment on pourrait initier l'élève à la vie démocratique dans la relation pédagogique elle-même, tout comme dans la gestion de la classe.

### La relation pédagogique

Si l'école doit, par la pratique, éduquer à la citoyenneté, elle ne saurait se limiter à «tenir conseil» de temps à autre. C'est dans la relation constante entre l'enseignant et ses élèves que doivent se vérifier certaines valeurs et habiletés sociales. C'est aussi dans l'établissement d'un rapport rationnel au savoir, encore que les programmes ne soient guère bâtis pour susciter le débat. En effet, ils sont trop chargés et poussent l'enseignant à la transmission officielle de nombreuses connaissances plutôt qu'à la construction collective du savoir par l'entremise de projets et de débats. L'évaluation emprunte d'ailleurs la même logique et vérifie l'étendue des savoirs assimilés plutôt que la capacité de poser un problème et de prendre une distance critique par rapport à l'information.

### La négociation

Selon les enseignants, il est possible de négocier l'ensemble de l'organisation de la vie de la classe : horaire, espace, règles et sanctions, modes de coopération et de coexistence. D'ailleurs, cette pratique est courante dans bon nombre d'écoles primaires. Il serait même possible, jusqu'à un certain point, de négocier une partie des choix pédagogiques ainsi que des modes d'évaluation. En effet, chaque apprenant a sa propre façon de comprendre et d'apprendre. On ne peut donc imposer à tous le même modèle, puisqu'ils n'ont pas le même style cognitif. Jean-Claude évoque les sept types d'intelligence recensés, dont deux seulement seraient vraiment pris en considération par notre système scolaire.

### La prise de parole

La démocratie suppose le débat, donc du temps pour penser, s'exprimer, entendre et comprendre les avis contraires, chercher des

compromis. Alain décrit une initiative qu'il a prise de donner la parole aux élèves, et ce, au début de chaque jour de classe : c'est la période dite de « causerie ». À tour de rôle, chacun est invité à rapporter une expérience, à donner un compte rendu de lecture, à exprimer une opinion sur un sujet d'actualité, à traiter d'un point d'intérêt personnel. Alain essaie de faire le lien entre ce que chaque élève exprime et l'un ou l'autre aspect du programme de cinquième année, mais n'y réussit pas toujours. Qu'importe, la « causerie » a par elle-même sa valeur formative. Alain est convaincu, d'après son expérience, que l'enfant est capable d'avoir des idées, de les faire valoir, de les exprimer, d'acquérir un esprit critique, de discuter avec ses compagnons et compagnes. Mais il faut, pour cela, lui en reconnaître le droit et lui laisser du temps pour s'exprimer. Bien sûr, on peut toujours prétendre qu'un horaire surchargé ne permet pas d'effectuer cet exercice pourtant essentiel.

### L'exploitation de situations réelles

Si l'éducation à la citoyenneté passe avant tout par la pratique et l'expérience, il est opportun que le point de départ de ces apprentissages se fonde sur des situations de la vie quotidienne immédiate (résolution de conflits, apprentissage de la vie en commun), mais aussi sur des problèmes sociaux :

- FRANCE: Je demande régulièrement à mes élèves de réfléchir à quelques grandes questions d'actualité et de consigner par écrit leurs réflexions dans un cahier de bord ; par exemple sur la restriction du nombre d'heures hebdomadaires de travail rémunéré pour les adolescents, les manipulations génétiques, etc. J'observe qu'avec l'exercice leur pensée devient de plus en plus élaborée.
- LISE: Je réussis à faire comprendre à mes petits l'importance de préserver l'environnement par des corvées de ramassage des papiers qui jonchent le sol aux alentours de l'école. Dans la répartition des tâches en classe, ces enfants manifestent un vif désir de jouer leur rôle, même les plus timorés. Est-ce que cet intérêt se perdrait avec l'âge ? En effet, je remarque que les élèves du secondaire se mobilisent moins facilement.

- JEAN-CLAUDE: À Drummondville, par exemple, nous avons réussi à capter l'intérêt des élèves pour le problème que posait le site d'enfouissement de Saint-Nicéphore, pour des campagnes d'Amnistie internationale, pour la journée internationale des femmes, pour le mois de sensibilisation à l'histoire des Noirs, etc.
- ÉRIC: le choix de certains projets d'élèves se fait à partir de notre réalité socio-économique: la construction éventuelle d'une station de métro à Laval, l'installation d'un parc thématique, etc.

### Incarnation de la démocratie

C'est à Liliane que revient le dernier mot, au moment où on la surprend à réfléchir à haute voix:

«Mais finalement, est-ce que l'apprentissage de la citoyenneté ne serait pas une chose simple, naturelle, spontanée? Comme enseignante, ne devrais-je pas idéalement présenter une sorte d'illustration vivante des vertus démocratiques? Ainsi, pour mes élèves, je constituerais un modèle. Par mon comportement, je leur suggérerais des pistes pour s'orienter dans la mêlée sociale. Si je suis bien dans ma peau, si j'aime mon métier de professeure, si je suis harmonieusement et solidairement intégrée à mon milieu de travail, si je fais preuve du sens des responsabilités dans mon agir, je refléterai l'image de la bonne citoyenne qui construit positivement l'espace social et démocratique. Tout cela passe avant tout par la valeur de l'enseignant lui-même, par ses convictions personnelles.»

En prenant acte de cette confiance, l'animatrice nous congédie au milieu de quelques protestations. On ne peut se disperser ainsi sans au moins échanger nos coordonnées. Peut-être pourrions-nous de quelque façon relancer ce fructueux débat. Et pourquoi des enseignants n'auraient-ils pas périodiquement l'occasion de se retrouver ainsi autour d'une table ronde pour se ressourcer dans l'échange spontané de ce qu'ils portent de meilleur? Et puis chacun et chacune, en quelque sorte rafraîchi et revigoré, reprend le chemin du devoir quotidien.

# 9. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : POINTS DE VUE D'ÉLÈVES

---

PAR VÉRONIQUE TRUCHOT

*Les réponses des élèves dessinent un espace tout à fait propice pour l'apprentissage de la citoyenneté. En même temps, VÉRONIQUE TRUCHOT, vice-présidente de l'Association mondiale pour l'École instrument de paix, rappelle l'opportunité de cerner les conceptions et les représentations acquises des élèves au départ d'une démarche d'apprentissage.*

## Présentation

Comme le montrent des travaux récents (Audigier, 1996 ; Frelat-Kahn, 1996 ; Hénaire, 1997 ; Marzouk, Côté et Kabano, 1997), le concept de citoyenneté est complexe et multidimensionnel, son sens variant selon les « cultures », les courants de pensée et les époques (Pagé, 1996). Aussi ce concept n'a-t-il de sens que si on lui attribue un contenu (Tozzi, 1996), ce à quoi se sont employés bon nombre d'auteurs (Albala-Bertrand, 1996 ; Audigier, 1993 ; Bizéa, 1996 ; Hénaire, 1998) auxquels nous renvoyons le lecteur.

Si le cadre conceptuel de la citoyenneté paraît « bien posé », une question demeure : Qu'en pensent les jeunes ? C'est ce que nous avons essayé de savoir au cours d'une brève étude exploratoire conduite en mai et juin 1998.

## Méthode

Pour cerner quelques représentations des jeunes en ce qui concerne la citoyenneté, nous avons mené des entretiens semi-dirigés de groupe avec 82 élèves de deux écoles. Sur des effectifs de près de 2 000 élèves dans une école et d'environ 1 500 dans l'autre, il va de

soi que les données recueillies ne peuvent représenter l'ensemble des jeunes de ces établissements. Il s'agit donc pour nous d'une démarche exploratoire<sup>1</sup>.

Au moment où les entrevues se sont déroulées, 36 élèves étaient en 4<sup>e</sup> secondaire et 46, en 5<sup>e</sup> secondaire. Il convient d'ajouter que les deux écoles que fréquentaient ces élèves à ce moment-là se situent dans des quartiers de Montréal considérés comme «défavorisés». Les jeunes que nous avons interrogés sont d'origines ethnoculturelles très diverses. En effet, sur les 82 jeunes interrogés, 36 se sont dits d'origine canadienne ou québécoise, les 46 autres venant de 25 pays. Ajoutons que 45 sont des filles et 37, des garçons. Grâce à la collaboration des autorités et du personnel de deux écoles montréalaises, nous avons donc pu mener les entretiens dans ces établissements mêmes.

À la fin des entrevues, les élèves étaient invités à répondre à un questionnaire comportant 19 énoncés auxquels ils devaient attribuer un degré d'importance, et ce, sur une échelle allant de 1 (pas du tout important) à 5 (très important).

Pour élaborer le questionnaire, nous nous sommes inspirée des «éléments définissant le "bon citoyen"»<sup>2</sup> tirés de la recherche de

- 
1. Le cadre des entrevues a été construit, d'une part, d'après des enregistrements audio effectués à l'occasion d'un débat organisé par l'organisme École instrument de paix (ÉIP) sur le thème de la citoyenneté et auquel participaient trois jeunes de 16 et 17 ans et, d'autre part, à partir de rencontres d'élèves du secondaire en vue d'un article publié dans le bulletin *Carrefour* et portant sur la réforme scolaire au Québec. Fondée en 1967 à Genève, l'Association mondiale pour l'École instrument de paix (ÉIP) est une organisation internationale non gouvernementale possédant un statut consultatif auprès de l'ONU, de l'UNESCO, de l'Organisation internationale du travail et du Conseil de l'Europe. L'ÉIP compte à travers le monde 31 sections nationales – dont une au Québec – et regroupe quelque 5000 membres. Pour tout renseignement sur l'École instrument de paix, téléphonez au (514) 278-3142.
  2. Les élèves interrogés (au total, 1026 répartis dans les quatre ordres d'enseignement: primaire, secondaire, collégial et universitaire) pour la présente recherche devaient compléter la phrase suivante: «Selon moi, un bon citoyen est celui qui...»

Marzouk et autres. Le tableau 1 présente de façon simplifiée la compilation des résultats, les pourcentages ne comportent pas de décimales. Bien qu'elles soient approximatives, ces données apportent quelques indications utiles sur la façon dont les élèves interrogés conçoivent la citoyenneté.

Tableau 1  
**Importance accordée par les jeunes  
à des attributs de la citoyenneté**

| <b>Échelle d'importance*</b>                            | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Accepter les idées des autres                           | 2%       | 1%       | 25%      | 38%      | 34%      |
| Aider les autres  | –        | 1%       | 25%      | 42%      | 32%      |
| Faire preuve d'esprit critique                          | –        | 7%       | 28%      | 38%      | 27%      |
| Connaître l'histoire de son pays                        | 5%       | 9%       | 40%      | 33%      | 13%      |
| Connaître son hymne national                            | 44%      | 20%      | 18%      | 10%      | 8%       |
| Connaître ses droits                                    | –        | 1%       | 4%       | 24%      | 71%      |
| Dénoncer les injustices                                 | 10%      | 8%       | 21%      | 30%      | 31%      |
| Donner son opinion                                      | 3%       | 4%       | 20%      | 38%      | 35%      |
| Écouter les autres                                      | –        | 4%       | 21%      | 39%      | 36%      |
| Être fier de son pays (là où on vit)                    | 3%       | 11%      | 26%      | 26%      | 34%      |
| Être prêt à se battre pour sa patrie (là où on vit)     | 15%      | 12%      | 36%      | 21%      | 16%      |
| Payer ses impôts  | 10%      | 5%       | 18%      | 39%      | 28%      |
| Préserver l'environnement                               | –        | 8%       | 11%      | 40%      | 41%      |
| Respecter le bien d'autrui                              | –        | 2%       | 11%      | 29%      | 58%      |
| Respecter les autres, quelles que soient leurs origines | –        | 1%       | 14%      | 41%      | 43%      |
| Respecter les lois                                      | 1%       | 1%       | 14%      | 41%      | 43%      |
| S'engager à fond dans sa communauté                     | –        | 12%      | 40%      | 38%      | 10%      |
| Se tenir au courant de l'actualité                      | 4%       | 13%      | 35%      | 40%      | 8%       |
| Voter   | 5%       | 11%      | 21%      | 35%      | 28%      |

Nombre de répondants : 82.

\*1 : pas du tout important ; 2 : pas très important ; 3 : plutôt important ; 4 : important ; 5 : très important.



Nous avons regroupé les énoncés du questionnaire en cinq catégories pouvant être considérées comme des repères constitutifs d'une éducation à la citoyenneté : savoirs et compétences, rapport à l'autre, engagement social, responsabilités civiques, attitudes patriotiques.

## Éléments d'interprétation

Si l'on considère que, sur l'échelle allant de 1 à 5, les chiffres 3, 4 et 5 signifient que les répondants accordent une certaine importance à un énoncé, on constate qu'à l'exception de la connaissance de l'hymne national toutes les composantes de la citoyenneté proposées dans le questionnaire sont considérées comme importantes (3 + 4 + 5) par plus de 77 p. 100 des répondants (voir tableau 2).

On peut donc supposer que ces jeunes ont une assez bonne conscience des éléments constitutifs de la citoyenneté tels qu'ils sont proposés par les auteurs déjà mentionnés.

Pendant, si l'on regroupe les réponses de manière à ne retenir que les éléments considérés comme importants (4) ou très importants (5) par les élèves, de plus grands écarts apparaissent entre les catégories d'énoncés. C'est ce qui est rapporté dans ce qui suit.

### Les savoirs et les compétences

Plus de 90 p. 100 des jeunes accordent une importance particulière (4 + 5) à la connaissance de leurs droits et au respect de l'autre, quelles que soient ses origines.

Mais comme le rappelle Yves Lador (1997, p. 76), « si les droits permettent de fonder une éducation à la citoyenneté démocratique, leur enseignement ne couvre pas tout le champ de cette éducation ». Cette observation rejoint celles qu'ont exprimées les jeunes au cours des entretiens et que résume bien l'un d'eux :

*« Il y a encore beaucoup de monde analphabète, puis je trouve que la seule façon, c'est d'aider le monde à écrire, puis à lire le français surtout. Je pense que c'est la base dans n'importe quel autre pays où on est ; c'est ça, la base surtout. L'école, son rôle, c'est de nous apprendre la langue maternelle du pays. »*

Tableau 2

**Importance accordée par les jeunes à des attributs  
de la citoyenneté regroupés par catégories**

| <b>Échelle d'importance</b>          | <b>(3 + 4 + 5)</b> | <b>(4 + 5)</b> |
|--------------------------------------|--------------------|----------------|
| <b>RESPONSABILITÉS CIVIQUES</b>      |                    |                |
| Respecter les lois                   | 98%                | 84%            |
| Voter                                | 84%                | 63%            |
| Payer ses impôts                     | 85%                | 67%            |
| Dénoncer les injustices              | 82%                | 61%            |
| Respecter le bien d'autrui           | 98%                | 87%            |
| <b>RAPPORT À L'AUTRE</b>             |                    |                |
| Respecter les autres                 | 99%                | 93%            |
| Aider les autres                     | 99%                | 74%            |
| Écouter les autres                   | 96%                | 75%            |
| Accepter les idées des autres        | 97%                | 72%            |
| Donner son opinion                   | 93%                | 73%            |
| <b>ENGAGEMENT SOCIAL</b>             |                    |                |
| S'engager à fond dans sa communauté  | 88%                | 48%            |
| Préserver l'environnement            | 92%                | 81%            |
| <b>SAVOIRS ET COMPÉTENCES</b>        |                    |                |
| Connaître ses droits                 | 99%                | 95%            |
| Connaître l'histoire de son pays     | 86%                | 46%            |
| Se tenir au courant de l'actualité   | 83%                | 48%            |
| Faire preuve d'esprit critique       | 93%                | 65%            |
| <b>ATTITUDES PATRIOTIQUES</b>        |                    |                |
| Être fier de son pays                | 86%                | 60%            |
| Être prêt à se battre pour sa patrie | 77%                | 37%            |
| Connaître son hymne national         | 36%                | 18%            |

Comparées aux droits de la personne, l'histoire et l'actualité ne semblent pas présenter autant d'importance (4 + 5) pour les élèves (moins de 50 p. 100). Mais doit-on en conclure qu'ils ne s'intéressent pas à l'histoire? Leurs propos révèlent qu'ils trouvent important de comprendre la société, mais qu'ils estiment que le cours d'histoire qui existe actuellement ne répond pas tout à fait à leurs attentes.

*« Dans un cours d'histoire, t'apprends juste ce qui s'est passé avant ; tu n'apprends pas... Le cours d'histoire, ça devrait permettre de connaître la situation, disons aujourd'hui comme la situation politique et tout ça. [...] C'est ça, le cours d'histoire. »*

*« Le cours d'éducation à la citoyenneté devrait relever des faits historiques qui influencent la vie au Québec d'aujourd'hui. Bien sûr, il y a le cours d'histoire qui fait un petit peu la même chose, sauf que le cours d'histoire, c'est passé un petit peu à la "mop" : on passe vite dessus et on ne met pas en relief les points les plus importants, ceux qui nous influencent aujourd'hui. »*

Plusieurs élèves ont manifesté leur intérêt pour « ce qui se passe ailleurs dans le monde » et ont dit regretter de ne pas avoir abordé l'histoire d'autres pays dans leur cours. Si l'histoire nationale est en effet indispensable pour comprendre la culture d'un pays et se construire une identité, elle ne suffit pas pour cultiver la « compréhension internationale » prônée, notamment, par l'Unesco, pour qui « il s'agit d'apprendre à vivre ensemble en développant la connaissance des autres, de leur histoire, de leurs traditions, de leur spiritualité » (Unesco, 1996).

*« L'histoire en 3<sup>e</sup> secondaire, ça se limite au Canada et au Québec ; il n'y a pas l'histoire des autres pays. Puis surtout, au Canada, il y a beaucoup de gens d'ailleurs qui viennent ici. Ça fait que c'est bien de connaître aussi les gens des autres cultures, puis leur histoire. »*

*« Moi, je pense que c'est important de connaître aussi ce qui se passe ailleurs parce qu'on ne vit pas tout seuls. On n'est pas juste notre pays au milieu de nulle part ; on vit entourés. »*

Au-delà de l'assimilation d'un certain nombre de savoirs, l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière exige la maîtrise de compétences – dites transversales – liées à des méthodes et des savoir-faire intellectuels de même qu'à des attitudes et à des valeurs. L'esprit critique, qui fait appel à l'ensemble de ces compétences et sans lequel il est impossible de faire des choix éclairés, est considéré comme important par 65 p. 100 des jeunes interrogés. Plusieurs jeunes ont exprimé un point de vue que résume, comme suit, cet élève :

*«D'après moi, ce qui serait le plus important, c'est d'amener les jeunes à avoir un jugement critique sur la société, bon, peut-être en leur montrant comment elle fonctionne... Ce serait vraiment d'inciter les jeunes à émettre plutôt un jugement critique d'abord, ensuite ça va être plus facile d'aller les chercher pour qu'ils puissent s'impliquer. Le jeune doit être conscient des choix qu'il a à faire.»*

### Le rapport à l'autre

L'analyse des données recueillies au cours des rencontres de groupe montre l'importance qu'accordent les jeunes au respect de l'autre. La richesse des échanges d'idées sur ce sujet montre à quel point la qualité des relations humaines occupe une place de toute première importance. Principe fondamental de toute société démocratique, le respect des différences est une des conditions du «vivre-ensemble».

*«Être citoyen, c'est respecter les autres. Vu comme ici, au Canada c'est un grand pays et il y a plein de "races" différentes, c'est d'accepter la différence.»*

Mais le respect de l'autre ne se limite pas à l'acceptation passive; il est empreint d'empathie et de solidarité.

*«Puis, je crois aussi qu'un bon citoyen, ce serait quelqu'un qui aiderait les nouveaux citoyens, les nouveaux immigrants qui arrivent... leur donner l'exemple de comment lui vit ici, puis les aider à pouvoir s'intégrer au nouveau pays.»*

*«La compréhension, comprendre ces gens-là, les changements qu'ils vont vivre et tout, pouvoir les aider, puis se mettre à leur place, puis savoir comment ils se sentent.»*

L'importance (4 + 5) accordée au respect de l'autre (93 p. 100) est également apparue lorsqu'on a dépouillé le questionnaire. De plus, on a constaté que le respect du bien d'autrui est considéré comme important (4 + 5) par 87 p. 100 des jeunes interrogés. Notons aussi que plus de 70 p. 100 d'entre eux jugent comme importantes l'écoute des autres, l'acceptation de leurs idées et l'entraide (4 + 5).

## L'engagement social

Parmi les jeunes ayant répondu au questionnaire, 48 p. 100 estiment que «l'engagement dans sa communauté» est important pour exercer son rôle de citoyen. Cependant, ce sujet a suscité un certain nombre de commentaires :

*«Participer, c'est un moyen de se tenir au courant et de faire changer les choses. C'est important, parce que ça montre qu'on a notre mot à dire, nous aussi, puis qu'on a des droits. Notre attitude devrait être de pouvoir prendre avantage de ces droits, puis de les utiliser.»*

*«Pour moi, être citoyen, ce n'est pas avoir 18 ans et le droit de vote; c'est avoir un engagement vis-à-vis de la société où on vit. C'est donner de soi-même, de son temps, de sa personne, c'est s'impliquer socialement.»*

*«Se cultiver soi-même et donner ce qu'on a appris aux autres, c'est une implication sociale très importante pour moi.»*

*«Pour moi, s'impliquer, c'est prendre la parole. J'ai participé à une coop-jeunes, puis, dans cette coop, on prenait les décisions ensemble et c'était démocratique. Ça apprend à vivre en société dans une démocratie qui a été faite par les membres.»*

## Les responsabilités civiques

Sur le chapitre des responsabilités civiques, on observe que le respect des lois est considéré comme important (4 + 5) par 84 p. 100 des jeunes, tandis que seulement 61 p. 100 estiment qu'on doit dénoncer les injustices. Cet écart révèle-t-il un paradoxe ou bien un sentiment d'impuissance devant le système judiciaire? Des recherches plus approfondies apporteraient peut-être des réponses à cette question. On peut également noter que «payer ses impôts» n'est perçu comme important que par 67 p. 100 des répondants, ce qui semble révéler une contradiction par rapport au respect des lois. «Aller voter» ne semble pas non plus une priorité (1 + 2 + 3) pour 37 p. 100 des jeunes qui, par ailleurs, revendiquent leurs droits. C'est la contradiction qu'a fait remarquer un des jeunes au cours des entrevues :

*«Si je prends l'exemple du Canada, ici, on a le droit de vote. Mais dans les autres pays, ils ne l'ont pas, mais le veulent. Puis nous, on a la chance de l'avoir, mais la plupart du temps, les gens ne vont pas voter. Ils ne prennent pas avantage des droits qu'on a, puis ils ne savent pas la valeur de ces droits-là.»*

### Les attitudes patriotiques

Si, pour 60 p. 100 des jeunes, il est important d'être fier de son pays, 37 p. 100 sont prêts à se battre pour leur patrie et seulement 18 p. 100 estiment qu'il faut connaître son hymne national. Ces énoncés affichent les plus bas scores.

### Une vision intégrée de l'éducation à la citoyenneté

Nous avons demandé aux élèves ce qui, parmi ce qu'ils avaient appris à l'école secondaire, leur serait utile pour exercer leur rôle de citoyen. Les uns disent n'avoir rien appris d'utile à l'école; les autres estiment, au contraire, qu'ils y ont reçu les notions de base pour devenir de bons citoyens.

*«C'est chez nous que j'ai appris ça. Tu n'apprends pas à être un bon citoyen à l'école, je trouve.»*

*«Ça donne quand même une base sur laquelle on peut fonder, puis augmenter toutes nos connaissances puis, comme J. l'a dit, une grande ouverture aux différences, puis la discipline. On doit suivre les règlements. C'est la base qu'il faut avoir pour pouvoir être un bon citoyen, je pense.»*

Si tous les jeunes interrogés ne sont pas d'accord au sujet de la contribution de l'école à leur formation de citoyen, tous s'entendent cependant sur l'importance d'une éducation aux droits de la personne pour les préparer à agir de façon responsable. Les rencontres de groupe fournissent même des indications quant à leur façon de voir l'acquisition des savoirs et des compétences dans ce domaine.

*«Ils vont essayer de nous faire apprendre les droits de l'homme par cœur. Mais, si on apprend ça par cœur, de toute façon, on va l'oublier après. Ce qui est bon, c'est de le vivre.»*

*«Quand on regarde la question de la loi, peut-être les (les élèves) renseigner sur la législation et pas juste leur dire: donc, tu as cette loi-là, cette loi-là, cette loi-là, puis il faut les respecter... les expliquer. Pourquoi est-ce que ce règlement-là existe? Pas juste pour le "trip" d'avoir un règlement. Il y a une raison à ça.»*

*«Moi, j'ai déjà fait une expérience: j'ai déjà été dans le bureau des droits de la personne. Puis là-bas, il y avait des gens qui témoignaient de ce qui leur était arrivé, comme un patron qui manquait de respect, ou quoi que ce soit d'autre. Ils font une enquête, puis tu peux avoir l'occasion de participer à ça, là.»*

L'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans les différents cours existants déjà a reçu l'assentiment de l'ensemble des élèves interrogés.

*«Il faudrait intégrer ce cours à plusieurs matières, je pense, en parler dans les cours de français, de morale, d'histoire... la base de la citoyenneté, de manière que les jeunes se rendent compte que l'éducation à la citoyenneté, ça ne se passe pas seulement dans un cours, ça se passe partout. Ça se passe partout autour de lui, dans la rue; c'est là que ça se passe.»*

Les élèves disent également que l'éducation à la citoyenneté ne doit pas se limiter à la salle de classe; elle doit plutôt s'étendre à l'ensemble de la vie scolaire.

*«Je voudrais ajouter que, selon moi, l'éducation à la citoyenneté ne se résume pas à un cours; elle concerne aussi le règlement de l'école, comme un code de vie qui s'inspirerait de la loi.»*

*«Ce n'est pas seulement en donnant des cours, ce n'est pas juste la théorie, c'est par nous-mêmes, par notre esprit critique... C'est l'expérience.»*

*«Il faudrait aussi faire de la sensibilisation pour ouvrir l'esprit – parce qu'il y en a qui ont l'esprit étroit, c'est certain – des gens à la différence, nous autres au reste du monde. On pourrait organiser des activités, des fêtes où on apprendrait à se connaître en s'amusant.»*

Il est intéressant d'observer que les élèves interrogés envisagent l'éducation à la citoyenneté aussi bien sous l'angle des connaissances

à acquérir que sous celui des pratiques à expérimenter, et ce, tant dans la classe que dans l'école en général.

## Conclusion

À l'heure des réformes éducatives où l'on s'emploie à définir les contenus d'une éducation à la citoyenneté, il nous a semblé intéressant de cerner quelques représentations des élèves. Il serait illusoire de prétendre que l'on peut aborder tous les aspects d'un sujet aussi complexe, d'autant plus que peu de travaux, à ce jour, ont porté sur cet objet. D'autre part, nous n'avons pas pu tirer profit de toute la richesse des entretiens menés pour le présent article. Mais, bien qu'ils soient parcellaires, les éléments qui ressortent de cette brève étude, nous fournissent quelques indications sur les représentations des élèves interrogés, sur leur connaissance de la citoyenneté de même que sur leurs champs d'intérêts.

L'analyse du questionnaire et des entretiens tend à montrer que les points de vue des jeunes ne sont pas très éloignés de ceux des auteurs qui se sont penchés sur l'éducation à la citoyenneté. Si ces jeunes n'accordent pas une importance égale à tous les éléments qui la constituent, ils paraissent néanmoins en avoir suffisamment conscience<sup>3</sup>.

En effet, on peut observer, à la lumière des réponses obtenues, que les jeunes interrogés manifestent un haut degré de tolérance à l'autre tant sur le plan des opinions émises que sur celui de la propension à aider et à faire montre de compréhension interpersonnelle. Il s'agit bien là, selon nous, d'une attitude propice à l'acceptation du vivre-ensemble. Il en est de même, d'une certaine manière, de la question des droits. À ce sujet, les jeunes se montrent conscients et particulièrement soucieux, semble-t-il, de les affirmer. Cependant, se pourrait-il que cette affirmation se confonde, dans certains cas du moins, à une « crispation » revendicatrice de droits sans être assortie des obligations qui les accompagnent. Cela mériterait un plus profond examen. Lorsqu'il s'agit d'obligations ou, plus

---

3. Lorsqu'un énoncé est jugé « plutôt important » (3), nous considérons que le répondant lui accorde une certaine valeur.



généralement, de devoirs civiques, les jeunes semblent se montrer plus réticents. À cet effet, certains attributs de la citoyenneté ne semblent pas susciter chez eux beaucoup d'attention. Il en est ainsi, par exemple, du droit de vote, de la nécessité de payer ses impôts. Enfin, la connaissance de l'histoire – pourtant l'un des repères fondateurs de la construction identitaire – ne semble pas faire l'objet d'un intérêt particulier. Ce n'est peut-être pas essentiellement l'histoire qui est en cause, mais aussi – du moins selon les jeunes – la manière dont elle est enseignée. En effet, selon eux, l'histoire devrait permettre d'interpréter le présent ; or d'après les commentaires entendus, ce ne serait pas toujours le cas, loin s'en faudrait.

Rappelons pour conclure que les représentations qu'ont les jeunes de la citoyenneté sont fondées sur leur expérience sociale en construction. Il s'agit donc, par définition, d'un processus inachevé auquel participe l'école dans sa mission de socialisation. La propension des jeunes à accepter l'autre peut vraisemblablement servir d'ancrage à l'apprentissage du vivre ensemble, mais l'effort intellectuel qui doit accompagner la construction du lieu social demande, semble-t-il, à être cultivé. Comment combler ces lacunes ? Voilà une question à soumettre au débat.

## Bibliographie

- ALBALA-BERTRAND, I. « Introduction au dossier Citoyenneté et éducation : vers une pratique significative », *Perspectives* (XXVI) 4, Paris, Unesco, 1996.
- AUDIGIER, F. « Une discipline pas comme les autres » dans *Éduquer à la citoyenneté, Cahier pédagogique* n° 340, 1996, p. 25-26.
- AUDIGIER, F. *Enseigner la société, transmettre les valeurs*, Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe, 1993.
- BÎRZEA, C. *L'éducation à la citoyenneté démocratique*, rapport général de la réunion de concertation du 25 juin 1996 du Conseil de coopération culturelle du Conseil de l'Europe Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1996.

- FRELAT-FAHN, B. *Le savoir, l'école et la démocratie*, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), Paris, Hachette, 1996.
- HÉNAIRE, J. «L'éducation dans une perspective planétaire: l'épreuve du réel», dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 1, Montréal, 1997, p. 49-59.
- HÉNAIRE, J. «Éducation à la citoyenneté et réforme scolaire», dans *Vie pédagogique*, n° 109, nov.-déc. 1998, p. 19-25.
- LADOR, Y. «Les droits de l'homme des repères fondateurs pour l'éducation à la citoyenneté démocratique», dans *Droits de l'homme et citoyenneté*. Thématique n° 5, Genève, Centre international de formation pour l'enseignement des droits de l'homme et de la paix. 1997, p. 75-93.
- MARZOUK, A., P. CÔTÉ et J. KABANO. *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle; document d'orientation*, Monographie n° 49, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Éditions GREME, 1997.
- PAGÉ, M. «Citoyenneté et pluralisme des valeurs», dans *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal, Harmattan, 1996, p. 165-188.
- TOZZI, M. «De la citoyenneté politique à la citoyenneté dans l'acte d'apprendre», dans *Éduquer à la citoyenneté, Cahier pédagogique*, n° 340, 1996, p. 15-16.
- UNESCO. *L'éducation: un trésor est caché dedans*, rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, Paris, Éditions Odile Jacob, 1996.



## 10. CONTRIBUTUER À L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS TOUTES LES DISCIPLINES

---

PAR LUCE BROSSARD

LUCE BROSSARD, *directrice de la revue Vie pédagogique, explore ici l'enracinement transdisciplinaire de l'éducation à la citoyenneté, avec des professeurs d'art (Hélène Béchar, François Monière, Guylaine Myre, Luc Paquette), du domaine de développement personnel (Denise Carrier, Marie-France Paré, Gilles Rivest, Josée Rochefort, Claudette Saint-Cyr), de français (Martine Blain, Robert Champoux, Monique Lacroix, Bernadette Martin, Pierre Major, Anne Phaneuf), de sciences (Claude Boucher, Yvon Lapointe, Claude Plante, Carmen Poulin, Gina Thésée, Alain Thibault, André Tremblay), de sciences humaines (Denise Authier, Pierre Barbe, Linda Brouard, Lise Martin, Jean Roby).*

**S**i l'on convient assez facilement que l'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans la mission de l'école et que tous les agents de l'éducation ont le devoir d'y contribuer, il est moins aisé de déterminer comment, dans sa classe, chaque enseignante ou chaque enseignant peut le faire dans l'enseignement de sa propre discipline. «Oui, mais en mathématiques...», entend-on. «Oui, mais en musique...». «Oui, mais en sciences physiques...».

Pour dépasser tous ces «oui, mais», nous avons tenu cinq rencontres avec des enseignants et des enseignantes ainsi que quelques conseillers et conseillères pédagogiques afin d'explorer avec eux les possibilités d'intégrer l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de leur matière. Nous les avons réunis par domaine d'apprentissage: les langues; la technologie, les sciences et les mathématiques; les arts; l'univers social et le développement personnel.

Avant d'entamer la discussion, les participants et les participantes ont pris connaissance des éléments sur l'éducation à la citoyenneté contenus dans l'Annexe 3 du rapport du groupe de travail sur le curriculum, *Réaffirmer l'école* (voir le texte en encadré). C'est donc à partir d'une même perspective sur l'éducation à la citoyenneté que nos invités se sont engagés dans des échanges d'idées et d'expériences qui les ont amenés à préciser leur vision de cette éducation, des contributions possibles ainsi que des conditions nécessaires sans oublier, en cours de route, les obstacles à surmonter.

Nous avons pu constater que même s'ils enseignent des matières différentes, les propos de nos invités convergent sur plusieurs points. C'est pourquoi nous ne les présentons pas par domaine d'apprentissage, sauf pour la partie qui porte sur des éléments de contenus.

## L'affaire de tous

Pour l'ensemble des participants et participantes à nos tables rondes, l'éducation à la citoyenneté ne doit pas constituer une matière scolaire comme telle. Elle est davantage perçue comme un ensemble d'attitudes et d'habiletés à faire acquérir tout au long de la scolarité que comme des notions à enseigner. Ils craignent qu'en l'associant à une matière en particulier elle ne soit considérée par les élèves comme un contenu à apprendre qu'on s'empresse d'oublier une fois l'examen passé et qui n'a rien à voir avec la vie à l'école et à l'extérieur ou, par le personnel enseignant, comme un savoir qui appartient à un domaine particulier dans lequel les autres n'ont pas à s'aventurer. Ils espèrent que l'éducation à la citoyenneté sera définie en fonction de compétences transversales que tous auront la mission de faire acquérir, autant dans l'enseignement des disciplines que dans la façon de vivre à l'école. Bien sûr, il convient que certaines connaissances comme le fonctionnement des institutions démocratiques ou les droits de la personne devront faire partie de programmes d'études précis, mais ces connaissances ne constituent pas toute l'éducation à la citoyenneté et les programmes en cause ne devraient pas porter cette appellation.

Dans l'esprit des personnes interrogées, l'éducation à la citoyenneté est une éducation aux valeurs qui est déjà prévue dans certains programmes actuels et que bon nombre d'entre eux font constamment de diverses manières, tout simplement parce qu'ils sont des éducateurs. « *On enseigne avec ce que l'on est* », disent-ils, c'est pourquoi ils ne peuvent pas s'empêcher de transmettre des valeurs, pas toujours de façon consciente, cependant, et pas toujours en faisant tous les liens nécessaires pour que les élèves se rendent compte que c'est de l'éducation à la citoyenneté. Cela dit, ils considèrent qu'ils peuvent contribuer à cette éducation, dans leur domaine, par leur gestion de classe, par leur approche pédagogique ou par leur exploitation de certains éléments de programme d'études qui s'y prêtent plus particulièrement.

### Gérer sa classe de façon plus participative

Bien que la participation des élèves à la gestion de la classe reste de façon générale assez limitée au secondaire, on peut penser à des façons de l'augmenter et nos invités n'y étaient pas réfractaires. D'autant plus qu'ils entretiennent avec leurs élèves des relations empreintes de respect, condition indispensable pour que ces derniers fassent de même entre eux et avec leur professeur. Ils sont bien conscients que leur façon d'être et la manière dont ils appliquent les règles de vie en classe influent grandement sur le comportement des élèves et sur leur disposition à faire leurs règles de vie en société.

Certains de nos invités n'hésitent pas à s'entendre avec leurs élèves sur les règles à respecter et sur les devoirs à faire. Il n'est cependant pas question d'aller à l'encontre du code de vie établi dans l'école, avec la participation des élèves dans plusieurs cas. D'autres invitent les élèves à choisir des textes ou des activités ou une façon d'aborder certaines parties du contenu. Josée Rochefort fait participer ses élèves à la gestion de la discipline en classe. Gilles Rivest demande l'avis des élèves pour repérer ceux et celles qui se sont distingués par leur engagement ou leur constance dans certaines activités. Linda Brouard va plus loin et propose de donner aux élèves l'occasion d'exprimer leur point de vue sur la façon dont les cours sont donnés, bref, d'évaluer le professeur en quelque sorte.

Marie-France Paré a la chance d'enseigner dans une école innovatrice où les élèves sont considérés comme des partenaires. Quant à François Monière, il y a un bon moment que ses élèves inscrits à la voie artistique prennent une part active à la gestion de la classe et même à leur propre évaluation.

Cependant, comme le faisait remarquer Alain Thibault, « *c'est tellement nouveau cette idée de construire les règles avec les élèves en classe qu'on ne se sent pas toujours compétent pour gérer cette démarche-là. Souvent, on rate son coup la première fois et on renonce. Il faut être convaincu et persister.* » Associer les élèves à la gestion de la classe de diverses façons constitue donc une voie intéressante pour leur permettre d'acquérir les compétences du citoyen.

Il nous faut supposer que la création de lieux de parole, indispensables, selon Philippe Meirieu, pour surseoir à la violence et apprendre à réfléchir, est, elle aussi, une idée nouvelle, puisque aucun invité n'a parlé du conseil de classe ou d'un autre mécanisme de régulation de la parole. En revanche, nous savons que de tels conseils existent au primaire et que des mécanismes de résolution pacifique des conflits ont été mis en place dans certaines écoles, mais à l'extérieur de la classe.

### Mettre en œuvre une approche pédagogique qui favorise l'action, l'interaction et l'engagement des élèves

Puisque l'éducation à la citoyenneté porte surtout sur des attitudes et des habiletés à acquérir, il devient indispensable d'offrir aux élèves des occasions de mettre ces compétences en pratique. « *La pratique fait les idées justes* », affirme Bernadette Martin, c'est pourquoi elle considère qu'il n'y a rien comme les projets collectifs pour sortir les élèves de leur individualisme, leur apprendre à vivre avec les autres et à s'enrichir de l'apport de chacun. Aussi engage-t-elle ses élèves dans la rédaction de textes collectifs qui sont ensuite mis sur Internet et, donc, partagés.

## ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

### Perspective

Dans une société pluraliste comme la nôtre, la recherche et la promotion de valeurs communes contribuent à la construction et au développement d'un espace démocratique dans lequel l'ensemble de la population a droit de cité. C'est dans cette perspective que la préparation des jeunes à l'exercice de leur rôle de citoyens libres et responsables se présente comme un engagement social et politique que doivent assumer les institutions, en particulier l'école.

L'éducation à la citoyenneté peut être entendue comme l'un des fondements de la mission globale de l'école démocratique. Cette éducation vise à rendre la personne consciente de ses droits et de ses responsabilités à l'égard d'autrui et de la collectivité en général. Elle implique également que, dans son rôle de former des personnes autonomes, l'école prépare à l'exercice d'une citoyenneté active par le développement de l'esprit critique et du respect des autres. Cette éducation exige la maîtrise de compétences permettant de défendre et de promouvoir les valeurs démocratiques et les droits de la personne à l'intérieur de l'établissement scolaire comme dans la société en général, de se préparer à participer activement au fonctionnement des institutions démocratiques, de faire preuve de solidarité sociale et de compréhension internationale et interculturelle. Cette éducation s'appuie par ailleurs sur une connaissance de la société passée et présente de même que sur une anticipation de ce qu'elle peut devenir. Elle renvoie aussi à la connaissance des règles de la vie commune, à la compréhension des relations que les personnes entretiennent entre elles et avec l'environnement, à l'influence des médias dans le processus de construction de représentations de la vie en société. Elle fait également une place à l'histoire des idées et des rapports entre États, peuples et nations. Elle s'inscrit dans une dynamique d'inclusion sociale faisant de ses contenus et de ses activités un lieu de rencontre et de partage pour tous et toutes sans exception.

### Points d'ancrage dans les programmes d'études

Au primaire : Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté.

Au secondaire : Histoire et éducation à la citoyenneté ; géographie ; connaissance du monde contemporain.

### Éléments de contenu

Naissance et évolution des types de démocratie. Fonctionnement des institutions démocratiques (politiques, judiciaires et administratives). Instruments relatifs aux droits de la personne et leurs mécanismes de protection. Modes de vie et valeurs collectives : enjeux locaux, régionaux, nationaux et internationaux.

### Compétences transversales

Maîtrise de la langue publique commune. Résolution pacifique des conflits. Coopération entre pairs. Compréhension des règles de la vie en société. Sens civique. Ouverture au pluralisme culturel.

GRUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. « Réaffirmer l'école », Québec, ministère de l'Éducation, 1998, p. 126 et 127.



André Tremblay décrit avec enthousiasme le projet multidisciplinaire dans lequel les élèves ont joué le rôle d'un conseil municipal qui avait à accepter ou à refuser l'établissement d'une centrale nucléaire dans la ville. Quelle belle occasion de confronter des idées, de les appuyer sur des connaissances scientifiques, d'utiliser une langue correcte, d'analyser des statistiques! Deux ombres au tableau cependant: cela prend du temps et il faut mettre une note à la fin de l'étape. Il faut en effet du temps non seulement pour se concerter avec ses collègues, mais aussi pour réaliser le projet qui ne se termine pas nécessairement à la fin de l'étape...

De plus, comment faire la part du travail de chaque élève et attribuer la note qui convient à chacun? François Monière, un habitué des projets collectifs, a trouvé une façon ingénieuse de régler le problème: il donne une note globale pour le travail remis, note que les membres de l'équipe doivent se partager en fonction de leur contribution à l'œuvre commune. Il n'intervient que si les élèves n'arrivent pas à faire consensus. Autre belle occasion d'acquérir les habiletés nécessaires au citoyen. Il utilise aussi le cahier de bord dans lequel l'élève note tout ce qu'il fait.

Dans la classe de Marie-France Paré, les élèves travaillent souvent par projets. Ils doivent donc participer, sinon ils ne peuvent pas apprendre. De plus, à son école l'an prochain, les élèves doivent s'engager dans une action sociale tout comme ceux et celles qui sont inscrits au programme d'éducation internationale à l'école de Anne Phaneuf. Dans certains milieux anglophones, les élèves doivent avoir un certificat de bénévolat avec leur diplôme, note Pierre Major.

En fait, nos invités ont fait participer leurs élèves à toutes sortes de projets: organisation d'une classe de neige pour Gilles Rivest, voyage en Grèce pour Josée Rochefort, en Haïti pour Denise Carrier, participation aux expos-sciences pour Gina Thésée qui a ajouté un aspect nouveau cette année: elle a demandé aux élèves d'aller rencontrer une personne qui travaille dans un domaine scientifique ou de visiter un milieu qui a un rapport étroit avec la science, comme un centre de traitement des eaux usées. Les élèves prennent alors conscience que la science n'est pas qu'une matière scolaire et qu'elle joue un rôle important dans la société. D'ailleurs, soulignent

Guylaine Myre et François Monière, en arts, on privilégie également les rencontres avec des artistes.

Outre les projets collectifs, l'apprentissage coopératif et le travail en équipes paraissent des approches favorables à l'éducation à la citoyenneté. Alain Thibault est maintenant convaincu de la valeur de l'apprentissage coopératif et il l'applique dans sa classe de mathématiques. Martine Blain y a recours également de temps à autre. Denise Carrier a vu ses élèves progresser grâce au travail en équipe au cours de l'année. Laissés libres de travailler en équipes au début, les élèves adoptaient tous cette façon de faire au milieu de l'année et ils en arrivaient même à changer d'équipe à la fin. Et la qualité des travaux s'était grandement améliorée.

Les invités estiment que les approches comme le constructivisme, la thérapie de la réalité ou la gestion mentale sont tout aussi utiles. Bref, toutes les approches pédagogiques qui amènent les élèves à jouer un rôle actif, à prendre des responsabilités, à interagir avec les autres, à exprimer leur point de vue et à respecter celui des autres, à s'engager avec les autres sont des terrains fertiles pour l'éducation à la citoyenneté.

## Exploiter des éléments des programmes d'études

Dans leur domaine respectif, les participants et les participantes à nos tables rondes ont reconnu qu'il y a dans leurs programmes d'études des éléments de contenus, des objectifs d'apprentissage, des démarches ou des marges de manœuvre qui peuvent être exploités pour faire acquérir quelques-unes des compétences que devrait posséder un citoyen.

### Les langues

Le domaine des langues est le lieu idéal pour apprendre «les mots pour le dire» nécessaires à l'expression des émotions et de la pensée. Comment interagir avec les autres si on n'a pas de mots pour s'exprimer? Comment défendre son point de vue si on ne connaît pas la valeur d'un argument, si on ne sait pas distinguer un fait d'une opinion? Donc, l'insistance mise par Bernadette Martin sur l'acquisition d'un vocabulaire étendu dans la langue première va tout à fait

dans le sens de la maîtrise de la langue publique commune. Rendre les élèves habiles à argumenter entre aussi dans les visées de l'enseignement des langues première et seconde, puisqu'une partie du programme de français porte sur le discours argumentatif. Quant au programme d'anglais, fait remarquer Martine Blain, on y trouve des objectifs comme «s'informer sur des faits» et «donner son opinion».

De plus, le matériel didactique d'anglais langue seconde présente souvent des thèmes qui portent sur des éléments de l'éducation à la citoyenneté : droits de la personne, racisme, pollution, etc. «*Cela fait longtemps que dans nos manuels on reprend des thèmes traités dans d'autres matières*», souligne Anne Phaneuf.

Les enseignants et les enseignantes de français ont une grande liberté dans le choix des textes qu'ils font lire à leurs élèves. Ils peuvent, là aussi, proposer des textes qui suscitent leur réflexion sur des valeurs préconisées pour l'éducation à la citoyenneté. Monique Lacroix affirme : «*Je mise beaucoup sur la lecture de romans. Je les choisis en fonction de valeurs, de ce sur quoi je veux faire réfléchir les élèves. Je me considère comme une moraliste*». C'est dans cet esprit que Robert Champoux croit qu'il peut exploiter l'extrait du livre *Le Château de ma mère* qu'il fait lire aux élèves et dans lequel Pagnol enfant raconte que Lulu, le petit paysan, lui a écrit une lettre sur un bout de papier taché de pâtés et avec des fautes. Après s'être indigné, il réfléchit et comprend que son ami l'aime tellement qu'il a pris la peine de lui écrire. Alors, par respect pour lui, il réécrit la lettre qu'il lui adressait en faisant lui aussi quelques fautes.

Après la lecture d'*Annabelle* de Marie Laberge, Bernadette Martin ouvre le débat sur les valeurs. Chaque année, Pierre Major fait lire un roman historique qui se passe au Québec pendant la Deuxième Guerre mondiale. Chaque fois, les élèves sont étonnés de voir l'importance qu'avait la religion à cette époque. Il y a lieu là aussi de parler de valeurs de société. La lecture de romans étrangers constitue également une ouverture sur les autres cultures.

Pour nos invités, il est certain que le domaine des langues permet une intégration de l'éducation à la citoyenneté même si les thèmes abordés dans l'enseignement de la langue seconde ne peuvent pas l'être de façon approfondie.

## La technologie, les sciences et les mathématiques

Dans ce domaine, la formation de l'esprit critique semble la cible privilégiée des enseignants et des enseignantes. En mathématiques, l'étude des statistiques constitue un terrain particulièrement approprié puisque, comme l'explique Alain Thibault, les élèves peuvent constater comment, par exemple, une variation de l'échelle d'un graphique peut fournir deux représentations différentes d'une même réalité, représentations qui ne livrent pas le même message et qui sont utilisées selon l'idée que l'on veut suggérer aux lecteurs. Claude Boucher abonde dans le même sens, elle qui fait faire un sondage à ses élèves et qui les amène à découvrir toutes les sources de biais. Le programme d'études préconise de plus en plus la discussion mathématique en classe, ce qui n'empêche pas nos invités d'apporter d'autres sujets de discussion, liés à l'actualité, ceux-là. Claude Plante n'hésite pas à parler de questions d'actualité – qu'elles soient scientifiques, sociales ou politiques – à ses élèves, et Claude Boucher leur apporte des articles de journaux qui la choquent. Même si ces deux enseignants profitent de toutes les ouvertures qu'offre le programme, ils pensent que comme éducateurs, ils doivent parfois en sortir pour former un être humain complet.

En sciences, ce ne sont pas les sujets qui manquent pour former un citoyen éclairé et averti, notamment en ce qui concerne l'environnement. Pour Carmen Poulin, il est clair que tous les contenus ayant trait à l'environnement permettent de créer des liens très forts avec l'éducation à la citoyenneté. C'est un champ où les citoyens auront à faire des choix déterminants pour l'avenir, et nous l'espérons, à agir en êtres responsables et solidaires. L'actualité elle-même regorge d'événements qui ont des liens avec la science et qui permettent de sensibiliser les élèves à certaines réalités sociales et de former leur esprit critique: voyages dans l'espace, biotechnologies, réchauffement de la planète, etc. Yvon Lapointe profite de ces nombreuses occasions pour montrer aux élèves comment certains concepts scientifiques les aident à mieux comprendre l'événement dont il est question. Il tire même partie de la sortie d'un film de science-fiction pour amener les élèves à faire la part de ce qui est réel et de ce qui est fictif. Puis, comme il le signale, la nouvelle

didactique des sciences privilégie le débat scientifique pour favoriser la participation des élèves à la construction des concepts et leur faire prendre conscience que ces derniers ont été construits par des êtres humains qui voulaient apporter une réponse à des questions. Cette approche contribue à démythifier la science et amène les élèves à ne pas tenir pour acquis toutes les affirmations faites au nom de la science.

### L'univers social

*«En sciences humaines, on ne peut pas ne pas faire d'éducation à la citoyenneté, c'est fait pour cela»,* affirment à leur manière nos invités. Par ailleurs, ils déplorent la disparition du cours d'éducation économique, qui leur semble particulièrement utile pour faire acquérir aux élèves les connaissances et les habiletés attendues d'un citoyen. Étudier le passé pour éclairer le présent de même que connaître son territoire pour se l'approprier contribuent certainement à l'éducation à la citoyenneté. *«Je pense qu'un enfant qui connaît son espace peut évaluer les possibilités de son territoire et en reconnaître ensuite le caractère unique. Il acquiert un sentiment d'appartenance et même une fierté. Cela peut aussi aider les jeunes à choisir ce qu'ils veulent devenir dans la vie, puisqu'ils connaissent les possibilités mais aussi les besoins futurs de la population. Avec ce qu'on lui montre en géographie, on va nécessairement en faire un citoyen plus renseigné»,* affirme résolument Linda Brouard.

De même, on contribue à ouvrir les jeunes aux autres lorsqu'on traite des autochtones et de l'immigration, constate Denise Authier. Elle note que ce n'est pas toujours facile, cependant : *«Les préjugés ressortent rapidement et on peut voir que le respect de l'autre et les convictions démocratiques ne sont pas encore bien ancrées».* Puis, dans certains milieux, signale Pierre Barbe, il y a des élèves qui ne savent pas ce qu'est la démocratie, puisqu'ils arrivent de pays où règne la didacture. Il faut donc leur en faire voir les avantages mais aussi les limites. Pour ce faire, Jean Roby dispose de jeux très intéressants dans lesquels les élèves assimilent des connaissances qui leur permettent de comprendre le fonctionnement des institutions mais qui ne conduisent pas nécessairement à l'agir démocratique,

l'école n'étant pas un milieu particulièrement démocratique et le mode de vie des jeunes – qui se regroupent en gangs – ne favorisant pas non plus l'acceptation des autres. De plus, l'image de la démocratie projetée dans les médias n'incite pas les jeunes à y adhérer, tout semblant constamment aller mal. De même, les guerres passées et actuelles ne sont pas non plus des modèles de règlement pacifique des conflits.

Paradoxalement, cependant, nos invités reconnaissent que les événements de l'actualité fournissent des occasions de faire réfléchir les élèves sur certaines réalités politiques, sociales ou économiques et de les habituer à examiner l'information d'un œil critique et à prendre conscience de certaines contradictions. « *Il va falloir remiser nos manuels et notre façon de faire actuelle pour recourir à du matériel authentique, journaux, magazines etc., pour mettre l'élève en contact avec la réalité* », fait remarquer Linda Brouard, qui n'hésite pas à apporter des circulaires de marché d'alimentation pour relever l'origine des fruits et légumes offerts en hiver ou des vêtements pour voir où ils ont été fabriqués.

Afin de mettre les élèves en interaction et de les habituer à s'exprimer et à « *échanger des idées et non des coups de pieds* », Jean Roby organise des débats contradictoires dans lesquels les jeunes s'engagent avec passion, trop même, s'il en juge par celui qui portait sur la peine de mort, et, par conséquent, sur le droit à la vie et qui avait divisé les élèves et suscité de l'animosité. Il semble qu'en sciences humaines les questions à débattre ne sont pas difficiles à trouver. Le plus ardu, c'est d'éviter que les élèves ne se rangent tous du même côté.

### Les arts

Selon nos invités, voilà un champ privilégié pour l'éducation à la citoyenneté, et ce, pour plusieurs raisons: d'abord, on y valorise les différences, souligne Hélène Bécharde. En effet, on y favorise la production d'une multitude de réponses au problème posé, ce qui permet à chaque élève d'affirmer sa différence et d'être reconnu pour ce qu'il est.

Ensuite, on habitue les élèves à commenter l'œuvre des autres avec respect. La démarche d'apprentissage en arts comprend l'étape du voir, qui consiste à examiner de façon critique les œuvres des autres. L'élève sait que son tour viendra et apprend à ne pas faire aux autres ce qu'il ne voudrait pas qu'on lui fasse.

Puis la création d'œuvres collectives suscite de nombreuses interactions et apprend le respect de l'autre, mais aussi la solidarité et le sens des responsabilités. Comme le dit Guylaine Myre, *« dans la musique d'ensemble, les enfants doivent écouter les autres et les respecter. Chacun a quelque chose de simple à faire, mais l'ensemble de ces choses simples donne un résultat extraordinaire. L'élève se rend compte qu'il a de l'importance dans le groupe, qu'il y a sa place, peu importe laquelle comme dans la société. »* Il se produit la même chose en art dramatique, remarque Luc Paquette, où chaque rôle a son importance et où la compétition nuit à la qualité de la représentation. Le pluralisme culturel y est également valorisé, puisqu'on utilise des instruments de musique qui viennent de partout dans le monde et qu'on se sensibilise à des rythmes différents. En arts plastiques, on présente également des œuvres produites par des artistes de divers horizons culturels et on apprend à les apprécier. De plus, les élèves venant de diverses communautés culturelles produisent des œuvres bien différentes que les élèves ont l'occasion de commenter.

Le module «Arts et société» permet de développer un sentiment d'appartenance à la société québécoise, puisqu'on y met en lumière l'évolution de la culture, de la maison québécoise à l'art moderne. Quant au module «Art et communication», il favorise la formation de l'esprit critique en ce qui concerne les médias.

Enfin, les enseignants et les enseignantes ont toujours la possibilité de proposer aux élèves des thèmes sociaux. François Monière a fait exploiter par ses élèves le thème du racisme à un moment où il y avait des «skin heads» dans son école. Les œuvres exposées ont provoqué des réactions. Certaines ont été même déchirées, alors qu'habituellement, les productions des élèves sont respectées. Nos invités s'entendent donc pour conclure que le domaine des arts, parce qu'il touche la sensibilité, est un lieu propice à l'acquisition

d'attitudes d'ouverture aux autres et de respect des différences, et que, parce qu'il fait vivre des situations collectives, favorise l'amélioration des habiletés d'expression et de communication. *« En arts, affirme François Monière, on a tendance à ne voir que le résultat, mais il y a tout ce qui se passe autour de l'œuvre, la démarche. C'est elle qui permet aux jeunes de se développer. Au secondaire, je ne suis pas là pour former des artistes. Je suis là pour former des êtres qui pensent et qui seront capables de s'exprimer. »*

### Le développement personnel

La principale contribution de la formation morale à l'éducation à la citoyenneté réside sans contredit dans le « apprendre à penser par soi-même » et dans les actions ayant pour objet de faire éprouver aux élèves un sentiment de solidarité. La démarche de résolution de dilemmes moraux est mise en application en classe. Par exemple, Denise Carrier tente de faire saisir à ses élèves que dans une société démocratique, les citoyens doivent faire face à des dilemmes moraux comme l'euthanasie, l'avortement, etc. Pour prendre position, ils ont donc besoin d'obtenir de l'information et d'examiner les deux côtés de la médaille. En faisant cette démarche, les élèves constatent que chacun est créatif dans ses arguments, même celui qui ne pense pas comme eux. Il apprend à réfléchir, mais aussi à respecter les arguments de l'autre.

Josée Rochefort n'agit pas autrement lorsqu'elle invite ses élèves à examiner les objets de conflits qu'ils ont avec leur famille, par exemple, et qu'elle les amène à reconnaître que leurs parents ont aussi de bonnes raisons d'agir comme ils le font. *« Lorsqu'ils ont compris cela, ils peuvent trouver des solutions qui vont satisfaire les deux parties. »* Les élèves prennent ainsi conscience qu'on ne règle rien avec la violence verbale et qu'il faut arriver à un compromis acceptable.

Claudette St-Cyr utilise abondamment les articles de journaux pour faire découvrir aux élèves l'enjeu des débats en cause ainsi que les valeurs sous-jacentes. Elle met aussi en application le programme de philosophie pour enfants de Matthew Lipman, qui a précisément pour objet de proposer des dilemmes moraux aux élèves,



qui en discutent, réunis en communauté de recherche. Elle croit qu'il est essentiel de susciter des débats, d'engager l'élève dans la discussion parce que, dit-elle, *« ce n'est pas quand l'élève est assis et qu'il écoute qu'il peut développer des habiletés de communication et de respect de l'autre. »*

Denise Carrier ajoute, en riant : *« Les débats sont précieux, mais il faut bien se garder de montrer aux élèves les débats parlementaires ; ce ne sont pas de bons exemples. »*

Devant l'individualisme des élèves, les enseignants et les enseignantes tentent de leur faire vivre des situations dans lesquelles ils devront se montrer solidaires. Cependant, ils admettent que c'est plus facile de les faire agir de façon solidaire pour une cause éloignée que pour leur milieu. Denise Carrier voudrait que ses élèves s'engagent dans un projet d'aide aux personnes qui en ont besoin dans le quartier. Marie-France Paré a su faire appel à la solidarité de ses élèves au moment de la crise du verglas. *« Chaque fois qu'on peut faire travailler les élèves en coopération, il faut en profiter »*, affirme avec conviction Claudette St-Cyr. Gilles Rivest ajoute : *« Le concept de coopération est déjà intégré dans notre programme d'éducation physique. Et quand l'élève l'a vécu dans des activités concrètes comme en éducation physique, ce concept reste beaucoup plus ancré que lorsqu'il n'est qu'énoncé. »*

Cette année, à l'école de Marie-France, tous les enseignants et tous les élèves vont établir la liste de leurs compétences et ces listes seront distribuées. Ainsi, chacun pourra avoir recours aux autres au besoin.

Dans le domaine du développement personnel, les élèves sont aussi invités à affirmer leurs valeurs en faisant la promotion de la non-violence au cours d'une semaine consacrée à ce thème par exemple, précise Claudette, ou en réalisant une vidéo publicitaire sans violence ni sexisme, comme l'ont fait les élèves de Denise.

On le voit, tous les domaines d'apprentissage sont propices, chacun à sa façon, à l'éducation à la citoyenneté. Il convient de souligner, après ce tour d'horizon, que les moyens utilisés sont souvent les mêmes : analyse des événements de l'actualité, débats, jeux de

rôle, contacts avec des modèles (artistes ou scientifiques), engagement social bénévole, travail d'équipe, projets collectifs. Cependant, dans un milieu où les contraintes sont nombreuses, il n'est pas toujours facile de mettre en œuvre ces moyens. C'est pourquoi nous allons examiner quelques conditions qui sont de nature à favoriser l'actualisation de l'éducation à la citoyenneté.

## Pour faciliter la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté

Pour passer de l'étape de projet à celle de la réalisation, nos invités estiment que quelques conditions sont nécessaires.

D'abord, que les intentions du Ministère en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté soient clairement exprimées et les compétences visées, bien définies, afin que personne ne puisse renvoyer la responsabilité au voisin et que tous travaillent en fonction des mêmes objectifs. Ce qui ne veut pas dire qu'on souhaite un programme découpé en objectifs et sous-objectifs à atteindre à tel moment. On espère qu'on fera confiance au personnel enseignant et qu'on lui laissera la liberté de choisir de quelle façon il intégrera l'éducation à la citoyenneté dans sa pratique pédagogique. Une banque d'activités serait cependant souhaitable.

Ensuite, que l'éducation à la citoyenneté soit bien ancrée dans le projet éducatif de chaque école, afin que l'assentiment des parents aille de soi. Nos invités ne sont pas convaincus que les parents souhaitent vraiment que l'école prenne en charge l'éducation à la citoyenneté avec les pratiques qui en découlent.

De plus, il faudrait que les enseignants et les enseignantes de chaque équipe-école puissent en discuter afin de partager une même vision, d'agir de façon cohérente et de préciser quelle contribution chacun pourra y apporter. On ne voudrait pas que d'une année à l'autre les élèves aient l'impression de faire la même chose. On considère qu'il faudrait que les élèves perçoivent une progression dans leur apprentissage et que les enseignants sentent qu'ils ne sont pas seuls dans cette entreprise.

Nos invités aimeraient aussi que l'école s'assouplisse afin que la réalisation de projets collectifs ne soit pas si ardue et n'apparaisse pas si dérangeante dans l'école.

Il serait également nécessaire de multiplier les efforts pour que le discours sur l'éducation à la citoyenneté s'actualise dans l'ensemble des pratiques qui ont cours à l'école afin que les élèves puissent avoir des modèles, d'abord, puis des lieux pour s'exercer à mettre en application les compétences qu'on attend d'eux. On imagine bien que s'ils vivent à longueur d'année dans des écoles et dans des classes où règne le modèle autoritaire, où on ne les consulte jamais, où on ne leur confie pas de responsabilités, où on les met constamment en compétition, où ils n'ont aucun pouvoir, où les adultes qui les entourent ne les respectent pas, ne participent pas, ne travaillent pas en collaboration, ne s'engagent pas dans des projets ou des activités, il sera bien difficile de faire de l'éducation à la citoyenneté une réalité. Par exemple, enlever aux élèves le droit de vote au conseil d'établissement, établir le code de vie à l'école sans leur donner voix au chapitre, les maintenir dans un état de passivité en classe ne constituent pas de bons exemples d'actions favorisant l'acquisition des compétences du citoyen.

Enfin, il faudra s'entendre sur la question de l'évaluation. Si nos invités reconnaissent qu'il faut en général privilégier une évaluation qui favorise la collaboration plutôt que la compétition, ils ont des avis partagés en ce qui concerne l'évaluation des attitudes et des comportements du citoyen. Certains aimeraient qu'on les évalue pour montrer l'importance qu'on attache à cette éducation, d'autres ne veulent pas en entendre parler.

En terminant, cohérence oblige, relevons quelques contradictions. Que faut-il penser de l'école qui sélectionne et exclut des élèves, souvent pour mieux concurrencer l'école privée, au lieu d'adapter ses pratiques de façon à inclure tous les élèves? Que faut-il penser de la compétition entre commissions scolaires et entre écoles pour se situer en tête du palmarès publié annuellement?

Bref, en matière d'éducation à la citoyenneté, comme dans tout ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage, accorder le faire au dire constitue l'immense défi à relever.

# 11. APPRENDRE LA CITOYENNETÉ EN LA PRATIQUANT

---

PAR MARTHE VAN NESTE

*Le besoin d'éducation à la citoyenneté invite les équipes éducatives à expliciter le contexte social dans lequel leur action s'inscrit. L'auteure étend ici l'appel de l'éducation à la citoyenneté aux pratiques sociales elles-mêmes qui ont cours dans l'école et au pont qu'il faut établir entre l'ensemble de la vie de l'école et les visées de l'éducation à la citoyenneté. Après avoir dirigé une école primaire, MARTHE VAN NESTE travaille dans le domaine de la formation professionnelle des cadres scolaires.*

**T**out comme dans les autres sociétés contemporaines, l'école québécoise est sollicitée pour jouer un rôle de premier plan auprès de ses jeunes afin de les aider dans l'apprentissage effectif de la citoyenneté. Le nouveau curriculum lui attribue cette mission, le programme d'histoire devant particulièrement être un lieu d'éducation du citoyen grâce à la didactique propre à cette discipline.

De toute évidence, l'apprentissage de la citoyenneté passe par la connaissance des principes fondateurs de la Loi, par la connaissance de la société et de ses institutions, par la réflexion sur ce que pourrait être l'organisation optimale de la Cité, par l'entraînement systématique à l'analyse des situations historiques. C'est dans la classe d'histoire que l'élève est initié au concept de la démocratie et peut en comprendre la grandeur et les limites. L'étude de l'histoire lui permet de mettre en perspective les événements de l'actualité en les inscrivant dans un ensemble plus durable et contextualisé. Le cours d'histoire est un lieu privilégié pour apprendre aux jeunes à confronter leur point de vue aux grands mouvements d'idées, aux événements, aux valeurs et aux personnages qui ont marqué l'évolution du monde.

Mais, si essentielle soit-elle, l'acquisition de ces savoirs ne suffit pas.

La classe d'histoire n'est pas garante, à elle seule, de la formation de citoyens capables de mettre leur intelligence et leurs compétences au service du bien commun. L'accès à la connaissance et à la culture n'a pas comme corollaire obligé un comportement éthique. Les spéculateurs et les dictateurs ne sont pas tous illettrés et incultes. Il faut plus que la classe et l'enseignant d'histoire pour qu'au terme d'une dizaine d'années passées à l'école, le jeune devienne un citoyen compétent. Il lui faut être porté par un vaste dispositif installé par l'équipe-école tout entière.

À l'enseignement des règles de la vie sociale et politique de même que de la vie en commun ou encore des connaissances nécessaires pour agir dans la pluralité, l'école doit ajouter la pratique d'une citoyenneté responsable en fournissant à ses élèves un milieu qui lui est propice. Tout comme l'apprentissage des sciences ne peut se faire sans l'expérimentation en laboratoire, l'école doit enseigner la citoyenneté en offrant aux élèves des occasions multiples et variées d'expérimenter le comportement du citoyen démocrate. Cette pratique de la citoyenneté n'est possible qu'avec l'apport et l'engagement de l'ensemble des adultes qui travaillent dans l'école.

Pour apprendre la citoyenneté, les élèves doivent la découvrir en l'exerçant. Pour enseigner la citoyenneté, l'équipe-école doit la permettre en y croyant.

Dans une telle perspective, l'éducation à la citoyenneté, prenant appui sur le programme d'histoire, se déploie dans toute la vie scolaire, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. L'éducation à la citoyenneté devient, à la fois, un programme d'étude et une compétence transversale.

## De quelle citoyenneté parle-t-on ?

La demande faite à l'école de soutenir la formation du citoyen n'est pas nouvelle. Depuis toujours, l'éducation civique fait partie du mandat de socialisation confié à l'école comme institution dépassant la famille.

Cependant, la citoyenneté dont il est question aujourd'hui possède des caractéristiques propres et a à se définir dans le contexte de transformations sociales qui mettent à l'épreuve nos institutions sociales et politiques conçues pour répondre aux attentes d'une population jusqu'ici homogène. Devant ces changements, on fait appel à l'école pour préparer les jeunes à des comportements adaptés à une diversité venue de l'éclatement des références culturelles, l'hétérogénéité des valeurs et des modes de vie. L'école elle-même est le lieu de jonction des valeurs personnelles et familiales avec celles d'une nouvelle collectivité, qui sont plurielles et souvent conflictuelles. La citoyenneté contemporaine se construit dans une société pluraliste qui est, par définition, un champ opposant des forces contradictoires.

Dans ce contexte, l'école peut avoir bien du mal à situer son action. À quoi faut-il éduquer les jeunes quand, comme le dit Philippe Meirieu, «le pluralisme des valeurs est devenu lui-même une valeur»? À l'égard de questions comme le clonage biologique, la détection du sida, la décriminalisation de certaines drogues, l'application de la peine de mort, l'autorisation de l'avortement ou de l'euthanasie, le contrôle du réseau Internet, la privatisation des soins de santé, l'hégémonie des grandes puissances, la mondialisation de l'économie, l'imposition de certains vaccins, le droit au chômage chez les jeunes, la place du nationalisme, etc., quelle orientation l'école doit-elle retenir? D'une part, ne garder que les objets d'un consensus social, c'est-à-dire peu de chose, aboutit à une vision rétrécie de la citoyenneté ne préparant guère les jeunes à faire face aux dilemmes de la vraie vie. D'autre part, une action engagée de l'école, peu importe son fondement, risque souvent d'être interprétée comme une opération de propagande inacceptable.

Se pose également pour l'école la question de gérer la contradiction. Les adultes et les institutions sont souvent dans une situation ambiguë. Comment concilier, par exemple, la demande de favoriser l'autonomie de l'élève et la garantie de sa sécurité? Trop souvent la société adresse à l'école une demande insistante de socialisation de l'élève et, en même temps, elle lui conteste la légitimité nécessaire pour y répondre.

Malgré tout cela, on demande à l'école de soutenir une approche quasi idéaliste de la citoyenneté, qui parle de droits de la personne, de libre arbitre, de développement durable, de droits des peuples à l'autodétermination, d'égalité des races, des religions et des modes de vie et d'une civilisation planétaire, et d'enraciner cette vision de la citoyenneté dans des projets où les jeunes pratiquent la démocratie et assument leurs responsabilités en leur donnant un sens.

## Les dimensions de l'éducation à la citoyenneté

Autour de quels grands concepts une éducation à la citoyenneté doit-elle s'articuler? Quels axes l'école doit-elle privilégier si elle veut s'engager dans un projet d'éducation à la citoyenneté? Quelles idées clés sont susceptibles d'entraîner des actions qui favoriseront la formation du citoyen et de la citoyenne?

La documentation sur ce sujet est abondante. On y parle de conscience planétaire, d'établissement de liens sociaux, de contrat social, de droits de la personne, de coexistence pacifique, de lutte contre le racisme, de libre arbitre, etc. Selon le Bureau international de l'éducation (BIE, 1995), quatre dimensions sous-tendent l'éducation à la citoyenneté :

1. *Les droits de la personne*: tous les êtres humains sont égaux en dignité, ils ont le droit d'appartenir à une collectivité, à une Cité. Les droits de la personne sont universels et indivisibles. L'éducation à la citoyenneté doit permettre aux citoyens de participer, de façon active et efficace, à l'application, au renforcement et à la protection des droits de la personne qui sont le socle moral de la société et le fondement légal d'un État de droit.
2. *La démocratie*: la démocratie est à construire sans cesse, ce qui demande la mobilisation constante de la volonté des citoyens. Cette dimension de l'éducation à la citoyenneté a pour objet de préparer et de conscientiser les jeunes à la vie civile et politique pour qu'ils s'y engagent activement en prenant part aux débats, aux activités politiques et aux décisions qui les concernent.

3. *Le développement*: le développement humain est essentiel à l'exercice des droits des citoyens, à l'harmonie sociale et donc à la survie de la démocratie. L'éducation à la citoyenneté comprend l'acquisition par les jeunes de compétences utiles pour s'adapter à l'évolution sociale, économique et technologique de leur milieu. L'éducation à la citoyenneté touche également une éthique du développement durable.
4. *La paix*: la paix est à la fois le produit et le processus de la citoyenneté démocratique et pluraliste inspirée des droits de la personne et orientée vers un développement durable. La paix sociale est la résultante d'un ensemble de conduites démocratiques tirant leur substance des droits de la personne. Le développement est l'acquisition des habiletés cognitives et sociales en vue d'une participation à la construction et à la pérennisation de la paix.

Ces dimensions ont le mérite d'être claires et nous apparaissent «traduisibles pédagogiquement» dans des projets concrets à l'école.

Mais poussons un peu plus loin la réflexion et tentons de décrire l'école qui permet à l'élève d'apprendre son métier de citoyen.

### À quoi ressemble l'école qui éduque à la citoyenneté?

C'est d'abord une école qui force la pratique de la démocratie et le sens des responsabilités

Devenir un citoyen démocrate, ça s'apprend dans une école qui place au premier chef sa responsabilité d'instaurer un climat de transparence où les questions de pouvoir peuvent être discutées. La relation pédagogique qui s'y vit est de nature à renforcer le message relatif au respect des personnes et l'élève y est vu comme un sujet de droit.

C'est une école qui sait que la participation des élèves à l'organisation et au façonnement de l'institution scolaire exige des outils et des instances qui vont leur permettre de s'entraîner, d'établir des règles de vie sociale et politique, bref d'apprendre à vivre ensemble. C'est ainsi que, dans cette école, les conseils de coopération vont de



soi et que la participation des élèves, des enseignants, des parents ne tient pas du sauvetage des apparences.

La participation à la vie de la classe et de l'école y est considérée comme un pouvoir légitime et une source d'apprentissage au même titre que les heures de cours, les laboratoires de travaux pratiques et le travail au centre de documentation. La classe est le premier lieu de participation démocratique et d'éducation à la citoyenneté parce que c'est d'abord dans ce milieu restreint que les jeunes peuvent commencer à s'exercer à participer à la prise des décisions qui les concernent. La participation de chacun à l'échelle de l'établissement prend appui sur sa participation active à l'échelle de la classe. D'ailleurs, comment les jeunes pourraient-ils comprendre qu'ils ont un certain pouvoir sur des questions relatives à l'ensemble de l'école si, en classe, on leur refuse le droit de se prononcer sur des détails de la vie quotidienne ?

Ainsi, la classe puis l'école deviennent un champ d'essai où l'élève fait ses premiers pas de citoyen accompagné d'un adulte qui le guide et supplée à ses manques. Tout comme il a appris à lire en lisant sans savoir lire (le fameux paradoxe de Meirieu), le jeune apprend le fonctionnement démocratique en organisant l'école en cité démocratique, même s'il ne connaît pas les rouages du processus électoral, du droit de vote, de la liberté d'expression et de la mise en place de règles et de procédures. Dans cette école, l'apprentissage de la responsabilité passe par la confiance, le droit à l'erreur et à la reprise, la délégation du pouvoir, l'attribution de mandats. Dans cette école, les occasions d'exercer son jugement et de prendre des décisions de façon autonome, grandes ou petites, se multiplient.

**C'est une école qui interdit la violence et autorise la parole**

On ne peut bâtir la Cité sans déposer les armes pour s'asseoir et discuter (Audigier, 1996). L'apprentissage de la vie en société, c'est le refus de l'insulte, de l'exclusion et des pratiques discriminatoires.

L'enfant vit dans l'impulsion et l'immédiat et réagit spontanément avant de réfléchir. Taper en cas de frustration lui est plus naturel que s'arrêter pour réfléchir et parler. Il appartient à l'adulte de lui présenter l'interdit de la violence, un interdit qui ne se discute

pas mais qui permet, parce qu'il est là, de discuter de tout le reste (Meirieu, 1997).

Là encore, l'accès à la parole, cela s'apprend. On parle ici de l'art de délibérer, ce qui fait appel à une série d'habiletés : écouter aussi bien que parler, attendre son tour, s'attacher à comprendre des points de vue différents, admettre son ignorance, attendre avant de porter un jugement, reposer un problème d'une autre manière, rechercher plus d'information, avoir le courage d'affirmer un point de vue peu populaire, soutenir une revendication par une argumentation, utiliser des analogies, etc. Ce n'est pas un travail facile, mais telle est l'exigence de la démocratie qui suppose le temps de penser, de s'exprimer, de comprendre les avis contraires et de trouver des compromis.

La parole est présente dans la classe quand des jeunes du primaire sont assis en groupe autour de leur enseignante ou de leur enseignant pour examiner une règle de vie qui leur est proposée, quand des élèves, dans des groupes d'apprentissage coopératif, rassemblent de l'information sur un sujet donné après avoir décidé de la division de la tâche le plus équitablement et le plus efficacement possible, quand une classe tient sa réunion hebdomadaire pour évaluer son comportement par rapport à diverses règles de vie concernant la tricherie, le vol, la violence et le vandalisme et où chaque élève assume à tour de rôle la tâche de dirigeant d'assemblée délibérante.

La parole est présente dans l'école quand il existe un conseil d'élèves vigoureux qui rassemble les délégués des diverses classes et tient des rencontres structurées pour discuter des règlements de l'école, résoudre des problèmes de fonctionnement et organiser des activités, ou encore quand des équipes d'élèves décident d'un projet de service communautaire et le planifient.

La parole est régulée, annoncée, organisée : elle fait appel à des présidents d'assemblée, à des comptes rendus, à des règles relatives à l'assemblée délibérante. La parole est vraie ; elle n'est pas bavardage.

À cette prise de la parole, les éducateurs sont présents, habités d'un inépuisable optimisme et d'un respect de la capacité des jeunes à assumer leurs responsabilités, toujours prêts à étayer, à animer et

à médiatiser. Ces éducateurs savent que, pour que la démocratie advienne, il faut prévoir des étapes. Ils savent également qu'ils feront face à des injustices, à des désorganisations, à des abus de pouvoir, mais ils continuent à réenligner le débat des jeunes dans les voies du respect des différences.

### C'est une école qui donne un sens aux savoirs scolaires

«Chaque fois qu'elle fabrique de l'échec, l'école n'éduque pas à la citoyenneté!», écrit Philippe Perrenoud (1997). En effet, c'est par la construction de savoirs et de compétences que l'homme ou la femme peut exercer ses droits et ses devoirs de citoyen ou de citoyenne. L'ignorance est la source de la précarité, de la dépendance et de l'exclusion. Le démuné ne peut se défendre parce que son bagage trop faible de moyens intellectuels et de connaissances ne l'autorise pas à se tirer de sa soumission aux événements, à s'exprimer, à négocier et à changer sa condition.

L'école a le devoir de faire en sorte que le jeune s'approprie des savoirs et des compétences pour s'adapter aux évolutions sociales, économiques et technologiques de son environnement. En cela, elle ne peut réussir que si elle parvient à lui faire percevoir le pourquoi des apprentissages scolaires. L'école doit faire retrouver à l'élève le sens premier des savoirs qu'elle lui transmet en lui disant : «Tout ce qu'on t'enseigne, ce sont d'abord des réponses aux grandes questions de l'homme : Qui suis-je ? D'où viens-je ? Où vais-je ? Ce qu'on sait a été construit par des personnes qui ont mis leur vie à trouver une partie des réponses à ces questions et toi, tu auras à continuer cette recherche.»

Quand l'école fait de la place à un apprentissage significatif et valorisant, quand elle met l'accent sur la relation au savoir plutôt que sur l'étude du programme de A à Z, elle fait comprendre au jeune que ce qui compte, c'est qu'il existe des outils, qu'il peut s'en servir et que, désormais, il a prise sur le monde et peut changer le cours des choses.

La formation du citoyen passe par la connaissance de phénomènes complexes : les mécanismes démographiques, économiques, politiques et psychosociologiques de même que les enjeux technologiques,

éthiques et philosophiques. Travailler avec l'élève à l'aide de l'approche systémique, lui apprendre à ne pas être dupe des mythes, c'est lui donner les moyens de maîtriser sa vie personnelle et de participer à l'évolution de la Cité.

Dans cette optique, la formation du citoyen et de la citoyenne concerne chaque éducateur à l'école. L'instauration d'une démarche de construction des savoirs et du sens des savoirs exige des enseignants et des enseignantes une compétence s'appuyant sur la didactique et la gestion de classe, fondée sur une bonne culture scientifique et épistémologique et faisant appel aux approches de la pédagogie de la coopération.

### C'est une école qui engage ses élèves à servir la communauté

Il n'y a pas si longtemps déjà existait dans les villages l'habitude de la « corvée ». Quand le toit de l'école coulait, un groupe de joyeux lurons se donnaient le mot et un bon samedi matin, armés de bardeaux, de scies, de marteaux et de clous, ils refaisaient la toiture de la petite école de leur enfance en ajoutant en prime une peinture fraîche sur sa porte et ses volets. Les plus jeunes aidaient de leur mieux en passant les bardeaux ou en apportant de l'eau aux ouvriers. Le travail achevé, on se réunissait autour de la table de l'un ou de l'autre pour savourer, avec une bonne bière, les plats que les femmes avaient cuisinés durant ce temps. La soirée se terminait dans le bavardage et les rires, les enfants endormis de fatigue : l'école du village s'était refait une beauté... Il en était de même lorsqu'il fallait porter secours à un voisin éprouvé par l'incendie d'une dépendance, rebâtir le pont de la rivière.

Pour aider le jeune à acquérir la conviction que son environnement est sien et qu'il lui appartient de le rendre encore plus habitable, nous devons retrouver cette vision du service public que la vie compartimentée et réglementée d'aujourd'hui a reléguée derrière les conventions collectives et les tâches spécialisées.

Quand nous aidons à bâtir quelque chose, ce quelque chose nous appartient un peu. Nous y gagnons en assurance et nous avons

le goût d'apprendre ce que nous devons apprendre. Il en est de même pour les jeunes.

L'école du citoyen offre à ses élèves des occasions de s'engager dans la vie communautaire, interne et externe, de l'école, qu'il s'agisse d'aider à nettoyer les jouets de la maternelle, de monter une pièce de théâtre pour des enfants déficients, de préparer un concert pour un foyer de personnes âgées, de participer au nettoyage des berges d'un lac, d'organiser un défilé de mode au profit de la dystrophie musculaire, de planter des arbres dans la cour de l'école, de consacrer une journée de sa fin de semaine à aider de jeunes handicapés physiques à faire du ski, de préparer des activités pour accueillir de jeunes immigrants, etc.

Les équipes de jeunes qui participent à des projets de service communautaire savent qu'ils apportent leur contribution à leur communauté. Par ce processus, ces jeunes apprennent que travailler ensemble peut faire une différence et que, quelque part, ils font avancer la démocratie.

Le service communautaire ne fait pas beaucoup partie de la culture de l'école québécoise. Cependant, dans le réseau des écoles d'éducation internationale, il représente une aire d'interaction majeure et une pierre angulaire du programme. L'expertise acquise dans ces établissements aurait avantage à être exportée dans l'école du citoyen.

C'est une école qui ouvre le jeune à la dimension planétaire

Un monde dont la complexité croît sans cesse attend le futur citoyen et la future citoyenne. Un nouvel ordre économique s'installe et rend les frontières presque inexistantes. Les sociétés contemporaines sont de plus en plus interdépendantes. Les changements économiques et le développement fulgurant des moyens de communication sont soutenus par une vision néolibérale dont la seule logique est celle du marché et de ceux qui le contrôlent. Un monde est en train de s'éteindre, tandis qu'un autre émerge, soulevant à la fois l'angoisse et l'espoir : nos jeunes d'aujourd'hui auront à prendre des décisions qui concernent ce nouveau monde. Il est urgent de trouver

des clés qui leur permettront de comprendre le réseau complexe des relations qui régissent l'univers.

L'école ne peut rester en dehors de toute cette mouvance et faire comme si le monde qui attend le jeune d'aujourd'hui était encore celui que ses éducateurs ont connu. L'école doit former un citoyen capable de porter un jugement critique, de participer au débat collectif sur l'avenir de la planète et de proposer des stratégies de rechange à un monde qui semble vouloir se bâtir dans un contexte de compétition, de concurrence et de précarisation de l'emploi. Les droits de la personne, l'antiracisme, la démocratie, la paix, la non-violence, le développement durable, le respect et la protection de l'environnement de même que l'interculturalisme sont des thèmes qu'on ne peut éluder dans la formation du citoyen de la Terre.

Cette éducation dans une perspective planétaire est possible dès l'éducation préscolaire et elle s'articule autour d'une pédagogie de la coopération et d'une approche liée à la résolution pacifique des conflits. Beaucoup de projets d'école pourraient permettre aux jeunes de s'ouvrir sur le monde. Voyons quelques exemples :

- la collecte de fonds pour l'UNICEF à l'occasion de l'Halloween sensibilise les jeunes au phénomène de sous-alimentation dans le tiers-monde ;
- la semaine de la citoyenneté, par ses activités (stands, expositions, invités, lecture), est l'occasion d'échanges d'idées entre les classes sur des enfants originaires de divers pays ;
- la minute de silence pour les victimes de guerre à l'occasion de la Journée mondiale de la paix fait réfléchir ;
- la visite d'un Casque bleu qui a vécu la guerre de Bosnie permet aux élèves de comprendre un peu mieux la situation de ce pays ;
- la participation à la campagne d'Amnistie internationale par des lettres de soutien à des prisonniers d'opinions dans le monde entier sensibilise les jeunes au respect et à la promotion des droits de la personne ;
- la correspondance avec des enfants étrangers permet aux jeunes de discuter de leur vie et de leurs rêves ;

- la participation à la dictée PGL les sensibilise aux réalités africaines ;
- l'étude de la Charte mondiale des droits de l'enfant leur fait comprendre l'importance des droits de la personne dans le monde ;
- le conseil de coopération leur permet d'apprendre les rouages de la vie démocratique ;
- les liens coopératifs de la classe deviennent des leviers pour le « savoir vivre ensemble ».

Privilégier une formation axée sur la conscience planétaire signifie lutter contre toute forme d'exclusion, autant dans la classe elle-même que dans l'école. C'est aussi préparer les jeunes à mieux comprendre les enjeux mondiaux et les engager à travailler pour l'avènement d'un monde plus juste et plus équitable.

### Faire pratiquer la citoyenneté : un défi à relever en équipe

En matière d'éducation à la citoyenneté, la barre est haute pour les éducateurs et les éducatrices, ils ont la responsabilité « d'éduquer les jeunes à la Terre de demain », comme le dit Albert Jacquard. Or, cette éducation ne peut être soutenue que par une approche pédagogique globale fondée sur l'interdisciplinarité des matières, l'habileté à analyser un problème sous divers angles, la conscientisation du jeune à la nécessité de se questionner sur son agir social. C'est aussi parvenir à placer les jeunes en situation de coopération, et ce, en dehors d'un système de compétition.

L'éducation à la citoyenneté exige une pédagogie ouverte qui promeut l'ouverture à la différence, le dialogue entre les cultures et l'engagement social ; l'élève y apprend à assumer ses responsabilités individuelles et collectives.

L'éducation à la citoyenneté ne peut être l'œuvre d'un seul enseignant ni être tributaire de sa bonne volonté. La formation en matière de démocratie ne peut advenir que si tous ceux et celles qui travaillent quotidiennement dans les établissements scolaires s'acharnent à donner à l'élève un sens à l'existence et s'opposent à toutes les formes d'exclusion dans l'école comme dans la classe.

Éduquer au respect des droits de la personne, c'est introduire les jeunes dans les voies de la solidarité, de la justice et de la paix et, pour y parvenir, il est nécessaire que ces derniers puissent rencontrer des hommes et des femmes qui, eux-mêmes, luttent contre le repli sur soi et l'individualisme et croient à des rapports égalitaires entre les personnes.

Mais encore faut-il éviter le piège du « quand c'est l'affaire de tous, c'est l'affaire de personne ». Il faut que les éducateurs et éducatrices de l'école possèdent les compétences requises pour le travail d'équipe, entre autres celle de la coordination : il ne suffit pas de s'entendre dans l'informel et l'implicite. Il faut discuter, s'entendre et décider ; il faut se coordonner, c'est-à-dire organiser et mettre en synergie les compétences et forces de chacun pour qu'émergent des occasions véritables de placer les élèves en situation de pratiquer la citoyenneté.

Prenant assise dans le renouvellement constant des approches et des pratiques pédagogiques, l'éducation à la citoyenneté s'élabore dans une école où l'équipe se mobilise autour de projets collectifs visant la coopération, la résolution pacifique des conflits et la promotion de valeurs telles que l'autonomie, le respect et la confiance.

Encore là, le leadership du directeur va constituer la pierre angulaire d'un projet d'éducation à la citoyenneté réussi. C'est lui qui va rallier les enseignants, affirmer les visées, refuser l'exclusion sous toutes ses formes, entreprendre la démarche, garantir les conditions d'aide, examiner les changements apportés, soutenir le souffle de tous et de chacun.

S'ajoutera désormais l'appui que devra apporter le conseil d'établissement par son affirmation du caractère incontournable de la formation à la citoyenneté, de la priorité à accorder à cette orientation de l'école et de son inclusion au projet éducatif.

Le futur citoyen et la future citoyenne de la planète méritent une telle école et de tels maîtres...



## Bibliographie

- AUDIGIER, F. «Une discipline pas comme les autres», dans «Éduquer à la citoyenneté», *Cahiers pédagogiques*, 1996, n° 340, p. 25-26.
- HÉNAIRE, J. «L'éducation dans une perspective planétaire : l'épreuve du réel», *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, 1997, vol. XXIII, n° 1, p. 49-59.
- MARZOUK, A., P. CÔTÉ et J. KABANO. *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle, document d'orientation*, monographie n° 49, Université du Québec à Rimouski, 1997, Éditions GREME, 61 pages.
- MEIRIEU, P. «L'éducation aux droits de l'homme. Quelques jalons, valeurs et pistes d'action » dans *Droits de l'homme et citoyenneté. Des repères pour agir*, collection thématique n° 5, Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix, 1997, p. 107-120.
- MIGUELEZ, R. «L'éducation au dialogue : éducation pour la paix. Une approche philosophique», dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol, XXIII, n° 1, Montréal, 1997, p. 101-112.
- PARKER, W.C. «The Art of Deliberation», *Educational Leadership*, vol. 54, n° 5, 1997, p. 18 à 21.
- PERRENOUD, P. *Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché. Former des professeurs, oui, mais à quoi?*, conférence prononcée dans le cadre du colloque «Éducation, citoyenneté et territoire», Toulouse, École nationale de formation agronomique, 28-30 avril 1997, 24 pages.

12.

## L'ÉMERGENCE DE LA CITOYENNETÉ : SOURCES ET DÉFIS PRÉSENTS

---

PAR ARTHUR MARSOLAIS

*Si l'éducation à la citoyenneté doit devenir un souci partagé par tous les éducateurs, il vaut la peine de réexplorer sur quoi s'appuient les pratiques et les convictions citoyennes présentes dans la classe. ARTHUR MARSOLAIS, chercheur rattaché au Conseil supérieur de l'éducation, repère ici des éléments significatifs pour l'éducation dans l'émergence graduelle de la démocratie.*

**I**l y a au Québec comme dans de nombreux pays occidentaux une résurgence de la demande d'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire. Pourtant, la citoyenneté n'est pas une discipline comme telle. Elle se concrétise dans un ensemble de pratiques sociales. C'est pourquoi, dans l'éducation scolaire, elle ne prend pas généralement la forme d'un cours particulier. Elle constitue plutôt une préoccupation qui peut imprégner l'ensemble des enseignements.

Peut-on, lorsqu'on enseigne la musique, l'éducation physique, la mathématique, les sciences et la technologie, contribuer aussi à faire émerger et à consolider un rôle de citoyen dans une démocratie? Oui, on le peut. C'est le pari retenu dans le curriculum qui se met graduellement en place au Québec: la citoyenneté fait partie des domaines d'expérience de vie que l'enseignement des diverses matières peut contribuer à approfondir et à comprendre.

Il ne suffit pas toutefois de poser le caractère souhaitable de cette prise en compte dans les diverses matières, comme si la citoyenneté constituait une réalité transparente et évidente. Pour bien greffer le souci de la citoyenneté aux enseignements les plus

divers, un détour s'impose, en deçà du pédagogique. La citoyenneté est une réalité moderne complexe, chargée de promesses mais aussi de dilemmes. Les propos qui suivent sont une invitation à ce détour.

Chaque domaine d'apprentissage est indissolublement un champ d'expérience et de connaissance. Dès l'expérience qu'ont les enfants de la vie scolaire constitue un contexte de socialisation qui peut être vécu passivement et dans l'incompréhension, ou bien être graduellement compris, éclairé de l'intérieur par des *insights* qui engagent sur la voie de la citoyenneté. En rappelant les principaux axes de signification qui donnent sens au rôle de citoyen, on discernera plus facilement les affinités qu'ils ont avec diverses composantes du curriculum et divers aspects de la vie scolaire.

### Du clan à l'humanité : universalité de l'éthique, particularité de la politique

Tout être humain naissant reçoit de son entourage plus que la vie animale pure et simple : il reçoit la parole dans telle langue et il reçoit les coutumes, les façons de faire, les représentations qui ont cours dans sa communauté d'appartenance, étroite ou plus large. Il reçoit le cas échéant les récits fondateurs de ce groupe, récits qu'on appelle savamment des «mythes» par référence au terme grec correspondant. Il reçoit aussi, graduellement, par confiance vis-à-vis de son entourage ou par crainte des sanctions, un certain nombre d'habitudes de conduite, qui sont la base d'une morale – un ensemble de conduites de vie – dans ce groupe. En empruntant une distinction importante à la philosophe Hannah Arendt entre l'univers de la vie (manger, dormir, se reproduire) et le monde commun des humains, on peut dire que toute socialisation élémentaire est accès au monde construit par un groupe humain, tissé de symbolique, habité de sens. Au degré le plus élémentaire, les institutions correspondent à ce que l'on fait et la culture constitue ce pourquoi on le fait. L'environnement de l'animal est l'univers de la vie, l'environnement de l'homme est un monde toujours déjà médiatisé culturellement.

Cela ne signifie pas qu'il ne soit pas étroit. On peut croire qu'à une époque où l'humanité vivait en clans relativement petits, les

règles internes au clan n'étaient pas les mêmes que les règles ayant cours vis-à-vis de l'ensemble des autres. Il n'y a pas d'exemple de groupes dépourvus d'une règle interne d'équivalence entre ses membres, équivalence de dignité en quelque sorte, impliquant la non-agression. À l'égard cependant des gens de l'extérieur, la situation change. Il s'agit souvent d'un rapport entre « nous, les vrais hommes, les hommes par excellence » et eux, les sous-hommes, les proies potentielles, les groupes bons à razzier, à rançonner, à vendre en esclavage, à sacrifier sur les autels...

L'évolution majeure de l'éthique, au cours de l'histoire, a été un progrès vers l'universalisme, élargissant à toute l'humanité une considération en principe égale. Cela ne signifie évidemment pas la disparition des complexes de supériorité de type colonialiste, ni du racisme, mais c'est la valeur de référence, cette dignité et cette valeur de tout être humain en tant qu'être humain, qui permet de discréditer l'esprit colonialiste ou le racisme.

La citoyenneté n'atteint pas au degré d'universalisme de l'éthique. L'enracinement particulier y conserve une place incontournable. La citoyenneté renvoie à une communauté élargie qui a en commun des traits propres, à commencer habituellement par une langue commune tout au moins de communication (langue seconde, donc, fréquemment, pour une partie des citoyens et citoyennes). Cette particularité est héritée et relève de l'involontaire. Sur cet héritage émerge une capacité d'action collective, et la citoyenneté est un raccord à cette capacité d'action. Mais, à la différence de l'éthique dont les convictions et les principes d'action revêtent un caractère d'universalité, le politique reste enraciné dans la particularité historique et géographique. On parle volontiers des droits de l'homme sur un plan universel, mais ce sont en même temps des droits de citoyen, valables dans la mesure où un collectif de citoyens s'oblige à les faire respecter. Le citoyen est formellement titulaire de droits, mais le caractère effectif de ces droits repose sur la collectivité qui s'impose de les respecter et, par diverses institutions, de les faire respecter. Il demeure toutefois une tension entre l'enracinement toujours particulier du citoyen et une reconnaissance de plus en plus

large, de plus en plus détachée d'un lieu particulier, des droits fondamentaux : une sorte de citoyenneté du monde qui se cherche.

### Avant la démocratie

On peut clarifier le sens de la démocratie en l'opposant à ce qu'elle n'est pas, aujourd'hui, par l'exemple d'un certain nombre de pays ou de régions du monde. Mais il y a aussi intérêt à s'arrêter à une comparaison entre «avant» et maintenant. De quoi notre démocratie a-t-elle pris le relais? Je soulignerai trois points: la prépondérance, disparue, des guerriers; la disparition d'un rapport fusionnel de l'individu au groupe et, enfin, l'émergence ancienne du droit et des lois.

La recherche anthropologique a montré que les sociétés indo-européennes obéissent traditionnellement à une structuration tripartite: la classe ou la caste des guerriers au sommet, au milieu la classe des clercs (administrateurs, commerçants, prêtres) et, en bas, les «gens ordinaires», agriculteurs, artisans, esclaves parfois. Dans cette structure, le pouvoir politique appartient aux guerriers et l'éthique dominante est une éthique de l'honneur: celle du courage de risquer sa vie, aussi bien à la défense qu'à l'attaque. En Occident, c'est aux 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> siècles que l'éthique de l'honneur a été écartée de sa position prépondérante, au profit d'une valorisation de la vie ordinaire: vie familiale, diversité d'occupations toutes dignes et respectables. Ce changement culturel fut un arrière-plan important pour l'émergence de la démocratie.

De même, on a contrasté deux types de société, l'une «holiste», l'autre, individualiste. Dans une société holiste comme celle des Indes avec ses castes, le groupe encadre de près chacun de ses membres, et l'individu se subordonne spontanément au groupe. Le bien commun du groupe (clan, tribu, famille élargie...) va de soi, de façon beaucoup plus évidente que dans les sociétés individualistes de l'Occident actuel. L'individualisme peut aller jusqu'à postuler qu'il n'existe pas de bien commun, que le rôle de l'État se limite à favoriser l'obtention de biens particuliers par les individus citoyens.

Même dans des sociétés fortement hiérarchisées et où l'individu est quasi fusionné avec son groupe d'appartenance immédiat,

le pouvoir de la loi et du droit existe. On assoit volontiers la démocratie sur trois pouvoirs : législatif, exécutif et judiciaire. Parmi les trois, le pouvoir judiciaire est le plus ancien, déjà très articulé avant l'émergence de la démocratie. Il a parfois un caractère quasi sacré, proche du domaine religieux. Il a toujours une vocation de rempart contre la violence, de défense contre l'arbitraire des puissants.

La grande période d'incubation de la démocratie occidentale fut celle des 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles. Ce fut essentiellement une période de lutte contre l'absolutisme. Avant de céder la place, en effet, les régimes monarchiques ou impérialistes eurent un accès de quasi-totalitarisme, d'accaparement majeur de pouvoirs jusque-là dispersés et divisés. À cette époque, on se mit à chercher les traits hypothétiques de la vie humaine avant l'émergence de l'État. C'est le moment où l'on idéalisait beaucoup le mode de vie des Amérindiens et des peuples des îles du Pacifique, en les considérant comme des « Naturels », des êtres humains pas encore contaminés par le politique. À l'encontre, cependant, de ces idéalizations d'une existence prépolitique, sage et pacifique, un penseur anglais très important dans la genèse de la philosophie politique démocratique, Thomas Hobbes, a soutenu que, sans lois et sans État, la vie humaine n'aurait pu être que brève, malheureuse et brutale. De son pessimisme, dont on retrouve bien des traces dans la culture politique américaine (par exemple, sous le postulat, venu d'Angleterre, que « tout pouvoir corrompt, et (que) le pouvoir absolu corrompt absolument »), il a tiré la conviction qu'il faut un État fort, une sorte de Léviathan (monstre marin fabuleux capable de tout écraser) qui accapare toute la force et détient le monopole de la violence légitime pour sanctionner l'irrespect des lois.

Du côté de la psychanalyse et de l'anthropologie, aujourd'hui, on cherche à tirer au clair la source d'où émergent les lois. S'agit-il de la figure du père incarnant l'interdit, des exigences du Surmoi vis-à-vis de l'enfant ? S'agit-il d'une origine parareligieuse, où le sacré émerge du sacrifice d'une victime non coupable, bouc émissaire, pour calmer le jeu de rivalités devenues folles, comme l'expose René Girard (*La violence et le sacré*) ? La réflexion sur ces questions donne à penser que l'exploitation utilitaire et fonctionnelle des uns par les

autres n'est pas le dernier mot de la violence, qu'il y a, sous l'exploitation, une dynamique d'oppression qui est comme un déni du droit d'exister. Il y aurait une logique de meurtre déjà sous des paroles qui meurtrissent (voir Maurice Bellet, *La seconde humanité*, DDB, 1993). On peut croire aussi, avec Paul Ricœur, que l'appropriation du pouvoir n'est pas innocente et purement fonctionnelle (*La critique et la conviction*, Calmann-Lévy, 1995).

Il y a, dans notre environnement culturel, bien des tentatives avortées de refondation rationnelle de la justification de la loi. On peut, en philosophe assuré de son gagne-pain et de la relative civilité de ses voisins, plaider pour que nous nous considérions comme «tous des bêtes», suivant le titre d'un essai récent de Pierre Desjardins, professeur de cégep. On peut espérer que l'instinct de puissance l'emporte sur tout, engendrant quelques surhommes (fragments retenus de façon isolée de l'œuvre de Nietzsche). On peut, plus sérieusement, suivant la ligne de pensée de Kant, considérer que la racine de la loi est dans la capacité personnelle de comprendre une conduite gouvernée par la raison et d'en faire sa propre loi (*autonomie* signifiant trouver soi-même la loi qui mérite qu'on se l'impose).

En pratique, la vision du monde qui pose l'être humain d'abord seul et isolé, dans la ligne de la pensée de Descartes (si je doute, je pense; si je pense, j'existe. Je dois d'abord douter de tout pour refonder la connaissance, la loi et tout le reste, sur des certitudes), arrive mal à légitimer la loi. À l'opposé, la vision du monde qui considère l'individu comme toujours déjà interdépendant situe naturellement la loi dans les institutions et dans l'univers symbolique sans lequel il n'y aurait pas de «commune humanité» chez les individus.

À partir de cette intuition fondatrice de l'interdépendance de fait, la légitimité de la loi n'a pour ainsi dire pas besoin d'être «refondée»: elle va de soi. «L'esprit des lois», si diverses par ailleurs d'une société à l'autre, cristallise une forme de la volonté d'être ensemble parmi tant d'autres. C'est le terrain prérefléchi sur lequel s'appuient les lois concrètes. S'il y a un moment historique particulier d'émergence de la démocratie comme recombinaison des pouvoirs distincts:

législatif, exécutif et judiciaire, il faut garder conscience que le troisième pouvoir, relatif à la loi et au droit, jouit d'une sorte d'ancienneté anthropologique relativement indépendante des régimes politiques comme tels.

## La démocratie et l'optimisme du siècle des Lumières

La démocratie a une matrice culturelle : c'est d'abord et avant tout l'effervescence scientifique, sociale, philosophique, artistique du 18<sup>e</sup> siècle, le siècle dit des Lumières. La première grande phase de la démocratie occidentale, jusqu'aux catastrophes humaines du fascisme, du nazisme, du totalitarisme stalinien ou de ses émules, se caractérise pour une part par l'enthousiasme à l'égard du Progrès, de la Raison, par un indéniable optimisme quant à la marche en avant de la civilisation.

La démocratie a été pensée avant de s'établir graduellement dans le sillage de la prépondérance du Parlement (l'Angleterre, en 1688), de la Révolution américaine (à partir de 1773) puis de la Révolution française (1789). Elle a été pensée particulièrement comme libération de la superstition grâce à la progression de la connaissance. Instruits, émancipés, débarrassés des vieux comportements de soumission, cela s'équivalait, pour les auteurs de la célèbre Encyclopédie réunis, au 18<sup>e</sup> siècle, autour de Diderot. La liberté, qui sera la valeur première de la Révolution française, signifie d'abord ce qu'on appellera plus tard « liberté négative », soit l'absence à la fois d'un contrôle social absolutiste et des préjugés traditionnels qui interdisent de poursuivre son propre bonheur.

Il y a un versant rationaliste, en quelque sorte, et un versant romantique à l'optimisme du siècle des Lumières. On trouve chez Rousseau la base de l'optimisme romantique. De soi, l'enfant est innocent. S'il devient un adulte malhonnête, c'est dû à la contamination du social. L'être humain est naturellement bon, c'est la société mal dirigée qui est le lieu du mal. Si par contre la collectivité instaurait un pacte, un *contrat social* par lequel l'individu accepterait de céder devant la volonté commune, dite « volonté générale », la société serait purgée de ses traits négatifs, pervertisseurs d'une bonté initiale : *la souveraineté du peuple, c'est-à-dire la démocratie*,



reposera donc sur la subordination de tous à la volonté générale en vertu d'un contrat social implicite. Sur cette base, la décision collective, la loi instaurée, sont réputées constituer ma vraie volonté, au-delà de mes caprices. L'optimisme qui découle d'un tel fondement fourni à la démocratie réside en ceci : la volonté générale permet d'améliorer l'être humain, de pousser vers l'émergence de «l'homme nouveau», d'après l'égoïsme... Cet optimisme met sur la voie de faire du bien aux autres sans qu'ils le demandent. Du point de vue historique, on verra plus tard qu'il y a là en puissance la légitimation d'entreprises totalitaires comme celle du marxisme-léninisme. Mais au moment des Lumières, nous en restons à l'enthousiasme de se sentir solidaire d'un corps politique qui s'autodirige vers un avenir meilleur.

Dans l'autre grande branche d'effervescence de la philosophie politique des Lumières, en Écosse et en Angleterre, le ton est plus rationnel, moins émotif. Le calcul occupe une grande place. Les deux penseurs-clés sont Locke et Bentham. Pour Locke, l'être humain est déjà un être social, détenteur de droits inaliénables, à la vie et à la propriété, avant que l'État ne s'instaure. Celui-ci doit s'instaurer d'abord et avant tout pour protéger ces droits, sans devoir faire émerger à tout prix une «volonté générale». Chacun a sa propre idée de la meilleure façon de conduire sa vie pour s'accomplir et atteindre le bonheur. Ce n'est pas du ressort de l'État de définir la «vie bonne<sup>1</sup>».

Pour comprendre l'optimisme du siècle des Lumières, on peut réfléchir à l'observation historique, énoncée pour la fin du 18<sup>e</sup> siècle : «le bonheur est une idée neuve en Europe». À la même époque, la Constitution américaine déclare le droit universel à la poursuite du bonheur. L'utilitarisme éthique et politique de Bentham s'enracine dans cette perspective : ne pas juger en quoi chacun ou

---

1. Ce concept vient d'Aristote, qui opposait la vie pure et simple, biologique pour ainsi dire, à la «vie bonne», c'est-à-dire conduite délibérément, moralement et politiquement, avec jugement, sagesse et responsabilité. Cette vie pleinement humaine postule que chaque personne poursuive son accomplissement selon ses convictions.

chacune place son bonheur; travailler simplement à maximiser l'utilité et prendre les décisions politiques et administratives en conséquence. On approche ici du terrain de l'économie politique. Le pessimisme d'un égocentrisme irrémédiable sera surmonté par le postulat que plus chacun travaille pour son bien privé, plus il contribue au bien collectif et à la prospérité générale. Telle est l'origine du concept d'une « main invisible » qui fait du marché, du mécanisme de l'offre et de la demande, une régulation non tyrannique des désirs privés.

### La démocratie comme héritage d'émancipation et horizon d'action collective

Il faut s'attarder au sens donné à la démocratie par les générations qui l'ont fait émerger, particulièrement entre le milieu du 18<sup>e</sup> et le milieu du 19<sup>e</sup> siècle. Car la démocratie historique, réelle, imparfaite, associe de multiples visées. Celle d'aujourd'hui reste dans la ligne des visées initiales. La démocratie est devenue en quelque sorte un patrimoine, gagné de haute lutte par les générations antérieures. Mais elle est un patrimoine vivant. Ses priorités d'aujourd'hui ne sont pas forcément celles d'hier, parce que la situation n'est plus la même.

On peut essayer de clarifier les multiples sens de la démocratie à partir de trois pôles: celui des droits individuels dans une visée d'émancipation; celui de la souveraineté du peuple exercée par un État sous contrôle et « responsable »; celui, enfin, d'un idéal de participation sociale active et inclusive (le propre de « concitoyens », plutôt que d'« individus citoyens », dans l'ordre du « vivre-ensemble », suivant l'expression du rapport récent de l'Unesco: *L'éducation: un trésor est caché dedans*).

#### Les droits de l'individu, entre individus égaux

On imagine mal comment le premier temps d'instauration de la démocratie fut une dure lutte contre l'inégalité, la domination, l'esclavage. La démocratie a d'abord valeur d'émancipation et de libération. « Tous les hommes naissent libres et égaux », sinon égaux en fortune, en force physique, en habiletés diverses, égaux du moins

en valeur, quant au respect qu'ils méritent. La Révolution française a posé une déclaration des droits de l'homme et du citoyen qui marquait une brisure avec l'héritage d'ordres sociaux : aristocratie, noblesse, bourgeoisie (dite «Tiers-État»), peuple artisan et paysan. L'égalité s'oppose à cette hiérarchie pour universaliser les droits : droit à la vie, à la propriété, aux libertés essentielles, de mouvement, d'opinion, d'association.

C'est évidemment petit à petit que la dynamique d'émancipation s'étendra au-delà du cercle de la classe bourgeoise qui a renversé l'ancienne hiérarchie : abolition de l'esclavage, droit de vote étendu au-delà de ceux qui ont «du bien au soleil» ainsi qu'aux femmes. Aujourd'hui, les droits sont couramment enchâssés dans des textes constitutionnels auxquels toutes les lois particulières sont subordonnées, et le militantisme pour la défense des droits partout où ils sont bafoués constitue l'amorce d'une citoyenneté du monde.

Comment les droits individuels sont-ils fondés ? Dans l'histoire culturelle et sociale de l'Occident, leur émergence est presque inséparable de l'émergence de l'individualisme.

#### Légitimation de la souveraineté et emprise sur elle : le peuple souverain

Une première voie d'évolution vers la démocratie a consisté en une prise de contrôle de la souveraineté monarchique par des Parlements, instaurant un gouvernement responsable auprès de représentants du peuple. C'est le passage de la monarchie absolutiste à la monarchie constitutionnelle. Une seconde voie, la voie républicaine, a remplacé le pouvoir monarchique héréditaire par un État à base électorale et représentative.

Il y a, sous toutes les formes de démocratie, un postulat : que la souveraineté réside dans le peuple. Bien sûr, elle s'exerce dans des institutions. L'État, vu comme l'ensemble des institutions politiques, gouverne et ne domine pas moins que les anciens monarques. Mais son pouvoir lui est confié, délégué par «le peuple souverain». Chaque gouvernement exerce provisoirement un mandat, les mandataires demeurent maîtres des mandatés, essentiellement par le jeu des élections.

En principe, la politique démocratique est une forme prise par le pouvoir collectif d'action d'une population. En pratique, ce pouvoir est distant, fortement médiatisé par les institutions. Le principe de représentation électorale instaure une démocratie indirecte. La représentation de nos systèmes politiques a deux sens. Au premier sens, l'élu représente les électeurs, c'est bien connu. Mais en plus, en un second sens, les élus considérés collectivement ont le rôle de représenter, de mettre en scène sur la place publique, pour ainsi dire, les enjeux, les débats, les dilemmes d'une société. Aujourd'hui, cette fonction de représentation est en rivalité avec le pouvoir des médias qui sondent et moulent à la fois l'opinion. La tentation est grande de gouverner par sondage, dans la perspective d'une sorte de démocratie directe qui ferait l'économie des détours et des médiations institutionnelles. Ce peut être l'une des avenues de la passivité démocratique. Céder le pouvoir à ceux et celles qui fabriquent l'opinion, ce serait comme croire que la totalisation, calculée par sondage, des caprices et des préférences individuelles suffit à orienter l'action collective. De toute évidence, il y faut plus de réflexion et d'argumentation, en particulier pour réconcilier les divergences d'intérêts sans manquer au respect des droits fondamentaux.

Paradoxalement, la souveraineté du peuple confiée à un gouvernement électif et représentatif ouvre la porte à une certaine passivité citoyenne, et à une perception de grande distance entre l'État et les citoyens. Le plaidoyer pour une éducation civique plus étoffée à l'école est couramment un plaidoyer pour une participation politique active et engagée. L'éloge de l'engagement a sa place, mais sans dévaloriser la dimension critique, la disposition à juger un gouvernement non sur ses paroles mais sur ses actes. L'abstention électorale a elle-même une signification pour les élus et pour la « classe politique » : désintérêt, protestation, marginalité sociale. Il ne faut pas s'y résigner, mais il ne faut pas non plus la disqualifier.

On naît membre d'une communauté politique, dans une démocratie. Il ne s'agit pas d'un choix délibéré mais d'une situation involontaire. L'universalité du droit de vote affirme le maintien de cette appartenance même pour celui ou celle qui ne s'en prévaut pas pour

s'engager activement. Le droit de vote suppose que l'action politique doit tenir compte du point de vue de tous. C'est en même temps un levier de contrôle ultime sur les gouvernants : on peut toujours les congédier. On entend parfois déplorer que les électeurs votent plutôt contre ce qui leur déplaît que pour ce qui leur plaît. Dans une telle posture de retrait et de critique par rapport aux pouvoirs exercés dans l'État, il ne faut pas sous-estimer l'emprise du peuple souverain sur l'action politique même par une voie négative.

### La participation démocratique

Il demeure un niveau plus dense et plus actif d'engagement dans la démocratie, celui d'une participation suivie susceptible de multiples formes.

Une première forme consiste, élémentairement, à débattre des questions d'intérêt collectif en connaissance de cause. Le philosophe Charles Taylor<sup>2</sup> a souligné, d'un point de vue historique, l'extrême importance de l'apparition d'une « sphère publique », à partir du 18<sup>e</sup> siècle. La sphère publique représente le lieu d'un dialogue à distance temporelle et spatiale, une sorte de cercle large et virtuel où j'échange avec des inconnus sans face-à-face concret. Dès que je m'intéresse aux « affaires publiques », que je m'informe, que j'en reparle avec mes proches, j'entre dans un processus que les Américains appellent « *the Great Debate* », un dialogue à multiples voix soutenu implicitement par la question : où allons-nous ensemble ? La question touche des enjeux de proximité, ma rue, mon quartier, mon village ou ma ville, aussi bien que des problèmes d'ordre national ou mondial. Ces questions ne se restreignent pas à celles qu'il est possible d'affronter par l'action d'un gouvernement.

Ici, deux capacités sont en jeu : celle de comprendre et celle de débattre. La capacité de comprendre repose en particulier sur l'initiation culturelle multidimensionnelle dont s'occupe l'école. On peut être musicien sans particulièrement souffrir d'être sorti de l'école scientifiquement analphabète. On ne peut pas malheureusement en

---

2. Dans *Philosophical Arguments*, Cambridge, Harvard Univ. Press, 1995.

dire autant lorsqu'il s'agit de comprendre certains enjeux présents dans la sphère publique : l'analphabétisme scientifique constitue alors un point aveugle, une perte sèche.

Mais c'est surtout la capacité de débattre qui est problématique. Il y a plus de dialogues de sourds que de véritables échanges où l'on entre avec la disposition à changer d'idée éventuellement. On voit par exemple, à la télévision, des questions d'affaires publiques dériver vers des mises en scène de spectacles d'invectives, pour les besoins des cotes d'écoute. Il est difficile pour des intellectuels qui soignent leur personnage médiatique de ne pas adopter des attitudes catégoriques qui paraissent récuser le débat. Débattre en matière politique, c'est se situer, si l'on en croit Aristote, à mi-chemin entre, d'une part, la superficialité et la mutabilité de l'opinion pure et simple et, d'autre part, la certitude du savant : se situer sur le terrain du vraisemblable et du probable. Cela invite à échanger des arguments qui appuient des convictions, enracinées dans l'expérience et le jugement pratique. Hannah Arendt a très bien établi le bien-fondé du débat en définissant le monde humain (par opposition à l'univers physique qui constitue l'environnement des animaux) comme un monde irrémédiablement commun, et non pas comme un monde subjectif et personnel. Si le monde commun est congénitalement enraciné dans une pluralité de points de vue, c'est dans le débat que ces points de vue se rencontreront et se raffineront.

Les terrains les plus coutumiers de la participation démocratique active sont ceux du militantisme politique, d'une part, et du monde associatif de la société civile, d'autre part. Le premier champ va de soi. Le second, pourtant, ne doit pas être négligé, ne serait-ce que parce qu'il conduit souvent des citoyens à l'engagement proprement politique. La participation collective est le terreau de la participation proprement politique. Cette participation prend diverses formes. Parfois, elle relève des services et de l'altruisme : les organisations non gouvernementales qui assument toutes sortes de tâches un peu partout sur la planète, les secours du *Pen Club* aux prisonniers d'opinion, les refuges, les soupes populaires, le bénévolat sous toutes ses formes, la participation à des conseils d'établissement dans les écoles, à des conseils d'administration dans les

hôpitaux. Innombrables sont ceux et celles qui apportent quelque chose quelque part, en dehors de la logique de l'échange économique. On est ici dans l'ordre du don et de la gratuité. Certains programmes scolaires exigent, au secondaire, quelques dizaines d'heures données à l'organisme communautaire de son choix. À la différence de l'action politique, ce type d'action vise généralement la communauté proche. C'est quand même une préparation directe à déployer des réflexes de citoyen averti et sensible, plutôt que des habitudes et des aptitudes de dirigeant.

Dans la société civile, il y a aussi les innombrables groupes d'intérêt qui attirent un militantisme actif et ont besoin d'un système de représentation. L'univers du travail et de la défense syndicale des intérêts des travailleurs est un terrain d'engagement quasi politique qui a conduit d'innombrables citoyens au militantisme politique et un nombre appréciable à des candidatures électorales.

L'esprit et l'idéal de la démocratie s'étendent bien au-delà du gouvernement comme tel, dans toutes les cellules et les organisations sociales. La démocratie s'y apprend. C'est pourquoi l'organisation de la vie scolaire fait partie des messages importants que reçoivent les jeunes. Il peut aussi s'agir de messages anti-éducatifs, si l'intimidation et l'hypocrisie règnent. La vie associative, déjà en milieu scolaire, est un lieu où certains apprennent à gouverner et où, surtout, la majorité peut apprendre à être gouvernée dans la dignité et non sans contrôle des délégués et représentants.

Certains considèrent qu'au moment historique de l'émergence de la démocratie, les citoyens habitaient une société « tissée serrée » où les interdépendances familiales, locales, religieuses, de travail étaient très denses. Compte tenu de l'affaiblissement de tous ces liens, on considère parfois qu'il faut s'occuper à « refaire le tissu social » (voir les travaux sociologiques de Jacques Grand'Maison, ou encore le très beau livre de Fernand Dumont, *Raisons communes*). Si tel est le cas, on peut considérer que la figure actuelle de la démocratie devrait valoriser, au-delà d'une citoyenneté sourcilleuse sur les droits individuels de chacun, une *concitoyenneté* où le lien latéral aux autres a toute sa consistance propre vis-à-vis du lien vertical et de chacun à l'État. Joël Roman argumente, à partir de là, en faveur

d'un principe de reconnaissance qui donne forme politiquement aux liens entre concitoyens. (*La démocratie des individus*, Calmann-Lévy, 1998)

## L'éducation du sens critique

Le sens critique s'exerce d'abord par rapport à soi. Ses deux contraires majeurs sont le relativisme et le dogmatisme : trop peu de certitude (toutes les opinions se valent...) et trop de certitude.

C'est l'un des pièges du métier d'enseignant de passer de la simplification nécessaire, pour s'adapter à l'esprit et aux acquis des élèves, à la représentation d'une seule explication indiscutable. Les élèves croient les professeurs sur parole pour peu qu'ils les estiment. Il y a danger d'imprégner les élèves d'un certain simplisme dans l'explication.

Pourquoi le simplisme, racine d'une mentalité dogmatique, a-t-il son lieu privilégié dans l'explication plutôt que dans le savoir comme tel ? Cela relève de la marge qu'il y a entre « savoir que... » et « comprendre ». Le savoir factuel porte généralement sur des choses indiscutables : par exemple, savoir que certains arbres perdent leurs feuilles l'automne. Mais comprendre, c'est autre chose : c'est aussi savoir pourquoi et comment. S'agit-il d'un phénomène lié à la baisse d'éclairage et au raccourcissement des jours ? S'agit-il plutôt d'un effet du froid qui augmente ? Voilà deux hypothèses explicatives : ni l'une ni l'autre n'est vraie en tant qu'hypothèse. Seule la vérification patiente permettra d'en affirmer une... Or, l'esprit est ainsi fait qu'il est naturellement ébloui et comme ravi par la première hypothèse qu'il saisit. Si c'est la seule qu'on lui présente, il peut fort bien en faire une vérité incontestable qui passe au rang des évidences, qui conduit à s'étonner qu'un autre ne la retienne pas, parfois à s'en irriter.

Il y a une seconde raison de propension au dogmatisme. Francis Bacon l'appelait au 16<sup>e</sup> siècle l'idole de la tribu. Elle repose sur la liaison de l'affectivité, et de l'intérêt, avec l'intelligence. L'intelligence peut fort bien se donner des points aveugles face à des éclairages qui ne font pas l'affaire d'une personne et d'un groupe. La vie



courante est pleine de stéréotypes discutables mais pratiques et rassurants. On entend l'expression populaire : « je ne veux rien savoir ». Vouloir savoir et ne pas vouloir savoir, cela joue aussi dans l'incapacité de comprendre l'hypothèse inverse de celle qui fait mon affaire. Il y a, dans la vie intellectuelle, un seuil à franchir, un dépouillement à vivre. En deçà, l'on demeure dans l'idéologie, dans la propagande, dans le discours engagé mais naïf, infracritique. Les médias et les tribunes téléphoniques sont pleins de gens qui critiquent tout à partir de convictions si naïves qu'ils considèrent tous ceux et celles qui ne pensent pas comme eux comme de mauvaise foi. La meilleure lutte contre ce dogmatisme, en milieu scolaire, c'est de témoigner soi-même comme éducateur qu'on reste perplexe et incertain sur des questions complexes, qu'il faudrait approfondir avant de trancher.

Au pôle opposé, on trouve le relativisme comme absence d'esprit critique déguisée en excès d'esprit critique. Dans beaucoup de domaines hors des sciences de la nature, on rencontre le relativisme sous forme de mentalité : « j'ai mon opinion, tu as la tienne, restons-en là, il n'y a ultimement que des opinions qui se valent toutes ». Cette forme de scepticisme a des appuis sociaux et historiques. D'abord, la liberté de pensée suppose que la vérité ou la conviction se découvrent et ne peuvent pas s'imposer. En second lieu, notre société est imprégnée d'un sens du sujet qui porte à croire que la vérité est d'ordre privé et non d'ordre public. Cela transparaît même dans la culture pédagogique. La connaissance valable est parfois conçue, sous l'empire du constructivisme mal compris, comme s'il fallait avoir réinventé ce que les savants ont trouvé de peine et de misère, des règles de grammaire aux concepts élémentaires de la mécanique ou de la botanique.

La pratique efficace et rigoureuse de « l'intelligence en action » se trouve alors en discordance par rapport à une épistémologie philosophique typiquement moderne. Depuis le philosophe Descartes, on a accrédité que l'esprit connaît ses idées mais, de là à penser que les idées correspondent à la réalité... Descartes était parti du souci de « faire le ménage » dans tout ce qu'on croit parce que d'autres nous l'ont dit. Quelques siècles plus tard, on se débat encore avec la

supposition que chaque personne constitue comme un commencement absolu dans l'ordre de la connaissance, que l'honneur de l'esprit exige de fonder rigoureusement tout ce qu'on pense savoir. Or, en pratique, on apprend presque tout des autres, et d'autant mieux qu'ils sont plus fiables.

Le relativisme, comme reliquat d'une indigestion d'épistémologie, est malheureusement néfaste à toute discussion mesurée. Argumenter honnêtement, c'est postuler qu'on peut, ce faisant, se rapprocher de la vérité, y compris d'une vérité de l'ordre du probable et du vraisemblable dans l'ordre politique. Il y a une éthique de l'argumentation, un *a priori* suivant lequel je peux être influencé et aidé à améliorer ma compréhension des choses par le point de vue d'un autre. Le sens critique, ici, extrêmement précieux en matière politique, consiste à ne pas se considérer « dogmatiquement » comme possesseur de la vérité sans non plus, à l'autre extrême, poser qu'il n'y a que des points de vue subjectifs pas plus fondés les uns que les autres.

L'éducation de l'esprit critique est une éducation de la raison qui repose sur une certaine confiance en celle-ci. C'est pourquoi elle défend mieux sa place, dans le contexte d'une éducation à la citoyenneté, dans une mentalité optimiste à l'égard du devenir social que dans une mentalité pessimiste. On retrouve ici la grande divergence entre les penseurs de l'État que sont Rousseau et Hobbes. Dans l'héritage du premier, on trouve l'inspiration libertaire de la pédagogie non directive. Dans l'horizon de Hobbes, par contre, le lieu du politique est de moins en moins celui de la raison et de plus en plus celui des passions : désir illimité de puissance, qu'il revient à une organisation politique de contrôler. Dans la perspective de Hobbes, pour qui « l'état de nature » prépolitique était forcément brutal et menaçant, « la passion compensatrice – celle qui fonctionne comme une sorte d'équivalent ou de substitut d'un principe de raison – est la peur de la mort violente du fait d'autrui. Elle est ordonnée au principe de conservation, au « désir naturel de se conserver » qui mène les hommes, confrontés au risque de la mort, à choisir la nécessité de la vie. Ce n'est pas la « volonté du bien commun » qui dispose les hommes au vivre-ensemble, mais c'est la peur de la mort violente

qui les contraint à s'associer. On voit ainsi comment l'institution de la société opère à la fois la mise en ordre des passions naturelles et le passage de la guerre contre tous à la paix civile. La détermination passionnelle vient en lieu et place de l'orientation raisonnable<sup>3</sup>.

Du point de vue de l'éducation à la citoyenneté, on peut, au-delà de cette divergence difficile à trancher, retenir que le test le plus éloquent de la disposition à raisonner, à suspendre son jugement et à chercher une compréhension fondée d'une situation, sera sans doute celui des situations qui suscitent des impulsions ou des conduites violentes.

### Pratique de la citoyenneté et orientation éthique

L'éducation à la citoyenneté fait évidemment partie de l'éducation sociale, d'une éducation sociale qui s'avance jusque sur le terrain politique. On peut situer ici, en particulier, la familiarisation avec les institutions relevant du droit et du gouvernement, à partir des administrations locales que sont les villages et les villes. On reste jusqu'ici sur un terrain de connaissance et de compréhension. Cependant, l'éducation à la citoyenneté va aussi sur le terrain des attitudes, donc des choix de valeurs. Elle a de fortes affinités avec l'éducation morale et l'éthique. On pourrait même être tentés de la réduire à l'éducation morale. Il y a là un dilemme et un risque. La politique dépouillée de toute morale aboutit dans le cynisme, à un jeu pour la possession du pouvoir et pour dominer, jeu qui a bien peu d'affinités avec la démocratie. À l'autre extrême, cependant, réduire le politique à un champ de l'éthique, ce peut vouloir dire qu'on évacue la spécificité du politique et qu'on contribue malencontreusement à son dépérissement.

Pour bien poser le lien entre éthique et politique sans effacer la différence, il est éclairant de situer dans l'histoire récente l'évolution de l'éthique.

---

3. Myriam Renault D'Allonnes, *Le Dépérissement de la politique*, Paris, Aubier, 1999, p. 77.

## L'hésitation à proposer des valeurs

L'éthique est presque devenue muette. Le propos rationnel savant sur l'éthique interdit toute proposition de valeurs, tandis que la sensibilité éthique est extrêmement forte dans «la vraie vie» et dans la société telle qu'elle va. Pour toutes sortes de raisons, la réflexion rigoureuse sur la morale, aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, s'est éloignée de la sensibilité commune soucieuse d'une «vie bonne». La pensée morale s'est orientée vers la raison ultime que nous pouvons avoir de respecter les lois morales. Le grand philosophe Kant a développé à ce sujet une conception de l'autonomie qui fait partie de la modernité. Le courage de l'individu, en matière morale, consiste à passer de l'hétéronomie (d'une loi imposée de l'extérieur) à l'autonomie, c'est-à-dire à la capacité de s'imposer à lui-même ses lois morales, à partir d'un principe d'universalisation. Le principe d'universalisation de la philosophie de Kant va dans le sens de la célèbre règle d'or : «ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'ils te fassent». Cette voie d'universalisation est inséparable de la maxime : «L'être humain ne peut en aucun cas être réduit au statut de moyen. Chaque être humain est une fin, une raison d'être à ne pas subordonner.» Malheureusement, cette perspective centrée sur l'intuition du bien-fondé des règles morales a été progressivement discréditée, et a cédé la place, dans le discours savant, à la conviction que chacun invente ses valeurs, toutes équivalentes et toutes relatives<sup>4</sup>. La racine de la conviction qu'éduquer moralement est incompatible avec le fait de proposer des valeurs se trouve là, il me semble.

## Des convictions diverses sur la «vie bonne»

Le courant qui considère la morale essentiellement comme un ensemble de lois à respecter, même en se les imposant à soi-même, en arrive donc à une certaine impasse. Qu'en est-il de l'autre courant,

---

4. Charles Taylor montre, dans la première partie de *Sources du moi* (Montréal, éd. Boréal, 1998), comment cette philosophie si timide à l'égard d'un fondement rigoureux d'au moins certains impératifs moraux laisse tout de même surnager quelques «valorisations fortes».

qui ajuste l'élément prescriptif à une finalité de «vie bonne», donc d'épanouissement, de bonheur, de fierté de soi? Ce courant, dont Aristote était déjà au 4<sup>e</sup> siècle avant notre ère un promoteur resté célèbre, a beaucoup d'appuis dans la sensibilité morale de notre époque. Il s'agit ici de hiérarchiser les valeurs, de conduire une vie réfléchie, donc relativement libérée des impulsions momentanées. Cela se fait en particulier par le biais de «forces» diverses, qu'un temps on a appelées «vertus», jusqu'à ce que le mot s'use. On peut poser ici comme finalité le bonheur, ou bien l'authenticité, ou bien l'accomplissement. Dans le contexte chrétien, la finalité est évidemment le salut mais aussi l'adoption présente d'un style de vie qui s'harmonise avec la présence, partielle, du «Règne» en même temps qu'avec sa promesse annoncée. L'instinct éthique ou la sensibilité de la société occidentale en cette matière sont encore profondément imprégnés de conduites éthiques valorisées par le christianisme. L'éthique de l'honneur a cédé le pas à une éthique de la vie ordinaire et au sens de l'intériorité<sup>5</sup> sous l'effet combiné et lent de l'héritage de la civilisation grecque et de la subversion des valeurs issue du «discours sur la montagne» évangélique.

Le facteur le plus important à saisir, du point de vue du sens du politique, est la disparition du consensus en matière de «vie bonne». Au berceau de la démocratie, il se trouve des convictions rivales et de plus en plus diversifiées sur la nature de la «vie bonne». C'est pourquoi l'État ne peut plus s'engager à en privilégier une. Du même mouvement, il cesse d'y avoir une légitimation surplombante du pouvoir politique, par le sacré ou par une doctrine religieuse. La légitimité du pouvoir se fragilise, car elle se fonde sur le consentement des citoyens. Mais la diversité des conceptions de la vie bonne ne signifie absolument pas que l'engagement pour plus de justice et plus d'égalité, comme conviction éthique, soit dépourvu de sens politique. Au contraire. C'est un bel exemple de «vie bonne»,

---

5. Dans *Les Sources du moi*, 2<sup>e</sup> partie (Boréal, 1998), Charles Taylor retrace patiemment les moments historiques importants de l'émergence du sens de l'intériorité et de la revalorisation de la vie ordinaire, familiale, laborieuse.

que tant de gens se dérangent et militent pour la justice : cela signifie que, dans leur optique sur la « vie bonne », la hiérarchie de valeurs qui les guide pose l'impératif de justice assez haut pour qu'on se dérange et qu'on se compromette à son égard.

Mais le politique ne peut pas reposer seulement sur les consensus éthiques. Il a le soin des institutions. Il doit opter pour des actions imparfaitement analysables. Lorsque le politique recule devant ses responsabilités, l'éthique entre en jeu dans des réseaux sociaux qui tentent de compenser les effets néfastes. Le domaine politique, en donnant statut de citoyen aux membres d'une société, appelle l'émergence d'une éthique propre à son champ, aussi.

### Affinités et spécificité du politique à l'égard de l'éthique

Pour comprendre comment l'éducation politique et à la citoyenneté va au-delà de l'éthique sociale pure et simple, on a intérêt à regarder ce que l'anthropologie et la psychologie nous disent de l'acculturation. Les principes de conduite sont d'abord transmis aux enfants par les adultes proches et particulièrement les parents. Le plus clair du bagage éthique est assimilé tôt, et sous la forme de croyance : « puisque ces adultes que j'aime, et que je crains aussi un peu, me guident dans tel sens..., je les crois sur parole ». Tel est le mécanisme de la première phase d'éducation morale. Dans cette transmission, on pourrait tout particulièrement appeler « ce que l'on fait » l'institution et « la raison pourquoi on le fait », la culture.

L'éthique se transmet, dans un groupe donné, un peu comme la langue. La langue est pétrie de règles, de « régularités repérables », qu'on assimile sans s'en rendre compte. La connaissance de ces règles de sa propre langue maternelle n'asservit pas pourtant, car le lieu de la créativité est la parole. Les règles impersonnelles de la langue permettent une infinité d'énoncés. Et la parole vivante fait évoluer la langue, à la longue. Il y a là une analogie pour comprendre la polarité entre institutions et culture. Les institutions concrétisent un héritage collectif et intergénérationnel en matière de mœurs. Mais l'esprit que les institutions incarnent est toujours susceptible d'évoluer. C'est en quelque sorte sur le terrain de la culture que sont réévaluées les façons de faire instituées pour les améliorer et les

changer. Dans cet ordre d'idées, l'époque moderne a un atout particulier, car elle est imprégnée d'une croyance profonde en la possibilité de progrès. On peut appeler idéologie du progrès la conviction de son caractère inévitable mais, en deçà d'une telle conviction, la confiance en la possibilité du progrès reste très vive. L'émergence d'un recul critique par rapport aux valeurs héritées du milieu familial et social correspond au progrès de la maturité personnelle et justifie une éducation morale qui engage à délibérer sur des tensions entre valeurs opposées. Développer le jugement moral ne signifie pas propager le relativisme mais plutôt chercher à discerner dans des situations concrètes ce qui répond à un idéal de «vie bonne».

L'idéal démocratique repose sur un substrat de comportements et de valorisations éthiques, c'est indiscutable. Cependant, le politique constitue une sphère de l'activité humaine qui a ses caractéristiques propres, sa spécificité. C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté ne peut pas s'assimiler entièrement à l'éthique sociale. Il s'est trouvé des tentatives d'action politique qui ont voulu englober le champ de l'éthique. Elles ont conduit à des catastrophes : susciter et mouler «l'homme nouveau» et totalement dévoué à l'instauration d'un paradis sur terre dans une société totalement réconciliée avec elle-même, qui n'a plus besoin d'État, par conséquent, tel a été l'horizon utopique hautement moral qui a engendré le totalitarisme, le Goulag, le comportement génocidaire du pouvoir de Pol-Pot au Cambodge. La sphère politique, en démocratie, s'abstient de prétendre changer le cœur de l'être humain. Ce n'est pas une entreprise de salut. C'est une action publique, à découvert, qui se sait fragile et vulnérable, qui accepte d'être limitée par les institutions. Donner à la politique une ambition de régénération éthique, c'est une façon parmi d'autres de la faire dépérir, par exemple en étalant dans les médias les problèmes de mœurs privées de dirigeants politiques. La sphère politique, bien articulée dans son propre domaine, peut nous donner des institutions justes, des bonnes règles du vivre-ensemble. Au-delà, la sphère de la sensibilité éthique trouve un champ beaucoup plus large où se déployer. Nous sommes pour ainsi dire «entre le juste et le bon», comme le dit

Paul Ricœur (*Le juste*, éd. Esprit, 1997). La sphère politique concerne le juste, les institutions, la loi. La sphère éthique concerne et le juste et « le bon », la recherche d'authenticité, d'accomplissement et de bonheur qu'il ne revient pas à l'État de guider. L'éthique du politique reconnu comme sphère spécifique de l'existence sociale ne se confond pas avec le tout de l'éthique et ne neutralise pas l'efficacité du politique dans sa propre sphère.

On peut trouver dans la classe d'école même une analogie éclairante de la différence des plans. Les analyses de Guiraud et Méirieu (*L'École ou la guerre civile*) peuvent servir ici. C'est tentant d'assimiler la classe à un groupe gouverné par l'affection, d'en faire idéalement une communauté analogue à une famille élargie. Pourtant, on peut soutenir avec justesse que la classe est une collectivité au moins autant qu'une communauté, et qu'elle doit être gouvernée par « la loi » plus que par l'affection. D'une part, en effet, les communautés construites sur l'affection sont aussi celles qui rejettent le plus violemment les mal-aimés. D'autre part, la classe, où l'appartenance de l'enfant relève de l'involontaire, comme l'appartenance du citoyen à telle nation, est le lieu privilégié d'une première expérience compréhensible et expliquée de la règle et de l'institution. On ne peut pas vivre hors des institutions, quoiqu'on puisse travailler à les changer et les améliorer. La règle impose un délai et une médiation entre l'offense et la réaction. On ne se fait plus justice soi-même, on ne répond plus aux coups par des coups, on instaure une retenue, une réserve, un temps de discussion et de jugement. C'est l'amorce de la socialisation politique.

### L'idéal démocratique : une reconstruction incessante

La démocratie est autant et plus un projet qu'un héritage. Ce n'est pas un fait de nature, garanti par un arrière-monde sacré : c'est une invention historique, qui repose sur le vouloir collectif, qui se fane et s'étiolle si l'engagement s'atténue. La démocratie concrète, limitée dans son ambition, survit et s'épanouit d'autant mieux que l'idéal démocratique reste vivant, promu, attachant.



Que signifie cet idéal? Pour le cerner un peu plus concrètement, trois champs d'application se proposent de façon particulière : les droits de la personne et du citoyen; le rapport entre vœu d'universalité et médiation des différences et des particularités; enfin, la multiplicité des terrains d'incubation et de rayonnement de la démocratie.

## La politique et l'éthique des droits

La Charte des droits adoptée par l'Assemblée nationale du Québec en 1975 est couramment considérée comme une formulation des valeurs faisant partie d'une culture publique commune et orientant notre capacité de «vivre ensemble» en paix. Cette charte fait écho chez nous à diverses autres formulations des droits, dont la plus célèbre est sans contredit la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen adoptée en 1789, au début de la Révolution française. La Constitution canadienne rapatriée de Londres en 1982 sans le consentement du gouvernement québécois a été aussi, dans ces circonstances, dotée d'une charte des droits.

On peut postuler des valeurs sociales sous-jacentes à la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, en inspirer l'éducation sociale et l'éducation à la citoyenneté : valeurs de liberté (de conscience, de religion, d'opinion, d'association), d'égalité, entre hommes et femmes en particulier, valeurs de solidarité et de justice. Cependant, il faut rester conscients de certaines limites. Les chartes de droits relèvent plus de la logique d'émancipation de la démocratie que d'une logique de reconnaissance entre citoyens dans l'esprit de la solidarité. Le beau mot de solidarité dérive d'ailleurs parfois du côté de la légitimation des revendications de groupes d'intérêt plus corporatistes que socialement solidaires. L'accent mis sur les droits individuels, dont les plus importants sont protégés dans et par les chartes de droits, peut aller de pair avec l'effacement du sens d'une appartenance civique commune et d'un bien commun et, symétriquement, avec la revendication infinie d'avantages pour son propre groupe, revendication adressée non pas au pouvoir législatif ni au pouvoir exécutif mais au pouvoir judiciaire. L'exaltation de l'activisme judiciaire pour obtenir «chacun son droit» va de pair

avec la stratégie autovictimisatrice. Quelle injure historique, quelle blessure pourraient me rapporter des dommages et intérêts? Lorsque le droit dérive de ce côté, on ne peut pas prétendre que la démocratie se porte mieux.

On peut croire, avec la philosophe Myriam Revault D'Allonnes, que le fondement même des droits fondamentaux et inaliénables mériterait d'être étoffé. En effet, dans l'histoire moderne, ces droits restent appuyés sur une perspective individualiste de protection et de défense, qui ne pousse pas de façon évidente à la solidarité, à une interdépendance assumée et active.

Pour fonder « politiquement » les droits de l'homme, il faut penser la politique et la citoyenneté non pas seulement dans la perspective secondarisée d'une garantie des droits naturels subjectifs, mais aussi comme la condition primordiale qui fonde l'exercice effectif du vivre-ensemble. Mais – et les deux choses sont évidemment liées – il faut aussi revoir la question du fondement individualiste du social et penser la singularité individuelle en termes de *singularité d'appartenance* ou encore de *singularité plurielle*. Celle-ci ne prend pas appui sur le sol d'une fondation individuelle mais sur celui d'une relation au monde commun. Car, si le « droit d'avoir des droits » est inséparable de l'appartenance à une communauté politique organisée – qui de ce fait ne se réduit pas à une association d'individus –, la singularité irremplaçable d'un être humain ne tient pas à son fondement autosuffisant mais aux appartenances qui rendent possible son individuation : au-delà du donné naturel, voire par l'arrachement même à ce donné. (*Le dépérissement de la politique*, Aubier, 1999, p. 295.)

Les droits comme défense de chaque individu contre tous les autres potentiellement, c'est un minimum institué, une limite, un garde-fou dans la démocratie. La promotion des droits des autres, de la responsabilité et de la solidarité relève pour sa part de l'idéal démocratique plus ambitieux, qui ne récuse pas les appartenances mais les régule, les imprègne d'une valeur de justice.

## L'universel contre ou dans les appartenances particulières?

Il y a une polarisation importante à comprendre entre deux sensibilités et deux perspectives sur la valeur transculturelle de la démocratie, sa valeur d'universalisme. Pour les uns, les appartenances communautaires, qu'il s'agisse de communauté régionale, de communauté linguistique, et à plus forte raison de communauté ethnique, sont des empêchements sur la voie démocratique, car celle-ci s'intéresse aux droits universels de chaque individu. Contrairement aux héritages historiques collectifs qui ne sont pas choisis, l'appartenance à une communauté politique renvoie à un pacte ou un contrat social implicite qui fait accéder au statut de citoyen. Donc, il se pose une distance maximale entre nation et nationalité d'une part, citoyen et citoyenneté d'autre part. Méfiance, donc, vis-à-vis de la réalité de la nation : le nationalisme est souvent diabolisé, dans la ligne de *cette* pensée de la démocratie. On trouve deux formes historiques de cette modalité de rapport du politique à l'universel. La modalité fortement individualiste se déploie dans le courant dit libéral, très fort dans la philosophie politique américaine. Tous les droits sont individuels, de même que tous les «biens» : que l'État se contente de les protéger. Une autre modalité typique consiste dans le républicanisme à la façon du 19<sup>e</sup> siècle en France : on y postule une coïncidence entre la nation et la citoyenneté, dans un État qui incarne «la Raison» et «le Progrès», qu'il apporte en cadeau à ses colonies avec l'assurance de propager «la» civilisation au singulier, c'est-à-dire l'universalisme contre les superstitions et les malfaçons des particularismes.

La seconde sensibilité oppose moins le particularisme à l'universel. Elle en ferait plutôt une voie, presque inévitable, vers l'universel. La nation est un ancrage social, historique, culturel et linguistique à valeur positive. La dimension involontaire de l'enracinement natif n'est pas une chose à déplorer. Être Japonais, Australien, Corse, Polonais ou Québécois n'interdit pas plus d'être citoyen et démocrate que d'être Américain ou Français.

Suivons un peu dans l'histoire les hauts et les bas de l'idée de nation qui, pour des raisons évidentes, comporte un potentiel polémique majeur dans le contexte canadien. Avec la fin des royaumes et l'émergence des monarchies constitutionnelles ou des républiques,

aux 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles, quelques grandes nations se sont fortement affirmées : la Grande-Bretagne, la France, la Russie, la Hollande, l'Espagne, le Portugal : nations dominatrices d'empires. Au 19<sup>e</sup> siècle, le recul de certains empires a permis à des nations moyennes de s'unifier en s'émancipant et de devenir des États-Nations. Ainsi de la Grèce, libérée des Turcs ; de l'Italie, libérée de l'Empire austro-hongrois et unifiée à l'initiative du Piémont : ainsi de la Norvège, libérée de la domination suédoise. Ainsi, plus tardivement, de la Pologne, après la Première Guerre mondiale, de la Roumanie. Parallèlement, les pays d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud se décolonisent.

Au 20<sup>e</sup> siècle se pose particulièrement la question des petites nations : pays baltes, Finlande (qui fut presque un protectorat, sous Staline), République tchèque, Slovaquie, Bulgarie, Israël. Parce que les dérives totalitaires ont instrumentalisé le nationalisme, particulièrement chez Mussolini et Hitler, parce que la domination économique américaine répand une culture qui agresse les cultures locales, qu'il s'agisse des Philippines, d'Hawaï ou du Québec, les citoyens des grandes nations voient d'un très mauvais œil l'attachement des petites nations à leurs particularités. Il est tentant de considérer l'âge des États-Nations comme dépassé, régressif, réactionnaire, négatif somme toute pour le présent.

Ceux et celles qui tiennent mordicus à distinguer le nationalisme, comme attachement à une « patrie charnelle et territoriale » et à une collectivité d'appartenance, de tous ses abus et perversions possibles, dont l'histoire récente et l'actualité fourmillent d'exemples, considèrent en quelque sorte l'État démocratique comme une forme instituée par la collectivité, forme par excellence de son bien commun et de sa capacité d'action.

Ceux pour qui la nation est le signe de tous les dangers ont aussi, couramment, un dégoût suprême pour « le communautarisme », c'est-à-dire l'entretien dans une société moderne d'appartenances culturelles et sociales particulières, la plupart du temps à racines ethniques.

Il y a des nations sans État correspondant. Faut-il les traiter de nations ethniques, en considérant comme un palier supérieur la situation de nation civique, et comme idéal la citoyenneté pure de

toute nationalité? On peut promouvoir un nationalisme civique, soucieux de collectif et de concitoyenneté. On comprend qu'il s'agit là d'une réplique à l'image d'un nationalisme fait par nature d'égoïsme collectif et antidémocratique.

Pour aider à comprendre ces enjeux sans glisser vers une propagande qui n'a pas sa place à l'école, il me semble qu'on peut s'appuyer en particulier sur un plaidoyer comme celui d'Alain Finkelkraut à propos de la particularité, de l'historicité même, comme voie vers l'universalisme<sup>6</sup>. De même, en milieu américain, Michael Walzer a défendu le sens d'une vision communautarienne de la démocratie, en situant sa vision libérale et individualiste du côté plutôt passif de la citoyenneté comme jouissance de droits, et la vision communautarienne du côté actif, d'un engagement, souvent à l'échelle d'un groupe de proximité ou d'intérêt.

Les propositions faites ces dernières années pour une décentralisation des structures gouvernementales et pour un renforcement de la vie organisationnelle de la société civile représentent une meilleure réponse à la «perte» de communauté que les tentatives visant à réprimer la diversité et la différence, à nationaliser la politique, à restreindre l'immigration, etc. La société civile est effectivement le domaine de la fragmentation; elle s'accorde mieux à la conception libérale de la politique qu'à la vision communautarienne: les citoyens se dispersent et suivent leurs intérêts séparés. Mais la société civile aujourd'hui est également un domaine de coopération, où les citoyens apprennent à travailler ensemble en vue d'intérêts communs. Et la poursuite commune de ces intérêts les pousse dans la politique au sens large: elle les prépare à, et leur demande de jouer, au moins de temps en temps, le rôle de citoyens. Ainsi, plus de participation aux niveaux locaux et dans les associations, partis et mouvements, contribuerait sans doute à faire de la citoyenneté une expérience plus concrète et

---

6. *L'ingratitude. Conversation sur notre temps*, avec Antoine Robitaille, Montréal, Québec-Amérique, 1999.

plus «réaliste» ; cela permettrait d'étendre la vie publique et sa responsabilité civique<sup>7</sup>.

## Lieux d'émergence et de rayonnement de la démocratie

Prendre au sérieux l'idéal de la démocratie, c'est-à-dire l'idée de la construire constamment, ce n'est pas se reposer sur les bons sentiments, postuler la bonne entente. De même que la démocratie ne postule pas la disparition des conflits : elle les traite, elle «règle» la conflictualité, la détourne de la voie de la violence. Janus Korczak, l'un des héros éthiques parmi les penseurs pédagogiques, qui accompagna volontairement les orphelins dont il avait charge dans la déportation de Varsovie à Auschwitz, avait instauré une pratique typique à ce propos. Constatant que les enfants étaient portés à régler leurs différends à coups de poings, il avait instauré une boîte à messages de menaces motivées – pour telle et telle raison, je vais te faire un sort! – en même temps qu'un délai de 24 heures à de tels règlements de comptes. Résultat net : la communication plutôt que la bataille.

La fratrie et la cour de récréation de l'école sont des lieux où l'on apprend, ou non, à suspendre et à contrôler la violence. La Loi comme rempart à la violence impulsive et aveugle ne commence pas à s'apprendre comme par magie le jour de l'obtention du droit de vote. L'instinct, pour ainsi dire, de la citoyenneté, s'acquiert dans une foule de lieux de la société civile, dans les mouvements de jeunes, les équipes sportives, dans la vie scolaire, dans la famille elle-même si elle sort du schéma «autoritaire-abusif».

Il y a pour les citoyens foule de lieux où se pratiquent la délibération réglée, la possibilité de diverger d'opinion et de s'en expliquer, la solidarité, l'action collective efficace. Les organisations communautaires, les activités religieuses, les responsabilités syndicales sont souvent à leur façon des lieux de rayonnement de la démocratie, des lieux de pratique des habiletés et des attitudes de citoyens et citoyennes.

---

7. M. Walzer, Communauté, citoyenneté et jouissance des droits, revue *Esprit*, mars-avril 1997, p. 131.

Les deux champs de la société civile où la démocratie rayonne plus difficilement sont sans doute la culture médiatique et l'activité économique. Du côté des médias, il y a en effet un magistère moral très fort, qui construit des héros et des vilains vendables et qui font vendre. La valeur marchande incontestable de la violence mise en spectacle ou adaptée aux jeux virtuels électroniques fait se développer un imaginaire social agonistique, du combat, qui réveille les vieux démons de l'éthique du héros. D'autre part, pour les adolescents et les adultes, les critères de bonheur, donc d'image positive de soi, propagés par la culture des vedettes, du *star system*, des musiques populaires et du cinéma est si exclusive qu'elle alimente peut-être le sentiment d'échec et le mépris de soi. Pensons au phénomène de l'anorexie. Faute de capacité de décodage et de distance critique à l'égard des univers de rêve qui se proposent, on s'éloigne d'une prise collective sur le réel, on dérive vers «du pain et des jeux».

L'univers de l'activité économique et celui de la gestion administrative sont eux aussi particulièrement imperméables à l'idéal démocratique. Dans la ligne de pensée d'économistes libéraux comme Schumpeter, plus les gens s'occupent de s'enrichir en laissant la minorité compétente gérer la politique, mieux la société va. On a affaire là à une démocratie minimale, repliée sur le droit, non à un idéal de démocratie. L'articulation entre politique et économie se cherche, aujourd'hui. L'«État-providence passif», pour employer une appellation de Rosanvallon, ne fonctionne plus très bien. L'État-providence passif est celui qui assiste une minorité de citoyens laissés de côté par le circuit économique et l'entreprise, dans une perspective assurancielle : caisses collectives pour la santé, le chômage, où se partagent les risques. On peut en tirer la conviction qu'il doit se consolider un État-providence *actif*, qui s'attaque aux inégalités et à la marginalisation en s'efforçant de recréer du «lien social», lien social que la raréfaction du travail rémunéré permet moins qu'avant d'appuyer sur le rôle économique des citoyens.

## Conclusion : École et citoyenneté

C'est une responsabilité politique et démocratique, et non pas celle des experts en pédagogie, d'établir la mission de l'école. Actuellement, cette mission appelle un regain d'éducation à la citoyenneté. Ceci étant dit, comment la chose se présente-t-elle *vue de l'école*? Quelles sont les affinités entre l'instruction diversifiée du menu scolaire et l'émergence de la citoyenneté? Comment celle-ci colore-t-elle l'intention d'éducation, d'éducation à la fois personnelle et sociale, où baigne l'enseignement? Si l'on comprend l'émergence comme toute récente du citoyen à la fois comme une réalité historique et une réalité fragile, quelle figure pourra prendre l'éducation à la citoyenneté? Essayons de poser quelques repères.

D'abord, *il ne s'agit pas d'une utopie fusionnelle*. L'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* (1997) commente la mission de socialisation de l'école en évoquant la nécessité d'une société «cohésive». Mais l'éducation à la citoyenneté lie indissolublement appartenance et recul critique, cohésion identitaire et admission des différences, même génératrices de divergence et de conflit. Ici, la pierre de touche est le dégoût de la propagande et le goût de l'esprit critique, du jugement et du discernement qui fondent un engagement personnel.

En second lieu, l'éducation à la citoyenneté *va plus loin que la simple éducation sociale*. Le civisme élémentaire, la capacité de travailler efficacement avec d'autres, sont des visées d'éducation sociale fécondes et légitimes. Mais l'éducation à la citoyenneté est de l'ordre de l'éducation politique. Même si la démocratie rayonne sur la vie associative et communautaire, l'éducation à la citoyenneté doit s'efforcer de sensibiliser à la spécificité de la sphère du politique.

Pour des raisons semblables, l'éducation à la citoyenneté *ne se réduit pas à l'éducation morale*. Elle s'appuie certes sur elle, mais sans s'y noyer. Elle est en convergence avec elle sans s'y inclure en entier. La désaffection vis-à-vis de la participation électorale et d'un engagement politique plus actif découle en effet le plus souvent non pas d'un jugement moral négatif sur les buts poursuivis, mais d'un



sentiment d'inutilité et d'inefficacité. Ce qu'il faut construire avant tout, donc, comme base d'une disposition au rôle de citoyen, c'est la confiance dans le sens de l'action collective, le pouvoir que représente une volonté de faire quelque chose en commun<sup>8</sup>.

Il me semble qu'il y a trois ordres d'affinités entre l'éducation scolaire et l'éducation à la citoyenneté, trois façons majeures, donc, pour l'école et la classe, d'être un lieu précieux d'incubation et d'émergence des compétences et des attitudes de la citoyenneté. Le premier est celui de la culture institutionnelle, de l'«ethos», du climat. Le second a rapport avec l'estime de l'intelligence. Le troisième concerne l'éveil aux enjeux politiques et démocratiques.

---

8. L'estime de la politique active peut trouver un appui dans la hiérarchisation ancienne des activités rappelée par Hannah Arendt, dans *La condition de l'homme moderne*. Il y a un premier clivage entre «vie spirituelle» (*vita contemplativa*), pour ainsi dire, et «vie active» (*vita activa*). Dans la vie active, *le travail*, ce qui sert à entretenir la vie, occupe le niveau de dignité le plus bas, car il ne sort pas du «règne de la nécessité», de la contrainte biologique. *L'œuvre* occupe un niveau intermédiaire de dignité, étant entendu par œuvre tout ce qui laisse un produit durable dans le monde au-delà de la mort de son auteur : aussi bien une belle maison qu'un pont, un roman ou une symphonie, un barrage, une percée scientifique. Au sommet, dans les valeurs de la vie active, se trouve l'*action*, un agir qui mobilise la collectivité et la pousse vers un but : l'action politique qui laisse une trace dans l'histoire et la mémoire des humains. Si le Moyen Âge s'est caractérisé par la priorisation de la *vita contemplativa*, la modernité a privilégié «la vie active». Dans le contexte contemporain, toutefois, l'essor d'une psychologie populaire très imprégnée de narcissisme signifie peut-être une façon de se détourner de «la vie active». Et la pratique pédagogique se laisse parfois partiellement enjôler par les visées et les moyens de cette psychologie.

### Le climat institutionnel

Il y a un ton de la vie collective dans l'école. Celui-ci véhicule beaucoup de messages, de l'ordre de ce que divers chercheurs se plaisent à nommer le curriculum latent ou même le curriculum caché<sup>9</sup>. Les équipes éducatives avisées donnent le ton, travaillent la culture institutionnelle dans laquelle elles veulent éduquer. C'est bien connu, d'ailleurs, que des améliorations pédagogiques d'envergure sont très difficiles à réussir sans faire évoluer la culture institutionnelle d'un établissement. C'est connu aussi que le climat institutionnel d'une école constitue d'une certaine façon un facteur de qualité et d'efficacité de l'éducation qui surajoute son propre effet à celui de facteurs plus évidents comme la richesse de la bibliothèque, la qualification des enseignants, la fonctionnalité des locaux, etc. Depuis deux décennies, l'idée de donner un projet éducatif à chaque école constitue une occasion privilégiée de mettre en jeu un travail collectif sur la culture institutionnelle.

Du point de vue spécifique d'une éducation à la citoyenneté, il faut privilégier d'abord un éthos d'inclusion, un réflexe, en quelque sorte, chez les enfants et les adolescents, de ne laisser personne hors jeu, déconsidéré, ridiculisé... Que les grands défendent les petits, que les bègues soient écoutés et aidés plutôt que honteux et marginaux, ce n'est pas facile à gagner, mais c'est à réclamer inlassablement, à proclamer comme idéal. Que la marginalisation et l'exclusion n'aient pas droit de cité à l'école, voilà un élément incontournable par lequel celle-ci peut servir de matrice à un réflexe

---

9. Dans les publications de langue française, les travaux de microsociologie de Philippe Perrenoud sur ce qu'il appelle le « curriculum réel » par contraste avec le formel ou l'officiel rejoignent directement cette problématique. Voir *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996.

citoyen<sup>10</sup>. Le refus de la violence commence là, car la violence engendre couramment la souffrance d'être mis à part, dominé, poussé à se réfugier dans la frustration.

Le second corollaire du soin du climat institutionnel consiste en ce que tous les éducateurs d'une école s'affirment responsables à l'égard de tous les élèves du maintien des règles admises. Cela est particulièrement difficile dans les écoles secondaires, d'autant plus qu'elles sont de grande taille. Mais lorsque l'élève se sent comptable de son agir aux seuls professeurs qui lui enseignent... L'élève a besoin d'adultes qui résistent et posent des limites. Il va tester ces limites... Si elles sont évanescentes, l'école renonce à son rôle d'instaurer «la Loi».

Un troisième élément mérite d'être touché, dans le rapport entre climat institutionnel et éducation à la citoyenneté: le bon usage de l'autorité, ni paternaliste ni terroriste. Il y a intérêt à penser, déjà dans l'école, à une certaine séparation de pouvoirs telle qu'elle a cours en démocratie. François Galichet a très bien formulé cette question en proposant, comme mesure d'éducation à la citoyenneté, ce qui suit :

*Instaurer la séparation des pouvoirs dans l'établissement: mise en place d'instances de médiation.* L'un des piliers juridiques de la société républicaine est la séparation des pouvoirs et le principe selon lequel «nul ne saurait se faire justice soi-même». Or, comme le souligne fortement Bernard Defrance (*Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Syros, 1993), l'établissement scolaire repose sur une autorité globale et indifférenciée, où les enseignants et l'administration disposent d'un pouvoir à la fois pédagogique (imposition des méthodes et des contenus d'enseignement), pénal (sanctions

---

10. François Galichet, dans *L'éducation à la citoyenneté* (Paris, éd. Anthropos (Economica), 1998), pousse la dimension civique de la résistance à l'inégalité sur le terrain d'une répugnance à l'échec scolaire qui mobilise non seulement l'enseignant mais le fonctionnement même de la classe. Ceci remet en cause une résignation trop aisée à la sélection sous couvert de méritocratie ou d'«élitisme républicain».

disciplinaires) et sommatif (évaluation des élèves, sauf pour l'examen terminal du baccalauréat). La recherche d'une différenciation des instances de pouvoir fait donc partie de l'éducation à la citoyenneté. Elle peut passer aussi bien par la mise en place de conseils pour arbitrer les conflits graves entre enseignants et élèves – conseils qui pourraient inclure des personnes extérieures à l'établissement, de manière à rendre leur neutralité indiscutable aux yeux de tous – que par l'organisation d'évaluations sommatives effectuées systématiquement par des enseignants différents de ceux qui ont en charge les élèves tout au long de l'année<sup>11</sup>.

### Éducation à la citoyenneté et estime de l'intelligence

Comprendre, c'est cheminer vers la liberté, se préparer à se passer de maître. On touche ici du doigt un immense malentendu sur l'autonomie. Pour les uns, elle est postulée comme un fait de nature. Dans les cas extrêmes de pédagogie non directive, on entendait des enseignants dire : « Il apprendra à lire quand il le désirera. Pour développer son autonomie, il faut la respecter. » Mais ne pas savoir lire est un esclavage, dans notre environnement ! C'est pourquoi, pour d'autres, l'autonomie est une chose qui se conquiert difficilement et se construit graduellement. La compétence intellectuelle est directement reliée à la propension à participer à la sphère publique de débats. L'alphabétisation multidimensionnelle est la base de la participation à la vie collective, qu'il s'agisse de n'être pas analphabète scientifique, ou historique, ou technologique, ou artistique même. Et le cœur de la formation de base, du point de vue de la citoyenneté, paraît se situer dans les capacités de communication et d'expression : la compréhension fine, critique et empathique et des textes et des paroles, l'aptitude à s'exprimer en raisonnant, en plaidant, en argumentant, en évoquant les émotions qui poussent à agir.

L'école banale et insignifiante est un endroit où il faut aligner les réponses que désire le professeur, sans s'intéresser nécessairement aux questions. L'école intellectuellement stimulante éveille d'abord le sens du questionnement. On peut enseigner une discipline sans encourager à penser comme on peut le faire en rodant et

---

11. *Op. cit.*, p. 193.

en aiguisant les capacités intellectuelles. C'est pour prioriser le second cas que les programmes d'études en voie d'élaboration renvoient au souci constant de compétences intellectuelles dites transversales. Apprendre à penser, à réfléchir, à juger sans précipitation dogmatique mais sans infinie tergiversation sceptique n'est pas une mince affaire. Comment faire pour qu'une incontournable simplification didactique ne ferme pas l'esprit à la «pensée complexe», pour que les relations s'établissent, dans l'esprit des élèves, entre ce qui s'aborde d'abord en morceaux détachés ? C'est le souci d'une éducation scolaire qui éveille les esprits, qui ne les éteint pas.

### L'éducation à la citoyenneté comme éveil graduel aux enjeux politiques

Il y a des affinités fortes entre une visée réaliste, pragmatique, d'éducation à la citoyenneté et les grands domaines du curriculum. L'apprentissage et la pratique du sport constituent un lieu privilégié d'assimilation du sens de la règle, du *fairplay*, d'une mesure de limitation de la rivalité. La compétition n'est pas la guerre, même si le spectacle du sport est ambigu sur ce terrain.

L'apprentissage de l'expression, indissolublement lié à celui de la langue, a aussi des affinités fortes avec l'éducation à la citoyenneté. Un enseignement de la langue qui ne s'enferme pas dans l'aspect technique (paradigme de la communication et du codage), qui met en contact avec ce que la langue véhicule d'émotions, de reprise narrative des situations humaines les plus diverses, communique naturellement avec une sensibilisation sociale qui débouche sur la citoyenneté. Pousser le travail de lecture et d'écoute jusqu'à une pertinence pour la «vraie vie»... La fiction sait parfois mieux évoquer les questions de fond que bien des discours savants.

Le champ de la culture scientifique et technologique est l'un des plus pénétrés d'enjeux collectifs locaux et mondiaux. Il y a là des nœuds de complexité, des connaissances qui se transposent en problèmes et en défis pour peu qu'on accepte de sortir d'un cloisonnement strict des diverses disciplines.

Enfin, le domaine de l'éducation morale et de l'éducation aux valeurs entretient un rapport direct et évident avec l'éducation à la

citoyenneté. Cependant, on doit éviter l'écueil de réduire l'éducation à la citoyenneté à l'éducation morale. Cela appelle un ajustement soigneux : le développement de l'esprit critique à l'égard du pouvoir politique ne doit pas dépérir au profit d'une responsabilisation illimitée.

Quand on enseigne la musique ou la chimie ou l'éducation physique, il n'est pas besoin d'une spécialisation en sciences politiques pour répondre adéquatement aux besoins d'une éducation à la citoyenneté. Il suffit de garder éveillée sa propre culture de citoyen. Les grandes questions qui se sont posées aux sociétés gouvernées démocratiquement depuis deux siècles restent des questions vivantes pour les générations qui montent, car la démocratie repose sur des engagements qui la reconstruisent perpétuellement.

*Nombre de publications récentes peuvent soutenir une réflexion approfondie sur la citoyenneté et sur le rôle de l'école à son égard. Par exemple :*

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, 1998.

*Enracinement institutionnel de démarches éducatives, liens avec l'éducation interculturelle, dimension «citoyen du monde».*

DESCOULEURS, Bernard, *Repères pour vivre. Le livre-ressources des 17-25 ans*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999, section 3 : Violence, guerre et paix et section 4 : Solidarité, société, politique.

*Points de rencontre entre une perspective profane et une perspective religieuse sur le politique et sur la citoyenneté.*

GALICHET, François, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, éd. Anthropos, 1998.

*L'effet de la diversité des conceptions de l'éducation ; traitement approfondi d'un rapport entre la pratique pédagogique et une visée sociale d'égalité.*

HOFFMANN-GOSSET, Marie-Agnès, *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Lyon, Chronique Sociale, 1996.

*Montre en particulier comment l'autonomie « n'est pas l'individualisme... n'est pas le désordre... n'est pas l'indifférence ».*

MASURE, Sylvie et Alain RENAUT, *ALTER EGO. Les paradoxes de l'identité démocratique*, Paris, Aubier, 1999.

*Discussion approfondie de la revendication d'une reconnaissance d'appartenances collectives particulières, d'ordre culturel, linguistique, etc. dans le cadre d'un État démocratique.*

MOUGNIOTTE, Alain, *Éduquer à la démocratie*, Paris, Cerf, 1994.

*Valeurs, fragilité, dilemmes de la démocratie. Lutte à l'exclusion. Résistance à la dictature. Rapport à l'éducation aux valeurs.*

QUICKE, John, *A Curriculum for Life. Schools for a Democratic Learning Society*, Philadelphia, Open University Press, 1999.

*On trouve ici un témoignage typique d'une analyse globale du curriculum scolaire en contexte britannique qui tend à imprégner tout le curriculum d'un idéal démocratique.*

## 13.

# LE DÉBAT ET LA RAISON

## POUR UNE VISION MOINS NAÏVE ET MOINS MARGINALE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ<sup>1</sup>

---

PAR PHILIPPE PERRENOUD

PHILIPPE PERRENOUD *apporte ici un éclairage historique et sociologique sur l'éducation à la citoyenneté, éclairage qui plaide pour la mise à l'écart d'un programme de type encyclopédique et de la pédagogie qui va de pair avec lui. L'auteur enseigne à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, à l'Université de Genève.*

Éduquer à la citoyenneté, c'est, dit-on volontiers aujourd'hui, « restaurer la Loi ». Cette formule synthétique pose au moins trois problèmes :

- la majuscule évoque les Tables de la Loi ou plus prosaïquement un texte fondateur qui serait la clé de tout, voire une vérité révélée qu'il suffirait de retrouver ;
- l'idée de « restaurer » la Loi permet d'imaginer un âge d'or où elle était instaurée ; c'est une vision très optimiste de l'histoire humaine ;
- le singulier suggère un principe unique de mise en cohérence des citoyens, dans la ligne du « contrat social » cher à Rousseau, contrat qui préexisterait ou s'imposerait en vertu de « la nature humaine ».

---

1. Texte paru dans *Les cahiers pédagogiques*, dossier sur la citoyenneté, septembre 1998.



## Faire le deuil d'un *deus ex machina*

Pour le sociologue, il n'y a pas de *deus ex machina*, de «garant méta-social de l'ordre social». Les mécanismes qui assurent la cohérence relative d'une société ne sont pas tous des principes formulés; ils sont les produits et les enjeux de son histoire et ne lui préexistent pas; enfin, ils sont fragiles, éphémères, multiples et très imparfaits.

Certes, il n'y a pas de société durable sans que s'instaure un certain *ordre*, une relative paix civile, des principes minimaux de justice et des institutions capables d'arbitrer les conflits et de faire respecter un minimum de règles. Toutefois, aucun mécanisme n'impose la création ou la survie d'une société. De ce point de vue, toute transposition du biologique au social est fallacieuse. Dans un système biologique, des mécanismes de régulation génétiquement programmés travaillent à maintenir ou à rétablir les équilibres dont dépend la vie. Ils y parviennent, parfois avec l'aide de la médecine, même si les êtres vivants sont en fin de compte mortels.

Les systèmes sociaux ne connaissent pas d'équivalent du patrimoine génétique. Aucun mécanisme automatique ne les défend contre la dégradation, l'éclatement, la guerre civile, la désorganisation, la violence, et leurs sources: inégalités, pauvreté, discrimination, injustice, arbitraire des pouvoirs, aliénation sociale, révolte contre le non-sens de certaines conditions faites aux humains.

Les seuls médecins d'une société que l'on connaisse sont les États, dont on mesure l'impuissance dans les nations divisées en ethnies, confessions ou communautés linguistiques en conflit, voire en guerre ouverte. L'État central tente de rétablir des rapports pacifiques dans les factions en lutte, jusqu'au moment où l'une s'en empare pour écraser les autres... À l'échelle planétaire, les régulations sont encore plus incertaines, ce sont les empires ou les superpuissances qui se posent en «gendarmes du monde», éventuellement à travers des organisations internationales fortement soutenues par ces puissances. On a vu les limites de cette médecine en ex-Yougoslavie comme au Moyen-Orient.

Dans toute société constituée, certains acteurs collectifs et certaines institutions veillent sur l'ordre établi et défendent la paix

civile. Il importe de saisir que nul n'est « au-dessus de la mêlée », que ces forces appartiennent au champ qu'elles tentent de stabiliser et le font dans l'exacte mesure où elles y ont intérêt, au sens large du terme et se voient reconnues une forme de légitimité.

À propos des sources et de la nature de l'ordre social, j'invite donc les pédagogues soucieux de citoyenneté à sortir de l'évocation d'une loi singulière et majuscule et à mesurer la diversité et la fragilité des mécanismes qui nous permettent de coexister.

Je les convie aussi à rompre avec un triple *romantisme*:

- l'interdit de la violence n'est pas absolu; les sociétés ne la proscrivent pas totalement; elles ne font que la canaliser, la limiter, la légaliser ou l'exporter à travers la guerre de conquête ou la colonisation;
- le savoir n'est pas automatiquement une source de vie démocratique et de justice; l'histoire nous apprend qu'il est aussi du côté des camps de concentration rationnellement conçus, des génocides scientifiques et plus banalement du crime organisé et de l'exploitation de l'homme par l'homme; science sans conscience...
- toute société organisée et durable n'est pas *ipso facto* démocratique; la majorité des sociétés stables connues dans l'histoire, y compris celles qui sont actuellement représentées à l'ONU, sont fondées sur une violence d'État, parfois un régime totalitaire.

## Une double naïveté

Au romantisme sociologique des pédagogues s'ajoutent quelques illusions quant aux mécanismes de socialisation. Il est *doublement naïf* de croire qu'une éducation à la citoyenneté peut, dans une société démocratique, se contenter de transmettre des valeurs fondatrices aux générations nouvelles, ou encore que l'école peut se substituer aux familles défaillantes pour pourvoir à cette éducation.

- C'est naïf parce que ces valeurs ne sont pas constamment respectées par le système politique qui donne à l'école son mandat. Leur crédibilité est entamée par les « affaires », les

injustices sociales, les failles de l'appareil judiciaire et policier. Les classes dirigeantes pratiquent le «*faites comme je dis, pas comme je fais*». Pierre Lascoumes (1998) vient de faire le point sur les «élites irrégulières» et montre que la criminalité en col blanc, économique ou politique, loin d'être l'exception qui confirme la règle, est inscrite dans le système économique. La loi du profit ou la recherche de la simple survie «obligent», dit-on, à malmener le droit des affaires, du travail ou de l'environnement, lui-même fortement influencé et édulcoré par les *lobbies*. Aujourd'hui, dans un monde concurrentiel et une économie en crise, respecter la lettre et l'esprit des lois serait un suicide, disent les plus cyniques. Délits d'initiés, fraude fiscale, pollutions sauvages, ententes illégales, fausses factures, financement occultes de partis politiques, sont des composantes de la société même qui demande à l'école de «mieux éduquer à la citoyenneté».

- C'est naïf aussi parce que l'être humain n'est pas «naturellement bon», ni spontanément porté à limiter sa liberté et la défense de ses intérêts par respect de l'autonomie et des droits de ses voisins. Il n'est pas vrai que le «contrat social» apparaît comme une évidence et une valeur positive à laquelle réfléchit cinq minutes. C'est une construction laborieuse, vécue d'abord comme un *mal nécessaire*, l'aboutissement d'un cheminement intellectuel qui amène à comprendre qu'il y a peut-être plus à perdre qu'à gagner à ce que la société soit une jungle. L'apprentissage de la réciprocité est une longue marche, que n'ont intérêt à conduire à son terme que ceux qui ne sont pas sûrs d'être toujours vainqueurs. Pourquoi le renard s'embarrasserait-il d'un contrat social aussi longtemps qu'il dévaste impunément le poulailler? La citoyenneté est d'abord un deuil, celui d'avoir toujours raison, celui de la toute-puissance, le deuil de celui qui a compris qu'à défaut de pouvoir être au-dessus de la loi, il a intérêt à faire respecter la loi parce qu'elle le protège autant qu'elle limite la réalisation de ses projets. La citoyenneté se fonde sur un *calcul* auquel ne résistent pas les bons sentiments.

Si l'on tente de se dégager de cette double naïveté, on perçoit que l'éducation à la citoyenneté, dans le cadre scolaire, doit donc surmonter un *double handicap*: les contradictions de la société qui la prescrit et les ambivalences des élèves auxquels elle est destinée et de leur entourage familial et social.

## Dresser un état des lieux

Faut-il baisser les bras? Renoncer à l'idée d'une école plus « vertueuse » que la société qui la mandate et que les élèves qu'elle accueille? La seule alternative crédible est de prendre le problème à bras-le-corps et de se donner de grands moyens. Toute envolée verbale qui ne débouche pas sur une politique cohérente et courageuse permet seulement d'entretenir l'illusion qu'on traite le problème. Pour combien de temps?

Encore faut-il se mettre d'accord sur l'état des lieux. Dans le champ scolaire, l'éducation à la citoyenneté est devenue une préoccupation très importante. Or, de deux choses l'une :

- ou la violence et l'incivilité ne sont pas aussi fortes qu'on le dit, ne s'aggravent pas, restent confinées à des zones à hauts risques; pourquoi alors tant d'agitation autour de la citoyenneté, si elle n'est pas en crise?
- ou, au contraire, une véritable dégradation nous menace et il serait temps de prendre des mesures à la hauteur des problèmes.

Il serait sage de s'organiser pour affiner l'état des lieux et le diagnostic, pour sortir de ce cercle vicieux où chacun répète que les problèmes empirent parce qu'il a entendu d'autres le dire. Nos sociétés ne sont, hélas, pas très efficaces pour établir les faits. Les statistiques de la délinquance sont assez limitées et permettent rarement de mesurer les évolutions sur le long terme. Quant aux autres déviances et incivilités, qui ne relèvent pas du droit pénal ou ne sont pas poursuivies civilement, on en sait encore moins l'ampleur et l'évolution. L'agitation médiatique ne tient pas lieu d'enquête.

Pourquoi s'emparerait-on du thème de la citoyenneté sans vérifier sérieusement le diagnostic de déliquescence? Peut-être parce qu'il a des fonctions occultes.

Il vient par exemple à son heure pour renouveler le discours sur l'éducation et l'école et rajeunir les lamentations rituelles – attestées depuis Socrate et sans doute bien plus anciennes – sur la jeunesse qui brade l'héritage des adultes. Peut-être est-ce une «revanche» de la pédagogie générale sur les didactiques des disciplines, l'affirmation que se joue dans l'école autre chose que l'appropriation des savoirs. La cote du discours sur les valeurs et l'éthique est remontée dans le champ éducatif et ce discours s'ancre en partie dans le constat ou le fantasme de la dissolution du lien social.

On peut donc hésiter à entrer dans le vif du sujet. Si on s'y aventure, faisons-le sérieusement et cessons notamment de dissocier la question des valeurs et celle des savoirs.

### L'affaire de tous?

Aussi longtemps qu'on traite l'éducation à la citoyenneté comme une fille de l'éducation morale ou simplement comme une discipline parmi d'autres, même avec un statut clair, une dotation horaire convenable et des professeurs qualifiés, on passera à côté de la cible. On commence à s'en rendre compte et des voix s'élèvent aujourd'hui pour en faire l'affaire de *tous* les éducateurs, parents et enseignants.

Il serait certes magnifique que chacun se sente le droit et la responsabilité d'intervenir, pour réguler les conduites et restaurer la règle, chaque fois qu'il est témoin d'un dérapage ou en ressent la menace. Il serait idéal aussi que chacun prenne du temps pour élucider les enjeux et les difficultés d'une coexistence pacifique et équitable, dans la société, le quartier, l'établissement ou la classe. On ne ferait alors que retrouver une coutume bien établie dans les sociétés traditionnelles, qui donne à chaque adulte une mission de socialisation des enfants, même s'il n'en est ni le géniteur ni l'éducateur attiré. Au nom de cette règle, un adulte se sent fondé à dire la loi, à inculquer la politesse et à réprimer la déviance.

On peut rêver de revenir à de telles règles dans notre société. Aujourd'hui, on délègue largement l'exercice du contrôle social à ceux qui ont formellement la légitimité et le devoir de faire ce « sale boulot » : contrôleurs, surveillants, enquêteurs, inspecteurs, vérificateurs attirés, forces de l'ordre en tous genres. On dit volontiers que, dans les villes les plus atteintes par l'insécurité, en cas d'agression, les passants détournent le regard et se gardent d'intervenir. Il ne serait pas malheureux que le contrôle social et l'éducation morale ou civique redeviennent l'affaire de tous et d'abord de ceux qui font profession d'instruire. Bref, que l'éducation à la citoyenneté soit diffuse, prise en charge par tous chaque fois qu'un incident critique l'exige.

Qu'on ne se leurre pas pour autant : là où les rapports sociaux sont fortement dégradés, le simple rappel à l'ordre, à l'observance des règles ou au respect mutuel n'est pas suffisant ; il peut apparaître dérisoire, voire dangereux, parce qu'il implique le témoin. De plus, le problème n'est pas de rappeler la loi et les principes à des individus qui les auraient simplement « oubliés ». Les lois communes sont étrangères à une partie des jeunes, parce qu'ils ne les ont pas intériorisées. Lorsqu'elles leur sont opposées à l'occasion de conduites jugées déviantes, ils disent qu'ils « n'en ont rien à cirer » et les refusent ouvertement. Ainsi, quiconque s'approche d'un jeune dans un bus, pour l'inviter à céder sa place à une personne âgée, ne peut plus compter sur une forme d'embarras ou de culpabilité qui faciliterait le respect tardif de la norme. Une partie des jeunes ne voient pas du tout pourquoi ils devraient offrir leur place à quiconque. Bien malin et audacieux serait celui qui, en situation, trouverait les mots et la légitimité nécessaires pour le leur expliquer. Ricanement et agressivité découragent en général assez vite celui qui s'y risque.

On peut survivre avec des jeunes (et moins jeunes) qui ne proposent pas leur place aux personnes plus âgées. Lorsque cette absence de référence commune s'étend à la valeur de la vie humaine, comme le souligne Jacques Pain, les enjeux deviennent à proprement parler *vitaux*. Or, même alors, la pédagogie du rappel à l'ordre et à la raison n'a plus d'effets, parce que la raison n'est pas

construite, parce que la nécessité d'un ordre n'est pas partagée et parce que les individus et les groupes qui ignorent la loi commune se rendent inaccessibles aux bonnes paroles, refusent le dialogue ou le tournent en dérision. Dans les situations les plus désespérées, répressions et mesures de sauvegarde apparaissent, hélas, à court terme, plus efficaces qu'une action éducative.

Si l'on se dit que ces situations sont encore marginales, il est temps de penser à une prévention à large échelle. Or, sa conception paraît aujourd'hui bien timide. Une éducation diffuse, à l'occasion d'incidents critiques, est nécessaire, mais pas suffisante, pas plus qu'une éducation à la citoyenneté assimilée à une discipline parmi d'autres.

Il est évidemment utile de développer la démocratie participative dans l'école, en instituant toutes sortes de conseils et d'espaces de parole. Il est notamment judicieux de mettre en place des conseils d'élèves, à l'échelle de la classe ou de l'établissement, dans la tradition de Freinet et de la pédagogie institutionnelle. Cela reste souvent à la marge des disciplines et des savoirs et concerne surtout le chef d'établissement et quelques professeurs qui y croient.

Si l'éducation à la citoyenneté n'est pas, n'est plus, l'affaire de tous les citoyens, elle doit en contrepartie devenir celle de *tous les enseignants*. Ils ne sont pas concernés seulement lorsqu'il y a une bagarre dans le préau ou lorsque le racisme affleure dans leur classe. Ils ne sont pas seulement invités à s'impliquer dans l'animation de dispositifs de participation. L'enjeu décisif est de savoir s'ils sont prêts à inscrire l'apprentissage de la citoyenneté *dans leur enseignement même*, dans leur propre discipline.

## Former au débat et à la raison à travers les savoirs

«*La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs*», affirme Étienne Vellas (1993), explicitant une intuition ou une pensée en germe, dès l'origine, dans toutes les pédagogies nouvelles. Odette Bassis (1998) tient le même langage, comme le Groupe français d'éducation nouvelle et d'autres mouvements pédagogiques. Le rapport au savoir et à la raison est au fondement de la citoyenneté, davantage que de bons sentiments.

Pourquoi ce qui est *évident* pour les partisans de l'école nouvelle l'est-il si peu pour la plupart des enseignants? Peut-être parce que beaucoup de professeurs privilégient encore, dans leur rapport au savoir, les réponses plutôt que les questions, les acquis consolidés plutôt que les zones d'ombre ou d'incertitude, les produits de la recherche plutôt que sa démarche, le consensus plutôt que le conflit théorique ou méthodologique. Ils reflètent ainsi, bien souvent, le rapport au savoir devenu la norme dans les premiers cycles universitaires.

Les programmes, les manuels, la formation professionnelle des enseignants vont aussi dans le sens d'une transposition didactique détachant la connaissance de ses racines idéologiques ou métaphysiques, de son histoire, de ses controverses, du champ de force dans lequel elle est engendrée, vérifiée, affirmée ou combattue, des valeurs et des intérêts qu'elle affaiblit ou renforce dans la société. Cette transposition coupe également le savoir de ses usages passés ou contemporains, des pratiques sociales qui lui donnent son sens, des débats éthiques correspondants.

Pour quel profit? Peut-être cette vision aseptisée des savoirs donne-t-elle à l'enseignement une forme de *neutralité* qui lave du soupçon de transmettre à l'école une idéologie peut-être contraire aux valeurs ou à la foi des parents. Peut-être, dans un autre registre, cette décontextualisation des savoirs dispense-t-elle les professeurs d'avoir une large culture en histoire et en philosophie des sciences, et même en épistémologie de leur discipline. Peut-être des savoirs décontextualisés autorisent-ils plus légitimement une pédagogie transmissive, qui fait la part congrue à la recherche et au débat.

Avant d'affronter ces obstacles, de taille, on rencontre le principal: la préférence accordée par le système éducatif et la plupart de ses agents et usagers à la *quantité* de savoirs transmis, au détriment de la qualité de leur assimilation et d'un travail sur le rapport aux savoirs et sur leur sens. Il est de bon ton de dénoncer l'encyclopédisme, mais il reste vivace dans les manuels, les programmes, l'esprit des enseignants, des élèves, des parents. On tient à tout dire, à tout enseigner, à tout évaluer, même lorsqu'on devine que, de la sorte, seuls les élèves les plus brillants assimileront véritablement les savoirs enseignés.



Pour que la citoyenneté se construise dans le savoir, il faut renoncer à deux tiers des notions enseignées, aller à l'essentiel, pour le construire plus lentement, progressivement, dialectiquement, dans le tâtonnement, la recherche et le débat. Les outils sont là, esquissés sinon parfaits : les démarches de projets, le travail par problèmes ouverts et situations-problèmes, les activités larges et négociées, la construction de compétences mobilisant des savoirs pour prendre des décisions et affronter des situations complexes.

Éduquer à la citoyenneté par le débat, ce n'est pas susciter des face-à-face inspirés du spectacle télévisé. Pour découvrir que « *ça se discute* » ou que les opinions se confrontent dans tout espace public, l'école a sans doute un rôle à jouer. Mais plutôt que de singer les formes du débat d'opinion le plus médiatique, elle ferait bien de redécouvrir le débat *scientifique*, qui porte sur le *réel* et se donne une *méthode*. Bien sûr, la démocratie passe aussi par la libre confrontations des opinions, dans un aimable désordre qui laisse à chacun la liberté de trouver son chemin et de construire sa pensée, sans avoir à faire constamment preuve de rigueur et d'autocritique. Cette forme de la conversation, indispensable à l'évolution des représentations sociales, ne doit pas masquer l'importance d'une autre forme, celle qui mène au relatif consensus qui permet des décisions démocratiques et raisonnées.

Démocratiques et raisonnées ? Les deux qualificatifs devraient aller de pair, mais les démocraties formelles substituent parfois à la raison des plus puissants, qui prévaut dans les régimes autoritaires, la raison des plus nombreux. Chaque fois qu'on « passe au vote » avant d'avoir entendu les arguments des uns et des autres et d'en avoir débattu sérieusement, on affaiblit la démocratie.

Dans la cité scientifique, on ne vote pas pour savoir si la Terre tourne autour du Soleil, si telle pathologie est d'origine virale ou si la crise économique renforce l'extrême droite. On observe, on avance des hypothèses, on tente de les confirmer, on maintient l'incertitude lorsque les données ne départagent pas les théories, on adopte l'une si elle paraît mieux expliquer les observables, mais sans exclure un retournement de situation, à la faveur de nouvelles expériences ou de nouveaux concepts.

Si l'on veut enseigner le *respect des faits* en même temps que la conscience qu'ils sont toujours *construits*, une formation scientifique – au sens large, tant en sciences naturelles qu'en sciences humaines et sociales – reste la meilleure école. À condition que les savoirs soient en partie élaborés collectivement et réellement débattus en classe, plutôt qu'assésés à toute vitesse avant d'être contrôlés par une épreuve notée.

L'école, qui dispose de beaucoup de temps et de conditions privilégiées, uniques dans l'histoire humaine, constitue un gisement inépuisable de citoyenneté. À elle de l'exploiter. Pierre Bourdieu écrit :

Les champs scientifiques, ces microcosmes qui, sous un certain rapport, sont des mondes sociaux comme les autres, avec des concentrations de pouvoir et de capital, des monopoles, des rapports de force, des intérêts égoïstes, des conflits, etc., sont aussi, *sous un autre rapport*, des univers d'exception, un peu miraculeux, où la nécessité de la raison se trouve instituée à des degrés divers dans la réalité des structures et des dispositions (Bourdieu, 1997, p. 131).

S'inspirer de ce «miracle» pour le reproduire dans l'enceinte scolaire, dans l'espoir de l'exporter, n'est pas une idée neuve. Comme le notent Dubet et Martucelli :

Ce ne sont plus la foi partagée et les origines communes qui doivent fonder le lien social, mais la Raison. Aussi n'est-il pas surprenant que Durkheim revendique, pour l'instituteur, cette «part de sacré» qui fut, jusque-là, l'apanage du prêtre. La rivalité avec la religion n'est certainement pas réductible à la lutte de deux puissances se disputant le contrôle du peuple car elle repose sur une formidable confiance dans l'éducation capable de réaliser les utopies et de faire advenir, si le mot n'avait pas été dénaturé par la suite, un «homme nouveau». Un sujet doit se «gouverner lui-même» selon l'idéal de la modernité issu de la Réforme et des Lumières ; il ne peut conquérir son autonomie qu'en faisant sienne la loi commune, qu'en l'acceptant librement, en cessant de la vivre comme une contrainte extérieure. Cette éducation est le prix de la formation d'un individu moderne véritable (Dubet et Martucelli, 1996, p. 29).

La crise de la citoyenneté est l'expression d'une forme de modernité, qui s'incarne dans ce que Touraine (1995) appelle *l'école du sujet*. L'ère est finie de l'ordre intériorisé grâce à l'action persévérante d'instances de socialisation sans faille, préparant chacun à devenir un rouage docile d'une grande horloge sociale. Dans les sociétés complexes, l'ordre est désormais  *négocié*. Sans se dérouler «à armes égales», cette négociation donne à quiconque refuse les règles assez de pouvoir pour troubler le jeu. Il importe donc que chacun adhère aux règles volontairement. La violence symbolique qui interdit de penser, couplée à une répression féroce du moindre écart, ne constituent plus des dispositifs efficaces, à moyen terme.

La seule alternative est de *faire confiance à l'intelligence des sujets*. Le pari n'est pas sans risques, la recette n'est pas infaillible. Il y a des savants fous, des chercheurs asociaux, des scientifiques fascistes. Il y a aussi des mercenaires, des gens qui mettent leur savoir au service d'intérêts particuliers en sachant ce qu'ils font. Peut-être est-ce tempéré par le fait que des scientifiques ne sauraient faire correctement leur métier sans une bonne dose de décentration et de respect de la pensée des autres, aussi bien que des données d'observation.

La raison ne dicte, à elle seule, ni la compassion ni la solidarité. Ce n'est qu'une condition nécessaire d'un ordre social équitable et négocié, mais il importe d'y travailler. Cela reste ou redevient une priorité de l'école. Or, la raison ne se construit pas en dehors de son exercice sur des contenus. Pourquoi chercher d'autres terrains d'exercice que ceux qui sont au cœur des programmes ?

## Références

- BASSIS, O. (1998) *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF.
- BOURDIEU, P. (1997) *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- CORDONNIER, L. (1997) *Coopération et réciprocité*, Paris, PUF.
- DEFRANCE, B. (1992) *La violence à l'école*, Paris, Syros.
- DUBET, F. et MARTUCELLI, D. (1996) *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- MEIRIEU, P. et GUIRAUD, M. (1997) *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon.
- PAIN, J. (1992) *Écoles: Violence ou pédagogie?*, Vigneux, Matrice.
- PERRENOUD, Ph. (1997) Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché, dans Gracia, J.-C. (dir.) *Éducation, citoyenneté, territoire*, Actes du séminaire national de l'enseignement agricole, Toulouse, ENFA, p. 32-54.
- PERRENOUD, P. (1998) *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 2<sup>e</sup> édition.
- RANJARD, P. (1997) *L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- TOURAINÉ, A. (1995) L'école du sujet, dans Bentolila, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, p. 135-155
- VELLAS, E. (1993) La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs, *Éducateur*, n° 8, novembre-décembre.
- VELLAS, E. (1996) Donner du sens aux savoirs à l'école: pas si simple!, dans Groupe français d'éducation nouvelle, *Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, p. 12-26.



# 14. RESSOURCES POUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : ON NE PART PAS DE ZÉRO !

---

PAR FERNAND OUELLET

Héraclite a dit: «La seule chose qui est constante,  
c'est le changement<sup>1</sup>.»

C'est ce que beaucoup d'organismes du secteur de l'éducation ont compris depuis de nombreuses années. La mise en place au primaire, à compter de septembre 2000, d'un nouveau programme d'études en histoire et en géographie, auquel l'éducation à la citoyenneté a été ajoutée, et la venue d'un nouveau programme des programmes qui réunit les compétences transversales à faire acquérir dans toutes les matières offrent à bon nombre d'organismes ainsi qu'aux enseignants et enseignantes qui y travaillent depuis de nombreuses années une légitimation institutionnelle de leur engagement humaniste et communautaire. Pour sa part, l'enseignement secondaire verra s'instaurer graduellement un nouveau programme intitulé *Histoire et éducation à la citoyenneté*.

On peut présumer que ces changements créent des besoins importants en matière de formation et de mise à jour chez le personnel scolaire, plus particulièrement chez les enseignants et enseignantes qui peuvent, d'ores et déjà, compter sur un certain nombre de ressources et d'organismes pour entreprendre, au besoin, la mise à jour de leurs connaissances et l'acquisition de nouvelles habiletés. Par ailleurs, il faut signaler que bon nombre de personnes ne

---

1. GOSSEN, Diane, et Judy ANDERSON. *Amorcer le changement – Un nouveau leadership pour une école de qualité*, Éditions La Chenelière/McGraw-Hill, 1998, 220 p.

partent pas de zéro, puisqu'elles travaillent depuis plusieurs années au sein d'organismes ou de mouvements liés à l'éducation à la citoyenneté. Elles possèdent donc des connaissances et des habiletés en matière d'éducation interculturelle, d'éducation aux droits humains et à la démocratie, d'éducation relative à l'environnement, d'éducation à la paix et au règlement pacifique des conflits, d'éducation aux médias et d'éducation dans une perspective mondiale. D'autres ont, pour leur part, entrepris une transformation de leur mode de gestion de classe, de même que de leurs approches pédagogiques et revu en profondeur le projet éducatif de leur école et leurs stratégies d'évaluation.

Nous présentons ici un certain nombre d'organismes et de références bibliographiques qui peuvent fournir une information appropriée sur l'éducation à la citoyenneté ou sur l'un ou l'autre de ses aspects. Il existe par ailleurs de nombreux autres organismes à but non lucratif (OBNL) qui travaillent dans le domaine des droits de la personne, de l'éducation interculturelle, du développement international, de l'éducation à la paix ou de l'éducation relative à l'environnement<sup>2</sup>.

## Organismes

### L'Association pour l'éducation interculturelle du Québec (APEIQ)

L'Association pour l'éducation interculturelle du Québec (APEIQ) offre des ateliers de formation regroupés en deux volets. Le premier porte sur les concepts et les approches en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique et le second concerne la mise en œuvre de projets liés à l'exercice de la citoyenneté en milieu scolaire. Dans une perspective d'harmonisation de l'aspect interculturel et de la citoyenneté, l'APEIQ offre aux établissements scolaires, plus particulièrement, ceux situés en milieu pluriethnique, la possibilité d'accompagner leur équipe-école dans la mise en œuvre de projets axés sur la participation civique dans un contexte pluraliste.

---

2. Pour connaître ces organismes, nous vous invitons à communiquer avec le CÉICI. Tél. : (514) 521-8800. Courriel : CÉICI@cam.org.

Pour obtenir des renseignements, vous pouvez communiquer avec l'APEIQ. Tél. : (514) 276-8883. Courriel : [apeiq@aquops.qc.ca](mailto:apeiq@aquops.qc.ca).

*Publications*

*De l'interculturel à la citoyenneté : un plus pour la cohésion sociale?*, Actes de colloque, APEIQ, 1997.

*De l'interculturel à la citoyenneté : rupture ou continuité?*, document d'accompagnement, conférence prononcée à l'occasion de la Semaine de la citoyenneté québécoise, 1997.

«De la pédagogie du vécu à l'éducation civique : pour un équilibre entre le culte du moi et la tyrannie du nous», revue *Vivre ensemble*, printemps 1998.

La Centrale de l'enseignement du Québec

La Centrale de l'enseignement du Québec, outre qu'elle a publié et diffusé de nombreux ouvrages sur les divers aspects de l'éducation à la citoyenneté, compte des réseaux de militants et de militantes particulièrement préoccupés de la paix et de l'éducation relative à l'environnement. De plus, elle anime le réseau des Écoles vertes Brundtland et assume l'héritage documentaire du comité interministériel sur l'environnement. D'autre part, la CEQ ainsi que certains de ses syndicats mènent des actions de solidarité internationale dans les pays en développement.

Pour obtenir des renseignements, vous pouvez communiquer avec la CEQ. Tél. : (514) 356-8888 ou (418) 649-8888. Site Internet : <http://ceq.qc.ca/accueil.htm>.

*Publications*

BERTHELOT, Jocelyn. *Apprendre à vivre ensemble – Immigration, société et éducation*, Montréal, CEQ-Communications, 1991, 187 p.

«Droit de cité – Repenser la citoyenneté pour vivre la démocratie», revue *Options*, CEQ, n° 11, automne 1994, 205 p.



## La Commission canadienne pour l'UNESCO

La Commission canadienne pour l'UNESCO, présidée actuellement par un Québécois, M. Michel Agnaïeff, fait la promotion depuis de nombreuses années de la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales* (Paris, 1974) tout en travaillant à la sauvegarde du patrimoine naturel et culturel de l'humanité. Pour l'UNESCO, «il est nécessaire d'introduire dans les programmes d'études de tous les niveaux une véritable éducation à la citoyenneté comportant une dimension internationale» (*Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie* (Paris 1995). L'UNESCO possède des bureaux dans la ville de Québec où siège sa représentante en Amérique du Nord, M<sup>me</sup> Ndeye Fall. L'UNESCO soutient également un réseau de clubs-UNESCO pour favoriser les échanges d'idées entre jeunes du monde.

Pour obtenir des renseignements, vous pouvez communiquer avec M<sup>me</sup> Élisabeth Barot, chargée de programme pour les sciences sociales et humaines, les droits humains, le développement international et la jeunesse. Tél.: 1 800 263-5588, poste 5567. Courriel: [elizabeth.barot@canadacouncil.ca](mailto:elizabeth.barot@canadacouncil.ca). Site Internet de l'UNESCO: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Vous pouvez également communiquer avec le bureau de l'UNESCO à Québec. Tél.: (418) 692-3333. Courriel: [QUÉBEC@unesco.org](mailto:QUÉBEC@unesco.org).

### *Publications*

DELORS, Jacques. *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, Paris, Éd. Odile Jacob, 1996, 312 p. Offert en anglais et en espagnol.

HARBER, Clive. *L'efficacité des écoles, l'éducation pour la démocratie et la non-violence*, UNESCO, 1997, 9 p.

LEVIN, Leah. *Droits de l'homme. Questions et réponses*, illustré par Plantu, UNESCO, 1998, réédition, 157 p.

MEYER-BISCH, P. *La culture démocratique : un défi pour les écoles*, UNESCO, 1995, 143 p.

UNESCO. *Pratique de la citoyenneté*, 1999, Trousse pédagogique décrite ainsi :

Vers une conception plus large de l'éducation civique : matériels éducatifs de base sur la paix, les droits de l'Homme, la démocratie et la tolérance. Cette mallette contient : *Déclaration et cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'Homme et la démocratie*, UNESCO, 1995, brochure en couleurs, 14 pages. Tous les être humains... Manuel pour l'éducation aux droits de l'Homme, Activités pratiques pour les écoles primaires et secondaires, Bureau du Haut Commissaire des Nations unies aux droits de l'Homme, 1989, 60 pages.

UNESCO. *La tolérance : porte ouverte sur la paix*, 1997, 3 volumes, environ 120 pages chacun.

UNESCO. Une sélection de matériels pratiques et de référence de l'UNESCO en rapport avec l'éducation civique, 1997, 13 p.

UNESCO/Éducation International. *La tolérance au cinéma*, 1997, 84 p.

UNESCO, *Notre diversité créatrice*, rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement, deuxième édition, 1996, 343 p. Offert en anglais et en espagnol.

UNESCO. *Principes directeurs pour l'élaboration des programmes et manuels d'éducation à vocation internationale*, 1991, trilingue, 22 p.

UNESCO, *Citoyens de demain. Quelle éducation fondamentale pour une citoyenneté active?*, 1994, 253 p. Offert en anglais.

Les publications de l'UNESCO sont offertes par les Éditions Laliberté. Tél. : 1 800 567-5449. Courriel : [liberté@mediom.qc.ca](mailto:liberté@mediom.qc.ca).

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec offre, depuis plusieurs années, des sessions de formation dans le milieu scolaire québécois sur les questions relatives aux droits et aux responsabilités, aux différents codes de vie, à la violence, etc. L'équipe d'éducation vient également de publier deux

recueils d'activités à l'intention du personnel scolaire. Le recueil destiné au secondaire contient une liste intéressante d'organismes à consulter. La Commission a également instauré une liste pour la discussion par voie électronique intitulée «Les trois D» – parlons droits, parlons démocratie, parlons didactique. Vous pouvez vous y abonner gratuitement. Courriel: [gest\\_troisD@cdpdj.qc.ca](mailto:gest_troisD@cdpdj.qc.ca).

Pour obtenir des renseignements, vous pouvez communiquer avec la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, qui possède des bureaux dans bon nombre de régions du Québec. Tél.: (514) 873-5146 ou 1 800 361-5477. Site Internet: <http://www.cdpdj.qc.ca>.

### *Publications*

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE DU QUÉBEC. *L'éducation aux droits et aux responsabilités au primaire*, par Nicole Pothier, Montréal, Éditions Chenelière/ McGraw-Hill, 1998, 122 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE DU QUÉBEC. *L'éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire*, par Constance Leduc, Montréal, Éditions Chenelière/ McGraw-Hill, 1998, 124 p.

Pour obtenir ces publications, vous pouvez communiquer avec les Éditions Chenelière/McGraw-Hill. Tél.: (514) 273-1066. Courriel: [chene@dicmcgrawhill.ca](mailto:chene@dicmcgrawhill.ca).

### Le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI)

Le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI) est le fruit d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation du Québec, la Centrale de l'enseignement du Québec, la Fédération des commissions scolaires du Québec, l'Association provinciale des enseignants et enseignantes, l'Association des commissions scolaires du Québec, la Provincial Association of Catholic Teachers et l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation.

Depuis 1989, le CÉICI s'est donné pour mission de sensibiliser le personnel scolaire à l'éducation interculturelle et à l'éducation dans une perspective mondiale. Il privilégie le perfectionnement par les pairs comme approche de sensibilisation et de formation. L'organisme regroupe des membres du personnel scolaire, majoritairement des enseignants et enseignantes, au sein de réseaux situés dans certaines régions du Québec. Le CÉICI soutient divers groupes de travail, dont un mis sur pied en 1997-1998 pour se pencher sur les effets de l'éducation à la citoyenneté et des compétences transversales sur le curriculum. Ce groupe, composé d'enseignantes de l'éducation préscolaire et du primaire, examine la portée de ces concepts et leurs conséquences sur les pratiques pédagogiques, les programmes d'études et la vie de l'école. De plus, les membres de ce groupe ont le mandat de préparer des ateliers de sensibilisation et de formation à l'intention de leurs collègues.

Le CÉICI possède un centre de documentation comprenant plus de 3000 ouvrages pédagogiques portant sur les divers aspects de l'éducation à la citoyenneté. Ces ouvrages peuvent être consultés sur place ou, pour un certain nombre d'entre eux, sur le site Internet du CÉICI. Ce site présente également le bulletin d'information *Liaison CÉICI*, des forums de discussion, le programme de jumelage de l'organisme et ses orientations en matière d'éducation dans une perspective mondiale de perfectionnement par les pairs.

Pour obtenir de l'information, vous pouvez communiquer avec les membres de l'équipe de coordination du CÉICI, M<sup>me</sup> Lucie Benoit et M. Fernand Ouellet. Tél. : (514) 521-8800 ou 1 800 368-9606. Téléc. : (514) 521-2832. Courriel : [ceici@cam.org](mailto:ceici@cam.org). Site Internet : <http://www.cam.org/~CÉICI/>. Le CÉICI est situé au 1665, rue La Fontaine, Montréal (Québec) H2L 1V3 dans des locaux du Centre Yves-Thériault de la Commission scolaire de Montréal.

### *Publications*

BENOIT, Lucie, et Fernand OUELLET. *Une école démocratique, interculturelle et coopérative*, CÉICI, 1995, 15 p.

BERNARD, Louise, et al. *Cadre conceptuel de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale*, CÉICI, 1998. À paraître.

GENDRON, Maurice, et autres. *Définition de l'éducation interculturelle: recueil d'activités pédagogiques*, CEQ/CÉICI, 1995, 64 p.

*Vivre ensemble notre avenir: cahier d'activités pour prévenir et combattre le racisme*, CEQ/CÉICI, 1992, 71 p.

### Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE)

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) produit des avis à l'intention de la ministre de l'Éducation ainsi qu'un rapport annuel traitant d'un thème particulier. Celui de 1997-1998 porte sur l'éducation à la citoyenneté. Le CSE publie également, trois fois par année, son bulletin de liaison *Panorama*.

Pour obtenir des renseignements, vous pouvez communiquer avec le Conseil supérieur de l'éducation. Tél. : (418) 643-3851 ou (514) 873-5056. Site Internet: <http://www.cse.gouv.qc.ca>. Courriel: [panorama@cse.gouv.qc.ca](mailto:panorama@cse.gouv.qc.ca).

#### *Publications*

*Les services complémentaires à l'enseignement: des responsabilités à consolider*, Avis à la ministre de l'Éducation, 1998, 72 p.

*Éduquer à la citoyenneté*, Conseil supérieur de l'éducation, 1998.

*L'école, une communauté éducative – voies de renouvellement pour le secondaire*, Avis à la ministre de l'Éducation, 1998, 66 p.

*Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 67 p.

*Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993, Conseil supérieur de l'éducation, 1993, 32 p.

Département des sciences de l'éducation de l'Université  
du Québec à Rimouski

Au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, M. Abdellah Marzouk anime un groupe qui produit du matériel pédagogique portant sur l'éducation à la citoyenneté et sur les droits de l'enfant.

Pour obtenir des renseignements, vous pouvez communiquer avec M. Marzouk. Tél. : (418) 724-1681. Téléc. : (418) 724-1841.

Courriel : monographies\_des@uqar.quebec.ca.

Site Internet : [www.uqar.quebec.ca/dse/monograp.htm](http://www.uqar.quebec.ca/dse/monograp.htm)

### *Publications*

MARZOUK, A., et J. KABANO. *Actes du colloque sur l'éducation à la citoyenneté à l'école pour mieux vivre ensemble, tenu le 1<sup>er</sup> mai 1998 à l'Université du Québec à Rimouski.*

MARZOUK, A., et J. KABANO. *Guide pédagogique pour l'éducation à la citoyenneté à l'école*, Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, Éditions Greme, monographie M-S1, 1998.

MARZOUK, A., P. CÔTÉ et J. KABANO. *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*, Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, Éditions Greme, monographie n° 49, 1997, 61 p.

ÉDUCATION AUX DROITS. *Guide pédagogique pour l'éducation aux droits fondamentaux de l'enfant selon la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*, sous la direction de Pauline Côté et de John Kabano, Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, Éditions Greme, monographie n° 46, décembre 1995, 163 p.

Un didacticiel intitulé *Éducation aux droits* est aussi offert.

### Groupe de recherche sur l'éthnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE)

Le Groupe de recherche sur l'éthnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE) est une équipe de l'Université de Montréal, composée de Guy Bourgeault, Marie McAndrew, Michel Pagé et Caroline Tessier, qui effectue une recherche sur l'éducation à la citoyenneté au Québec et en Ontario, dont les premiers résultats sont décrits dans les articles cités ci-dessous. L'équipe peut aussi compter sur l'apport ponctuel de Janine Hohl, Patricia Lamarre, Anne Laperrière et Jean-Pierre Proulx.

Pour obtenir des renseignements, vous pouvez communiquer avec M<sup>me</sup> France Gagnon. Tél. : (514) 343-611, poste 4052. Téléc. : (514) 343-7078.

Courriel : *gagnonfra@ere.umontreal.ca*.

### *Publications*

McANDREW, Marie. *L'éducation à la citoyenneté dans une société pluraliste: conceptions et pratiques*, projet de recherche.

McANDREW, Marie, et Caroline TESSIER. «L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire québécois: situation actuelle et perspectives comparatives», *Revue des études ethniques au Canada*, vol. XXIV, n° 2, 1997, p. 58 à 81.

McANDREW, Marie, Caroline TESSIER et Guy BOURGÉAULT. «L'éducation à la citoyenneté au Canada, aux États-Unis et en France», *Revue française de pédagogie*, n° 121 oct.-déc. 1997.

TESSIER, Caroline, et Guy BOURGÉAULT. «L'éducation à la citoyenneté dans une société pluraliste», *Revue des études ethniques au Canada*, vol. XXIV, n° 2, 1997, p. 108 à 120.

### Le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI)

Le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) possède un centre de documentation et un site Internet <http://www.mrci.gouv.qc.ca> où vous trouverez une foule de renseignements.

Pour obtenir des renseignements, vous pouvez communiquer avec le MRCI. Tél. : (514) 873-2445 ou 1 (800) 465-2445. Téléc. : (514) 873-7349.

### Le projet Éducation dans une perspective planétaire et citoyenne (EPPC)

Le projet Éducation dans une perspective planétaire et citoyenne (EPPC) regroupe, depuis le printemps de 1995, les facultés d'éducation de l'Université de Sherbrooke, de l'UQAM, de l'Université Laval, de l'Université de Montréal et de l'Université de Moncton. Elles ont

mis en œuvre un projet d'implantation de l'éducation dans une perspective planétaire et citoyenne (EPPC) à l'intérieur des contenus d'enseignement de la formation initiale des enseignants et des enseignantes. L'éducation dans une perspective planétaire et citoyenne (EPPC) vise à sensibiliser le corps professoral à l'importance d'intégrer dans leur enseignement des notions d'éducation à la paix, à la démocratie, à l'environnement, au développement, aux droits et aux responsabilités, à l'aspect interculturel et à la compréhension internationale. Pour les membres du projet, ces notions permettent à eux-mêmes et à leurs étudiantes et étudiants d'acquérir les habiletés nécessaires pour éduquer à la citoyenneté tant locale que mondiale, de privilégier une citoyenneté responsable et de favoriser, à l'instar des institutions internationales, la création d'une culture de la paix.

Pour obtenir des renseignements, vous pouvez communiquer avec la directrice du projet, M<sup>me</sup> Fabienne Desroches. Tél.: (514) 343-6111, poste 4757. Téléc.: (514) 343-2283.

Courriel: [desrocfa@scedu.umontreal.ca](mailto:desrocfa@scedu.umontreal.ca).

#### *Publications*

FERRER, Catalina. «L'éducation dans une perspective planétaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n<sup>o</sup> 1, 1997, 232 p.

HRIMECH, Mohamed, et France JUTRAS (dir.). *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*, Éditions du CRP, 1997, 223 p.

#### Bibliographie<sup>3</sup>

BLACK, Jérôme, GLENN, H. Patrick, JUTEAU, Danielle et WEINSTOCK, Daniel M. *Les enjeux de la citoyenneté, un bilan interdisciplinaire*. Immigration et métropoles, Montréal, 1998, 95 p.

CENTRE INTERNATIONAL DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DES DROITS DE L'HOMME ET DE LA PAIX (CIFEDHOP). *Droits de l'homme et Citoyenneté*, CIFEDHOP, 1997, 136 p.

---

3. Pour obtenir des renseignements supplémentaires concernant ces ouvrages, vous pouvez communiquer avec le CÉICI. Tél.: (514) 521-8800. Courriel: [CÉICI@cam.org](mailto:CÉICI@cam.org).



- CENTRE INTERNATIONAL DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DES DROITS DE L'HOMME ET DE LA PAIX (CIFEDHOP). *Valeurs démocratiques et finalités éducatives*, CIFEDHOP, 1996, 128 p.
- CLARK, Penny et Roland CASE. *Four Purposes of Citizenship Education*, The Canadian Anthropology of Social Studies.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE, *Pour l'accès des jeunes à une citoyenneté pleine et active*. Québec, 1999, 53 p.
- DUBBELDAM, F. B., et autres. *Développement, culture et éducation*, UNESCO, 1996, 258 p.
- ÉVANGÉLISTE-PERRON, C., M. SABOURIN et C. SINAGRA. *Apprendre la démocratie*, Éditions La Chenelière/McGraw-Hill, 1996, 336 p.
- GAUTHIER, Véronique. *Citoyens du monde*, Éditions La Chenelière/McGraw-Hill, 1998, 184 p.
- HERMET, Guy. *Culture et démocratie*, Albin Michel, 1993, 244 p.
- LELEUX, Claudine. *Repenser l'éducation civique*, Les Éditions du Cerf, 1997, 120 p.
- NATIONAL CURRICULUM COUNCIL. *Eight-Education for Citizenship*, 1990, 28 p.
- OXFAM'S DEVELOPMENT EDUCATION PROGRAMME. *A Curriculum for Global Citizenship*, Oxfam United Kingdom & Ireland, septembre 1997, 28 p.
- SHAPOUR, Rassekh. *Éducation et culture de la paix: sélection bibliographique mondiale*, UNESCO, 1996, 320 p.
- TAYLOR, Charles. *Les sources du moi – La formation de l'identité moderne*, Boréal, 1998, 712 p.