

**Une sélection des résultats obtenus par l'analyse
de trois manuels scolaires québécois
traitant d'éducation à la citoyenneté au primaire**

1) Introduction

La présente communication s'inscrit dans la suite directe des travaux de recherche menés au Québec lors de notre séjour de 4 ans (de 1999 à 2003) lors duquel nous avons accompli une maîtrise en sciences de l'éducation (type recherche) à l'Université de Sherbrooke (Québec-Canada). Il est intéressant de noter qu'en 2000/2001 le Québec a réalisé une réforme curriculaire où l'éducation à la citoyenneté a fait une entrée remarquée. Les ambiguïtés face à ce concept polysémique et surtout les incohérences au niveau de la logique interne de l'extrait sur l'éducation à la citoyenneté ont été mis à l'avant afin de construire la problématique de recherche et nous a fait aboutir à la question de recherche spécifique suivante : Dans le milieu scolaire québécois, quelles sont les conceptions de la citoyenneté véhiculées par les auteurs de manuels scolaires destinés à la mise en place d'une éducation à la citoyenneté ?

2) La grille catégorielle

Dans le cadre référentiel de notre mémoire, nous avons d'abord décrit dans la partie socio-historique l'émergence et l'évolution du concept de citoyenneté en Europe et en Amérique du Nord, puis les conceptions modernes et contemporaines de la citoyenneté et finalement la transposition des modèles de citoyenneté vers une éducation à la citoyenneté. À partir d'ici, nous avons construit une grille d'analyse servant par la suite à analyser trois manuels scolaires québécois traitant d'éducation à la citoyenneté au primaire. Cette grille catégorielle se présente comme suit :

A. L'émetteur (qui parle ?)

B. Le récepteur (à qui ?)

C. Le message (pour quoi dire ?)

1. Les causes pour une mise en place d'une éducation à la citoyenneté (pourquoi ?)

- 1.1 Les causes administratives
- 1.2 Les causes scolaires
- 1.3 Les causes éducationnelles extrascolaires
- 1.4 Les causes socioculturelles
- 1.5 Les causes sociopolitiques
- 1.6 Les causes socioéconomiques
- 1.7 Autres causes

2. Définition(s) et sociohistoire du concept de citoyenneté (où et quand ?)

- 2.1 Définition(s)
- 2.2 Le contexte spatio-temporel actuel
- 2.3 L'évolution sociohistorique

3. Les conceptions de la citoyenneté (quoi ?)

- 3.1 La citoyenneté civile
- 3.2 La citoyenneté politique et sociale
- 3.3 La citoyenneté corporatiste de type néolibéral
 - 3.3.1 La citoyenneté morale postnationale
 - 3.3.2 La citoyenneté inter- ou multiculturelle

3.3.3 La citoyenneté planétaire ou mondiale

4. Les dimensions constitutantes d'une éducation à la citoyenneté (quoi ?)

- 4.1 La dimension historique
- 4.2 La dimension religieuse ou spirituelle
- 4.3 La dimension identitaire ou d'appartenance
- 4.4 La dimension morale
- 4.5 La dimension éthique
- 4.6 La dimension scientifique
- 4.7 La dimension nouveaux médias

5. La mise en place d'une éducation à la citoyenneté (comment ?)

- 5.1 L'instruction civique (resp. l'approche informative)
- 5.2 L'éducation civique (resp. le modèle mimétique)
- 5.3 L'éducation politique implicite et explicite
 - 5.3.1 L'éducation analogique
 - 5.3.2 L'éducation réaliste
- 5.4 L'éducation politique (resp. l'éthique pédagogique)

6. Les risques encourus

7. Les finalités poursuivies par la mise en place d'une éducation à la citoyenneté (dans quel but ?)

- 7.1 Les finalités scolaires
- 7.2 Les finalités éducationnelles extrascolaires
- 7.3 Les finalités civiles
- 7.4 Les finalités sociopolitiques
- 7.5 Les finalités socioculturelles
- 7.6 Les finalités socioéconomiques
- 7.7 Autre(s) finalité(s)

8. Le choix des références bibliographiques

9. Les remarques et constants

Afin d'alléger la présente communication, nous n'avons tenu compte dans ce texte que des résultats d'analyse des 3^e, 4^e et 5^e catégories des ouvrages retenus, à savoir le manuel scolaire de Gauthier sur la citoyenneté du monde, celui de Lafortune et de Gaudet sur une pédagogie interculturelle et à la citoyenneté et celui de Marzouk, Kabano et Côté pour éduquer à la citoyenneté à l'école.

3) Les conceptions de la citoyenneté

3a) Chez Gauthier

En se fondant sur les droits des personnes ainsi que sur les valeurs démocratiques qui font appel à la liberté, Gauthier s'inscrit d'abord dans le modèle de citoyenneté civile. Partant de là elle fait remarquer que c'est à travers la pédagogie de la coopération et des valeurs communes qu'elle vise à initier les jeunes à participer à la vie sociale et culturelle et à leur apprendre leur rôle de citoyen et de citoyenne.

Mais, Gauthier s'inspire de loin le plus à ce que nous avons appelé la citoyenneté corporatiste de type néolibéral qui englobe chez elle toutes les autres conceptions citoyennes. Ainsi, elle mentionne dans le sillage des problématiques et défis mondiaux de notre temps, à savoir des enjeux mondiaux de l'environnement et du développement humain, viable et durable ainsi que de l'interdépendance mondiale et des réalités globales et complexes, qu'il faut former des citoyennes et citoyens du monde ou de la Terre, responsables et aptes à faire leur choix et à s'intégrer et à agir au sein de la communauté mondiale ou universelle. Cette formation pourrait être réalisée à travers la pratique de différentes composantes de l'éducation à la citoyenneté, à savoir l'éducation à l'environnement et au développement, l'éducation interculturelle ainsi que l'éducation civique fondée sur les concepts de démocratie et de paix. Mais l'aspect principal en est sa dimension de citoyenneté du monde qui s'agence sur le plan local, régional, national et dans l'ensemble de la biosphère, de notre écosystème bref de l'Univers. Pour Gauthier, c'est en élargissant sa compréhension du monde que l'élève d'aujourd'hui peut se reconnaître comme citoyenne et citoyen de la Terre et se rendre compte qu'il doit déjà assumer des responsabilités pour l'avenir du monde.

3b) Chez Lafortune et Gaudet

Lafortune et Gaudet ne définissent le concept de citoyenneté qu'à travers celui d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, pour ces auteures l'éducation interculturelle, perçue comme pratique sociale incluant une

dimension démocratique, interculturelle et relationnelle, est un des concepts clés de l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci prépare à travers la pédagogie de la coopération au vivre ensemble dans une société démocratique, au pluralisme, à l'ouverture sur le monde et à l'engagement social et tend donc vers la construction d'une société juste et équitable. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté est un mode d'éducation approprié pour atteindre les objectifs scolaires de démocratisation, d'égalité des chances et de développement culturel. En citant Ouellet, Lafortune et Gaudet soulignent que l'éducation interculturelle vise à favoriser chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires :

- une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes,
- une plus grande capacité de communiquer avec des personnes de cultures différentes,
- des attitudes adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psychosociaux et des facteurs sociopolitiques susceptibles d'engendrer l'hétérophobie et le racisme,
- et une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité.

Nous pouvons donc détecter dans ces propos quelques éléments de citoyenneté politique et sociale, mais surtout une dominance de citoyenneté interculturelle et quelques traces aussi de citoyenneté du monde.

3c) Chez Marzouk, Kabano et Côté

En se référant à la citoyenneté civile, ces auteurs parlent des droits et des libertés fondamentales de la personne dans une société pluraliste et démocratique. Puis, en glissant vers une citoyenneté politique et sociale, ils soulignent que l'élève doit d'abord être reconnu sujet de droit afin de pouvoir participer pleinement à la définition des règles de jeu (respectivement des règles de vie sociale et politique) dans un cadre démocratique et de devenir ainsi un citoyen libre, autonome et responsable. Cette participation souhaitée des élèves pourrait être réalisée à travers des apprentissages coopératifs fondés sur la liberté de s'exprimer, de discuter, d'argumenter, de débattre, de s'interroger, de construire, de proposer des projets ou des règles de vie et menant à un travail collectif pour construire une identité commune, un espace commun de communication interculturelle. Les auteurs soulignent à cet effet que l'éducation à la citoyenneté devrait tenir compte de la dimension politique de la citoyenneté, soit la participation des élèves à la vie de l'école et de la classe, car la citoyenneté se vit et se construit par l'action. Puis, point de vue citoyenneté interculturelle et « égalité dans la diversité », ils précisent que l'éducation à la citoyenneté pour mieux vivre ensemble sert à conscientiser les élèves à la diversité ethnique, culturelle, linguistique, religieuse, à la diversité des modes de vie, etc.; elle veut fournir aux élèves les moyens nécessaires pour s'adapter et s'identifier à cette diversité et pour la vivre.

4) Les dimensions constitutives d'une éducation à la citoyenneté

4a) Chez Gauthier

Chez Gauthier, qui s'inspire fortement des idées du « New Age », la dimension religieuse ou spirituelle est largement prépondérante. S'inscrivant dans une pédagogie systémique et holistique, elle souligne le développement personnel et la conscience de l'élève sur les plans cognitif, émotionnel, relationnel et spirituel. Autrement dit, selon elle, il faut sensibiliser les élèves à l'évolution constante de l'esprit et relever le potentiel de ceux-ci. Ils seront amenés à perfectionner la connaissance de soi, de développer l'éveil d'une conscience planétaire et le sentiment de faire partie intégrante de la communauté mondiale ou universelle. Par la suite, en se référant entre autres à la création de mandalas de paix et à Gaïa, déesse de la Terre, Gauthier parle de valeurs écologiques, de valeurs démocratiques et enfin de valeurs spirituelles qui engendrent la paix.

Il faut relever ici l'amalgame entre l'histoire comme science des faits historiques et les histoires relevant de l'imaginaire pour lesquels Gauthier essaye d'effacer les frontières et plus généralement celles entre le rationnel et l'irrationnel.

4b) Chez Lafortune et Gaudet

Pour Lafortune et Gaudet, une des dimensions essentielles de l'éducation à la citoyenneté interculturelle est la conscientisation à la pluralité religieuse et spirituelle dans le contexte pluriethnique et pluriculturel

québécois et canadien. Ainsi, elles font allusion au judaïsme, à l'islam, au sikhisme, au bouddhisme, à l'hindouisme et à leurs valeurs fondamentales et philosophiques. Cette dimension religieuse ou spirituelle est importante dans et pour la construction de l'identité sociale, culturelle et ethnique des élèves. Il s'agit de créer un sentiment d'appartenance à la société québécoise, puis d'affirmation de l'appartenance nationale et finalement de l'appartenance mondiale.

4c) Chez Marzouk, Kabano et Côté

La dimension historique revête pour ces auteurs toute son importance dans le vivre ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à une société composée de plusieurs groupes sociaux, différents par leur histoire et leurs origines mais confrontés à un futur qu'ils doivent construire ensemble. Une autre dimension importante est celle de la compréhension interculturelle et du vivre ensemble exprimée à travers la conscientisation au pluralisme religieux respectivement à la diversité religieuse et aux phénomènes de racisme et d'exclusion s'y rapportant.

5) La mise en place d'une éducation à la citoyenneté

5a) Chez Gauthier

En jouant sur l'analogie entre la nature (la forêt) et la société (la société multiculturelle) et en les fusionnant comme par exemple en parlant de Gaïa (déesse de la Terre) comme d'un être vivant, Gauthier s'inscrit clairement dans le modèle analogique. Néanmoins, elle fait allusion aussi à l'éducation civique et à l'éducation au politique en soulignant qu'au cours du projet pédagogique, la mise en commun des connaissances et des expériences, parfois le choc des cultures et des idées, la confrontation des valeurs, les petites crises d'acceptation des différences d'autrui, tout cela conduit à la complémentarité et aussi à des situations qui entraînent des comportements réfléchis et inventifs de la part des jeunes.

5b) Chez Lafortune et Gaudet

Initialement, ces auteures partent de l'instruction civique en faisant apprendre aux élèves des connaissances en éducation à la démocratie (règles démocratiques, l'égalité, les droits de la personne, les lois, les charges, la notion d'équité, la discrimination), en éducation au pluralisme (l'immigration, les relations interethniques, les communautés ethniques) et en éducation à l'engagement collectif (les inégalités sociales, l'exclusion sociale, la sensibilité aux problèmes mondiaux).

Puis, en passant au développement d'habilités et donc à l'éducation civique, il s'agit d'opérationnaliser les connaissances décrites précédemment. Pour l'éducation à la démocratie, il faudrait donc : 1) susciter la participation active et éclairée de tous les élèves ; 2) développer la capacité des élèves à prendre la parole, à s'exprimer et à argumenter ; 3) discuter des conflits de façon non violente et les gérer. Pour l'éducation au pluralisme, il s'agirait de : 1) développer la capacité de s'ouvrir à l'autre et de respecter l'autre ; 2) connaître et comprendre les spécificités culturelles de chacun et les respecter ; 3) apprivoiser la différence par l'acquisition des connaissances et l'établissement de contacts interculturels ; 4) contribuer à la construction de sa propre identité ; 5) trouver une source d'enrichissement face à l'altérité. Et finalement, pour l'éducation à l'engagement collectif, les habilités à développer sont celles de : 1) sensibiliser aux valeurs telles que l'équité, la solidarité, le partage, la responsabilité ; 2) développer l'esprit critique dans le respect de l'autre ; 3) s'engager dans une approche locale et mondiale de la société.

Finalement, nous pouvons encore détecter plusieurs éléments apparentés au modèle analogique surtout dans la proposition de jeux de simulations.

5c) Chez Marzouk, Kabano et Côté

En partant du modèle d'instruction civique qui glisse progressivement vers une éducation civique, les auteurs notent qu'il ne suffit pas que les élèves connaissent les lois et institutions, mais qu'ils devraient aussi comprendre leurs modalités de fonctionnement dans le but de participer à leur développement et non pas de simplement les reproduire. Il s'agit donc d'une intériorisation critique du droit et des conduites démocratiques pour vivre ensemble. C'est pourquoi, il faut aussi tenter d'initier et de sensibiliser les jeunes au système de représentation qui pourrait être réalisé sur la base du modèle analogique.

Puis, en se rapportant à la démocratie délibérative et participative, les auteurs prônent la mise en place d'une éducation au politique à travers la pédagogie coopérative qui permettra aux élèves de verbaliser, d'exprimer leurs idées, de discuter, d'argumenter, de comparer leurs points de vue à ceux des autres, de s'interroger et de mettre en cause leurs représentations de la réalité, du monde et des autres. Il s'agit, selon eux, de lire des situations actuelles de la citoyenneté, de les critiquer et de les déconstruire à travers la formulation de jugements argumentés afin de pouvoir en reconstruire de nouvelles. Finalement, ils ajoutent que l'adoption de cette dialectique permet d'éviter tout dogmatisme dans l'éducation à la citoyenneté.

6) Conclusion

Finalement, il ressort de l'analyse que malgré des perspectives diverses s'inscrivant toutes de façon majoritaire dans la conception citoyenne appelée corporatiste de type néolibéral (c'est-à-dire celui de la perspective «New Age» pour Gauthier, celui de la perspective interculturelle pour Lafortune et Gaudet et celui plus ambigu d'une perspective sociopolitique et multiculturelle pour Marzouk, Kabano et Côté), ces trois ouvrages aboutissent à certains points communs qui sont: le souci du vivre ensemble, le souci de l'adaptation aux changements rapides, la reconnaissance de la société pluraliste, la reconnaissance de la diversité et de la différence, la lutte contre toute forme de discrimination, la sensibilité à la compréhension des réalités internationales et globales complexes, l'encouragement à la participation démocratique active, la mise en place de valeurs et le souhait d'aboutir à une paix (sociale) durable dans le monde.